

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Elena Maria Billig Mello

**A POLÍTICA DE VALORIZAÇÃO E DE PROFISSIONALIZAÇÃO DOS
PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA
DO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL (1995-2006):
convergências e divergências**

Porto Alegre
2010

Elena Maria Billig Mello

**A POLÍTICA DE VALORIZAÇÃO E DE PROFISSIONALIZAÇÃO DOS
PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA
DO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL (1995-2006):
convergências e divergências**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito para obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientadora:
Profa. Dra. Maria Beatriz Moreira Luce

Linha de Pesquisa: Política e Gestão de Processos Educacionais

Porto Alegre
2010

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)

M527p Mello, Elena Maria Billig

A política de valorização e de profissionalização dos professores da educação básica do Estado do Rio Grande do Sul (1995-2006): convergências e divergências / Elena Maria Billig Mello; orientadora: Maria Beatriz Moreira Luce. Porto Alegre, 2010.

241 f. + Apêndices.

Tese (doutorado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2010, Porto Alegre, BR-RS.

1. Professor. 2. Formação. 3. Profissionalização. 4. Valorização. 5. Política educacional. I. Luce, Maria Beatriz Moreira. II. Título.

CDU – 371.13(816.51)

Elena Maria Billig Mello

**A POLÍTICA DE VALORIZAÇÃO E DE PROFISSIONALIZAÇÃO DOS
PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA
DO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL (1995-2006):
convergências e divergências**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação
em Educação da Faculdade de Educação da
Universidade Federal do Rio Grande do Sul,
como requisito para obtenção do título de
Doutora em Educação.

Aprovada em 03 maio 2010.

Profa. Dra. Maria Beatriz Moreira Luce – Orientadora

Profa. Dra. Naira Lisboa Franzoi – UFRGS

Prof. Dr. I-Juca Pirama Camargo Gil – UFRGS

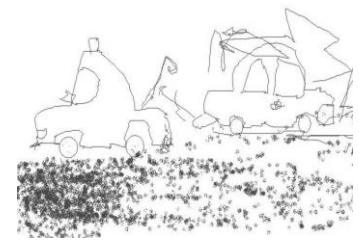
Profa. Dra. Ilma Passos Alencastro Veiga – UnB



Der Niesen
Paul Klee¹

DEDICATÓRIA

- *Ao meu esposo Reynaldo, amado e grande amigo, companheiro, colega...;*
- *À minha querida filha Pâmela e ao meu genro Felípe, pesquisadores dedicados e apaixonados pela ciência;*
- *Ao meu querido filho Reynaldo Neto, o "Mano", incansável voluntário, sonhador...*
- *Ao meu amado neto Vítor, esperança de futuro melhor...*
- *Aos meus pais, Arnaldo (in memoriam) e Nílza, pelo exemplo de vida e ensinamento de que o estudo é a maior herança.*



Vítor, 2009

¹ Utilizo imagens do artista Paul Klee, pintor suíço. Münchenbuchsee, Suíça, 1879 - Muralto, Itália, 1940. Este artista desenvolveu um universo pictural muito próprio, partindo de formas abstratas e fantásticas e criando uma arte subjetiva espontaneamente poética.

Imagens disponíveis em: http://www.galleryofart.us/Paul_Klee/Klee+-+Head+of+a+Man.jpg.html;
http://www.galleryofart.us/Paul_Klee/ Acesso em set 2008.



Zitronen
Paul Klee

AGRADECIMENTOS

- À minha família, pela compreensão da importância do estudo na minha vida e pela paciência nos momentos de minhas ausências;
- À minha orientadora, professora Maria Beatriz Luce, pelo exemplo, pelas oportunidades de crescimento e convívio, pela confiança;
- A todos meus amigos e colegas, pela força, pelo auxílio, pela compreensão; em especial, à Maria Sílvia, à Jaqueline, à Neusa, à Cleusa, à Isabel e ao João Róger;
- Ao CNPq, pelo apoio financeiro por dois anos;
- Ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRGS, em especial, ao pessoal da secretaria do PPGEDU, que estiveram mais diretamente comigo nesta jornada;
- Ao Núcleo de Estudos de Política e Gestão de Processos Educacionais do PPGEDU/UFRGS, pela possibilidade de convívio em encontros de estudo e pesquisa;
- Aos sujeitos da pesquisa, que se dispuseram contribuir e enriquecer a investigação.

Agradeço a todos, que, de uma forma ou de outra, possibilitaram-me este momento significativo na minha trajetória profissional e pessoal.

O homem se faz ao se desfazer: não há mais do que risco, o desconhecido que volta a começar. O homem se diz ao se desdizer: no gesto de apagar o que acaba de ser dito, para que a página continue em branco. Frente à autoconsciência como repouso, como verdade, como instalação definitiva na certeza de si, prende a atenção ao que inquieta, recorda que a verdade costuma ser uma arma dos poderosos e pensa que a certeza impede a transformação. Perde-se na biblioteca. Exercita-se no escutar. Aprende a ler e a escrever de novo. Conta-te a ti mesmo a tua própria história. E queima-a logo que a tenhas escrito. Não sejas nunca de tal forma que não possas ser também de outra maneira. Recorda-te de seu futuro e caminha até a tua infância. E não perguntes quem és aquele que sabe a resposta, nem mesmo a essa parte de ti mesmo que sabe a resposta, porque a resposta poderia matar a intensidade da pergunta e o que se agita nessa intensidade. Sê tu mesmo a pergunta.

(LARROSA, 2003, p. 41).

RESUMO

A presente pesquisa investigou o sentido e as “forças” políticas da política de valorização e profissionalização dos professores públicos estaduais do Rio Grande do Sul. Foram mapeadas as políticas educacionais de três governos estaduais: governo Britto (1995/1998), governo Olívio (1999/2002) e governo Rigotto (2003/2006), sob o olhar de diferentes atores institucionais: secretários estaduais de educação, conselheiros estaduais de educação, formadores de docentes, representantes do sindicato de professores, representante da associação de professores e professores estaduais. Este trabalho investigativo é de caráter descritivo-interpretativo, com abordagem qualitativa. Como suporte teórico-metodológico, utilizei o Ciclo de Políticas proposto por Ball e seus colaboradores (1992), apresentado em três etapas interligadas: etapa da influência da política, etapa da produção da política e etapa dos efeitos da política. Foram escolhidas quatro categorias investigativas: política educacional, valorização profissional, profissionalização dos professores, formação acadêmico-profissional. Na etapa da influência da política, apresento instrumentos conceituais e composições no território da gestão da educação internacional e nacional, que interferiram na proposição e/ou efetivação da política na área educacional; na etapa da produção da política, é evidenciado o ordenamento da valorização, profissionalização e formação dos professores em âmbitos nacional e estadual; e, na etapa dos efeitos da política, com o (entre)cruzamento dos olhares dos diferentes atores, desafiei-me a discutir as divergências e convergências que se fizeram presentes. Com base na orientação conceitual-analítica (SANDER, 2007), composta por quatro modelos de gestão da educação, concedidos à luz dos critérios de desempenho administrativo, respectivamente: eficiência econômica, eficácia pedagógica, efetividade política, relevância cultural; complementado pelo paradigma multidimensional democrático, foi possível explicitar um mapeamento das “forças” políticas que se fizeram presentes na política educacional de valorização e profissionalização dos professores estaduais do RS, no período de 1995 a 2006. Pude constatar que foram períodos inconstantes, que receberam influências da política internacional indiretamente e/ou diretamente do contexto neoliberal vivenciado pela política nacional. Assim, parte-se de um contexto de regulação do Estado, evidenciando a efetividade política e a eficiência econômica, complementadas pela eficácia pedagógica, sob uma gestão democrática representativa; passa-se ao contexto da regulamentação do Estado, em que a efetividade política e a relevância cultural são destacadas, complementadas pela eficácia pedagógica e pela eficiência econômica, constituindo, assim, a multidimensionalidade da gestão democrática; e, por último, chega-se ao contexto da desregulação do Estado, em que a eficiência econômica é evidenciada, complementada pela eficácia pedagógica, com ausência da efetividade política e da relevância cultural, indícios da gestão gerencialista. A política educacional investigada apresentou uma descontinuidade administrativa: passou de uma fase de estabilidade ao constituído para uma fase de mudança constituinte e retrocedeu a uma fase do “não-constituído”. As *policies* educacionais estiveram engendradas às *politics*, sob a influência de ideologias político-partidárias, movimentos do sindicato da categoria, imposições dos contextos nacional e internacional, crise socioeconômica. Isso evidenciado em graus de influência maiores ou menores dependendo da organização da *polity* nas diferentes gestões governamentais.

Palavras-chave: Política educacional. Profissão docente. Profissionalização do professor. Valorização do magistério. Formação de professores.

MELLO, Elena Maria Billig. **A Política de Valorização e de Profissionalização dos Professores da Educação Básica do Estado do Rio Grande do Sul (1995-2006):** convergências e divergências. (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2010.

ABSTRACT

This research investigated the meaning and the political “forces” of the valorization and professionalization policy of the state public school teachers of Rio Grande do Sul. Were mapped the education policies of three governments: government Britto (1995/1998), government Olívio (1999/2002) and government Rigotto (2003/2006), from the perspective of different institutional actors: state secretaries of education, counselors of education, teacher trainers, representatives of the teachers union, representing of teachers’ association and state teachers. This investigative work has a descriptive-interpretive character, with qualitative approach. As theoretical-methodological support, I used the Policy Cycle proposed by Ball e cols. (1992), presented in three interrelated stages: stage of policy’s influence, stage of policy’s production and stage of policy’s effect. Four investigative categories were chosen: educational policy, professional appreciation, teacher professionalization, academic and professional training. In the phase of policy influence, I present conceptual instruments and compositions in the dominion of international and national education management, that interfere in the proposition and/or realization of policy in education area; in the policy production stage, is evidenced in the planning of valorization, professionalization and teachers’ formation in national and state areas; and, in step of the policy’s effects, with the (among)crossing of the eyes of different actors, challenged me to discuss the differences and similarities that were present. Based on the conceptual-analytical orientation (SANDER, 2007), consists of four models of education management, granted under the criteria of administrative performance, namely: economic efficiency, educational effectiveness, political effectiveness, cultural relevance; supplemented by a multidimensional democratic paradigm, it was possible to clarify a mapping of the "strength" policies that were present in the educational policy of RS state teachers’ valorization and professionalization, from 1995 to 2006. I found that were unstable periods, which were influenced by international policy indirectly and/or directly from the neoliberal context, experienced by national policy. So, starts of a context of government regulation, showing the policy effectiveness and the economic efficiency, complemented by pedagogic effective, under a representative democratic management; go to the context of State regulation, in which the policy effectiveness and cultural relevance are highlighted, complemented by the pedagogic effectiveness and economic efficiency, thus constituting the multidimensional aspect of democratic management; and, finally, arrives at the context of the state deregulation, where economic efficiency is demonstrated, complemented by pedagogic effective, with the absence of policy effective and cultural relevance, evidence of the managerial management. The educational policy investigated showed a lack of administrative continuity: increase from one phase of stability up to a phase of constituent change and back to a phase of “non-constituent”. The educational *policies* were engendered to the *politics*, under the influence of political-party ideologies, movements of the labor union, charges of national and international context, socioeconomic crisis. This is evidenced in degrees of influence larger or smaller depending on the organization of the *polity* in the different government administrations.

Key-words: Educational policy. Teacher’s profession. Professionalization of the teacher. Valorization of teaching profession. Teacher’s formation.

MELLO, Elena Maria Billig. **The Policy of Valorization and Professionalization of Teachers of Basic Education of the State of Rio Grande do Sul (1995-2006):** convergences and divergences. (Doctorate in Education) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2010.

RESUMEN

La presente pesquisa investigó el sentido y las "fuerzas" políticas de la política de valoración y profesionalización de los profesores públicos estatales en Rio Grande do Sul. Fueron mapeadas las políticas educativas de tres gobiernos estatales: el gobierno Britto (1995/1998), el gobierno Olívio (1999/2002) y el gobierno Rigotto (2003/2006), desde la perspectiva de diferentes actores institucionales: secretarios estatales de educación, consejeros estatales, formadores de docentes, representantes del sindicato de maestros, representante de la asociación de profesores y maestros del estado. Esta investigación tiene un carácter descriptivo-interpretativo, con enfoque cualitativo. Como apoyo teórico-metodológico fue utilizado el Ciclo de la Política propuesta por Ball y sus colaboradores (1992), presentando tres etapas relacionadas entre sí: la etapa de influencia política, la etapa de la producción de la política y la etapa de los efectos de la política. Fueron elegidas cuatro categorías de investigación: política educativa, valoración profesional, formación docente, formación académica-profesional. En la etapa de influencia de la política, se presentan instrumentos conceptuales y composiciones dentro del terreno de la gestión de la educación internacional y nacional que interfirieron con la propuesta y/o efectivación de la política en el área educacional; en la etapa de la producción de la política se evidencia la organización legal de la valorización, profesionalización y capacitación de los maestros a nivel nacional y estadual; y, en la etapa de los efectos de la política, con el (entre)cruzamiento de las visiones de diferentes actores, me desafié a discutir las diferencias y similitudes que estaban presentes. Basándose en la orientación conceptual de análisis (SANDER, 2007), compuesta por cuatro modelos de gestión de la educación, concebidos bajo la luz de los criterios de desempeño administrativo, respectivamente: eficiencia económica, la eficacia pedagógica, la efectividad política, la relevancia cultural, complementado por el paradigma democrático multidimensional fue posible diseñar un mapa de las "fuerzas" políticas que estaban presentes en la política educacional de valoración y profesionalización de los profesores estatales de RS, en el período de 1995 a 2006. Constaté que fueron períodos inconstantes, que recibieron influencias de la política internacional indirecta y/o directamente en el contexto neoliberal experimentado por la política nacional. Así, se inicia un marco de regulación del gobierno del Estado, verificando la efectividad política y la eficiencia económica, complementadas por la eficacia pedagógica, bajo una democracia representativa; se pasa al contexto de reglamentación del Estado, en que la efectividad política e la relevancia cultural son destacadas, complementadas por la eficacia pedagógica y por la eficiencia económica, constituyendo el aspecto multidimensional de la gestión democrática; y, finalmente, se llega al contexto de la desreglamentación del Estado, donde la eficiencia económica es verificada, complementada por la eficacia pedagógica, con la falta de la efectividad política y de la relevancia cultural, indicios de una gestión gerencialista. La política educacional investigada presentó discontinuidad administrativa: pasando de la fase de estabilidad "constituida" para una fase de cambio "constituyente" y retrocedió a una fase del "no-constituido". Las *policies* educativas fueron engendradas en las *polics*, bajo la influencia de las ideologías político-partidarias, los movimientos de los sindicatos de la categoría, imposiciones de los contextos nacional e internacional, la crisis socioeconómica. Esto se evidencia en grados de influencia mayor o menor dependiendo de la organización de la *polity* en las diferentes administraciones gubernamentales.

Palabras clave: Política educativa. Profesión docente. Profesionalización del profesor. Valoración profesional. Formación docente.

MELLO, Elena Maria Billig. **Política de Valoración y Profesionalización de los Profesores Estatales de la Educación Básica en Rio Grande do Sul (1995-2006): convergencias y divergencias.** (Doctorado en Educación) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2010.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

FLUXOGRAMA 1 - SÍNTESE DA DELIMITAÇÃO TEMÁTICA	22
QUADRO 1 – DETALHAMENTO DOS SUJEITOS INVESTIGADOS	30
QUADRO 2- CATEGORIAS E INDICADORES DE ANÁLISE DA PESQUISA	32
FLUXOGRAMA 2 – ETAPAS DO CICLO DE POLÍTICAS	36
QUADRO 3 - PROCEDIMENTOS E INSTRUMENTOS INVESTIGATIVOS	37
FLUXOGRAMA 3 - SÍNTESE DA DELIMITAÇÃO METODOLÓGICA	38
TABELA 1 - TEMÁTICAS DAS TESES PESQUISADAS	40
GRÁFICO 1 - TEMÁTICAS DAS TESES PESQUISADAS	40
QUADRO 4 - PARADIGMA MULTIDIMENSIONAL - DIMENSÕES E CRITÉRIOS DE DESEMPENHO . 54	
QUADRO 5 - IDEB 2005 E 2007 E METAS FIXADAS PELO MEC PARA 2021- BR E RS	106
QUADRO 6 - EVOLUÇÃO DA DISTRIBUIÇÃO DOS CARGOS DOS NÍVEIS DA CARREIRA	118
QUADRO 7 - EVOLUÇÃO DA DISTRIBUIÇÃO DOS CARGOS NAS CLASSES DA CARREIRA	119
GRÁFICO 2 - Nº DE CARGOS POR CLASSES	120
GRÁFICO 3 - Nº DE CARGOS POR CLASSES APÓS REDISTRIBUIÇÃO	121
QUADRO 8 - PROFESSORES ESTADUAIS – EVOLUÇÃO NO PERÍODO DE 1994-2006	122
FLUXOGRAMA 4 - PROCESSO DE RECONFIGURAÇÃO DA POLÍTICA	175
QUADRO 9 - “FORÇAS” POLÍTICAS DA POLÍTICA EDUCACIONAL	210
QUADRO 10- GOVERNO BRITTO: DIMENSÕES E CRITÉRIOS DE DESEMPENHO DA GESTÃO DA POLÍTICA EDUCACIONAL	216
QUADRO 11 - GOVERNO OLÍVIO: DIMENSÕES E CRITÉRIOS DE DESEMPENHO DA GESTÃO DA POLÍTICA EDUCACIONAL	217
QUADRO 12 - GOVERNO RIGOTTO: DIMENSÕES E CRITÉRIOS DE DESEMPENHO DA GESTÃO DA POLÍTICA EDUCACIONAL	218

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

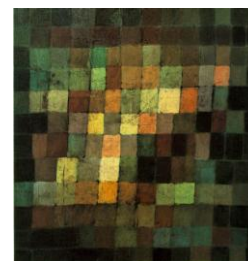
AIEF – Anos Iniciais do Ensino Fundamental
AESUFOPE – Associação de Escolas Superiores de Formação de Profissionais do Ensino/RS
AFEF – Anos Finais do Ensino Fundamental
ANFOPE – Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
ANPAE – Associação Nacional de Política e Administração em Educação
ANPED- Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BM – Banco Mundial
CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CTC/CAPES - Conselho Técnico-Científico da Educação Básica/Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEEEd – Conselho Estadual de Educação do Estado do Rio Grande do Sul
CEFAM – Centro de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério
CNE – Conselho Nacional de Educação
CEPAL – Comissão Econômica para a América Latina e Caribe
CONAE – Conferência Nacional de Educação
CONSED - Conselho Nacional dos Secretários de Educação
CPERS/Sindicato – Centro de Professores do Estado do Rio Grande do Sul/Sindicato dos Trabalhadores da Educação
CE RS – Constituição Estadual do Estado do Rio Grande do Sul
CES – Câmara de Educação Superior
CF – Constituição da República Federativa do Brasil
CP – Conselho Pleno
CNE – Conselho Nacional de Educação
CNS – Curso Normal Superior
CNTE - Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação
CRE – Coordenadoria Regional de Educação
DCN – Diretrizes Curriculares Nacionais
DE – Delegacia de Educação
EB – Educação Básica
EI – Educação Infantil
EJA – Educação de Jovens e Adultos
EM – Ensino Médio
FAMURS – Federação das Associações de Municípios do Rio Grande do Sul
FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FORUMDIR - Fórum de Diretores de Faculdades/Centros de Educação das Universidades Públicas Brasileiras
FUNDEF – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
FUNDEB - Fundo de Manutenção e de Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
ISE – Instituto Superior de Educação
IES – Instituição de Educação Superior
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC – Ministério da Educação e do Desporto
OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
ONG – Organização Não-Governamental
OP – Orçamento Participativo
PAC - Plano de Aceleração do Crescimento
PAR – Plano de Ações Articuladas
PCdoB – Partido Comunista do Brasil
PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais
PDE – Programa de Desenvolvimento da Educação
PDV – Programa de Demissão Voluntária de Funcionários Públicos do RS
PEE – Plano Estadual de Educação do Estado do Rio Grande do Sul
PFL – Partido da Frente Liberal
PIBID - Programa de Bolsa Institucional de Iniciação à Docência
PL - Projeto de Lei
PMDB – Partido do Movimento Democrático Brasileiro
PNE – Plano Nacional de Educação
PREAL – Programa de Promoção da Reforma Educativa da América Latina e Caribe
PRELAC - Projeto Regional de Educação para a América Latina e o Caribe
PROCRED – Programa de Crédito Educativo
PROUNI - Programa Universidade para Todos
PSB – Partido Socialista Brasileiro
PSDB – Partido Social Democrata Brasileiro
PSPN - Piso Salarial Profissional Nacional
PT – Partido dos Trabalhadores
RS – Estado do Rio Grande do Sul
SAEB – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica
SAERS – Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Rio Grande do Sul
SE/RS – Secretaria de Estado de Educação do Rio Grande do Sul
SEB/MEC – Secretaria de Educação Básica do MEC
SEED/MEC – Secretaria de Educação a Distância do MEC
SINAES – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
UAB - Universidade Aberta do Brasil
UERGS – Universidade Estadual do Rio Grande do Sul
UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UNDIME - União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura
UNICAMP - Universidade Estadual de Campinas
UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância
USAID – United States Agency of International Development
USP – Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO À TEMÁTICA: traçados iniciais	15
2 INTERAÇÕES METODOLÓGICAS DA INVESTIGAÇÃO: rotas percorridas	24
3 (RE)VISÃO TEÓRICA DA TEMÁTICA: cartografia da profissão docente	39
3.1 TRAJETÓRIAS PERCORRIDAS	39
3.1.1 Teses produzidas no período de 1996 a 2006.....	39
3.2 CONCEPÇÕES: CAMINHO TEÓRICO-REFERENCIAL.....	43
3.2.1. Política educacional: concepções e tipologias	43
3.2.2 Profissionalização da profissão docente.....	55
3.2.3 Valorização da profissão docente	66
3.2.4 Formação acadêmico-profissional: desenvolvimento profissional docente	70
4 POLÍTICA DE VALORIZAÇÃO E PROFISSIONALIZAÇÃO DOS PROFESSORES PÚBLICOS: instrumentos conceituais, composições e movimentos no território da gestão da educação nos governos FHC e Lula	79
4.1 INFLUÊNCIA DA POLÍTICA: TRAJETÓRIAS DA GESTÃO INTERNACIONAL DA EDUCAÇÃO.....	80
4.2 PRODUÇÃO DA POLÍTICA: ORDENAMENTO DA VALORIZAÇÃO, PROFISSIONALIZAÇÃO E FORMAÇÃO DOS PROFESSORES	85
4.2.1 Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 e EC nº 53/2006	85
4.2.2 Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/1996.....	87
4.2.3 Plano Nacional de Educação – Lei nº 10.172/2001.....	90
4.3 PRODUÇÃO E EFEITOS DA POLÍTICA: PROGRAMAS E AÇÕES DO GOVERNO FEDERAL.....	92

4.3.1 Governo FHC (1º mandato: 1995 a 1998; 2º mandato: 1999 a 2002).....	92
4.3.2 Governo Lula (1º mandato: 2003-2006; 2º mandato: 2007-2010)	98
5 POLÍTICA DE VALORIZAÇÃO E PROFISSIONALIZAÇÃO DOS PROFESSORES ESTADUAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA DO RS: movimentos nos espaços-tempos da gestão da política educacional nos governos Britto, Olívio e Rigotto	115
5.1 PRODUÇÃO DA POLÍTICA: ORDENAMENTO DA VALORIZAÇÃO, PROFISSIONALIZAÇÃO E FORMAÇÃO DOS PROFESSORES ESTADUAIS	115
5.1.1 Constituição do Estado do Rio Grande do Sul/1989.....	115
5.1.2 Estatuto e Plano de Carreira do Magistério Público do Rio Grande do Sul...	116
5.2 PRODUÇÃO E EFEITOS DA POLÍTICA: PROGRAMAS E AÇÕES DOS GOVERNOS ESTADUAIS DO RS	122
5.2.1 Governo Antônio Britto (PMDB), 1995-1998.....	123
5.2.2 Governo Olívio Dutra (Frente Popular - PT/PSB/PC do B/PCB/PDT), 1999-2002	147
5.2.3 Governo Germano Rigotto (PMDB), 2003-2006.....	163
5.3 EFEITOS DA POLÍTICA: (ENTRE)CRUZAMENTO DOS OLHARES DOS DIFERENTES ATORES	174
5.3.1 O olhar do Conselho Estadual de Educação do RS	175
5.3.2 A ótica das IES formadoras de docentes	178
5.3.3 A visão do CPERS/Sindicato	184
5.3.4 A percepção dos professores estaduais	188
5.3.5 A (re)visão da política pelos secretários estaduais de educação	196
5.3.6 (Entre)cruzamentos possíveis: intenções, produções e efeitos da política	205
6 (IN)CONCLUSÕES: reflexões e desafios aos traçados (in)certos da influência da política, da produção da política e dos efeitos da política de valorização e profissionalização dos professores estaduais do RS	221
REFERÊNCIAS	228
APÊNDICES	241



Ancient Sound, Abstract on Black

Paul Klee

1 INTRODUÇÃO À TEMÁTICA: traçados iniciais

A presente tese de Doutorado em Educação, sob o título “**A Política de Valorização e de Profissionalização dos Professores do Estado do Rio Grande do Sul (1995-2006): convergências e divergências**”, trata de tema que vem ao encontro da minha trajetória pessoal e profissional.

A pretensão de problematizar sobre aspectos inerentes à valorização e profissionalização do magistério público estadual do RS, no período de 1995 a 2006, reflete a/minha vida profissional, envolve-me não só como pesquisadora que tem interesse nesta temática, mas também me toca como cidadã, que se sente implicada com a profissão professor e, conseqüentemente, com sua política, em um processo coletivo de reflexão constante. Nesses traçados iniciais, revisito sucintamente minha memória acadêmica e profissional com o intuito de mostrar o meu envolvimento com a temática escolhida.

As minhas opções de estudo e pesquisa estiveram relacionadas à profissão professor, desde o curso de formação em nível médio até o presente curso de doutorado. Inquietações e indagações quanto à formação e à profissionalização do professor, instigaram-me a escolher, como pesquisa no Mestrado em Educação², a minha própria prática, enquanto formadora de professores, refletindo sobre a política pública educacional.

Nesta minha caminhada profissional, trabalhei paralelamente na escola pública e na universidade e, aos poucos, interei-me dos espaços de ensino, pesquisa e extensão; estabeleci relações com professores, alunos, comunidade escolar; aprendi, na prática, várias questões inerentes à política e à gestão da Educação Superior e da Educação Básica, principalmente nas relações de poder/saber.

Não deixo de evidenciar minha experiência junto à Educação Básica, no curso de formação de professores em nível médio, e também nos cursos de licenciatura, onde pude compreender melhor como funcionam as (inter)relações pedagógicas e administrativas entre

² Produzi a dissertação de mestrado “Política educacional brasileira: olhares, percepções e vivências nos cursos formadores de docentes de Cruz Alta”. (UFSM, 2002).

formadores de professores e formandas, professores e alunos, escolas e sistemas mantenedores, universidade e Escola Básica.

Tive também o privilégio de ingressar no curso de Doutorado da Educação, na UFRGS, quando me dediquei aos estudos e à pesquisa, pois obtive uma Licença Qualificação Profissional pela Secretaria de Estado da Educação do RS, por dois anos apenas. Obtive bolsa de doutorado na UFRGS pelo CNPq; mas, ao ser negada a solicitação de renovação da licença qualificação, devolvi a referida bolsa. Retornei, então, ao exercício da profissão, e, concomitantemente, realizei esta tese.

Mais uma vez vejo que esta pesquisa possibilita a análise da minha própria vida profissional, como diz Hess (2005, p. 29), “[...] esses profissionais-práticos que têm a ideia de produzir uma tese para fazer o balanço de uma história de vida profissional ou de um engajamento social. A sociedade necessita dessa capitalização refletida, de suas experiências de agente de desenvolvimento social, de educador [...]”.

Estou convencida de que é preciso continuar a revigorar o debate sobre a valorização e profissionalização do magistério, em uma perspectiva científica e crítica, especialmente neste espaço-tempo de embates entre governo estadual do RS e o magistério público. A cada ano letivo que inicia, novos receios “pairam no ar”, tanto entre professores e gestores, quanto na comunidade escolar externa, pois mudanças são feitas sem maiores conhecimentos da própria comunidade. Assim sendo, um clima de insegurança e incerteza se instala. Os professores já não sabem se permanecerão na escola do ano anterior, se trabalharão apenas em uma escola, se o ano letivo iniciará de forma tranquila, se surgirão propostas de paralisação, se haverá aumento salarial, se os professores serão suficientes para atender a demanda, se..., se... O clima, nos últimos anos, não tem sido propício ao diálogo franco, participativo e democrático entre governo estadual do RS e a categoria de professores.

Os dados do Censo Escolar da Educação Básica³ de 2009, publicados no Diário Oficial da União, do dia 30 de novembro de 2009, divulgados no site do INEP, permitem uma visão mais clara do quadro atual da educação pública no Brasil e no RS. Complemento com informações sobre o Censo dos Profissionais do Magistério da Educação Básica de 2008, também publicados no site do INEP.

O Brasil apresentou, em 2009, 52.580.452 matrículas na Educação Básica, em um total de 197.468 escolas. Os dados confirmam a tendência de estabilidade da matrícula na

³ O INEP, para realização do Censo Escolar de 2009, utilizou um sistema *on-line* de coleta, o sistema Educacenso.

Educação Básica em relação ao ano de 2008, pois a matrícula total diminuiu em 1,2%. Desse total de matrículas, 45.270.710 estão em escolas públicas (86,1%) e 7.309.742 em escolas da rede privada (13,9%). As redes municipais são responsáveis por 24.315.309 matrículas (46,2% do total).

Segundo o Relatório Técnico do INEP, o ensino fundamental de nove anos, que deve ter sua implantação iniciada em todas as redes de ensino até este ano de 2010, abrange 59% das matrículas desta etapa (em 2008, cobria 52% das matrículas). Entretanto, o RS é uma das 10 unidades da federação que permanecem com mais de 60% de seus alunos ainda matriculados no ensino fundamental de oito anos.

No RS, em 2008, havia um total de 2.557.665 matrículas; em 2009, o total de matrículas foi de 2.508.201. Aqui percebo que ocorreu uma diminuição do número de matrículas e de escolas, respectivamente equivalendo a -1,7% e -1,9%. O total de matrículas, em 2008, abarcou 15.548 matrículas em escolas da esfera federal e, em 2009, 16.267 matrículas, com índice de aumento de 4,6%; enquanto que, na esfera estadual este índice diminuiu de 1.259.569, em 2008, para 1.199.995, em 2009; na esfera municipal passou de 946.537 matrículas, em 2008, para 953.993, em 2009, um aumento de 0,8%; na esfera privada passou de 336.011 matrículas, em 2008, para 337.946 matrículas, em 2009, com um aumento de 0,6%.

O RS possuía um total de 10.012 estabelecimentos de ensino, em 2008, e 9.844, em 2009, sendo assim distribuídas por esfera administrativa: em 2008, 23, em 2009, 28 federais (aumento de 21,7%); em 2008, 2.690 e, em 2009, 2.597 estaduais (redução de -3,5%); em 2008, 5.313 e, em 2009, 5.215 municipais (redução de -1,8%) e, em 2008, 1.986 e, em 2009, 2.004 privados (aumento de 0,9%).⁴ Evidencio que o maior índice de redução do número de escolas foi na rede estadual e houve um aumento significativo na esfera federal, tal qual em relação às matrículas.

Conforme dados do Censo Escolar 2006, MEC/INEP/SIED⁵, os professores em exercício no RS, totalizavam 155.254, assim distribuídos: na esfera federal, 1.164 professores (0,75%); na estadual, 67.845 (43,69%); na municipal, 59.332 (38,22%) e na particular, 26.913 professores (17,34%).

⁴ Fonte: MEC/Inep/Deed – Educacenso 2009. Site: <http://www.inep.gov.br/basica/censo/default.asp>

⁵ Estatísticas da educação, publicadas em março de 2007, pela Secretaria de Estado de Educação do RS (http://www.educacao.rs.gov.br/pse/html/arquivos/estatisticas_2006.pdf).

Atualizados os dados pelo Censo Escolar 2007⁶, que utiliza o sistema Educacenso, o Estado do RS possui 114.198 professores de Educação Básica, assim distribuídos por dependência administrativa: esfera federal, 953 professores; na estadual, 43.886; na municipal, 39.407; na privada, 18.450; esferas federal e estadual, 19; nas federal e municipal, 08; nas federal e privada, 20; nas estadual e municipal, 7.875; nas estadual e privada, 2.164; nas municipal e privada, 1.257; nas federal, estadual e privada, 03; nas federal, estadual e municipal, 02; nas estadual, municipal e privada, 154 professores. Há evidência do maior número de professores na rede estadual de ensino, mas também uma quantidade significativa de docentes atua em mais de uma dependência administrativa.

As funções docentes estão distribuídas conforme a etapa ou modalidade de ensino, lembrando que um mesmo professor pode exercer funções docentes em diferentes etapas ou modalidades ou em turnos diferentes: 6.808 (creches), 11.200 (pré-escola), 40.564 (anos iniciais do ensino fundamental), 50.939 (anos finais do ensino fundamental), 27.397 (ensino médio, incluso o curso normal em nível médio), 5.039 (educação profissional), 2.917 (educação especial) e 11.736 (educação de jovens e adultos).

Importante também é conhecer a formação dos professores da Educação Básica em exercício no RS por escolaridade, conforme dados levantados pelo Educacenso 2007: 1.067 têm ainda formação apenas em nível de Ensino Fundamental, 24.097 têm curso Normal em nível médio ou a habilitação Magistério, 4.844 possuem o Ensino Médio, 77.906 possui curso superior em Licenciatura, e 6.284 possuem curso superior, sem licenciatura.

Para melhor compreender o cenário atual da educação pública do Estado do Rio Grande do Sul, tenho ciência da importância de estudar sobre uma das peças-chave para a revitalização da qualidade educacional: os profissionais da educação.

Sou sabedora que as transformações sociais, como a globalização, os avanços tecnológicos e científicos refletem no mundo do trabalho, e, conseqüentemente, na profissionalização dos envolvidos no processo educativo. Nesse processo, é relevante um trabalho de pesquisa voltado ao estudo da política educacional no sentido de **fazer um mapeamento conceitual e estrutural das proposições e ações políticas em relação à valorização, à profissionalização e à formação dos professores que transitam neste território, compondo a produção de ordenamento e o funcionamento da máquina de Estado.**

⁶ Site: <http://www.inep.gov.br/basica/censo/default.asp>.

Nessa proposição, a **questão desencadeadora** do processo investigativo convergiu para:

- Que “forças” políticas interagiram na política de valorização e de profissionalização dos professores estaduais do RS, no período de 1995 a 2006, sob o olhar de diferentes atores institucionais? Qual o sentido dessas?

Esta questão foi desdobrada por meio dos seguintes questionamentos:

- De que forma a atual política de valorização e de profissionalização dos professores públicos está sendo gestada em nível federal e estadual?
- Quais os espaços-tempos e as substâncias de formação de professores previstos nas políticas oficiais em nível federal e estadual do RS?
- Em que configuração política se articulam os distintos atores envolvidos na formulação das políticas de valorização, profissionalização e formação dos professores no RS, a partir do ano de 1995 até 2006?
- Por que motivos continuam as políticas oficiais de formação de professores em nível médio no Brasil e no RS? Quais são as perspectivas que se desenham neste ponto?
- Como os processos de mudança social e política em educação neste campo estão sendo produzidos e articulados nas/pelos diversos espaços formativos?
- Quais os avanços e recuos da política de valorização e de profissionalização dos professores públicos do RS tendo em vista a gestão democrática?
- Quais as convergências e divergências da gestão das políticas de valorização, profissionalização e formação de professores no RS?

Para tanto, apresentei como **objetivo geral**:

- Investigar o sentido e as “forças” políticas da política de valorização e de profissionalização dos professores estaduais do RS, que se fizeram presentes no período de 1995 a 2006, sob o olhar de diferentes atores institucionais.

O objetivo geral foi complementado pelos **objetivos específicos**:

- Fazer um levantamento sócio-histórico das políticas públicas (*policies*) voltadas à valorização, profissionalização e formação dos professores, estabelecidas a partir do ano de 1995 até 2006, no Brasil e no RS, com o propósito de delimitar os pressupostos que compõem o campo político da gestão implícito/explicito ou silenciado nas mesmas;
- Comparar as políticas de gestão propostas para a valorização e profissionalização dos professores em nível estadual, nos governos do período de 1995 a 2006, na perspectiva de buscar conexões, disjunções, aproximações e distanciamentos conceituais e procedimentais dos diferentes atores envolvidos no jogo político (*politics*);
- Traçar os dispositivos presentes no ordenamento e controle público-social e na configuração das políticas de valorização, profissionalização e formação dos professores no Brasil e no RS, no período de 1995 a 2006;
- A partir do levantamento sócio-histórico, da comparação de políticas de gestão e do traçado dos dispositivos, mapear os instrumentos conceituais, suas composições e movimentos no território da gestão democrática da educação, procurando interpretá-los a luz de um referencial teórico que possibilite a elaboração de indicadores das convergências e divergências das políticas públicas de valorização e de profissionalização do Magistério do RS.

Para desenvolver este trabalho investigativo, de caráter descritivo-interpretativo, com abordagem qualitativa, utilizei-me do Ciclo de Políticas de Ball e colaboradores (1992) como suporte teórico-metodológico; para análise da política pública de cada um dos governos estaduais pesquisados, fiz uso da orientação conceitual-analítica de Sander (2007), composta por quatro modelos de gestão da educação, concedidos à luz dos critérios de desempenho administrativo, respectivamente: eficiência econômica, eficácia pedagógica, efetividade política, relevância cultural; complementado pelo paradigma multidimensional democrático.

A partir daí foi possível explicitar um mapeamento das “forças” políticas que se fizeram presentes na política educacional de valorização e profissionalização dos professores estaduais do RS, no período de 1995 a 2006. Pude constatar que foram períodos inconstantes, que receberam influências da política internacional indiretamente e/ou diretamente do contexto neoliberal, vivenciado pela política nacional.

As *policies* educacionais estiveram engendradas às *politics*, sob a influência de ideologias político-partidárias, de movimentos do sindicato da categoria, de imposições dos

contextos nacional e internacional, da crise socioeconômica. Isso evidenciado em graus de influência maiores ou menores dependendo da organização da *polity* nas diferentes gestões governamentais.

Contando com esta introdução, esta pesquisa está organizada em seis capítulos que se interconectam em função da temática escolhida. Minha trajetória profissional e sua relação com o tema proposto, a problematização e objetivos da pesquisa compõem este primeiro capítulo introdutório.

No segundo capítulo, apresento as rotas percorridas nas interações metodológicas planejadas para que a investigação se materializasse. Aqui narro como fui construindo a metodologia na relação com os diferentes sujeitos da pesquisa e trago a abordagem do Ciclo de Políticas de Ball (1992) como suporte de análise e compreensão da política. Optei por três etapas metodológicas: *Etapa I - Influência da Política, Etapa II - Produção da Política, Etapa III - Efeitos da Política*, que se interconectam e se complementam.

A seguir, compondo a terceira parte, apresento, sucintamente, o levantamento de trajetórias percorridas em pesquisas de doutorado, coletadas no Banco de Teses da Capes, e cartografo um caminho teórico-referencial sobre as quatro categorias da pesquisa⁷, tomando como fundamentação diferentes autores que comungam uma mesma (ou semelhante) matriz epistemológica, como Veiga (1998, 1999, 2002, 2005, 2006, 2008), Fanfani (2006, 2007), Oliveira (2005, 2006, 2007), Sarmiento (1998), Hypólito (1997, 1999), entre outros. Procurei selecionar contribuições em uma perspectiva crítica.

A quarta parte constitui o que denomino de instrumentos conceituais, composições e movimentos da gestão da política educacional no âmbito dos governos federais FHC e Lula, e as influências da reforma educativa proposta pelos principais organismos internacionais multilaterais, a partir dos anos 1990, especialmente neste período de 1995 a 2006.

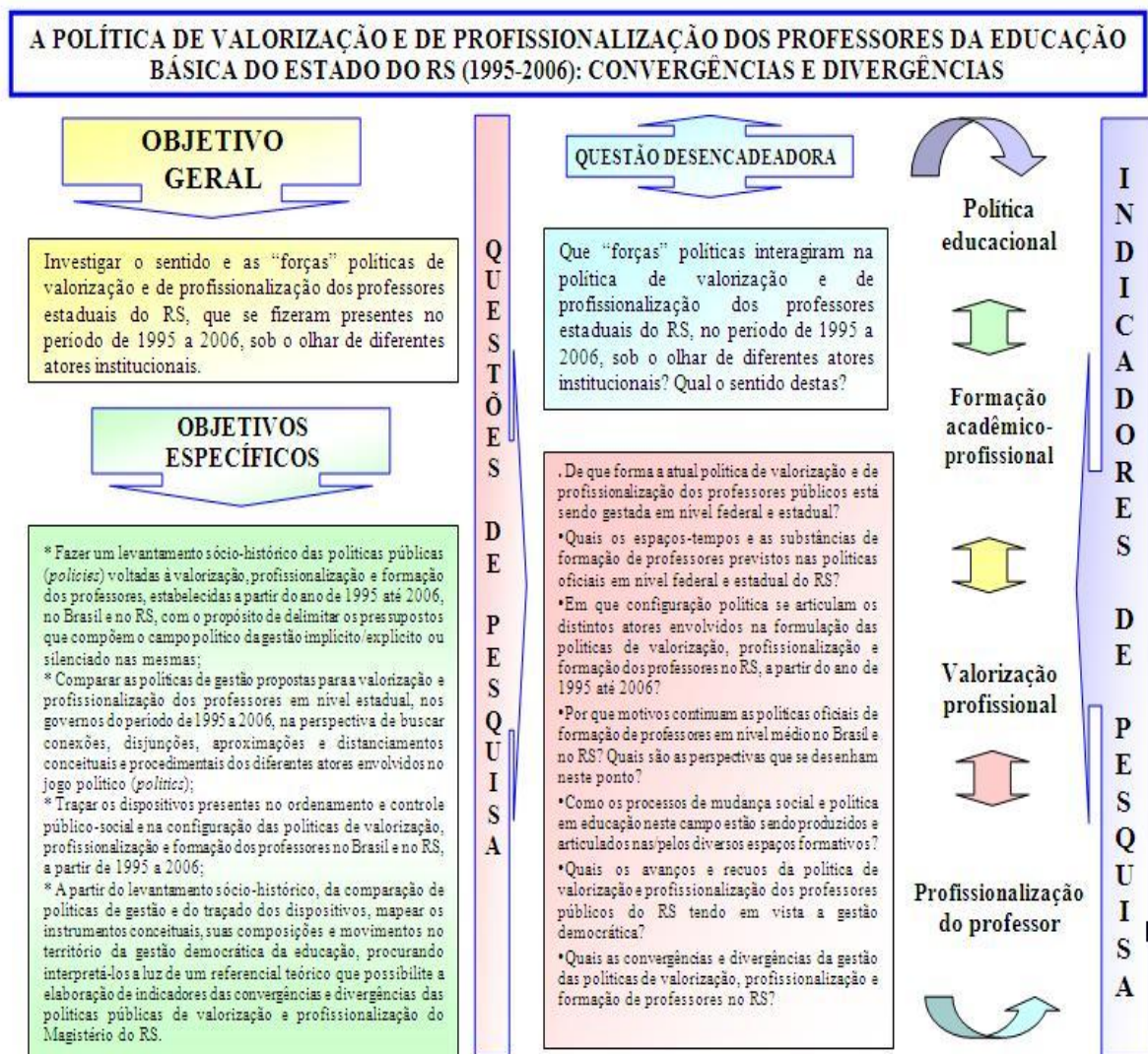
Inicialmente, na quinta parte, levanto o texto da política: o ordenamento estadual principal referente à temática e às proposições e ações da política educacional dos governos estaduais Britto (1995-1998), Olívio (1999-2002) e Rigotto (2003-2006). Contando, também, com o olhar dos diferentes atores institucionais, sujeitos da pesquisa, analiso a produção (texto e discurso) da política. Compõe, também, esta parte, o (entre)cruzamento da gestão da

⁷ As quatro categorias de pesquisa desta investigação são: política educacional, formação acadêmico-profissional, valorização profissional, profissionalização do professor, explicitadas no segundo capítulo.

política, nessas três gestões, no que diz respeito aos seus avanços e recuos, a fim de analisar os efeitos da política.

Ilustro, no Fluxograma 1, a sistematização das ideias anteriormente colocadas e as intenções investigativas que me motivaram realizar esta pesquisa, cuja tese principal remete à política de valorização e profissionalização dos professores estaduais da Educação Básica do RS. O meu argumento central envolve o sentido e as “forças” políticas da valorização e profissionalização docente no contexto sócio-educacional atual, em especial, em âmbito estadual.

FLUXOGRAMA 1 - SÍNTESE DA DELIMITAÇÃO TEMÁTICA



QUESTÃO DE PESQUISA

INDICADORES DE PESQUISA

Para Hess (2005, p. 29), “[...] o momento da tese é, antes de tudo, um momento de reflexão. É uma tentativa de elaboração de um discurso construído, que se apóia sobre uma certa erudição em relação a trabalhos anteriores que trataram, em graus diferentes, da problemática na qual a gente se inscreve”.

Parafraseio as colocações de Teixeira (2007, p. 427), ao referir-me que aqui estão questões e ideias trazidas como ponto de partida, mais do que de chegada. Como plataforma da qual posso alçar, retocar olhares, (re)inaugurar perspectivas. Interrogar-me um pouco mais sobre a política educacional. Não se trata aqui de explicar, mas de implicar-me, para compreender e desafiar-me a continuar.



Cityscape with Yellow Windows
Paul Klee

2 INTERAÇÕES METODOLÓGICAS DA INVESTIGAÇÃO: rotas percorridas

Muller e Surel (2002) expressam que “[...] uma política pública é, ao mesmo tempo, um constructo social e um constructo de pesquisa, [...]”. Neste viés, estudei e pesquisei políticas públicas na área educacional.

Este trabalho investigativo apresenta caráter descritivo-interpretativo, em uma abordagem predominantemente qualitativa, com registros e análise das políticas públicas de valorização e profissionalização do magistério público, com espaço-tempo específico, conforme orientações de Bogdan e Biklen (1999):

- **a fonte direta de dados é o ambiente natural**, constituindo o investigador o instrumento principal, que utiliza de instrumentos e recursos, despreendendo preocupação com o contexto, assumindo a concepção de que o comportamento humano é significativamente influenciado pelo contexto em que ocorre;
- **a investigação qualitativa é descritiva**, os resultados escritos contém citações para substanciar a apresentação, respeitando, na medida do possível, a forma em que foram registrados. O pesquisador deve descrever de forma narrativa determinada situação ou visão de mundo. Outra exigência é de que o mundo seja analisado com a ideia de que nada é trivial, sendo tudo potencialmente uma informação que auxilie na compreensão do objeto em questão;
- **interessa mais o processo do que simplesmente os resultados ou produtos**, como atitudes, valores, significados, tradução de expectativas, procedimentos e interações cotidianas, bem como o modo como as definições se formam;
- **a análise toma forma indutiva**. O pesquisador não recolhe dados ou provas para confirmar, ou não, hipóteses construídas previamente, mas sim, para construir abstrações à

medida em que as informações particulares forem recolhidas, estabelecendo a relação dialética entre parte e todo, procurando perceber as questões mais significativas, sem a pretensão de reconhecê-las antes de iniciar o estudo;

- **importa mais o significado na abordagem qualitativa**, porque o investigador se interessa pelo modo como diferentes pessoas dão sentido às suas vidas, apreendendo perspectivas dos participantes, ou seja, como as pessoas interpretam os significados, o que possibilita alguns esclarecimentos em torno da dinâmica interna das situações. “O processo de condução de investigação qualitativa reflecte uma espécie de diálogo entre os investigadores e os respectivos sujeitos, dado estes não serem abordados por aqueles de uma forma neutra.” (BOGDAN; BIKLEN, 1999, p. 51).

Levei em consideração, também, o que Muller e Surel (2002) colocam quando se referem aos atores de uma política, que eles são incapazes de prever todas as consequências de uma ação e de que uma ação se modifica na medida da sua implementação e, conseqüentemente, os atores modificam de modo retrospectivo os seus fins em função dos resultados da própria ação. Isso tendo em vista que estou pesquisando o olhar de diferentes atores sobre a política pública na área educacional.

Assim, percebendo esta pesquisa como um processo espiralado, escolhi diversos **procedimentos e instrumentos investigativos**, nos quais trabalhei com o total de **20 sujeitos na pesquisa**⁸, considerados atores da política educacional investigada.

Sem uma ordem de primazia, apresento os procedimentos de pesquisa utilizados no decorrer da análise:

a) Análise documental do ordenamento⁹ **das políticas públicas**, que tratam também da valorização e da profissionalização do magistério do Brasil e do RS. Num primeiro momento, trabalhei com o ordenamento constitucional e o legal em âmbito nacional; no

⁸ No Quadro 1 (p.29), apresento os sujeitos da pesquisa em cada período pesquisado e no Quadro 3 (p. 36), sistematizo os procedimentos e instrumentos investigativos.

⁹ Utilizo a sistematização realizada por Luce (2006, 2007) em relação ao ordenamento das políticas públicas, dividindo-o em ordenamento constitucional, ordenamento legal e ordenamento institucional. O ordenamento constitucional tem como instrumentos a Constituição Federal, as Constituições Estaduais e as Leis Orgânicas Municipais; o ordenamento legal é composto pelas leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, do Plano Nacional de Educação, das Diretrizes Orçamentárias, dos Estatutos e Planos de Carreira do Magistério; o ordenamento institucional se constitui por decretos, pareceres, resoluções, portarias, atas, relatórios, estatísticas, projetos político-pedagógicos, quadros e carreiras de pessoal, entre outros documentos que publicizam atos e fatos institucionais.

decorrer do trabalho, detive-me no âmbito estadual, pesquisando as ações dos diferentes governos do Estado do Rio Grande do Sul e necessitei complementar a pesquisa na legislação estadual. Para isso, o sistema Legis da Assembléia Legislativa¹⁰ foi-me de grande valia. Os principais documentos consultados e aqui referidos no que diz respeito à compreensão da temática foram:

- Ordenamento Constitucional: CF/1988, CE RS/1989 e EC n° 53/2006;
- Ordenamento Legal: LDB n° 9.394/1996, PNE n° 10.172/2001, proposta de PEE/RS, Estatuto e Plano de Carreira do Magistério Público do RS – Lei n° 6.672/1974 e legislação complementar, Lei n° 10.576/95, modificada pela Lei n° 11.695/01 e demais leis específicas de cada governo estadual;

b) Levantamento e estudo de produções sobre a temática:

- Teses de doutorado, no período de 1996 a 2006;
- Programas e ações dos governos federal e estadual/RS, no período de 1995 a 2006;
- Dados estatísticos oficiais sobre a temática, no período de 1995 a 2009.

O levantamento das produções acadêmicas sobre a temática foi um dos primeiros procedimentos, já iniciado durante a elaboração do projeto de pesquisa. Detive-me às produções de tese, de 1996 a 2006, período esse escolhido para a minha investigação. Dentre as renomadas universidades que têm tradição na área de pesquisa no Brasil, escolhi três: UFRGS, UNICAMP e USP, para realizar o levantamento de teses referentes às possíveis categorias de pesquisa desta tese: valorização e profissionalização dos professores, carreira profissional docente, qualificação docente e formação de professores. A escolha das referidas universidades deu-se também pela disponibilidade de publicação de teses no Banco de Teses da Capes¹¹.

Os programas, os projetos e as ações, de cada um dos governos estaduais pesquisados, foram levantados preliminarmente, visto que necessitei dessas informações para elaboração dos roteiros de entrevista e dos questionários. Entretanto, as ações da política estadual de cada governo foram se ampliando durante a realização das entrevistas e dos questionários, o que demandou mais pesquisa e a busca de documentos que comprovassem as colocações. Assim, garimpei material específico produzido em cada um dos governos, tanto em termos de

¹⁰ <http://www.al.rs.gov.br/legis>

¹¹ <http://www.capes.gov.br/servicos/banco-de-teses>

produção acadêmica local, quanto em relação a cadernos pedagógicos, relatórios da Secretaria de Estado da Educação, planos de governo, dados estatísticos. Os dados estatísticos e documentais oficiais me foram preciosos para complementar a análise realizada, incluindo dados que abrangeram do ano de 1995 até o ano de 2009.

Coletei uma vasta produção da política educacional da Secretaria de Estado da Educação no governo Olívio (1999-2002) e uma produção razoável no governo Britto (1995-1998). Senti falta de produção no governo Rigotto (2003-2006), o que me restringiu a analisar aspectos legais e a proposta de lei do Plano Estadual de Educação.

A análise dos resumos das teses auxiliou-me na definição das seguintes categorias de análise: política educacional, formação acadêmico-profissional, valorização profissional, profissionalização do professor; assim como na escolha dos seus respectivos indicadores. Essas categorias e seus respectivos indicadores serviram de linha mestra para a elaboração dos roteiros dos questionários e das entrevistas semiestruturadas.

c) Questionários:

- **Questionário A:** responderam este questionário, no total, 7 (sete) sujeitos da pesquisa. Envolvi 4 (quatro) professores formadores de professores (1 (um) professor(a) de cada IES, e 1 (um) professor(a) presidente da AESUFOPE), ou seja, atores envolvidos na formação de professores junto a instituições universitárias e a entidade que congrega as instituições superiores. Em relação às instituições, foram escolhidas 2 (duas) instituições públicas (UFRGS, UERGS), a partir dos seguintes critérios: ser de natureza pública, ofertar cursos de formação de professores, uma em âmbito federal e outra em âmbito estadual; e 1 (uma) instituição privada (UPF), escolhida por sorteio, a partir dos seguintes critérios: privada, oferta cursos de formação de professores. Inicialmente, havia selecionado mais uma instituição privada, mas o instrumento de pesquisa enviado ao sujeito de pesquisa desta instituição retornou em branco, justificando que, após ter lido o material, considerou que não contribuiria com a pesquisa por não ter conhecimento da política educacional dos governos estaduais estudados. Então, pesquisei outro nome da instituição que pudesse substituí-lo. Enviei o convite eletronicamente diversas vezes e não obtive retorno.

Responderam também este questionário mais 3 (três) representantes da organização sindical, ou seja, presidentas do CPERS/Sindicato dos Professores Estaduais do RS no Governo Britto (1), no Governo Olívio (1) e no Governo Rigotto (1). A representante sindical,

no Governo Britto, foi a vice-presidente do CPERS, porque a presidenta desta organização sindical deste período foi secretária estadual de educação no Governo Olívio.

O APÊNDICE A apresenta o roteiro do questionário A respondido por esses 10 (dez) sujeitos investigados.

- **Questionário B:** responderam 2 (dois) conselheiros do CEE/RS que perpassaram os três governos referidos e que tinham algum interesse ou envolvimento com a temática da pesquisa. (APÊNDICE B).

A aplicação dos questionários demandou trabalho em um período bem longo, no qual, primeiramente, pesquisei nomes de cada um dos sujeitos de pesquisa e busquei informações sobre a instituição de atuação. Após conseguir o contato, realizei o convite, e, após aceito, enviei o questionário pelo endereço eletrônico. Foi necessário esperar o período combinado para o retorno do questionário (geralmente, mais longo do que o esperado, alguns levaram mais de seis meses para a devolução, o que exigiu diversos contatos pelo endereço eletrônico e pelo telefone). De posse dos questionários, procedi com a leitura e a análise dos mesmos.

d) Entrevistas semiestruturadas:

- **Entrevista A:** realizada com 6 (seis) professores do Sistema Estadual de Ensino, observados os seguintes critérios para sua escolha: ter, no mínimo, 15 (quinze) anos de trabalho no magistério público estadual, ser efetivo e com atuação na Educação Básica. Para cada governo, foram escolhidos 2 (dois) professores, que, na categoria referente à política educacional, responderam sobre as ações políticas específicas daquele determinado período.

Alguns professores entrevistados eram conhecidos da pesquisadora, outros conhecidos de conhecidos e outros totalmente desconhecidos. Os professores desconhecidos, primeiramente, tiveram receio em participar, com medo de se comprometer, inclusive dois se negaram, outra marcou e remarcou duas vezes e não compareceu em nenhum dos encontros.

Fiz um recorte espacial, situando-me em locais no RS onde morei, trabalhei e estudei durante os quatro anos da pesquisa, ou seja, envolvi professores de Porto Alegre e do interior do RS. As entrevistas foram realizadas, geralmente, no local de trabalho do sujeito de pesquisa ou na sua casa, com horário previamente marcado.

O cronograma de realização das entrevistas se ampliou, pois tive que realizar mais duas outras entrevistas com professores, visto que uma foi entrevista piloto e outra a gravação

ficou inaudível. Cada entrevista durou, em média, uma hora; o que me demandou de três a quatro horas de transcrição.

- **Entrevista B:** realizada com o(a)s Secretário(a)s de Estado da Educação de cada governo do período de pesquisa, sendo que do Governo Britto entrevistei 2 (duas) secretárias; do Governo Olívio, 1(uma) secretária; do Governo Rigotto, 2 (dois) secretários (um secretário e uma secretária).

O roteiro básico das entrevistas semiestruturadas encontra-se no APÊNDICE C. As questões que diferenciaram as entrevistas A e B dizem respeito às proposições e ações políticas específicas de cada um dos governos pesquisados.

Quanto às entrevistas com os secretários de educação, no geral, consegui agendar com antecedência, mas, às vezes, exigindo remarcar mais de uma vez devido à agenda do entrevistado.

Encontrei entrevistados bastante envolvidos e interessados, outros que não recordaram ou lembravam muito vagamente das ações da política educacional do governo proposto. Outros fugiam da pergunta com colocações do momento atual da política educacional. Aproveitava o momento para realizar algumas comparações entre as proposições dos três governos, o que consegui com raros entrevistados. Senti, também, o medo de alguns sujeitos se comprometerem com as colocações, mesmo com o Termo de Consentimento Informado, que prevê o anonimato dos sujeitos de pesquisa. A maioria das entrevistas fluiu, sendo muito proveitosa; algumas, entretanto, apresentaram informações bastante reduzidas. Nas entrevistas em que, de alguma forma, os sujeitos me conheciam, foi mais fácil estabelecer relação e abertura ao diálogo. Isso possibilitou a riqueza de informações e de posicionamentos críticos ou conservadores dos sujeitos, bem como suas intenções políticas, suas formações ideológicas, e, dependendo do local e do cargo em que se encontra e ocupa na atualidade, se colocou a favor ou contra as ações políticas do governo pesquisado. Além disso, percebi, nas respostas e nas reações dos entrevistados, influências do contexto da época pesquisada e da função que o mesmo exercia naquele momento.

No Quadro 1, a seguir, apresento os 20 (vinte) sujeitos investigados, atores da política educacional do RS. Ressalto que trabalhei com sujeitos que têm caráter coletivo, como secretários estaduais de educação, conselheiros estaduais de educação, representantes do sindicato dos professores; e os que têm caráter mais individual, como os formadores de docentes e os professores estaduais. Desses, 5 (cinco) sujeitos da pesquisa responderam a questões referentes à política educacional do governo Britto (1995-1998); 4 (quatro) do

governo Olívio (1999-2002) e 5 (cinco) do governo Rigotto (2003-2006); outros 6 (seis) foram questionados sobre a política educacional do RS no período de 1995 a 2006:

QUADRO 1 - DETALHAMENTO DOS SUJEITOS INVESTIGADOS

DETALHAMENTO DOS SUJEITOS INVESTIGADOS					
POLÍTICA ESTADUAL – RS					
ETAPA I Influência da Política	ETAPA II Produção da Política	ETAPA III Efeitos da Política			
Governo Britto (1995-1998)	<ul style="list-style-type: none"> CE/1989 Proposta de PEE Estatuto e Plano de Carreira do Magistério Público Estadual do RS – Lei nº 6.672/1974 e legislação complementar 	<ul style="list-style-type: none"> Questionário B - presidente do CPERS-Sindicato (1) 	P1		
		Sub-total: 1			
		<ul style="list-style-type: none"> Entrevista semiestruturada - professores estaduais (2) - Secretária(s) de Estado da Educação (2) 	PEF1	PEM2	
			S1	S2	
Sub-total: 4					
Governo Olívio (1999-2002)	<ul style="list-style-type: none"> Estatísticas oficiais: SEC/RS 	<ul style="list-style-type: none"> Questionário B - presidente do CPERS-Sindicato (1) 	P2		
		Sub-total: 1			
		<ul style="list-style-type: none"> Entrevista semiestruturada - professores estaduais (2) - Secretária de Estado da Educação (1) 	PEF3	PEM4	
			S3		
Sub-total: 3					
Governo Rigotto (2003-2006)	<ul style="list-style-type: none"> Programas e ações na área educacional 	<ul style="list-style-type: none"> Questionário B - presidente do CPERS – Sindicato (1) 	P3		
		Sub-total: 1			
		<ul style="list-style-type: none"> Entrevista semiestruturada - professores estaduais (2) - Secretário(a)s de Estado da Educação (2) 	PEF5	PEM6	
			S4	S5	
Sub-total: 4					
Período de 1995 a 2006		<ul style="list-style-type: none"> Questionário A - professor(a) da UFRGS (1) - professor (a) da UERGS (1) - professor(a) da UPF (1) - conselheiro(a) no CEEEd/RS (2) - presidente da AESUFOPE (1) 	F1	F2	F3
			C1	C2	
			PA		
		Sub-total: 6			
TOTAL DE SUJEITOS PESQUISADOS			20		

e) **Cruzamento entre a análise documental, o levantamento das produções, estatísticas, os programas e ações de governo e as narrativas dos atores centrais investigados.** Neste trabalho, as informações e os dados pesquisados foram (entre)cruzados a partir da análise de conteúdo e compondo o corpo da tese propriamente dita. Os dados qualitativos foram analisados a partir da **análise de conteúdo** (BARDIN, 1977), de acordo com os indicadores previamente categorizados e embasados teoricamente.

Optei pela análise de conteúdo, como proposta por Bardin, por não ser um método rígido, mas, sim, constituído por em um conjunto de possibilidades nem sempre claramente balizadas para a ressignificação do sentido de um conteúdo. Com isso, suas três etapas podem conter significações também implícitas e subjetivas: a) pré-análise: incluindo leitura global das informações para ter um primeiro contato com o conteúdo que elas veiculam; b) exploração do material, identificando as unidades de registro, a partir das categorias e dos indicadores; c) interpretação inferencial e descritiva, com base em discussão teórico-crítica.

Assim, com base nas nessas etapas “bardineanas”, após a leitura dos instrumentos de pesquisa, preenchi a matriz de análise de cada uma das entrevistas e de cada um dos questionários (APÊNDICES D, E, F), de acordo com as categorias de pesquisa e seus respectivos indicadores, que, em seguida, apresento-as. Na sequência, realizei um quadro-síntese das matrizes de análise (APÊNDICE G) para cada grupo de sujeitos da pesquisa: formadores de professores e presidente da associação de formadores de professores, professores estaduais, secretários estaduais de educação, presidentes da representação sindical, conselheiros estaduais de educação.

Ao mesmo tempo, relacionei a análise com a produção da política de cada um dos governos estaduais, assim como aprofundi o embasamento teórico em outras produções científicas.

Para um melhor desenvolvimento da análise, foi utilizada uma escala horizontal de **categorias**, com seus respectivos **indicadores**, que foram observados no processo de desenvolvimento investigativo. Foram escolhidas quatro categorias essenciais para esta pesquisa: política educacional, valorização profissional, profissionalização dos professores, formação acadêmico-profissional. Essas categorias se associam aos seus indicadores e a outras questões decorrentes imbricadas na discussão, como a própria concepção de profissão docente e seus condicionantes.

O quadro 2, a seguir, ilustra as categorias de análise do *corpus* da pesquisa e seus respectivos indicadores:

QUADRO 2 - CATEGORIAS E INDICADORES DA ANÁLISE

POLÍTICA DE VALORIZAÇÃO E PROFISSIONALIZAÇÃO DOS PROFESSORES	
CATEGORIAS DE ANÁLISE	INDICADORES DE ANÁLISE
<i>Política Educacional</i>	* Política atual em âmbito nacional e estadual
	* Política em âmbito estadual – RS nos governos Britto, Olívio e Rigotto
	* Avaliação/resultados/efeitos da política
<i>Formação Acadêmico-Profissional</i>	* Formação inicial e continuada
	* Saberes docentes
<i>Valorização Profissional</i>	* Remuneração
	* Carreira profissional (mecanismos)
	* Condições de trabalho
<i>Profissionalização do Professor</i>	* Profissão e profissionalização: concepções
	* Plano de carreira
	* Condicionantes à (des)qualificação da profissionalização
	* Sindicalização/Associações

Essa escala de indicadores possibilitou a constituição de unidades de análise referentes ao tema **política de valorização e de profissionalização dos professores estaduais do RS**, que “em vez de serem enumerados ou medidos, serão [foram] vistos em função de sua situação no conteúdo, em função do conjunto de outros elementos aos quais se vêem ligados e que lhes fixam o sentido e o valor”. (LAVILLE; DIONNE, 1999, p. 217).

Como suporte teórico-metodológico, fiz uso do Ciclo de Políticas, a partir das ideias de Ball e colaboradores (1992), Mainardes (2006; 2007), Souza (2006), Shiroma, Campos e Garcia (2005); não posso deixar de referir as contribuições do grupo de pesquisadores do Núcleo de Política e Gestão da Educação da UFRGS, representada, neste trabalho, na produção acadêmica de Batista (2009).

Optei pela abordagem do Ciclo de Políticas por reconhecer: a importância dos diferentes autores/atores na produção, interpretação e implementação das políticas; as possíveis (re)interpretações dos textos da política; a necessária investigação dos diferentes grupos de interesse que atuam na política para a compreensão da formação do discurso da política e dos processos em que se desenvolvem a produção das políticas.

Ball e Bowe (1992) apresentam, inicialmente, o Ciclo de Políticas constituído de três contextos: *Contexto de Influência*, *Contexto da Produção de Textos*, *Contexto da Prática*. Em 1994, Ball apresentou mais outros dois contextos: *Contexto dos Resultados/Efeitos*, *Contexto da Estratégia Política*.

Conforme Mainardes (2007), baseado em Ball e Bowe (1992), o contexto de influência abrange o contexto em que grupos de interesse disputam para a definição das finalidades da educação, ou seja, quando as políticas públicas são formuladas e os discursos são construídos, momento em que a agenda política é organizada.

O contexto da produção de textos relaciona-se aos textos políticos, que tomam várias formas: discursos/pronunciamentos, textos legais, normativos, formais ou informais, coerentes ou até contraditórios, que devem ser (re)lidos e (re)interpretados.

Os textos políticos são (re)interpretados no contexto seguinte, ou seja, no contexto da prática, com suas contradições, consequências, efeitos, pois é o momento em que diferentes atores sociais, especialmente, professores, especialistas da educação, profissionais da área, fazem a leitura do texto com base nas suas vivências e necessidades, nos seus valores, propósitos, necessidades. É a etapa da implantação da política. “No contexto das práticas, os educadores são influenciados pelos discursos da política, contudo, a leitura diferenciada dos mesmos pode conduzir a consequências não previstas pelos reformadores e levar a implicações práticas diferentes” (SHIROMA; CAMPOS; GARCIA, 2005, p. 434).

O contexto seguinte, referente aos resultados e efeitos da política, está ligado às questões de direito ao acesso e permanência, igualdade, justiça, liberdade, direito à educação, relacionado aos demais direitos sociais. As mudanças e os impactos são importantes no contexto dos resultados/efeitos.

O último contexto tem ligação com a “identificação de um conjunto de atividades sociais e políticas que seriam necessárias para lidar com as desigualdades criadas ou reproduzidas pela política investigada” (MAINARDES, 2007, p. 32).

Ball (2006) expõe que as políticas são cada uma diferente e, por isso, não podem ser tratadas da mesma forma, ou seja, no caso das políticas públicas para a educação, a análise deve levar em consideração as suas peculiaridades, pois uma generalização pode conduzir a uma análise incompleta. Percebo aqui, que o autor, ao argumentar que para compreender a política educacional é importante analisar o Estado em seu papel e funcionamento, compreendendo os processos micro e macropolíticos que permeiam as políticas, vai além, superando as críticas às suas pesquisas e análises.

Nesta pesquisa, escolhi três contextos do Ciclo de Políticas, proposto por Ball e seus colaboradores (1992), que denominei de etapas, por sua natureza flexível, em que é apresentado como uma proposta aberta e como um instrumento heurístico. Busquei compreender e revelar como cada uma dessas etapas está relacionada à(s) outra(s) e que todas se encontram interligadas entre si, formando um movimento circulíneo e circulante:

Etapa I: Influência da Política

As colocações de Ball (2001) e de Mainardes (2007) alertam que a política recebe influência de ideias e discursos do contexto em que foi produzida e em que a maioria das mesmas é frágil. Ball utiliza-se das ideias de Bernstein (1998) para explicar a ideia de recontextualização do conhecimento (re)criado na instituição educativa, em que o discurso (re)produzido não é estático, existindo espaço para a ideologia atuar. Com isso, a política deve ser compreendida como produto de influências, interdependências e combinações que surgem no contexto do “campo recontextualizador oficial” (CRO), que é criado e dominado pelo Estado e suas agências, e do “campo recontextualizador pedagógico” (CRP), que ocorre em escolas, universidades, departamentos de educação, envolvendo pesquisadores, profissionais da educação.

Etapa II: Produção da Política

Esta etapa envolve a produção da política educacional voltada à valorização, à profissionalização e formação de professores, especialmente no período entre os anos de 1995 a 2006, produzida nos governos do Estado do RS correspondentes. Para tanto, a análise documental, o levantamento de produções, o resultado das entrevistas semiestruturadas e dos questionários, foram (re)lidos, (re)interpretados, confrontados com a política nacional e analisados sob a luz do referencial teórico selecionado. É esta etapa que dá forma a “política de fato” e a produção dos textos políticos serve como suporte inicial para que as políticas sejam colocadas em prática (MAINARDES, 2007, p. 27), da maneira como foi pensada ou até ressignificada, ou seja, o “olhar” do outro será carregado de outras ideologias, intenções, interesses, vivências, valores, pois não é, necessariamente, o mesmo olhar de quem produziu a política.

Como no dizer de Shiroma, Campos e Garcia (2005, p. 427), os textos devem ser percebidos “como produtos e produtores de orientações políticas”, pois “os sentidos não são dados nos documentos, são produzidos; estão aquém e além das palavras que os compõem”. Portanto, o texto político deve ser re-lido, reinterpretado “não um objeto para consumo passivo, mas um objeto a ser trabalhado pelo pesquisador para produzir sentido”, em diferentes momentos e espaços, em confronto com outros textos políticos.

Etapa III: Efeitos da Política

Ferreira (2007), com suas colocações sobre a relação teoria-realidade, auxiliou-me a explicitar como vejo os possíveis efeitos da política e a importância da reflexão teórica para sua compreensão.

[...] a realidade, qualquer que seja o modo como é concebida e considerada, tem de ser encarada como um campo de possibilidades, e a tarefa da teoria consiste precisamente em definir, avaliar a natureza e o âmbito das alternativas ao que está empiricamente dado. A análise crítica do que existe assenta no pressuposto de que a existência não esgota as possibilidades da existência e que, portanto, sempre existem alternativas suscetíveis de superar o que é criticável no que existe. O desconforto, o inconformismo ou a indignação perante o que existe suscitam impulso para teorizar sua superação. (FERREIRA, 2007, p. 162)

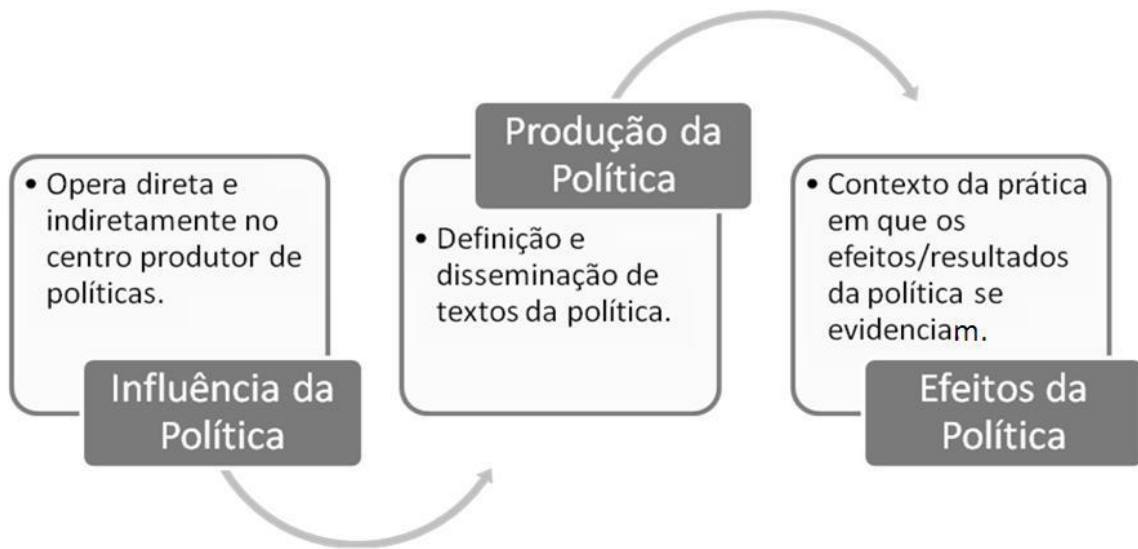
Nesta etapa, analisei a política pública de valorização e profissionalização do magistério estadual do RS e as “forças” políticas aí presentes, a fim de perceber suas convergências e divergências, seus avanços e recuos; assim como as interações estabelecidas, seus efeitos e resultados para a categoria magistério e para a educação pública como um todo.

Ball (2001) sugere que, na etapa em que se estudam os efeitos da política, os aspectos específicos da mudança e suas respostas sejam agrupados e analisados nas suas várias dimensões e implicações, estabelecendo interfaces desta política com outras políticas setoriais e com o conjunto de políticas mais amplas. (MAINARDES, 2007).

As etapas anteriores serviram de suporte para o entendimento do que está explícito e do que está subentendido, das vozes que foram ouvidas e das que foram esquecidas ou silenciadas, dos sujeitos envolvidos e dos descartados do processo político, das propostas aceitas e das rejeitadas; enfim, para conhecer quais os reais efeitos desta política nas mudanças sociais, educacionais e profissionais.

Abaixo, apresento esquematicamente as três etapas do Ciclo de Políticas proposto para esta pesquisa.

FLUXOGRAMA 2 – ETAPAS DO CICLO DE POLÍTICAS



Fonte: Realizado a partir das contribuições de Ball; Bowe (1992) e Mainardes (2006; 2007).

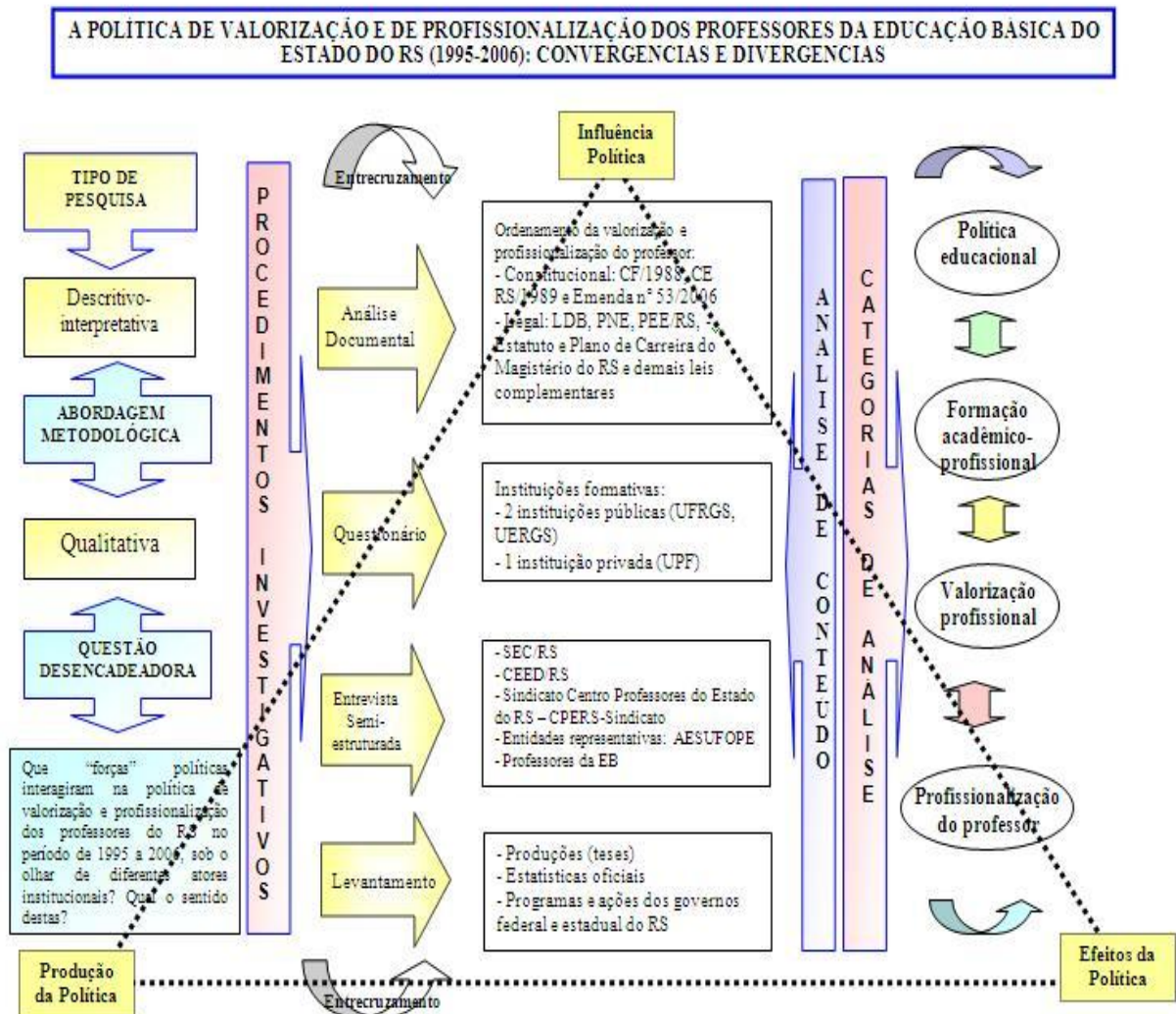
No quadro 3, a seguir, visualizo os procedimentos e instrumentos investigativos desta pesquisa imbricados em cada etapa do Ciclo de Políticas: na Etapa I, as influências da política, nos âmbitos internacional, nacional (Brasil) e estadual (RS), são descritas e analisadas; na Etapa II detenho-me na definição e disseminação de textos da política, representados pelo ordenamento constitucional e legal, pelas estatísticas oficiais, pelas produções acadêmicas e dos programas e ações de cada um dos governos aqui investigados; na Etapa III, no contexto da prática em que os efeitos/resultados da política se evidenciam, a opinião dos sujeitos, atores da política, apresentou-se extremamente importante.

QUADRO 3 - PROCEDIMENTOS E INSTRUMENTOS INVESTIGATIVOS

C O N T E X T O S	PROCEDIMENTOS E INSTRUMENTOS INVESTIGATIVOS		
	ETAPA I	ETAPA II	ETAPA III
	Influência da Política	Produção da Política	Efeitos da Política
I N T E R N A C I O N A L	Política Internacional Propostas para a área educacional de organismos multilaterais: BM, UNESCO, OCDE – Projeto PISA, CEPAL – PREAL		
N A C I O N A L	Política Nacional - Brasil: a) Governo FHC (1995-1998 e 1999-2002) b) Governo Lula (2003-2006 e 2007-2010)	<ul style="list-style-type: none"> • CF/1988 • EC nº 53/2006 • LDB nº 9.394/1996 • PNE nº 10.172/2001 • Estatísticas oficiais: MEC, INEP • Produções: universidades públicas (UFRGS, UNICAMP e USP) – Banco de Teses da Capes • Programas e ações dos governos 	
E S T A D U A L	Política Estadual – RS a) Governo Britto (1995-1998) b) Governo Olívio (1999-2002) c) Governo Rigotto (2003-2006)	<ul style="list-style-type: none"> • CE/1989 • Proposta de PEE • Estatuto e Plano de Carreira do Magistério Público Estadual do RS – Lei nº 6.672/1974 e legislação complementar • Estatísticas oficiais: SEC/RS • Programas e ações dos governos 	<ul style="list-style-type: none"> • Questionário A: - formadores de professores: UFRGS, UERGS, UPF; - conselheiros do CEEEd/RS; - presidente da AESUFOPE • Questionário B: - presidente do CPERS-Sindicato; • Entrevistas semi-estruturadas: - Secretário(a) de Estado da Educação de cada governo; - professores estaduais
Características das Etapas			
	Opera direta e indiretamente no centro produtor de políticas.	Definição e disseminação de textos da política.	Contexto da prática em que os efeitos/resultados da política se evidenciam.
Entrecruzamento			

Minha intenção metodológica está delimitada no fluxograma a seguir:

FLUXOGRAMA 3 - SÍNTESE DA DELIMITAÇÃO METODOLÓGICA



No capítulo seguinte, em primeiro lugar, apresento o levantamento de trajetórias percorridas em pesquisas de doutorado, coletadas no Banco de Teses da Capes; em segundo lugar, cartografo o caminho teórico-referencial sobre as quatro categorias da pesquisa: a política educacional e suas concepções, a profissionalização da profissão docente e o processo de (des)qualificação, a valorização da profissão docente e a formação docente como suporte para o desenvolvimento profissional.



Highway and Byways
Paul Klee

3 (RE)VISÃO TEÓRICA DA TEMÁTICA: cartografia da profissão docente

3.1 TRAJETÓRIAS PERCORRIDAS

Nesse espaço, minha pretensão é mapear algumas produções voltadas à temática e seus desdobramentos, em que utilizo o Banco de Teses da Capes para coletar os resumos de teses de doutorado em três grandes instituições de ensino superior no Brasil, abrangendo, em especial, a instituição na qual estudo: UFRGS, UNICAMP e USP.

3.1.1 Teses produzidas no período de 1996 a 2006

Optei por pesquisar no Banco de Teses da Capes, a partir das seguintes temáticas, que inicialmente me possibilitaram visualizar as possíveis categorias de pesquisa desta investigação:

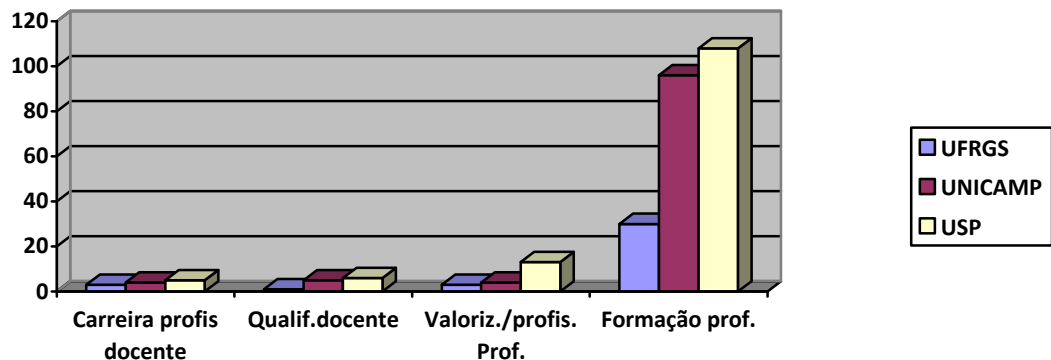
- valorização e profissionalização de professores,
- carreira profissional docente,
- qualificação docente e
- formação de professores.

Evidenciei, no total de 278 resumos de teses levantados, que a maioria da produção se concentra na temática “formação de professores”, com 234 produções; seguida da “valorização e profissionalização de professores”, com 20 produções; “qualificação docente”, com 14 produções e “carreira profissional docente”, com 10 produções. Ocorreu repetição de alguns trabalhos por apresentarem relação entre as temáticas, como é o caso da “valorização de professores” que abrange também a “formação docente”. Apresento uma tabela e um gráfico com as temáticas pesquisadas, suas respectivas universidades e a percentagem de produções:

TABELA 1 - TEMÁTICAS DAS TESES PESQUISADAS

TEMÁTICAS DAS TESES PESQUISADAS									
Carreira Profissional Docente		Qualificação Docente		Valorização e Profissionalização de Professores		Formação de Professores		Total	
Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
10	04	14	05	20	07	234	84	278	100

GRÁFICO 1 - TEMÁTICAS DAS TESES PESQUISADAS



A temática “valorização e profissionalização de professores” abrange um total de 20 resumos de teses. Esse grupo de resumos aborda vários assuntos, dentre os quais destaco o que tem relação mais diretamente com a minha pesquisa: política pública para formação e valorização docente. Na USP, são apresentadas 65% das produções, nos anos 2000 em diante, em uma constante. Nas outras duas universidades, no período pesquisado, a produção foi pouco significativa, somando 35%, e não foi uma constância. Percebo aqui a preocupação com a formação dos professores e a política de formação como aspectos importantes relacionados à valorização do professor.

A temática “carreira profissional docente” evidencia 10 resumos de teses produzidas neste período, abordando os seguintes assuntos, entre outros: história e discurso sobre o passado da carreira docente (UFRGS); organização do trabalho do magistério e sindicalização, imagens da profissão docente e início da carreira, fazer-se profissional em início de carreira, formação continuada ao longo da carreira profissional (UNICAMP); características profissionais do magistério feminino (feminização e desvalorização da carreira de professora), professor de história e relação com sua formação e constituição da carreira

docente, proletarização e sindicalização dos professores públicos estaduais durante o regime militar, desafios no início da carreira, trajetórias de vida da mulher negra professora universitária (USP). Percebo que, na USP, desenvolveu-se maior número de teses com esta temática, com 50% do total das produções. Na UFRGS, aparece uma produção apenas no ano de 1999, envolvendo a história da carreira docente. Observei que a maioria das teses destaca o início da carreira docente e uma apenas se preocupa com a formação continuada dos professores ao longo da carreira. Entretanto, não verifiquei estudos sobre a estruturação e organização da carreira, assim como apareceu apenas como pano de fundo a questão do ordenamento legal da carreira do magistério público. Destaco duas pesquisas referentes à sindicalização do magistério, uma pela USP (1998) e outra pela UNICAMP (2001).

A temática “formação de professores” apresenta maior número de produção de teses no período pesquisado, sendo resgatados 234 resumos do Banco de Teses da Capes. Vários aspectos são abordados nas 30 produções da UFRGS, entre eles: processo formativo do professor, história do magistério, formação inicial e prática pedagógica, reforma curricular de cursos de licenciatura, ciclo de vida pessoal e profissional, educação a distância, mapas de formação docente nos anos 1990, práxis (teoria-prática) nas interações pedagógicas, formação de professores e inclusão escolar de alunos com necessidades educativas especiais, organização do espaço na formação e transformação da prática pedagógica, relação entre pós-graduação e graduação na qualificação do professor, processo de formação de professores para o ensino médio e a verificação das relações de poder e controle presentes na prática pedagógica, informática na prática profissional do professor, identidade profissional do professor, formação e docência no ensino superior, identidades de professores, memórias de professores e alunas de um curso normal em nível médio.

A produção da UNICAMP, no período pesquisado, apresentou 96 resumos de teses, vários aspectos são discutidos, como: formação de professores (inicial e continuada), concepções de formação de professor, processo histórico de constituição e instituição da escola normal, saberes da docência no contexto das reformas, Diretrizes Curriculares Nacionais e a formação de professores. Na USP, as 108 pesquisas envolvem assuntos, como: o papel do sindicato na formação do professor, formação e desenvolvimento profissional do professor formação de professores na escola normal, reformas curriculares no processo de constituição das escolas de formação de professores, processos reflexivos e competências do professor, formação de professores no CEFAM, políticas públicas para a formação docente, reflexão crítica na prática do professor pesquisador.

A temática “formação de professores” apresenta maior número de produção do período levantado, especialmente a partir do ano de 2001. A produção desta temática, na USP, equivale a quase 50% do total de 234 produções, seguida da UNICAMP, com 41,03%. Destaco o número significativo de produções envolvendo a temática formação (inicial ou continuada) e o desenvolvimento profissional de professores, além das produções que tratam da formação de professores em áreas específicas e de diferentes níveis da educação. Houve produção de pesquisa voltada à formação e à prática de professores em áreas em que o Brasil tem carência de profissionais, como professores de física, matemática, língua estrangeira, educação indígena. Uma produção traz a discussão sobre a sindicalização do magistério e a formação de professores, em 1999, pela USP.

Para a temática “qualificação docente” foram resgatados 14 resumos de teses, envolvendo, entre outras, as seguintes abordagens: pós-graduação e qualificação docente, relação entre pós-graduação e graduação na qualificação do professor, a formação específica e a formação pedagógica na ressignificação e qualificação profissional (UFRGS); articulação entre pós-graduação e graduação; formação e qualificação do professor; imagens da profissão docente em início de carreira, qualificação profissional através da formação em serviço e na modalidade a distância, formação continuada em serviço em educação socioambiental (UNICAMP); função e compromisso do magistério público com sua qualificação, formação contínua - pós-graduação *lato sensu* – e a qualificação e o desenvolvimento profissional, compreensão da ação docente, qualificação do curso de graduação em enfermagem, características do trabalho docente na educação superior (USP). Do total de 14 resumos, quase 43% foram produzidos na USP, principalmente nos anos de 2004 e 2005, com duas produções em cada ano. Algumas produções tratam da carreira profissional, como é o caso das produções da UNICAMP. Em geral, a formação docente continuada e a qualificação aparecem como eixos importantes na análise investigativa.

Esse levantamento possibilitou-me confirmar a relevância da temática aqui proposta, pelo maior número de pesquisas voltadas à formação de professores e uma pequena quantidade de investigações sobre a política educacional de valorização e profissionalização dos professores que atuam na esfera pública. No contexto das lutas pela (re)democratização no Brasil, como no dizer de Aguiar (2007, p. 39), “a temática da valorização dos profissionais da educação tem ocupado um lugar relevante na pauta do movimento organizado dos educadores e nas políticas governamentais”. Daí decorre a significação das investigações na área de política educacional.

3.2 CONCEPÇÕES: CAMINHO TEÓRICO-REFERENCIAL

A fundamentação teórica a seguir foi estruturada de forma que abarcasse as quatro grandes categorias de pesquisa, valendo-me de autores nacionais e internacionais que não necessariamente comungam da mesma matriz teórica, mas tem em comum a discussão da temática investigativa voltada à valorização e à profissionalização dos professores. Detenho-me em ideias essenciais de diferentes autores, que me possibilitaram ultrapassar preconceções, ir além do que é evidenciado nos escritos, fazer outras releituras, ver além e perceber paradoxos.

Para melhor visualização subdivido a seção, tomando como base as categorias de análise da pesquisa: política educacional, profissionalização docente, valorização da profissão docente e formação acadêmico-profissional do professor.

3.2.1. Política educacional: concepções e tipologias

Em função de que uma política de valorização e profissionalização dos professores, de acordo com as colocações de Freitas (2007, p. 43), “passa pelo trato prioritário que deve ser dado como política pública de Estado, à formação inicial, à formação continuada, às condições de trabalho, remuneração e carreira profissional”; proponho repensar esses fatores, entre outros, a partir da compreensão do papel do Estado e das concepções de política e política educacional, tomando como base diferentes autores.

As colocações de Peroni (2003, 2006, 2009a, 2009b), Barroso (2005), Oliveira (2009), entre outros, auxiliam-me a entender melhor o papel do Estado e sua influência nas políticas públicas na área social, especialmente na política educacional.

As transformações que vem ocorrendo no período do capitalismo deram-se nas esferas do Estado, da produção, do mercado e no âmbito ideológico-político-cultural. A teoria neoliberal justifica a necessidade de isentar o Estado na sua função social ao colocar que não é o capitalismo que está em crise, mas sim o Estado. Para tanto, reformar o Estado ou diminuir sua atuação seria uma forma de superar a crise; “assim, a lógica do mercado deve prevalecer, inclusive no Estado, para que ele possa ser mais eficiente e produtivo.” (PERONI, 2006, p. 12).

Com efeito, um novo modelo de Estado, em contraposição ao Estado de bem-estar social, entrou no cenário mundial a partir do final da década de 1970. O referido modelo trouxe a implantação de um novo movimento ideológico que defendia a tese da

obrigatoriedade e necessidade da redução do papel do Estado, com a conseqüente diminuição de suas funções e de seu papel social, em especial na área educacional.

Barroso (2005) alerta que, então, houve um processo de reforma e reestruturação do Estado que se constitui em tema central do debate político, em vários países, tendo como resultados medidas políticas e legislativas diversas que afetaram a agenda e a administração pública, conseqüentemente as políticas educacionais. O autor indica que essa reestruturação se traduziu em políticas para a área educacional, como: descentralização; autonomia das escolas; livre escolha da escola pelos pais; reforço de procedimentos de avaliação e prestação de contas; contratualização da gestão escolar e da prestação de determinados serviços. Assim, neste contexto, “se promovem, se discutem e se aplicam medidas políticas e administrativas que vão, em geral, no sentido de alterar os modos de regulação dos poderes públicos no sistema escolar (muitas vezes com recurso a dispositivos de mercado), ou de substituir esses poderes públicos em entidades privadas”. (BARROSO, 2005, p. 726).

No Brasil, observa Peroni (2003, p. 73) que, nos anos de 1980, as políticas públicas educacionais “tinham como eixo principal a democratização da escola mediante a universalização do acesso e a gestão democrática, centrada na formação do cidadão.”

Nos anos 90, do século XX, a centralidade das políticas educacionais mudou, com o propósito de enfatizar o controle da qualidade, entendida como produtividade. Ocorreu busca pela maior eficiência e eficácia via autonomia da escola, a descentralização de responsabilidades e a terceirização de serviços.

Para Barroso (2005, p. 741), na área da educação, a “influência das ideias neoliberais fez-se sentir quer por meio de múltiplas reformas estruturais”, reduzindo a intervenção do Estado, “quer por meio de retóricas discursivas (dos políticos, dos peritos, dos meios de informação) de crítica ao serviço público estatal e de ‘encorajamento do mercado’”. Isso se traduziu, principalmente, “na subordinação das políticas de educação a uma lógica estritamente econômica (‘globalização’); na importação de valores (competição, concorrência, excelência etc.) e modelos de gestão empresarial, como referentes para a ‘modernização’ do serviço público de educação; na promoção de medidas tendentes à sua privatização”.

Este autor alerta para a criação de mercados ou quase-mercados na educação em que o público é visto como cliente; funcionam diferentes “submercados”, com produtos de natureza e qualidade desiguais. “Para estimular a criação destes mercados, o financiamento da educação (mesmo se à custa do erário público) é dirigido às famílias pelo sistema de

‘*vouchers*’¹² ou, equivalente, e procede-se à privatização parcial ou total da propriedade ou da gestão das escolas” (BARROSO, 2005, p. 742).

A concepção de regulação utilizada por Barroso (2005) torna-se primordial ao analisar a política educacional; pois uma política pública implica em alguma forma de regulação. A polissemia do conceito de regulação é alertada pelo autor, ao diferenciá-la em contextos e sentidos que se quer empregar, e também aparece associado ao debate sobre reforma e ao tipo de administração do Estado¹³. O autor diferencia regulação e regulamentação não por sua finalidade (ambas visam à definição e ao cumprimento de regras que operacionalizam objetivos), mas, sim, em relação ao fato de “a regulamentação ser um caso particular de regulação, uma vez que as regras estão, neste caso, codificadas (fixadas) sob a forma de regulamentos, acabando, muitas vezes, por terem um valor em si mesmas, independente do seu uso.” (BARROSO, 2005, p. 727-728).

A regulamentação, sendo um processo constitutivo de qualquer sistema, incluído o sistema educativo, com a função de equilíbrio, coerência e mesmo de transformação, deve ser entendida como modo de coordenação desse sistema. Compreende não só a produção de regras que orientam o funcionamento do sistema, mas o (re)ajustamento de suas finalidades e modalidades em função da diversidade de ações dos atores, de interesses e estratégias. O autor, referido anteriormente, lembra que o Estado não é a única fonte essencial de regulação do sistema público de educação, pois a regulação envolve outros agentes sociais e educacionais, como os professores, os pais, a comunicação social.

Oliveira (2009) coloca que o termo regulação ganha precisão conceitual no bojo da teoria da regulação social, a partir das influências funcionalistas e estruturalistas. A “[...] tensão presente no contexto da globalização entre as dimensões locais e globais tem forjado uma nova regulação social e educacional”. (OLIVEIRA, 2009, p. 47). Na educação, resultaram novas formas de gestão educacional, que se constituem em medidas políticas e administrativas de regulação dos sistemas educacionais.

Tais medidas surgem como soluções técnicas e políticas para a resolução de problemas de ineficiência administrativa dos sistemas escolares ou da busca de

¹²A palavra *voucher* tem origem inglesa, significando um comprovante de pagamento, ou seja, a associação clara de situações em que existe um pagamento prévio de serviços que serão prestados. Pode-se admitir que seja um contrato de prestação de serviços futuros, neste caso, no ramo educacional.

¹³ O conceito de regulação, em um contexto, significa regulação centralizada e burocratizada ou o “Estado regulador”, que pressupõe a existência de unidades autônomas; e, em outro, a regulação aparece associada ao conceito opositor de “des-regulação”, em que a regulação estatal é substituída por uma regulação de iniciativa privada com a criação de “quase-mercados educacionais”. (BARROSO, 2005).

adequação e racionalização dos recursos existentes, acompanhada de ideia de transparência (prestação de contas e demonstração de resultados) e de participação local. De uma maneira geral, têm acompanhado a tendência de retirar cada vez mais do Estado seu papel executor e transferir para a sociedade – esta, muitas vezes, traduzida de forma simplificada como mercado – a responsabilidade pela gestão executora de serviços, alterando a relação com o público atendido. (OLIVEIRA, 2009, pp. 47-48).

Como resultado, percebo que as políticas públicas para a educação reproduzem esse processo, lançando mão de medidas autoritárias, restritivas da democracia e da participação, numa evidência de esvaziamento do poder político.

Para Oliveira (2009, p. 61), a teoria da regulação admite “que a dinâmica social não pode ser perdida e que são múltiplos os atores que intervêm nessa realidade.”. Um dos traços marcantes desta nova regulação (que é observada em três países pesquisados pela autora: Argentina, Brasil e Chile) é a transferência da responsabilidade pela oferta educativa do Estado Nacional (Governo Federal) para os estados intermediários (provinciais, no caso argentino) ou para os municípios (no caso brasileiro e chileno). Segundo a autora, essa municipalização “forjada na realidade desses dois últimos países” e ensejada pelas orientações e programas propostos pelos organismos internacionais, ao mesmo tempo apresentava medidas mais democráticas, descentralizadoras, capazes de atribuir maior autonomia local; também, representou desresponsabilização e descomprometimento do poder público com a oferta educativa. Isso representou, em muitos casos, retrocessos e deterioração na qualidade da educação e precarização das condições de trabalho do professor. “Os professores perderam salário e posição social. Além de deixar as escolas mais suscetíveis a formas renovadas de patrimonialismo e clientelismo.” (OLIVEIRA, 2009, p. 61).

No dizer de Sander (2007), na década de 1990, no Brasil, as reformas decorrentes do movimento neoliberal e da globalização econômica revelaram uma nova transposição de conceitos e práticas do gerencialismo empresarial e comercial para o setor público, enfatizando a eficiência e a produtividade, o planejamento estratégico, a racionalidade administrativa e a flexibilização laboral associada à contratação por resultados e à avaliação estandarizada de desempenho, a descentralização, a privatização e a adoção massiva da tecnologia da informação. Os professores passaram a ser prestadores de serviços, as empresas se transformaram em clientes das escolas e, como tal, receberam dela alunos que passaram pelo processo massivo de produção educacional. Esse movimento se acentuou no período de transição para o século XXI. O autor ora referido (2007, p. 70) afirma que esses “conceitos impõem decisões administrativas preocupadas em aumentar a produtividade e a eficiência

econômica, incentivando a competitividade a qualquer curso, independentemente de seu significado substantivo e de sua validade ética e relevância cultural”. (SANDER, 2007, p. 71).

Esse autor alerta que hoje, “na esteira da globalização econômica”, estamos diante de versões revisadas das teorias do capital humano e do papel da educação como fator de desenvolvimento econômico, presentes nas décadas de 1950 e 1960, que perderam forças nos anos de 1970 e 1980. Atualmente, os desafios são diversos e complexos para a “construção conceitual e praxiológica em matéria de política e gestão democrática da educação”.

Neste sentido, é primordial o entendimento de concepções de política e política educacional, nesta época marcada por profundas transformações sociais, como a globalização, os avanços técnico-científicos e as metamorfoses no mundo do trabalho. A autora Gisi expõe que as políticas públicas envolvem “um conjunto de medidas que conformam um determinado programa de ação governamental que busca responder a demandas de grupos de interesse”. (GISI, 2003, p. 92). Assim, a formulação de políticas públicas é afetada pela regulação social nos diferentes setores sociais, em especial na educação.

O conceito de “política” adquire um caráter polissêmico. Para melhor explicitar o significado da expressão “política”, autores como Deubel (2002), Frey (2000), Muller e Surel (2002) utilizam três conceitos que se distinguem e que possibilitam percebê-los como três esferas que se inter-relacionam:

- “*polity*” (esfera institucional da política): refere-se à estrutura estável da ação pública, à ordem do sistema político delineada pelo sistema jurídico e à estrutura institucional do sistema político-administrativo; a política, neste sentido, trata da organização do governo das sociedades humanas;

- “*politics*” (esfera processual da atividade política): envolve a atividade de organização e luta pelo controle do poder; coloca em ação o processo/jogo político em si, geralmente de caráter conflituoso no que se refere à imposição de objetivos, aos conteúdos e às decisões políticas; neste sentido, vincula-se às dinâmicas e aos atores que caracterizam o jogo político;

- “*policy*” (esfera material da ação política): designa os propósitos e programas das autoridades políticas, os conteúdos concretos, isto é, a configuração dos programas políticos, os problemas técnicos e o conteúdo material das decisões políticas. Refere-se mais ao planejamento e à implementação de medidas, práticas e estratégias, de forma mais específica

ou restrita. Neste sentido, diz respeito aos processos e às interações que concorrem para a formação e a evolução da *polity*.

Muller e Surel (2002) assim sintetizam as três esferas políticas:

A primeira faz a distinção entre o mundo da política e a sociedade civil, podendo a fronteira entre os dois, sempre fluida, variar segundo os lugares e as épocas; a segunda designa a atividade política em geral (a competição pela obtenção dos cargos políticos, o debate partidário, as diversas formas de mobilização...); a terceira acepção, enfim, designa o processo pelo qual são elaborados e implementados programas de ação pública, isto é, dispositivos político-administrativos coordenados em princípio em torno de objetivos explícitos. (MULLER e SUREL, 2002, p. 11).

Significativo se faz a compreensão de política pública. Valho-me de Luce e Farenzena (2006) para expor que política pública é um conjunto de ações de governo que produzem efeitos sobre determinado grupo social, seus direitos ou interesses, influenciando a vida dos cidadãos.

Rua (1998) complementa esta acepção ao colocar que a política consiste no conjunto de procedimentos formais e informais que expressam relações de poder e que se destinam à resolução pacífica dos conflitos, problemas, quanto a bens públicos. Uma política pública geralmente envolve mais do que uma decisão e requer diversas ações estrategicamente selecionadas para implementar as decisões tomadas. Ao mesmo tempo, vale lembrar que as políticas públicas estão relacionadas a questões de poder. Conforme Azevedo (1997), elas não são garantia de sucesso, mas sim um marco, uma estrutura processual que permite a especificação das intenções ou objetivos emanados da agenda pública.

Uma política pública, segundo Parada (2002), corresponde a cursos de ação e fluxo de informação relacionados com um objetivo definido democraticamente. Aqui incluem-se tanto as políticas de governo quanto as de Estado, sendo estas últimas políticas mais de um governo, ou seja, são de maior duração. Parada (2002) também considera como políticas de Estado aquelas que envolvem o conjunto dos poderes estatais em seu desenho ou execução.

As políticas públicas representam a materialidade da intervenção do Estado e constituem o “Estado em ação” (AZEVEDO, 1997). As políticas determinam a organização do público e do privado, por exemplo, as políticas educacionais só se efetivam realmente na prática dos professores. As políticas públicas se caracterizam pela diversidade de agentes e recursos que intervêm para cumpri-las. Nestes agentes está incluída a comunidade, onde se

encontra o poder democrático. Quanto maior a participação de outros atores, os resultados, tanto quantitativo como qualitativos, bem como a transparência das ações tendem a aumentar.

Azevedo (1997, pp.5-6), ao fazer análise de políticas públicas, considera que essas são:

[...] definidas, implementadas, reformuladas ou desativadas com base na memória da sociedade ou do Estado em que têm lugar e que por isso guardam estreita relação com as representações sociais que cada sociedade desenvolve sobre si própria. Nesse sentido, são construções informadas pelos valores, símbolos, normas, enfim, pelas representações sociais que integram o universo cultural e simbólico de uma determinada realidade.

Deubel (2002, p. 27), utilizando as idéias de Roth, considera que uma política pública designa a existência de:

un conjunto conformado por uno o varios objetivos colectivos considerados necesarios o deseables y por medios y acciones que son tratados, por lo menos parcialmente, por una institución u organización gubernamental con la finalidad de orientar el comportamiento de actores individuales o colectivos para modificar una situación percibida como insatisfactoria o problemática.

Frey (2000, p. 219) coaduna as acepções da política pública tendo em vista que “na realidade política essas dimensões são entrelaçadas e se influenciam mutuamente. [...] As disputas políticas e as relações das forças de poder sempre deixarão suas marcas nos programas e projetos desenvolvidos e implementados”.

Para melhor compreensão das políticas públicas, essas são classificadas em tipologias e a mais conhecida é a de Lowi (1964, 1972 *apud* DEUBEL, 2002; FREY, 2000). A classificação se dá no tocante à forma e aos efeitos dos meios de implementação aplicados, aos conteúdos das políticas e no que tange ao modo da resolução de conflitos políticos. A classificação proposta por Lowi envolve quatro tipos de políticas:

1º. **Políticas distributivas:** são caracterizadas por um baixo grau de conflito dos processos políticos, pois parecem distribuir somente vantagens e não acarretam custos. Em geral, beneficiam um grande número de destinatários, todavia em escala relativamente pequena.

2º. **Políticas redistributivas:** são orientadas para o conflito. O objetivo é o desvio e o deslocamento consciente de recursos financeiros, direitos ou outros valores entre camadas

sociais e grupos da sociedade. O processo político que visa a uma redistribuição costuma ser polarizado e repleto de conflitos.

3°. **Políticas regulatórias:** trabalham com ordens e proibições, decretos e portarias. Os efeitos referentes aos custos e benefícios não são determináveis de antemão; dependem da configuração concreta das políticas. Custos e benefícios podem ser distribuídos de forma igual e equilibrada entre os grupos e setores da sociedade, do mesmo modo como as políticas também podem atender a interesses particulares e restritos. Os processos de conflito, de consenso e de coalizão podem se modificar conforme a configuração específica das políticas.

4°. **Políticas constitutivas ou estruturadoras:** determinam as regras do jogo e com isso a estrutura dos processos e conflitos políticos, isto é, as condições gerais sob as quais vêm sendo negociadas as políticas distributivas, redistributivas e regulatórias.

Nessa lógica, estudar a ação política é situar-se, em especial, no âmbito das políticas referidas como “*policies*”, sem se descuidar dos demais âmbitos, ou seja, da esfera institucional da política (*polity*) e da esfera processual da atividade política (*politics*). Na análise de política na área educacional, como Batista (2009, p. 60), considero que: “Rejeitam-se os modelos de tomada de decisão que separam as fases de formulação e implementação porque estes ignoram as disputas e os embates sobre a política (*politics*) e reforçam a racionalidade do processo de gestão (*policy*)”.

Para analisar a política educacional é necessário compreendê-la dentro do contexto da política pública na área social, pois, neste cenário, recebe influências na sua formulação e implantação.

A educação como uma política social, segundo Azevedo (1997), historicamente, é a mais estratégica das políticas desta área. Com isso, a política educacional é parte de uma totalidade maior que deve ser pensada em sua articulação com o planejamento mais global que a sociedade constrói como seu projeto e que realiza através da ação do Estado. Dessa forma, são as políticas públicas que dão materialidade e visibilidade ao Estado.

Na análise de uma política educacional, a clareza de sua concepção e das (inter)relações que estabelece com o contexto social são primordiais. Subscrevo as idéias de Gisi ao colocar que:

A política educacional, uma política pública de corte social, é, por sua vez, profundamente atingida neste processo no que se refere aos rumos da educação no país. As transformações econômicas, o modo de acumulação flexível, a

reestruturação produtiva provocaram mudanças significativas no mundo do trabalho e passaram a repercutir fortemente na definição das políticas educacionais. (GISI, 2003, p. 93).

Considerando as políticas públicas como o Estado em ação, ao analisar as políticas educacionais devo levar em conta que elas não servem para resolver os problemas, pois, na realidade, os problemas são resolvidos pelos próprios atores sociais, através da implementação de suas estratégias, a gestão de seus conflitos e, sobretudo, mediante os processos de aprendizagem. As políticas públicas têm uma característica fundamental que é construir e transformar os “espaços de sentido”, no interior dos quais os atores vão colocar e (re)definir os seus problemas e experimentar soluções. Assim, fazer uma política pública não é, pois, resolver um problema, mas, sim, construir uma “nova representação” dos problemas que implementam as condições sociopolíticas de seu tratamento pela sociedade e estrutura, dessa mesma forma, a ação do Estado. (MULLER; SUREL, 2002, p. 25 e 29).

Além disso, ao me ater na análise dos processos de construção de sentido das políticas, não é possível reduzi-las a um conjunto de estratégias organizacionais. É necessário mostrar que as políticas públicas são um elemento de participação política, que completa, concorre e/ou interage com os modos tradicionalmente consagrados que são o voto ou a militância. “Uma tal perspectiva permite, assim, vincular as políticas, no sentido de *policies*, às dinâmicas e aos atores que caracterizam a política (*politics*) e aos processos e às interações que concorrem para a formação e a evolução da *polity*.” (MULLER; SUREL, 2002, p. 29-30; DEUBEL, 2002, p. 54-55).

Nesse trabalho de análise de políticas educacionais, sirvo-me também das contribuições de Sander (2007), ao propor uma orientação conceitual-analítica, a partir de quatro modelos de gestão da educação, concebidos à luz dos critérios de desempenho administrativo, respectivamente: 1º **eficiência**; 2º **eficácia**; 3º **efetividade**; 4º **relevância**.

Na dimensão da administração da educação para a **eficiência econômica** pautam as concepções e ações da lógica econômica, da racionalidade instrumental e da produtividade operacional. “É eficiente o indivíduo que produz o máximo com o mínimo de desperdício, de custo e de esforço, ou seja, o indivíduo que, na sua atuação profissional, apresenta uma elevada relação produto/insumo.” (SANDER, 2007, p.76).

Complemento a ideia anterior com colocações de Batista (2009, p. 70), que se vale de Deubel (2002) para analisar o papel do Estado nesta perspectiva:

Nesta perspectiva, o Estado opera nos marcos de uma competição perfeita evitando que sua intervenção, mediante suas instituições, perturbe o equilíbrio competitivo do mercado: a intervenção do Estado deve favorecer a diminuição dos custos da transação. Postula-se que os indivíduos e grupos não têm que adaptar-se às instituições existentes, mas que as instituições é que têm que mudar para facilitar aos indivíduos a realização dos seus interesses com maior efetividade. Logo, o papel do Estado se resume em centrar atenção na definição dos arranjos contratuais que fixam os custos da transação entre interesses e instituições. (BATISTA, 2009, p. 70).

A administração da educação para a **eficácia pedagógica** preocupa-se, essencialmente, com a consecução dos objetivos intrinsecamente educacionais; visa alcançar metas estabelecidas ou resultados propostos por meio da conciliação de interesses. Sander (2007, p. 79) referenda que partindo do “pressuposto de que a consecução dos objetivos da educação sobrepõe-se aos aspectos utilitários e extrínsecos do tipo econômico, o critério da eficácia pedagógica da administração educacional sobreleva o de eficiência econômica.”.

Para Sander (2007, p. 97), historicamente, “a dimensão pedagógica da administração da educação tem sofrido um processo de atrofia diante da ênfase generalizada em considerar o sistema educacional em função do desenvolvimento econômico e tecnológico”; lógica essa que levou a educação a ser considerada como ato empresarial. Nesse sentido,

[...] os defensores da dimensão pedagógica não pretendem obviar a dimensão econômica, nem a relação da educação com o desenvolvimento tecnológico. Ao contrário, a preocupação de seus protagonistas é atribuir à administração a responsabilidade de coordenar a criação e utilização de conteúdos, espaços, métodos e técnicas capazes de preservar os fins e objetivos da educação em seus esforços para cumprir seu papel econômico, político e cultural na sociedade. (SANDER, 2007, p. 97).

Já a dimensão de administração para a **efetividade política** está embasada na ideia de que a administração responde por seus atos em função das políticas e prioridades estabelecidas pelos participantes da comunidade. O conceito de efetividade está associado ao de responsabilidade social (*accountability*), assim supõe um compromisso real com o atendimento das demandas políticas da comunidade. Nesse sentido, “pautam seus esforços analíticos e suas práticas de intervenção institucional pela efetividade política, incentivam a eficiência econômica e a eficácia pedagógica na medida em que elas contribuirão para a satisfação das demandas políticas e exigências sociais da comunidade”. (SANDER, 2007, p. 82). Batista (2009, p. 71) considera que, nessa dimensão, “[...] são englobadas as estratégias de ação organizada de todos os atores participantes na construção da ação pública. [...] reflete

a capacidade administrativa para satisfazer, numa arena de conflitos e construção de consenso, as demandas concretas feitas pela comunidade externa”.

Na dimensão da administração para a **relevância cultural**, a preocupação principal é com o desenvolvimento humano sustentável e a promoção da qualidade de vida na educação e na sociedade, através da participação cidadã. “A relevância sugere a noção de pertinência, de ligação, de relação com alguém ou com algo.” (SANDER, 2007, p. 83).

Sander (2007, p.85) concebe a relevância na gestão da educação:

[...] como alternativa superordenadora dos conceitos de efetividade, eficácia e eficiência. Nessa linha, os protagonistas de uma construção de administração culturalmente relevante pautam seu pensar e seu agir pela pertinência e significância dos atos e fatos administrativos para o desenvolvimento humano e a qualidade de vida dos participantes das instituições educacionais e da sociedade como um todo.

Batista (2009, p. 71) faz deferência aos atores sociais neste critério de relevância cultural, em que a diversidade/heterogeneidade cultural é incorporada na ação política: “A gestão educacional é considerada pertinente e significativa para as pessoas e/ou grupos sociais na medida em que seja capaz de refletir suas crenças e valores e suas características sociais e políticas.”.

A utilização dos quatro modelos de administração da educação, em sua forma pura, tal como foram concebidos historicamente pode refletir concepções reducionistas e fragmentadas de gestão, alerta Sander (1995; 2007). Para romper com esse viés, o autor propõe um novo enfoque teórico-metodológico para a gestão educacional, em que as quatro dimensões analíticas são reconstruídas num paradigma global, denominado paradigma multidimensional de administração da educação.

O paradigma multidimensional é uma construção histórico-estrutural, baseado na análise das confluências e contradições simultâneas das quatro construções históricas de administração anteriormente referidas. Baseia-se em uma visão de simultaneidade dos atos e fatos administrativos. “[...] o conceito de **simultaneidade** se estabelece como resultado do conceito de **sucessividade** de tempos ou etapas e de suas correspondentes abordagens [...]”. (SANDER, 2007, p. 91-92).

Nesse sentido, as quatro construções específicas são reconstruídas em um paradigma multidimensional e multirreferencial, constituído pelas quatro dimensões simultânea e dialeticamente articuladas: dimensão econômica, dimensão pedagógica, dimensão política e dimensão cultural. Para cada dimensão corresponde um critério de desempenho

administrativo hegemônico, respectivamente, eficiência, eficácia, efetividade e relevância. (SANDER, 1995; 2007).

O quadro a seguir ilustra o paradigma multidimensional da gestão educacional, composto por duas dimensões substantivas e duas instrumentais, que se articulam simultânea e dialeticamente em duas dimensões intrínsecas e duas extrínsecas. (SANDER, 1995; 2007). Este paradigma toma como referência uma “definição teológica” de gestão educacional, segundo a qual “as dimensões extrínsecas são subsumidas pelas respectivas dimensões intrínsecas; e as dimensões instrumentais, pelas dimensões substantivas”. (SANDER, 2007, p. 94). Elas “estão diretamente relacionadas, ao nível intrínseco, com os valores e aspirações fundamentais do ser humano, historicamente engajado em seu meio cultural e, no nível extrínseco, com a consecução dos fins e objetivos políticos da sociedade.” (SANDER, 2007, p. 94).

**QUADRO 4 - O PARADIGMA MULTIDIMENSIONAL
E SUAS DIMENSÕES E CRITÉRIOS DE DESEMPENHO**

DIMENSÕES	Dimensões Substantivas	Dimensões Instrumentais
Dimensões Intrínsecas	Dimensão Cultural <i>Critério de Relevância</i>	Dimensão Pedagógica <i>Critério de Eficácia</i>
Dimensões Extrínsecas	Dimensão Política <i>Critério de Efetividade</i>	Dimensão Econômica <i>Critério de Eficiência</i>

Fonte: SANDER, 2007, p. 93.

As concepções de política, política pública, política educacional e suas tipologias, aqui levantadas, são suportes para compreender o contexto da produção da política de cada um dos governos estaduais pesquisados, possibilitando estabelecer interconexões com as influências nacionais e internacionais.

Ressalto a importância do paradigma multidimensional da gestão da educação, proposto por Sander (1995; 2007), para a análise da política educacional de valorização e de profissionalização dos professores estaduais do Rio Grande do Sul nos três governos: Britto (1995-1998), Olívio (1999-2002) e Rigotto (2003-2006). A referida análise encontra-se no quinto capítulo deste trabalho investigativo.

3.2.2 Profissionalização da profissão docente

Evidencio que a concepção de profissão tem enfoque sociológico, com características próprias à determinada profissão, incluindo a formação necessária à atividade específica a ser exercida, a possibilidade de exercer a autonomia e a especificidade de pertencimento a uma coletividade.

Ao fazer-se um balanço da sociologia das profissões, verifica-se a dificuldade de precisar conceitualmente o termo, uma vez que o termo profissão assume diferentes conotações de acordo com a esfera e o idioma em que é utilizado. Assim, quando utilizado na sociologia anglo-saxã, o conceito (*professions*) é reservado para as profissões ditas sábias, ou seja, que pressupõem formação universitária, distinguindo-se de *occupations* – o conjunto de empregos (Dubar, 1997a). Diferentemente, na língua francesa, o termo *professions*, sem o qualificativo *libérales*, assume ambos os significados: as profissões sábias e o conjunto dos empregos, reconhecidos na linguagem administrativa, principalmente nas classificações dos recenseamentos promovidos pelo Estado (Dubar, 1997a, p. 123; Coelho, 1999 *apud* FRANZOI, 2006, p. 25).

A professora Franzoi ressalta, com base nas argumentações de Dubar, que não existe apenas a oposição semântica, mas, subjacente a ela, há a disputa de poder das profissões, “na sociedade que se configura como uma luta política e ideológica pela distinção e pela classificação, oposição esta que tem origem na expansão das universidades.” (FRANZOI, 2006, p. 25).

Rodrigues (1997, p. 12) refere que as profissões podem ser definidas por dois elementos básicos: o *conhecimento profissional* (conhecimentos abstratos organizados num corpo codificado de princípios, aplicáveis a problemas concretos, aceites como tal pela sociedade, veiculados por uma comunidade com capacidade para criar, organizar e transmitir esses mesmos conhecimentos) [...]; e o *ideal de serviço ou orientação para a comunidade* (conjunto de normas segundo as quais as soluções técnicas são baseadas nas necessidades dos clientes, mas não necessariamente determinadas por eles [...]).

A mesma autora faz menção às duas abordagens sociológicas que servem para definir a concepção de profissão: a funcionalista e a interacionista. A abordagem funcionalista assenta em três pressupostos definidores do conceito da profissão: - o estatuto profissional resultante do *saber científico e prático* e do ideal de serviço, corporizados por *comunidades* formadas em torno do mesmo corpo do saber, dos mesmos valores e ética de serviço; - o *reconhecimento social* da competência fundada sobre uma formação longa; - as instituições profissionais como resposta a *necessidades sociais*: ocupando uma posição de elo entre as

necessidades individuais e as necessidades sociais, contribuindo para a regulação e o controle sociais e permitindo o bom funcionamento da sociedade.

A abordagem interacionista repousa teórica e metodologicamente sobre o conceito de ‘carreira’, apreendido não somente de forma objetiva (estatutos, deveres e privilégios claramente definidos), mas também subjetivamente (a forma segundo a qual os indivíduos consideram a sua vida e interpretam o seu significado dos seus diversos atributos, das suas ações) – “cada ocupação tem uma carreira, uma história através da qual deve ser analisada”. (RODRIGUES, 1997, rodapé, p. 16). Para a autora, nesta abordagem, “as profissões são encaradas como objectos da prática quotidiana, produto da vida social, não podendo, portanto, ser confundidas com um conceito construído segundo as regras do raciocínio científico”. (RODRIGUES, 1997, p. 36 e 37).

Sarmiento (1994) enfatiza que o conceito de profissão não pode ser estático, visto que os processos sociais de afirmação de determinados grupos ocupacionais, enquanto profissionais, fazem variar, ao longo da história, o estatuto e o reconhecimento das profissões. Isso percebido pela literatura sociológica, que, inicialmente, entendia “o conceito de profissão (e o decorrente profissionalismo) como o somatório de características distintivas, e não como um processo de emergência e diferenciação social de determinados grupos ocupacionais” (SARMENTO, 1994, p. 38).

Em decorrência, o autor enumera um conjunto de atributos ou de características que distinguem se os grupos ocupacionais são ou não profissionais: a posse de um saber especializado, adquirido através de formação; o rigoroso controle de admissão de candidatos ao exercício da profissão; a existência de um código de conduta profissional; a liberdade de exercício da profissão; a existência de organizações profissionais, distintas dos sindicatos; o usufruto de condições de trabalho adequadas. Essas características permitem distinguir os professores como semiprofissionais, visto que sua formação é mais reduzida, o seu *status* está menos legitimado, o seu direito a uma comunicação privilegiada menor estabelecido, têm menor autonomia da supervisão ou do controle social. (SARMENTO, 1994).

Para outros autores, entre eles, Popkewitz (1997), e também para Sarmiento (1994), o discurso do semiprofissionalismo da categoria docente se deve à retórica da reforma educacional, que deseja submeter os professores a uma tecnização do seu trabalho, determinando uma perda de autonomia e desviando a criticidade sobre as condições de produção social do trabalho docente. “É, aliás, na consideração da existência de um esforço crescente do Estado moderno no sentido do controlo e burocratização da educação, da escola

e dos professores que alguns autores discutem a validade do conceito de ‘profissão’ para qualificar o grupo ocupacional docente”. (SARMENTO, 1994, p. 40).

A definição de profissão envolve também o significado de carreira; e, de acordo com Popkewitz (1997), o conceito de carreira, no século XVIII, referia-se a um trilha material caracterizado por ação e movimento rápido e contínuo, que evoluiu e, no final do século XIX, relacionou-se ao movimento profissional. Para o autor, as carreiras profissionais “envolviam padrões preestabelecidos de mobilidade ascendente através de atividades profissionais organizadas.”, em que “a competência, o conhecimento e a preparação do indivíduo eram consideradas importantes”. (POPKEWITZ, 1997, p. 77). Assim, surge “[...] conflito entre a visão de carreira de professor como um despertar moral e como uma organização científica do trabalho”. (POPKEWITZ, 1997, p. 79).

Popkewitz (1997, p. 76) expõe que, no início do século XX, os debates giraram em torno das transformações da epistemologia da profissionalização, que foi suscitada a partir da noção de caráter: a “profissionalização deu destaque ao caráter do professor. [...] O ‘caráter’ de uma professora concedia a ela atitudes específicas de disciplina intelectual e autoconfiança.” Para o autor:

A construção do ensino como uma carreira pode ser vista dentro do contexto de novos padrões de raciocínio e verdade que surgiam. Foram favorecidas as escolas normais, ao invés dos institutos tradicionais de ensino, enfatizando padrões de ensino mais explícitos e estudos a longo prazo para a seleção de profissionais. (POPKEWITZ, 1997, p. 80).

Enguita (1991), ao refletir sobre a profissão docente, também a situa na categoria semiprofissional, numa condição intermediária entre os profissionais e os proletários.

(...) a categoria dos docentes move-se mais ou menos em um lugar intermediário e contraditório entre os dois pólos da organização do trabalho e da posição do trabalhador, isto é, no lugar das semiprofissões. Os docentes estão submetidos à autoridade de organizações burocráticas, sejam públicas ou privadas, recebem salários que podem caracterizar-se como baixos e perderam praticamente toda capacidade de determinar os fins de seu trabalho. Não obstante, seguem desempenhando algumas tarefas de alta qualificação - em comparação com o conjunto dos trabalhadores assalariados - e conservam grande parte do controle sobre seu processo de trabalho. (...). A maioria das mudanças na posição dos docentes ocorridas no último período pode ser interpretada sob a chave deste zigzague entre a profissionalização e a proletarização. (ENGUITA, 1991, p.50).

No debate sobre o magistério ser percebido como uma semiprofissão, Lüdke e Boing (2004) trazem à reflexão a falta de um código de ética e de organizações ou associações

representativas fortes e com maior credibilidade, o que ocasiona a falta, inclusive, de verdadeira “identidade categorial” da profissão docente.

Portanto, o maior ou menor *status* da profissão professor se dá no quadro das complexas relações entre as profissões e as instâncias de poder, também nas tensões que ocorrem no contexto socioeconômico e político, em que as condições de trabalho são determinadas. Com a “democratização do acesso à escolarização, a profissão sofreu um processo crescente de desprestígio, repercutindo nos índices de remuneração e com fortes mecanismos de controle sobre o exercício profissional”. (CUNHA, 2007, p. 12).

Faço uma analogia com as palavras de Franzoi (2006, p. 20) para definir **profissão docente**, em que também a concebo como sendo o processo resultante da articulação do *conhecimento* do professor, no qual se vale para desempenhar suas atividades educativo-pedagógicas, e o *reconhecimento individual e social* da importância do seu papel.

Para Veiga, Araújo e Kapuziniak (2005), o conhecimento especializado, a formação em nível superior, a autonomia, o prestígio social, o controle de qualidade e um código de ética são características que servem para definir uma profissão.

Contudo, esses requisitos enunciados podem alimentar a ilusão de que é possível aplicar à profissão docente as categorias que definem uma profissão liberal, esquecendo inclusive que essas categorias estão em constante processo de mudança, de acordo com a evolução das próprias profissões e dos saberes que sociologicamente se configuram. Seguindo essa lógica redutora e elitista, há os que acreditam que a aproximação do grau de profissionalismo reconhecido a outras profissões é alcançada pela reprodução de processos. (VEIGA; ARAÚJO; KAPUZINIAK, 2005, p. 26).

Ao discutir a profissão docente, surgem movimentos pela profissionalização. Conforme colocações de Cunha (2007, p. 13), inicialmente a profissionalização foi “uma bandeira dos movimentos sindicais e de representação docente ligada, especialmente, à defesa dos planos de carreira e da valorização meritocrática para a progressão funcional”. Após, “passou a ser discutida no âmbito da formação e da recuperação do status social”. Esse processo de profissionalização justificou a “lógica liberal-mercadológica”, funcionalista, que se apropriou deste discurso para exploração e proletarização do magistério. (CUNHA, 2007).

Em recente publicação da UNESCO sobre os professores do Brasil, Gatti e Barreto (2009) retratam a dimensão central da docência na vida dos docentes:

Começando por identificar o tamanho da categoria, 2.866.514 indivíduos declararam trabalhar exclusivamente como docentes em qualquer dos níveis de ensino, no seu trabalho principal e/ou secundário, no ano de 2006.

Desse contingente, 92,8% exerciam a função de professor no trabalho principal e também no secundário e 7,2%, apenas no trabalho secundário. Essas grandezas corroboram a centralidade do trabalho docente na vida desses indivíduos, que a exercem, na sua grande maioria, como trabalho principal, quer dizer, como a profissão escolhida para se inserirem no mercado de trabalho. Para essa maioria, a docência não é entendida, portanto, como um trabalho complementar, para ser exercido junto com outra ocupação profissional, “um bico” ou uma atividade que permita aumentar os rendimentos familiares. Também o magistério, como se verá pela jornada de trabalho que costuma exigir da maioria dos professores, o magistério não facilitaria mais do que outras profissões a conciliação entre vida doméstica e profissional, uma das justificativas ainda hoje apontadas como uma das razões da feminização da categoria. (GATTI e BARRETO, 2009, p. 21).

Nesse livro, intitulado *Professores do Brasil: impasses e desafios*, é salientado que, em termos salariais, a profissão docente está entre as menos valorizadas, o que também traz consequência para o esvaziamento dos cursos de licenciaturas. A profissão não é atrativa, não dá oportunidades de ascensão social e cultural.

Shiroma; Moraes e Evangelista (2004) trazem à lembrança que na própria LDB/96 a concepção de formação de professores foi ressignificada, juntamente com outros aspectos relacionados à educação, de acordo com interesses e “desígnios governamentais”:

(...) capacitação de professores foi traduzida como profissionalização; participação da sociedade civil como articulação com empresários e ONGS; descentralização como desconcentração da responsabilidade do Estado; autonomia como liberdade de captação de recursos; igualdade como equidade, cidadania crítica como cidadania produtiva; formação do cidadão como atendimento ao cliente; a melhoria da qualidade como adequação ao mercado e, finalmente, o aluno foi transformado em consumidor. (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2004, p.52).

A definição de profissionalização, para Rodrigues (1997), baseando-se nas ideias de Wilensky, resulta da análise dos processos de evolução de algumas ocupações, geralmente as que servem de modelos clássicos de profissão (médico, advogado, engenheiro,...). Com fundamentação na Sociologia das Profissões, a autora verifica a existência de uma sequência de etapas clássicas de profissão, com: passagem de atividade amadora para uma ocupação de tempo integral; estabelecimento do controle sobre a formação; criação de associação profissional, cujas principais funções são a definição das tarefas essenciais, a gestão dos conflitos internos entre membros com diferentes recursos de formação e a gestão dos conflitos com outros grupos que desenvolvem atividade semelhante; proteção legal do exercício profissional; definição de um código de ética profissional.

O conceito de profissionalização é largamente citado por autores da Sociologia das Profissões, mas segundo Rodrigues (1997), está longe de ter estabilizado. Neste sentido, argumentam também que as profissões evoluem em ritmos diferentes, aos níveis local e nacional, o que faz sentido os pólos do *continuum* profissionalização/desprofissionalização.

É o poder do governo que garante à profissão o direito exclusivo de usar ou avaliar um certo corpo de conhecimento e competência. Contando com o direito exclusivo de usar o conhecimento, a profissão adquire poder. É nesse sentido que as profissões estão intimamente ligadas aos processos políticos formais. Esta ligação esteve comumente implícita em muitos projetos do processo de profissionalização, durante o qual as ocupações se organizam em associações. (FREIDSON, 1998, p.104).

Para Aguiar e Melo (2005, p. 976, nota 5), profissionalização envolve “(...) um conjunto imbricado de processos/movimentos que se articulam na direção de promover condições satisfatórias para a melhoria da formação e identidade profissionais”.

Veiga, Araújo e Kapuziniak (2005) evidenciam a profissionalização como um processo socializador de aquisição das características e capacidades específicas da profissão. Deve ser entendida no bojo de um conceito de profissão mais social, complexo e multidimensional. Percorre outros caminhos que não são garantidos somente pela formação profissional, mas envolve alternativas que garantem melhores condições de trabalho e remuneração e a consideração social de seus membros (dignidade e *status*).

O termo profissionalização não é utilizado como sinônimo de qualificação, formação ou capacidade apenas, mas envolve uma posição social e ocupacional, como colocam Veiga (2002, 1999) e Enguita (1991), entre outros. Envolve mecanismos que garantam melhores condições de trabalho, de remuneração, de atuação e, conseqüentemente, melhoria no *status* social da profissão.

Questionamentos e críticas surgem às diferentes abordagens sobre a profissionalização do magistério, especialmente no que tange aos critérios de avaliação da qualidade do desempenho (*performance*, na visão funcionalista) do professor e ao apelo à idéia de “missão”, “vocação”, “sacrifício” e, com isso, a busca de maior profissionalização. Para Veiga, Araújo e Kapuziniak (2005), o novo profissionalismo docente vai além dessa visão técnico-instrumental, centrada nas competências; mas alicerça-se em orientações éticas e epistemológicas.

O processo de profissionalização resulta de uma seqüência de eventos ou etapas, por meio da qual uma ocupação adquire um número significativo de atributos do modelo

profissional. Deixa de ser uma ocupação e passa a ser uma profissão. A formação profissional vem ser uma das etapas da profissionalização.

Atualmente, alguns autores colocam que o termo “profissionalidade” começa a surgir como uma forma mais adequada de referir-se ao trabalho docente visto ser esse um processo dinâmico e “em movimento”, ou seja, “profissão *em ação*” (CUNHA, 2007, p. 14).

Foi importante reconhecer que o professor, para construir a sua profissionalidade, recorre a saberes da prática e da teoria. A prática cada vez mais vem sendo valorizada como espaço de construção de saberes, quer na formação de professores, quer na aprendizagem dos alunos. (...) Por outro lado, é importante valorizar a teoria, encontrando novas formas de com ela contracenar. (...) A teoria, como fundamento da pesquisa e da reflexão, é fundamentalmente necessária. (...) A relação da teoria com a prática é sempre mediada pela cultura, e essa condição precisa ser percebida pelo professor. (CUNHA, 2007, p. 15-16).

Em decorrência do processo de profissionalidade docente, o professor “recorre a saberes da prática e da teoria” (CUNHA, 2007, p. 15). Para a autora, a prática como “fonte de sabedoria” torna a “experiência ponto de reflexão”; enquanto que a teoria é necessária como “fundamento da pesquisa e da reflexão”, mas que não pode ser entendida “como elemento de aplicação linear na prática, como queria a perspectiva positivista”. Cunha (2007, p. 16) prossegue colocando que a “relação da teoria com a prática é sempre mediada pela cultura”, e que a ação educativa dá-se contextualizada no “espaço/tempo onde se realiza”, o que confirma a importância da profissionalidade.

Ao fazer referência à profissionalização do professor, é importante, também, refletir sobre a identidade profissional, que, no dizer de Veiga (2008, p. 17): “A identidade é um lugar de lutas e conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e estar na profissão”.

As colocações de Fanfani (2006, p. 141) possibilitam-me a reflexão sobre uma “nova identidade” da profissão docente, quando propõe três dimensões do ofício docente: primeira, junto à dimensão técnico-instrumental é preciso associar elementos de cunho afetivo; a segunda, diz respeito ao compromisso ético-moral, que envolve o respeito, o cuidado e o interesse pelo outro, concebendo o aluno como sujeito de direitos; e, a terceira, concebe a docência como um trabalho coletivo e não neutro e, conseqüentemente, é uma atividade política, comprometida com a formação da cidadania e com a construção de uma sociedade mais justa, mais livre e, portanto, mais humana.

O excesso dos discursos faz lembrar o final do século XIX, quando os professores eram investidos de todos os poderes (até o de ganhar guerras). Mas, nessa época,

havia um consenso social em torno da missão dos professores. Hoje, não há. E o excesso dos discursos tende, apenas, a esconder a pobreza das políticas. (NÓVOA, 1999, p.14).

Nóvoa (1999) relembra que o excesso dos discursos faz lembrar o final do século XIX, quando os professores eram investidos de todos os poderes, havia um consenso social em torno da missão dos professores. Hoje, não há. E o excesso dos discursos tende, apenas, a esconder a pobreza das políticas.

A valorização dos professores não é um tema novo, sempre esteve presente nas discussões políticas, nas propostas, nos planos de governo, em programas oficiais. Porém, nos últimos anos, principalmente, a partir dos anos 90, com o cenário neoliberal que se instalou no nosso país, os professores tiveram a cena principal no que diz respeito a sua “culpabilização” pelos problemas educacionais; ora porque faltava-lhes formação adequada, ora pela sua desvalorização financeira, ora pelo seu desprestígio social, entre outros motivos.

Freidson (1998) discorre sobre a relação entre o status profissional das profissões liberais e o poder, considerando alguns dispositivos de poder, como o licenciamento, o registro profissional, entre outros. Alerta quanto ao processo de declínio deste poder profissional e seus motivos:

Um declínio constante do poder profissional, chamado de desprofissionalização, proletarização, racionalização, burocratização ou corporativização. Alegam alguns que os profissionais estão perdendo sua autoridade cultural por causa do crescente ceticismo público, do ativismo e sofisticação do consumidor, e decaindo na consideração do público. Outros enfatizam a perda de jurisdições exclusivas por parte dos profissionais para concorrentes, a crescente intervenção do Estado no financiamento e administração da prática profissional e a crescente dependência das profissões em relação ao poder econômico concentrado do Estado e das empresas.” (FREIDSON, 1998, p. 67).

A partir do referido por Freidson, reporto-me a Sarmiento (1994), quando coloca que existe uma tensão entre profissionalização e proletarização dos professores que se revela e resolve no jogo social, no quadro das complexas relações entre os professores e o poder do Estado. Assim, essa tensão deve ser interpretada levando em conta o contexto econômico e político onde se definem as condições de trabalho dos professores num determinado tempo e espaço.

Como a profissão docente apresenta características que a aproximam mais da concepção de semiprofissão ou quase-profissão (ENGUIA, 1991), leva-me a perceber a

presença da visão funcionalista, de forma bastante forte, através da desprofissionalização, da proletarização e da precarização do trabalho docente.

A desprofissionalização se caracterizaria pela perda de controle e autonomia, com condições de assalariamento, com ausência de exercício em tempo integral, sem um código de ética profissional e não possui associações científicas fortes. A proletarização da profissão docente se dá com a separação entre a concepção e a execução do trabalho, o professor é um mero aplicador do planejamento e do currículo, sua formação ocorre por meio de treinamento para aprender a fazer apenas. A precarização do trabalho apresenta as condições de trabalho precárias, com salas de aulas lotadas, horários inadequados, professores que trabalham em três turnos e em mais de uma escola (DINIZ-PEREIRA, 2008).

Dentre vários aspectos levantados pelos pesquisadores, como Veiga (2005), Garcia (1999), Hypólito (1999), entre outros, que podem ser caracterizados como condicionantes que influenciam a desprofissionalização da profissão docente, destaco alguns, que devem ser analisados de forma em que se compreendam relações entre eles e analise-os sem deixar de percebê-los consequência de um contexto sócio-histórico e político: a composição social do grupo/feminização¹⁴; a homogeneização da profissionalização; a burocratização do trabalho; a proletarização do magistério; o individualismo/isolamento dos professores; a carreira plana; os riscos psicológicos (estresse ou mal-estar docente); a desqualificação dos professores; as precárias condições de trabalho; a pouca remuneração; a carreira profissional plana com prêmios e recompensas; a inadequação ou ausência de planos de cargos e salários.

Nesse sentido, os condicionantes que desprofissionalizam a profissão professor, elencados anteriormente neste texto, ilustram um contexto geral. É preciso levar em conta cada período de governo aqui estudado, em que alguns são mais evidentes que outros.

Não posso negar a história do trabalho docente, que se deu inicialmente a partir do sacerdócio, da influência da Igreja, e da vocação, cujas características estão ainda hoje presentes na profissão, ou como ideologia da domesticidade, tendo o magistério como uma profissão apropriada à mulher; ou pela resignação e pelo conformismo, especialmente, em momentos de reivindicar melhores salários e condições de trabalho. (HYPÓLITO, 1997). Rodrigues (1997, p. 130) expressa que não é linear a associação da “feminização dos grupos profissionais à sua desprofissionalização, perda de poder e de prestígio”.

¹⁴ Como o presente trabalho não tem o propósito de aprofundar questões de gênero e de classe social, recomendo a leitura do livro “**Trabalho docente, classe social e relações de gênero**” (1997), de HYPÓLITO, Álvaro L. M., que traz à discussão as relações de classe e de gênero no trabalho docente, com base na produção científica da área entre os anos 1970 a 1990.

Atualmente, no Brasil, no total de 1.882.961 professores da Educação Básica, 1.542.925 (81,94%) são do sexo feminino e 340.036 (18,06%) são do sexo masculino e, no RS, são 99.316 (86,97%) e 14.882 (13,03%), respectivamente, de um total de 114.198 professores¹⁵. Os dados ilustram como o espaço da educação foi “conquistado” pelas mulheres, pois hoje representam a grande maioria da categoria magistério.

Faço uma pequena interferência neste ponto para trazer algumas notas sobre a sindicalização docente por considerar que é por meio da organização sindical que os professores defendem seus direitos profissionais e sociais neste contexto de intensificação do trabalho com precarização de emprego e mudanças nas relações trabalhistas, repercutindo na condição e na jornada docente, inclusive flexibilizando a forma de contrato de trabalho. Há exemplo disso no magistério público com o contrato temporário de trabalho, que não assegura os mesmos direitos dos profissionais efetivos. Outras consequências da precarização e instabilidade do trabalho docente público podem ser elencadas: a ausência de piso salarial e de ajuste salarial, a inadequação ou ausência de planos de cargos e salários, a perda de garantias trabalhistas e profissionais.

Da mesma forma, Veiga (2005) evidencia que o movimento de profissionalização dos professores é um processo complexo, que envolve diversos grupos de atores e de entidades e organizações, como as científicas, estudantis, sindicais, que nem sempre têm as mesmas posições, mas buscam em comum esse processo. Nesse sentido, carregam a mesma perspectiva de resistência à proposta neoliberal do trabalho docente.

Em comparação com outras categorias profissionais, a organização sindical docente no Brasil é tardia, as primeiras associações profissionais de professores começaram a aparecer em meados do século XX, devido a dois fatores: o sindicalismo estar ligado ao Estado e à subjetividade docente. Quanto ao primeiro aspecto, este controle existia até a Constituição de 1988, e, quanto ao segundo aspecto, provém da concepção da profissão magistério como vocação (LAS REFORMAS..., 2005, p. 189), que se perpetuou por um bom tempo no Brasil, também, devido à feminilização da profissão.

Com o ingresso tardio na organização sindical, o sindicalismo docente assume formas do sindicalismo operário já existente e se divide entre as organizações sindicais representantes dos diferentes níveis da educação (organizações representativas da educação básica,

¹⁵ Dados do Censo Escolar 2007. MEC/Inep/Deed. Site: www.inep.gov.br

organizações representativas da educação superior, de professores e de servidores da educação, do setor público e do setor privado). (LAS REFORMAS..., 2005).

El sindicato docente enfrenta la crítica sobre el papel de su sindicato en la sociedad, y también el impacto de las políticas públicas nacionales e internacionales que alteran la organización del trabajo y consecuentemente producen efectos sobre la organización sindical y sobre los derechos sindicales. (LAS REFORMAS..., 2005, p. 190).

Segundo pesquisa da CNTE (LAS REFORMAS..., 2005), o sindicalismo docente brasileiro está estruturado sobre uma pluralidade de organizações nacionais representativas, como a ANDES – Sindicato Nacional que representa os docentes da educação superior e estatal pública, a educação superior privada e a educação tecnológica pública; e a própria CNTE (Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação) que representa docentes e servidores da educação básica pública e da educação superior privada.

Autores como Fanfani (2007) e Oliveira (2006) têm feito crítica ao sindicalismo docente, principalmente a partir das reformas educacionais dos anos 1990. Período esse de relativa estabilização da luta política sindical, com pouca movimentação dos trabalhadores e burocratização dos sindicatos, ocasionando um distanciamento de sindicatos do magistério público do cotidiano escolar, mostrando-se pouco atentos às mudanças mais recentes e às repercussões dessas na subjetividade dos professores. (OLIVEIRA, 2006).

Nas colocações de Hypólito (1999) emergem um cuidado ao analisar o processo de profissionalização docente, pois ele é “extremamente contraditório”, pois na “busca pela profissionalização, por um lado, tem se confundido com a luta por autonomia pedagógica docente e, por outro, com tentativas de controle sobre o trabalho docente”. (HYPÓLITO, 1999, p. 82). Cada uma dessas tendências está subordinada à visão política e pedagógica da profissionalização dos agentes que a propõem. Quando emerge do movimento docente tem como função estratégica a luta pela autonomia. Agora o olhar problematizador deve ser feito quando a agenda política programática e o discurso dos governantes propõem a avaliação do trabalho docente, a formação, os planos de carreira e outros condicionantes da profissionalização do magistério, carregados e embasados em práticas de “caráter missionário e vocacionado para o exercício do magistério”. (HYPÓLITO, 1999, p. 82).

3.2.3 Valorização da profissão docente

A valorização da profissão docente é um dos aspectos pouco pesquisado e menos difundido no Brasil; observei isso no levantamento de produções acadêmicas realizado no Banco de Teses da Capes. Em consequência, tornam-se necessárias investigações, em maior número, envolvendo temáticas ligadas à valorização da profissão docente, como: a carreira profissional e seus mecanismos; a remuneração dos professores e as condições de trabalho. São os aspectos que, atualmente, com maior intensificação, podem conduzir à precarização da profissão docente.

No Brasil, vários condicionantes levam ao quadro de precarização da profissão docente. Entre esses, em especial, as precárias condições de trabalho, a irrisória remuneração recebida pelo tempo de dedicação às funções docentes, e, muitas vezes, a pauperização das relações entre vida e trabalho, no que tange ao acesso aos bens culturais, imprescindíveis para a sua atualização e para o planejamento das suas atividades pedagógicas.

No que se refere às questões salariais, como causas da precarização profissional, aparecem o arrocho salarial e as perdas de garantias trabalhistas e previdenciárias, em geral, oriundas dos processos de reforma do Aparelho do Estado, que tem tornado cada vez mais grave este quadro de instabilidade e precariedade do emprego no magistério público. Além disso, a inadequação ou mesmo ausência de planos de cargos e salários. (OLIVEIRA, 2004).

Vaillant¹⁶ (2007) ressalta várias questões referentes à profissão dos professores na América Latina, destacando a questão salarial, que requer um olhar mais cuidadoso, como no Brasil também ao se discutir o PSPN. Concordo com a autora que: *“Una de las tareas esenciales hoy en América Latina es la de encontrar la manera de mejorar las perspectivas de carrera de los docentes y modificar el imaginario colectivo referido a esta profesión”* (VAILLANT, 2007, p. 1).

A tese principal colocada pela autora, no projeto *“Maestros en Latinoamérica: radiografía de una profesión”*, do *“Grupo de Trabajo para el Desarrollo Profesional Docente de PREAL”* (2007), vem ao encontro de alguns aspectos que considero relevantes ao repensar a valorização do magistério no Brasil, ou seja, a existência de condições de trabalho adequadas, uma formação acadêmico-profissional de qualidade (inicial e continuada), uma

¹⁶ Denise Vaillant é atualmente coordenadora do Programa de Desenvolvimento Profissional Docente na América Latina do PREAL. O artigo da referida autora que analisei é um recorte do projeto *“Maestros en Latinoamérica: radiografía de una profesión”*, do *“Grupo de Trabajo para el Desarrollo Profesional Docente de PREAL”* (2007).

gestão e avaliação que fortaleça a capacidade dos docentes em sua prática. Porém, saliento que é preciso ter um olhar mais crítico e cuidadoso com a forma como os resultados da avaliação dos professores são recebidos e utilizados pelos governos na proposição de políticas na área educacional.

El debate sobre los salarios docentes recoge una discusión en la que entran consideraciones referidas a la estructura legal y limitada de la jornada laboral y las vacaciones durante los periodos sin clases. Estas características de la profesión docente complejizan el análisis respecto a si el nivel actual de los salarios docentes es bajo o, con algunos supuestos, es más alto que el de otras profesiones. (VAILLANT, 2007, p. 7).

A autora Vaillant (2007) expõe quatro fatores-chave que julga importante no desenvolvimento profissional do docente e da valorização da profissão docente e que têm “*un importante papel a la hora de pensar políticas que permitan atraer y retener buenos profesionales para las tareas docentes*”:

- **Valoración social:** *es necesario dignificar la profesión a través de una mayor consideración social hacia aquellos que están en actividad y haciendo que los mejores candidatos opten por estudios de docencia.*
- **Entorno profesional facilitador:** *habría que construir un ambiente “profesional” que mejore la capacidad del sistema educativo de retener a los mejores maestros y profesores en la docencia. Para lograrlo es necesario brindar adecuadas condiciones de trabajo y una apropiada estructura de remuneración e incentivos. También es importante impulsar modalidades de promoción dentro de la profesión docente que eviten que el sistema de ascensos aleje al docente del aula.*
- **Formación inicial y continua de calidad:** *se debería convertir a la formación docente en una carrera atractiva para jóvenes con buenos resultados educativos en la educación media aumentando el nivel académico exigido. En los casos en que la Formación Docente no sea universitaria, habría que instaurar convenios de colaboración en investigación educativa con las Universidades y otras Instituciones de Educación Superior. (...)*
- **Evaluación que retroalimente la tarea de enseñar:** *(...) Los marcos referenciales para la docencia y su evaluación deberían constituir la base para los programas de formación inicial y para la construcción de las etapas y requisitos de la carrera docente. (VAILLANT, 2007, p. 16 e 17).*

Considero que esses quatro fatores, citados por Vaillant (2007), em especial o segundo referente ao ambiente profissional, possibilitam a reflexão sobre as precárias condições de trabalho, percebidas pela carga horária excessiva e diversificada; pelo tamanho das turmas de alunos, geralmente lotadas; pelo trabalho em diferentes escolas e em três turnos; pela rotatividade de professores; pela falta ou insuficiência de recursos materiais e pedagógicos, entre outros aspectos.

Lüdke e Boing (2004) ressaltam que devido à precarização da profissão docente torna mais difícil conceituá-la como profissão; que a identidade “categorial” dos professores nunca chegou a ser uma “categoria” comparável a de outros grupos ocupacionais.

[...] dentro do magistério a questão da identidade sempre sofreu as injunções decorrentes de uma certa fragilidade, própria de um grupo cuja função não parece tão específica aos olhos da sociedade, especialmente no caso dos professores do ensino elementar, a ponto de levar certos adultos a pensarem que qualquer um deles pode exercê-la. O grande número de pessoas que a exercem, com diferentes qualificações (e até sem nenhuma especificamente), também concorre para essa fragilidade, assim como o crescente número de mulheres, o que alguns autores consideram um traço das ocupações mais fracas, ou, no máximo, semiprofissões. (LÜDKE; BOING, 2004, p. 1168-1169).

Complementam a lista das “fragilidades da profissão docente”: entrada e saída da profissão, sem o controle dos seus próprios pares; falta de um código de ética próprio; falta de organizações profissionais fortes, inclusive sindicatos. Para Freidson (1998), um código de ética profissional é criado quer para mostrar preocupação com a questão, quer para fornecer aos membros orientações para um desempenho adequado no trabalho.

Veiga e Araújo (1999) subsidiam discussões sobre a relação entre ética deontológica da profissão docente e a possível elaboração de um código de ética profissional. O código de ética é concebido como a “expressão da identidade profissional conjugada com a participação dos profissionais da educação por meio de seu engajamento em propostas concretas emanadas das práticas educativas e de uma concepção de sociedade democrática voltada para o social, o político e o humano”. (VEIGA; ARAÚJO, 1999, p. 113).

Este código é uma dimensão da prática social, que pressupõe a relação teórico-prática. Formalmente, este código apresenta, ao mesmo tempo e de forma interrelacionada, duas dimensões: uma dimensão teórica e idealizada, em que formula anseios e aspirações profissionais, em que está presente a subjetividade, representada pelos princípios gerais e básicos; outra dimensão real, o lado objetivo material, propriamente prático. Juntas formam um “conjunto de ideias e a própria realidade que deve ser acompanhada, avaliada, sem esquecer os determinantes sociais que a circundam”. “O código de ética fundamentado nessas duas dimensões deve refletir princípios gerais, pressupostos básicos que garantam, à ação, os componentes da conduta, expressando um modo-de-ser profissional. (VEIGA; ARAÚJO, 1999, p. 113).

Outro aspecto de valorização dos professores diz respeito à carreira profissional e seus mecanismos, como: forma de ingresso, constituição legal, estruturação da carreira, progressão na carreira, direitos, vantagens, entre outros.

A Constituição Federal do Brasil de 1988 tem previsto que cada ente federado deve definir a forma jurídica e as normas que regulam o relacionamento do Poder Público com os respectivos servidores públicos. Em uma legislação própria cada ente federado especifica qual o regime jurídico dos seus servidores: ou regime estatutário ou regime celetista. O regime estatutário requer uma lei, geralmente denominada de estatuto, que regulamenta esta relação entre empregador e empregados. A definição quanto ao regime jurídico a ser adotado para o pessoal do magistério é responsabilidade de cada ente federado. A CNTE (1999) manifestou sua opção pelo regime estatutário para os planos de carreira do magistério público.

O estatuto do magistério corresponde a um conjunto de normas legais que detalha a relação funcional dos servidores com a administração pública. Nele constam as formas de ingresso, o provimento dos cargos, as condições da posse, a investidura, a transferência, as licenças, os direitos, as vantagens (indenizações, adicionais, gratificações), os deveres, o regime disciplinar, a aposentadoria etc. Há casos em que existe um estatuto específico para o magistério, além daquele para os demais servidores públicos. Em outras situações, o estatuto é um só.

O plano de carreira consiste de um conjunto de normas que definem e regulam, em uma lei, como se estrutura a carreira, as condições e o processo de movimentação dos integrantes da carreira e estabelece como se dá a progressão funcional e os requisitos necessários para que ela aconteça; além da correspondente evolução da remuneração. A carreira está relacionada a um ou mais cargos efetivos no serviço público, ou seja, ela “constitui-se na organização dos cargos de determinada atividade profissional em posições escalonadas em linha ascendente” (DUTRA JÚNIOR et. al., 2000, p. 36). Esses cargos podem ser o cargo de professor, quando exercer a função da docência; ou o cargo de pedagogo ou outra denominação, quando exercer uma das funções de apoio pedagógico à docência, como de administração escolar, planejamento educacional, supervisão escolar, orientação educacional, inspeção educacional. Um dos aspectos polêmicos, pouco discutido, que se constitui em um desafio para a organização da carreira dos professores é a avaliação do desempenho do professor.

Freitas (2007, p. 1205), ao se referir da importância da materialização das diretrizes curriculares para a carreira do magistério público em políticas públicas, manifesta-se sobre o compromisso social dos professores:

Falamos, portanto, de uma política de valorização do magistério como profissão, com o sentido de projeto de vida e futuro, enquanto percurso de existência, uma carreira que deve necessariamente estruturar-se tendo como parâmetro orientador o compromisso social dos educadores com as necessidades educativas do nosso povo e com a qualidade histórica da escola.

Esse compromisso social dos professores, como bem coloca Freitas (2007), perpassa a constituição de uma carreira valorizada socialmente. Para isso, a reflexão sobre as questões salariais, conforme Monlevade (2000, p. 269) contribui, no sentido que:

O salário não é determinante para a valorização do professor. Mas ele expressa, simboliza, manifesta como que um grau de valorização. E o sustenta materialmente. Daí porque o ‘piso’ nasceu mais para segurar do que para levantar a temperatura valorativa do magistério. Para ‘dizer’ o valor serve mais o salário mínimo descrito na Constituição e desmoralizado na sua miséria.

Sintetizando, utilizo-me das palavras de Monlevade (2000) ao afirmar que a valorização dos professores vem de três fontes, acima de outros fatores: a formação intelectual e ética dos professores para os desafios do seu trabalho; a constituição de uma identidade profissional, dada não só pelo saber científico como pela luta e organização sindical, que redunde em auto-estima e reconhecimento social; a decisão política do Estado para tirar os entraves que impedem o pagamento de salários dignos, calculados pela jornada integral e dedicação exclusiva do professor na escola, balizados por um Piso Salarial Profissional Nacional (PSPN).

3.2.4 Formação acadêmico-profissional: desenvolvimento profissional docente

A análise da política educacional de um país suscita repensar várias concepções, entre elas a de formação docente, bem como procurar compreender este processo complexo, tendo em vista que pode ser também um elemento que possibilite à proletarização do trabalho docente, quando há a separação entre a concepção e a execução desse trabalho. O professor não pode ser um mero “tecnólogo do ensino” (VEIGA, 2002), que apenas aplica um planejamento e um currículo predeterminados. Por isso, a formação docente vem ser um dos

requisitos que possibilitam o desenvolvimento profissional do docente e a valorização da profissão docente.

A afirmação de Alarcão (1998) corrobora para afirmar que a formação é elemento essencial para a valorização dos professores e profissionalização da profissão professor:

Outro aspecto fundamental a ser observado na carreira do magistério é a formação continuada dos professores, que *deve visar ao desenvolvimento das potencialidades profissionais de cada um, a que não é alheio o desenvolvimento de si próprio como pessoa. Ocorrendo na continuidade da formação inicial, deve desenrolar-se em estreita ligação com o desempenho da prática educativa.*

Nossa concepção de educação supõe que, na formação inicial e continuada dos professores, se adote um currículo amplo, que privilegie conteúdos e metodologias que permitam assegurar, no processo educativo, a dimensão humana que deve ser a essência da relação entre o professor e seus educandos. (ALARCÃO, 1998, p. 12).

García (1999) conceitua formação de professores como a área de conhecimentos, investigação e de propostas teórico-práticas que estuda os processos, através dos quais os professores se implicam, individualmente ou em grupos, em experiências de aprendizagem. O autor complementa que os professores, assim, desenvolver-se-ão profissionalmente em seus “conhecimentos, competências e disposições” (...), “com o objectivo de melhorar a qualidade da educação” (GARCÍA, 1999, p. 26). Para ele, a formação se dá num processo sistemático e organizado, envolvendo, conjuntamente, tanto professores em formação inicial quanto os docentes que já atuam, pois o que poderá mudar são o foco e a metodologia da formação e não a concepção de formação.

Além disso, o autor especifica alguns princípios que subjacem a formação de professores: a) a formação é um processo contínuo, interligada à formação inicial, constituído por fases diferenciadas; b) a necessidade de integrar a formação de professores em processos de mudança, inovação e desenvolvimento curricular; c) a interligação entre os processos de formação de professores com o desenvolvimento organizacional da escola; d) a integração entre a formação acadêmica disciplinar e a formação pedagógica; e) a integração teórico-prática; f) a coerência entre o conhecimento didático do conteúdo e o conhecimento pedagógico; g) o princípio da individualização, pois aprender a ensinar não deve ser um processo homogêneo para todos os sujeitos, envolve o conhecimento de características pessoais, cognitivas, contextuais, relacionais, profissionais etc, de cada um, bem como características do grupo de professores e da própria escola; h) o desenvolvimento do conhecimento a partir do trabalho e da reflexão dos próprios professores.

Isso “implica que os docentes sejam entendidos não como consumidores do conhecimento, mas como sujeitos capazes de gerar conhecimento e de valorizar o conhecimento desenvolvido por outros” (GARCÍA, 1999, p. 30), estimulando a capacidade crítico-reflexiva dos professores também em relação às políticas e às propostas oficiais.

Ainda nesta perspectiva, escolhi adotar o termo “formação acadêmico-profissional”, apresentada por Diniz-Pereira (2008), tendo em vista que o termo suscita a reflexão sobre a concepção de formação inicial. A formação inicial não começa com a entrada no curso superior, mas sim durante toda a escolarização. Desde os primeiros contatos com diferentes professores, das influências e posturas de modelos de professor, está se constituindo um futuro professor.

Diniz-Pereira (2008) nomeia elementos da formação acadêmico-profissional que distinguem uma profissão de prestígio: o nível da formação deve ser em ensino superior; em cursos de 04 a 05 anos de duração; o *locus* da formação deve ser a universidade; o conteúdo da formação deve basear em conhecimentos abstratos (quanto maior for o grau de abstração durante a formação, maior será o prestígio). A profissão de professor ainda necessita constituir-se como um processo que tenha todos esses elementos.

Nóvoa (1995a) coloca muito bem essa reflexão, ao referendar que é preciso estimular a cultura profissional no coletivo dos professores e da cultura organizacional no espaço escolar. Para tanto, propõe um triplo movimento na formação que envolve três dimensões que possibilitam a construção da identidade docente: o *desenvolvimento pessoal* (produzir a vida do professor, com pensamento autônomo, autoformação participada e investimento pessoal); o *desenvolvimento profissional* (produzir a profissão docente em uma dimensão coletiva, valorizando os saberes, com autonomia contextualizada e participação na implementação de políticas públicas); o *desenvolvimento organizacional* (produzir a escola como um verdadeiro ambiente educativo, em que trabalhar e formar adquirem uma só dimensão, percebendo-a como um espaço não só de trabalho, mas de estudo e (re)construção do conhecimento docente e discente).

A formação docente se dá através da reflexão crítica sobre as práticas e de reconstrução permanente de uma identidade pessoal e coletiva, que servem de apoio ao desenvolvimento profissional.

Ao repensar a formação docente significa pensá-la como um *continuum* de formação acadêmico-profissional. Essa formação vai se construindo constantemente nos momentos de reflexão na e sobre a prática. O professor deve ser aquele que, dialeticamente, reflete sobre o

que faz, como faz, por que e para quem faz, interagindo com seus pares, construindo-se pessoal e profissionalmente.

Para Diniz-Pereira (2008), a formação acadêmico-profissional reafirma-se na necessidade de formação em um local de nível superior em que se tenha a pesquisa como um núcleo básico. O autor considera que a formação é uma das etapas do processo da profissionalização, como o meio pelo qual uma ocupação adquire um número significativo de atributos do modelo profissional. Deixa de ser uma ocupação e passa a ser uma profissão.

Importante também é o estudo em que Veiga (2002) mapeou duas perspectivas de análise da formação de professores: a do tecnólogo do ensino e a do agente social.

O tecnólogo do ensino é que predominou na política de formação do professor no Brasil, definindo-se pela “lógica do poder” instituído, adequando-se ao “mercado globalizado” (VEIGA, 2002, p. 72), como um reprodutor de conhecimentos, preocupado com os meios, as estratégias de ensino, em vista da eficácia na consecução dos objetivos. Sua formação centra-se no desenvolvimento de competências para o exercício técnico-profissional, baseada no saber fazer para o aprendizado do que vai ensinar. Torna-se pragmatista, simplista e prescritiva, pois está ligada a um projeto de sociedade neoliberal e às orientações do Banco Mundial, com ênfase nos resultados, nos padrões de rendimento, na relação custo/benefício, vinculando educação e produtividade, “uma visão puramente economicista” (VEIGA, 2002, p. 72). Assim como Veiga, outros autores e a própria pesquisadora criticam o espírito das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para a formação de professores, que, no texto da política, evidenciam as competências para a formação dos professores, sob influência da política mais ampla voltada à visão mercadológica.

A formação na perspectiva do agente social perpassa a concepção de educação como “uma prática social e um processo lógico de emancipação” e de qualidade para todos. (VEIGA, 2002, p. 85). Esta perspectiva requer do professor: a) construção e domínio sólido dos saberes da docência; b) unicidade entre teoria e prática, c) ação coletiva; d) autonomia profissional; e) dimensão sociopolítica da educação e da escola; f) valorização profissional, percebendo a docência como uma “tarefa complexa e inerentemente política” (VEIGA, 2002, p. 85).

Na citação a seguir, Nóvoa coloca que os professores precisam perceber-se como produtores de saberes, pois são deslegitimados da autoria pelas “autoridades científicas”, que produzem a(s) teoria(s) científica(s) nas universidades:

A profissionalização dos professores está dependente da possibilidade de construir um saber pedagógico que não seja puramente instrumental. Por isso, é natural que os momentos-fortes de produção de um discurso científico em educação sejam, também, momentos-fortes de afirmação profissional dos professores. Todavia, estes momentos contêm igualmente os germes de uma desvalorização da profissão, uma vez que provocam a “deslegitimação” dos professores como produtores de saberes e investem novos grupos de especialistas que se assumem como “autoridades científicas” no campo educativo. O entendimento deste paradoxo parece-me essencial para compreender alguns dos dilemas actuais da profissão docente. (NÓVOA, 1999, p.15).

Desejo entender melhor este processo paradoxal da formação docente, sem deixar de ressaltar a importância do professor, especificamente, o da escola pública, como autor e produtor de conhecimentos, a partir da sua experiência profissional, respaldado em um bom referencial teórico, resultado de pesquisas científicas realizadas por especialistas.

O PNE/2001 determina prazos para a formação docente, embasados em dados numéricos sobre a necessidade de qualificação, bem como com a avaliação de desempenho dos profissionais, apesar de colocar a melhoria da qualidade do ensino relacionada à “valorização do magistério, como um dos seus principais objetivos”. Este Plano faz referência às históricas dicotomias entre teoria e prática e entre formação pedagógica e formação no campo dos conhecimentos específicos, que devem ser superadas, mas evidencia ainda a formação docente em nível médio:

A formação inicial dos profissionais da educação básica deve ser responsabilidade principalmente das instituições de ensino superior, nos termos do art. 62 da LDB, onde as funções de pesquisa, ensino e extensão e a relação entre teoria e prática podem garantir o patamar de qualidade social, política e pedagógica que se considera necessário. As instituições de formação em nível médio (modalidade Normal), que oferecem a formação admitida para atuação na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental formam os profissionais (BRASIL, PNE, 2001, p. 114).

Enquanto que, no Brasil, a formação inicial ainda pode acontecer em nível médio, no Curso Normal, na maioria dos países da América Latina, segundo Vaillant (2007), as antigas escolas normais se transformaram em Institutos Superiores ou Universidades com carreiras de 2 a 6 anos de duração, cujo requisito para ingresso é que o candidato tenha completado o ensino médio. Conforme informações da autora referida, três países da América Latina mantêm a formação em nível médio e estão em pleno processo de transição: “*Uno de ellos es Honduras donde se ha incorporado como requisito de ingreso a los estudios normalistas, la aprobación de bachillerato. En Guatemala y Nicaragua aún persiste el modelo puro de*

formación en la enseñanza media para los maestros de educación básica”. (VAILLANT, 2007, p. 9).

Preocupam-me também interrogações como esta feita por Lüdke e Boing sobre a profissão docente, pois a própria formação é tão diversificada:

De que profissão estamos falando quando tratamos do magistério? Hoje, sua preparação pode ser feita em diferentes instituições formadoras, até mesmo de níveis de ensino diferentes. Assim, convivem agora os cursos oferecidos pelas universidades, como os de pedagogia e de licenciatura, o curso normal superior, dentro dos institutos superiores de educação, e ainda o antigo curso normal, em nível médio. Essa é apenas uma das dificuldades que se levantam quando tentamos entender o magistério como uma profissão. (LÜDGE; BOING, 2004, p. 3).

Freitas (2007) coloca que, no Brasil, a pressão pela profissionalização precoce após o ensino fundamental, ainda leva imenso contingente de jovens - em torno de 450 mil em todo o país-, teoricamente, a se inscreverem no exercício do magistério. Além disso, a “formação superior, para a grande maioria, se dará nas instituições privadas, como bolsistas, ou nos cursos a distância, em pólos da UAB, nos cursos de pedagogia e cursos normais superiores, concomitante ao trabalho na educação básica”. (FREITAS, 2007, p. 1206).

Ao repensar o *status*, o prestígio, a valorização social e o desenvolvimento profissional dos professores, meu pensamento remete às colocações de Fanfani (2007) ao afirmar que a sociedade espera mais do que a escola pode produzir, pois a ela, atualmente, tem sido atribuído um caráter multifuncional que não corresponde ao volume e à qualidade dos recursos que a ela são destinados. Além do que os professores enfrentam um duplo desafio de atender mais estudantes (massificação, no dizer do autor) e a outros alunos que provém de setores socialmente excluídos como consequência das transformações nos modos de produção e pela concentração de riqueza, bem como pelas questões sociais atuais. (FANFANI, 2007).

Os problemas sociais se transformaram também em problemas escolares e, assim, as funções dos professores aumentaram. Isso gerou a configurar a profissão de professor como a de um trabalhador social, segundo Teodoro (2006). No seu dizer: “(...) À escola e aos professores tudo se pede que façam e, conseqüentemente, sobre tudo se pede responsabilidades”. (TEODORO, 2006, p. 20).

Em decorrência, no processo de formação deste “trabalhador social”, a discussão sobre uma dupla paradoxal, competências¹⁷ e saberes docentes, tem sido alimentada nos últimos

¹⁷ Veiga e Amaral (2002, p. 53, em nota de rodapé) compreendem que as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para formação de professores estão “[...] fortemente marcadas pela noção de competência como

anos. Isso também em função de que a noção de competência está inserida nas proposições legais e de adquirem nuances diversificadas de acordo com a concepção de formação proposta por diferentes autores, entre eles Veiga (2002a), com sua diferenciação entre o tecnólogo de ensino e o agente social, ora referido. O que vem a ser um professor competente? Aquele que somente adquiriu determinadas competências? A formação do professor auxiliará na construção da sua profissão docente, não somente desenvolvendo competências, mas indo além, na (re)construção de conhecimentos específicos e gerais.

Existem várias produções sobre a formação docente que contribuem para uma discussão importante sobre competências e saberes docentes, no sentido de refletir os paradoxos inerentes às suas concepções.

Os autores Duarte (2003) e Freitas (2002, 2003, 2007) abrem brechas para a discussão sobre como a teoria é concebida e trabalhada nos cursos de formação de professores, principalmente nas universidades, e mesmo como a teoria é vista na própria trajetória profissional dos docentes; como é percebido o conhecimento científico, teórico e o conhecimento tácito, prático; como se concede a relação entre a teoria e a prática no desenvolvimento profissional dos professores. Denunciam que alguns autores propõem a formação de professores na linha da epistemologia da prática, com cunho pragmatista e escolanovista, como: Schön, Zeichner, Tardif, Gauthier e colaboradores, Perrenoud, Nóvoa.¹⁸

Assim, para Duarte:

A epistemologia e a pedagogia adotadas por Schön levam, portanto, assim como acontece com outros autores no campo da formação de professores, ao tema da alegada inadequação da universidade, tal como ela se encontra estruturada, no que diz respeito à tarefa de formar profissionais, entre eles os professores. Reafirmo o que já afirmei acima: de pouco ou nada servirá a defesa da tese de que formação de professores no Brasil deva ser feita nas universidades, se não for desenvolvida uma análise crítica da desvalorização do conhecimento escolar, científico, teórico, contida nesse ideário que se tornou dominante no campo da didática e da formação de professores, isto é, esse ideário representado por autores como Schön, Tardif, Perrenoud, Zeichner, Nóvoa e outros. De pouco ou nada servirá mantermos a formação de professores nas universidades se o conteúdo dessa formação for

concepção nuclear na orientação da formação, em lugar dos saberes docentes. Mesmo que contenham ingredientes de dimensões culturais, de cidadania, de ética, de valores estéticos na sua proposição [...], estão subordinados a uma concepção de racionalidade econômica”.

¹⁸ Além dos autores citados por Duarte (2003), outros autores são utilizados como referenciais teóricos nas discussões referentes aos saberes e competências docentes na formação de professores. Autores brasileiros como: Pimenta (1997, 1999), Freire (1998), Freitas (2002, 2003), Cunha (2007), Veiga (1998, 1999, 2002, 2005), Scheibe (2002), Brzezinski (1996, 2002), entre outros, contribuem neste debate teórico-reflexivo sobre a formação de professores; complementados por autores estrangeiros, que se debruçam, também, na política de formação e valorização docente.

maciçamente reduzido ao exercício de uma reflexão sobre os saberes profissionais, de caráter tácito, pessoal, particularizado, subjetivo etc. De pouco ou nada adiantará defendermos a necessidade de os formadores de professores serem pesquisadores em educação, se as pesquisas em educação se renderem ao “recuo da teoria”. (DUARTE, 2003, p. 619-620).

Por isso, considero essencial que os professores tenham espaços-tempos de estudo e discussão para analisar as produções de diferentes autores, a fim de que as proposições de melhoria do processo educativo e da sua profissionalização aconteçam com mais sustentação teórico-prática, em uma perspectiva crítico-reflexiva. Uma mesma expressão pode ser utilizada com concepções diferenciadas, por exemplo, as expressões “saber docente” e “profissional reflexivo”, conforme o contexto em que são utilizados e mesmo com que pretensões têm o seu uso, podem ter perspectivas e concepções diferenciadas. Complemento a reflexão com uma citação em que me fundamentei em Larrosa:

Atualmente, as concepções e os significados das palavras e das ações possibilitam-nos pensar a educação em diferentes perspectivas. Só tem sentido, segundo Larrosa (2002), a palavra “reflexão” e expressões como “reflexão crítica” se falarmos em uma perspectiva política e crítica. Assim, os saberes são essenciais à formação e transformação do sujeito, enquanto pessoa e profissional, somente se os percebermos no seu sentido mais ligado aos sujeitos críticos, que pensam e convivem neste espaço/tempo de constantes desafios. O professor precisa, atualmente, ser esse sujeito que sabe conviver com as diferenças, com as ideologias e os desafios que cada vez mais se impõem. (MELLO, 2002, p. 143).

Nas propostas governamentais da política educacional, os professores têm recebido pouca relevância, apesar de a retórica de políticos, governantes e até dos próprios educadores recair, na maioria das vezes, na falta ou precária educação do povo. Essa precariedade educacional é justificada pela pouca qualidade na formação e desempenho dos professores.

Concebo como importante ultrapassar a visão artilosa do Estado gerencialista que está se impondo de forma sutil e despercebida, que remodela as relações de poder e afeta as opções de políticas sociais e, entre elas, as educacionais, como na proposição da profissionalização do professor baseada nas competências, na performatividade, na regulação, no desempenho técnico, na produtividade. Segundo Ball (2004), a performatividade tem um efeito insidioso na natureza do trabalho profissional, porque age em retroação sobre a prática para reorientá-la em direção a determinados resultados e valores. E o desempenho do profissional é o alvo principal. Para Ball (2005, p. 548), “o professor é ‘re-construído’ para ser um técnico e não um profissional capaz de julgamento crítico e reflexão”.

A performatividade é alcançada mediante a construção e publicação de informações e de indicadores, além de outras realizações e materiais institucionais de caráter promocional, como mecanismos para estimular, julgar e comparar profissionais em termos de resultados: a tendência para nomear, diferenciar e classificar. (BALL, 2005, p.6).

Nesse sentido, a política de valorização e profissionalização do magistério se inclui na política de formação docente. A política de valorização profissional deve ser efetivada realmente como uma política de Estado e não apenas de governo. Em que a política pública não sirva apenas como um conjunto de estratégias organizacionais, mas que permita a participação política dos atores sociais e educacionais, incluindo aqui os próprios cidadãos e suas entidades representativas, em todos os seus processos de formulação, implantação e avaliação.

No próximo capítulo trato de anunciar o cenário das composições e dos movimentos da gestão da política educacional, no âmbito dos governos federais FHC e Lula, para que seja possível situar e problematizar as influências da reforma educativa proposta pelos principais organismos internacionais multilaterais, a partir dos anos 1990, especialmente neste período de 1996 a 2006.



Unstable Equilibrium
Paul Klee

4 POLÍTICA DE VALORIZAÇÃO E PROFISSIONALIZAÇÃO DOS PROFESSORES PÚBLICOS: instrumentos conceituais, composições e movimentos no território da gestão da educação nos governos FHC e Lula

O excesso dos discursos faz lembrar o final do século XIX, quando os professores eram investidos de todos os poderes (até o de ganhar guerras). Mas, nessa época, havia um consenso social em torno da missão dos professores. Hoje, não há. E o excesso dos discursos tende, apenas, a esconder a pobreza das políticas.
(NÓVOA, 1999, p.14).

Com essas colocações de Nóvoa, quero referenciar a importância que tem o objeto de pesquisa escolhido. A valorização dos professores não é um tema novo, sempre esteve presente nas discussões políticas, nas propostas, nos planos de governo, em programas oficiais. Porém, nos últimos anos, principalmente, a partir dos anos 90, com o cenário neoliberal que se instalou no nosso país, os professores tiveram a cena principal no que diz respeito a sua “culpabilização” pelos problemas educacionais; ora porque faltava-lhes formação adequada, ora pela sua desvalorização financeira, ora pelo seu desprestígio social, entre outros motivos.

Nesse sentido, procuro desvendar algumas ideias sobre a valorização e a profissionalização dos professores, embasando-me em autores que considero intelectuais renomados, a fim de ir além do que é evidenciado nos escritos, fazer outras releituras, ver além do texto da política, perceber paradoxos entre a produção e a prática das políticas governamentais na área educacional.

Também registro como essencial ler nas entrelinhas as proposições da política educacional¹⁹ brasileira e rio-grandense, no sentido de perceber de que forma a valorização e

¹⁹ Refiro-me à “política educacional” no singular por estar considerando as ações, programas e propostas políticas da área educacional em seu conjunto; isto é, diz respeito a um conjunto de políticas educacionais que, agrupadas e sob um mesmo título, referem-se a temas que estão intimamente inter-relacionados.

a profissionalização do magistério público está presente na atual proposição legal, qual sua intencionalidade. Programas e ações políticas com propósito emancipatório não garantem concretamente a efetivação crítica das mesmas. São inicialmente apenas textos/documentos prescritivos, que podem (ou não) ser recriados na sua implantação.

Se os textos são, ao mesmo tempo, produto e produtores de orientações políticas no campo da educação, sua difusão e promulgação geram também situações de mudanças ou inovações, experienciadas no contexto das práticas educativas. Relembrando que os textos de políticas não são simplesmente recebidos e implementados, mas, ao contrário, dentro da arena da prática estão sujeitos à interpretação e recriação. Podemos abordar, por exemplo, a legislação como dimensão de um processo contínuo, cujo *locus* de poder está constantemente mudando. (SHIROMA; CAMPOS; GARCIA, 2005, p. 433).

Tenho consciência de que toda política pública constitui uma ordem local, e que é preciso levar em conta o conjunto de indivíduos, grupos ou organizações, cuja posição é afetada pela ação do Estado num espaço público. Nesse espaço, opera a regulação dos conflitos dos interessados e articulação de interesses e fins individuais e coletivos. (MULLER e SUREL, 2002).

4.1 INFLUÊNCIA DA POLÍTICA: TRAJETÓRIAS DA GESTÃO INTERNACIONAL DA EDUCAÇÃO

A massiva influência da política neoliberal na educação, nos anos de 1980 e princípios dos anos de 1990, por meio de organizações internacionais, começa a diminuir no início do século XXI, e se redesenham novas formas de regulação entre o Estado e o mercado e, conseqüentemente, redefinem-se as relações entre economia e política.

Ball (1998) permite-me compreender a disseminação de influências internacionais através do fluxo de ideias por meio de redes políticas e sociais que envolvem a circulação internacional de informações e por meio do patrocínio de algumas recomendações das agências multilaterais, como o Banco Mundial, a OCDE, a UNESCO, a CEPAL.

Para explicar esse movimento de influência da política, no que atinge o Brasil e o Rio Grande do Sul, em particular, considero essencial retomar alguns acontecimentos em âmbito internacional e nacional relacionados à política de valorização, profissionalização e formação do professor. Entre estes eventos internacionais, posso citar, sucintamente, aqueles que, de alguma forma, marcaram a agenda governamental no Brasil. Início no ano de 1990 por ser um marco no planejamento da educação no mundo e, conseqüentemente, no nosso país:

- **Conferência Mundial de Educação para Todos**, realizada em Jontien, Tailândia, de 05 a 09 de março de 1990. Este evento constitui um marco importante no panorama da discussão mundial sobre educação. É a partir desta Conferência que o Brasil passa a integrar um grupo de países em desenvolvimento com problemas de universalização da Educação Básica e de analfabetismo (Education for All-9 ou EFA-9, referindo-se o número nove ao total de países integrantes deste acordo), no âmbito do qual são estabelecidas várias diretrizes. (VIEIRA, 2001, p. 63). “Integram o grupo de países EFA-9 (Education for All), também conhecido como ‘E-9 countries’: Bangladesh, Brasil, China, Egito, Índia, Indonésia, México, Nigéria e Paquistão.” (VIEIRA, 2001, p. 63 – nota de rodapé 5). Esta conferência é “considerada um marco importante porque forneceu as bases conceituais e procedimentais para os países elaborarem os seus Planos Nacionais de Educação”. (NETO; RODRIGUEZ, 2007, p. 24).

- **Declaração de Nova Delhi**, reunião do grupo dos nove países integrantes do EFA-9, realizada em dezembro de 1993, em Nova Delhi: um dos aspectos a destacar desta Declaração diz respeito à articulação entre a melhoria da qualidade dos programas de Educação Básica e a “**intensificação de esforços para aperfeiçoar o status, o treinamento e as condições de trabalho do magistério**”, bem como aprimorar “os conteúdos educacionais e o material didático”. (VIEIRA, 2001, p. 67) (grifo meu).

A declaração de Nova Delhi comporta alguns destaques interessantes, que expressam sintonias entre os compromissos internacionais e as orientações da política educacional brasileira, quais sejam: a ênfase na melhoria qualitativa dos sistemas educacionais, filosofia de atenção integral, entendimento da questão educacional como responsabilidade de toda a sociedade, **foco na questão do magistério** e direcionamento de recursos para a ‘educação básica e melhoria do gerenciamento dos recursos educacionais’ disponíveis. (BRASIL, MEC, 1993, p. 125). (VIEIRA, 2001, p. 65) (grifo meu).

- **Conferência de Kingston**, Jamaica, realizada de 13 a 17 de maio de 1996, convocada pela UNESCO, contou com dois eventos: a Sétima Reunião de Ministros de Educação da América Latina e do Caribe e a Sexta Reunião do Comitê Regional Intergovernamental do Projeto Principal na área de Educação da América Latina. Seu informe final é um documento de 106 páginas, em que são destacados os principais aspectos da cooperação. (VIEIRA, 2001, p. 67). Esta Conferência apresenta um conjunto de recomendações, formuladas em termos de:

- I A educação como política de Estado;
- II Melhorar a capacidade de gestão: maior protagonismo da comunidade educativa local e um papel mais estratégico da administração central;
- (...)
- VII A avaliação e medição da qualidade para assumir responsabilidade pelos resultados em educação;
- VIII **Valorização profissional dos docentes ligada ao desempenho;**
- IX A educação ao longo de toda a vida para uma aprendizagem contínua;
- XI Financiamento e destinação de recursos (UNESCO, 1996, *apud* VIEIRA, 2001, p. 68). (grifo meu).

- Proposta da CEPAL: *Educación y Conocimiento: Eje de la Transformación Productiva com Equidad* (Educação e Conhecimento: eixo da transformação produtiva com equidade) (UNESCO, CEPAL, 1992 e CEPAL, UNESCO, Ipea, Inep, 1995). “A tese central desta proposta se articula em torno do entendimento de que a ‘incorporação e difusão – deliberada e sistemática – do progresso técnico é a força impulsionadora da transformação produtiva e de sua compatibilização com a equidade e a democracia”’. (CEPAL, UNESCO, 1995 *apud* VIEIRA, 2001, p. 69).

Sendo múltiplos os fatores que intervêm na incorporação e difusão do progresso técnico, a proposta da Cepal destaca “o fortalecimento da base empresarial, a crescente abertura à economia internacional, e muito especialmente, a formação de recursos humanos e o conjunto de incentivos e mecanismos que facilitam o acesso e geração de novos conhecimentos. Cujos avanços (...) têm sido comprometidos por disfunções no eixo educação-conhecimento” (VIEIRA, 2001, p. 69-70).

As orientações de políticas da Proposta da CEPAL se expressam em sete vertentes distintas, das quais, para este trabalho, é importante destacar uma delas que é “de natureza instrumental”: “**profissionalismo e protagonismo dos educadores**”. (VIEIRA, 2001, p.70). (grifo meu).

- **Marco de Ação de Dakar, Educação para Todos.** No ano de 2000, em Dakar, na 2ª Conferência Mundial de Educação, foi firmado o compromisso “Educação para Todos”, no qual governos, organizações, agências, grupos e associações representadas na Cúpula Mundial de Educação, comprometeram-se em atingir alguns objetivos educacionais relacionados à erradicação do analfabetismo, à universalização das matrículas da educação infantil e à garantia do aprendizado em todos os níveis. Dentre os objetivos estabelecidos, destaco o “ix. **melhorar o status, a auto-estima e o profissionalismo dos professores**” (grifo meu).

- **Declaração do México (1979) e a Recomendação de Quito (1981).** Em dezembro de 1979, no México, ocorreu a Conferência Regional de Ministros de Educação e Ministros encarregados do Planejamento Econômico, convocada pela UNESCO, CEPAL e OEA, participaram 37 países, incluindo representantes da América Latina e do Caribe. Daí resultou a Declaração do México, que expôs os objetivos e as prioridades das políticas para enfrentar os graves problemas educacionais da região. Em consequência, surge o Projeto Principal de Educação para a América Latina e o Caribe (PPE), cujas diretrizes foram coerentes com a Declaração do México (1979) e a Recomendação de Quito (1981). Tanto a Declaração do México quanto à Recomendação de Quito, consideraram que, para atingir os objetivos, era necessário concretizar ações políticas. Dentre as ações, destaco: “**reformular os sistemas, o conteúdo e os métodos de formação e de capacitação e aperfeiçoamento dos docentes de crianças, jovens e adultos**; reformular as estruturas e melhorar os processos de administração da educação, inclusive a formação e capacitação de gestores, dando atenção especial às exigências de descentralização, reforma e desenvolvimento da educação [...]”. (UNESCO, 1979; 1981 *apud* CABRAL NETO; RODRIGUEZ, 2007, p. 20). (grifo meu). Os autores avaliam que os documentos resultantes dos vários fóruns do PPE apresentam diferentes ênfases do papel social da educação; da importância da educação de melhor qualidade com equidade; e do seu significado político-ético (CABRAL NETO; RODRIGUEZ, 2007).

- **Projeto Regional de Educação para a América Latina e o Caribe (PRELAC).** A partir de 2001, com a avaliação do PPE, constatou-se que a educação aparece como prioridade nos projetos dos países, mas isso não significou a implementação das políticas educacionais previstas. Em decorrência aos problemas educacionais ainda existentes, foi elaborado um novo projeto de caráter regional denominado Projeto Regional de Educação para a América Latina e o Caribe (PRELAC), aprovado em 2002, na Conferência de Havana, com horizonte previsto para o ano de 2015, visando o fortalecimento da escola pública para melhorar a qualidade da educação. Também o documento *Investir mejor, para investir mas: Financiamiento y gestión de la educación em América Latin y el Caribe* (2004) foi elaborado para apresentar um diagnóstico e uma avaliação das medidas educacionais implementadas pelo PPE e do PRELAC. Reforça metas com foco na gestão dos sistemas educacionais e da escola. Há destaque para os “**docentes e seu protagonismo nas mudanças** - necessidade de bons docentes; o investimento não apenas na capacitação docente, mas, também, em seu

desenvolvimento profissional e humano; a formação inicial e continuada; a qualidade de vida dos docentes e a valorização de sua carreira como estratégia para melhorar a aprendizagem dos estudantes, dentre outros.” (CABRAL NETO; RODRIGUEZ, 2007, p. 42). (grifo meu).

Além desses eventos, verifico que a presença de agências internacionais de auxílio financeiro e de cooperação técnica destacou-se, no cenário brasileiro, na última década do século XX; entre elas, a que marcou maior espaço nas políticas públicas de formação de professores foi o Banco Mundial (BM), cuja atuação se deu por “meio de iniciativas que expressam ‘uma mistura de financiamento e idéias para melhorar o padrão de vida e eliminar as piores formas de pobreza’” (VIEIRA, 2002, p. 35). No Brasil, a ação do BM se expandiu na área educacional, cuja missão, segundo o próprio Banco, consistiu em “apoiar o Brasil na redução da pobreza e na promoção do crescimento econômico sustentável, por meio da melhoria da qualidade, da eficiência e da equidade do sistema educacional brasileiro, com ênfase no aumento de oportunidades de aprendizado para os pobres”. (VIEIRA, 2002, p. 35).

O BM se tornou a principal agência de assistência técnica e assessoria em relação à política educacional para os países como o Brasil. A reforma proposta estava diretamente articulada, de forma ideológica, a um “pacote” de medidas, que “abrange um amplo conjunto de aspectos vinculados à educação, das macropolíticas até a sala de aula” (TORRES, 1998, p.126). Além do BM, outras organizações multilaterais, como a UNESCO e a OCDE²⁰, apresentaram projetos que influenciaram o campo da educação, incluindo um modelo universal de formação de professores.

Por lo tanto, vemos que UNESCO, el Banco Mundial y la OCDE comparten algunas ideas muy claras sobre cómo debería formarse a un buen docente para un futuro al que muchas veces llaman ‘la era de la información’. Este modelo de docente que promueven las agencias internacionales no proviene de un contexto educativo específico. Por el contrario, se trata de un modelo imaginario que fue diseñado sobre la base de una serie de predicciones sobre el futuro que son legitimadas por su estatus ‘científico’. (BEECH, 2007, p.5).

Fica evidente a influência neoliberal dessas organizações multilaterais nas políticas educacionais e, em decorrência, nas políticas de valorização de professores, mas também as tensões e resistências em relação às orientações daí advindas. A discussão iniciada ainda na

²⁰ A OCDE coordena e desenvolve o PISA – Programa de Avaliação Internacional de Alunos: a cada três anos, uma amostra de alunos com 15 anos de idade de mais de 40 países são avaliados pelo PISA que mede o seu desempenho educacional em leitura (2000), matemática (2003) e ciências (2006) e sua capacidade de aplicação desses conhecimentos. O PISA é responsável por produzir indicadores sobre a efetividade de sistemas educacionais. No Brasil, o PISA é coordenado pelo INEP. Nos resultados de 2006, o Brasil ficou no precário 52^a lugar com 57 participantes. (Site: www.inep.gov.br)

década de 1980, com a participação de entidades representativas das categorias dos professores, universidades, sindicatos, que apareceu claramente quando da construção e formulação da atual LDB/96, não se consubstanciou quando a mesma foi sancionada. Suas formulações, propostas e encaminhamentos revelaram-se incompatíveis ao novo modelo imposto aos governos latino-americanos pelo Banco Mundial e assim não fizeram parte do texto final da lei.

A política pública posta à sociedade brasileira no segundo mandato de Fernando Henrique Cardoso indicou claramente a aproximação com as normas e preceitos neoliberais, desenvolvendo-se, nesse período, um aprofundamento da parceria público-privada²¹, consubstanciando-se em um estímulo à iniciativa privada na expansão de vagas e na exaltação da eficiência e produtividade das instituições educacionais.

Mesmo em relação às proposições nacionais para a formação de professores, nessa época, ficou clara a influência da política internacional, como, por exemplo, na definição de modalidades de formação docente em cursos baratos e de curta duração; isso se evidenciou no Brasil com a delimitação do *locus* de formação docente no Instituto Superior de Educação (ISE) e no Curso Normal Superior (CNS); além das proposições de Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para a formação de professores da Educação Básica no viés da pedagogia das competências.

4.2 PRODUÇÃO DA POLÍTICA: ORDENAMENTO DA VALORIZAÇÃO, PROFISSIONALIZAÇÃO E FORMAÇÃO DOS PROFESSORES

No espaço a seguir, tive o intuito de traçar os dispositivos presentes no atual ordenamento constitucional e legal do Brasil referentes à valorização, profissionalização e formação de professores.

4.2.1 Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 e EC nº 53/2006

Na Constituição Federal de 1988 há referência, em seu artigo 206, inciso V, à valorização dos profissionais da educação como um dos seus princípios constitucionais.

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

²¹ As discussões sobre parceria público-privado na educação brasileira aparecem em produções de vários autores, entre eles: PERONI (2003, 2006, 2009a, 2009b).

- I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
 - II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;
 - III - pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
 - IV - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
 - V - valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas** (Redação da Emenda Constitucional 53/2006).
 - VI - gestão democrática do ensino público, na forma da lei;
 - VII - garantia de padrão de qualidade.
 - VIII - piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos de lei federal** (Redação da Emenda Constitucional 53/2006).
- Parágrafo único. **A lei disporá sobre as categorias de trabalhadores considerados profissionais da educação básica e sobre a fixação de prazo para a elaboração ou adequação de seus planos de carreira, no âmbito da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios.** (Redação da Emenda Constitucional 53/2006). (grifos meus).

A Emenda Constitucional nº 53/2006 alterou a redação original da Constituição Federal de 1988, com alguns acréscimos no que se refere à valorização dos profissionais da educação pública. Evidencia a necessidade e premência dessa valorização para todos os profissionais da educação, não somente aos professores, mas também aos servidores da educação como um todo. Assim, o inciso V, do artigo referido anteriormente, dispõe alguns mecanismos de valorização dos profissionais da educação escolar pública, ou seja, garantia de planos de carreira e ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos; no inciso VIII, indica que lei federal deve dispor sobre o piso salarial nacional profissional para os profissionais da educação escolar pública. Mais adiante farei breve referência ao Piso Salarial Nacional Profissional para o magistério público, que deve ser implementado pelos entes federados.

O artigo 37, inciso X, da Constituição Federal, descreve que a “remuneração dos servidores públicos e o subsídio de que trata o § 4º do art. 39 somente poderão ser fixados ou alterados por lei específica, observada a iniciativa privativa em cada caso, assegurada revisão geral anual, sempre na mesma data e sem distinção de índices”. Isso deixa claro que a remuneração do magistério público será fixada em lei específica do ente federado ao qual o professor está vinculado. Deve ser elaborada em forma de Projeto de Lei pelo chefe do Poder Executivo, a ser, posteriormente, aprovada pelo Poder Legislativo e sancionada pela autoridade competente (prefeito ou governador).

4.2.2 Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/1996

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394/1996 traz um capítulo específico aos Profissionais da Educação, compreendendo do artigo 61 ao artigo 67. No ano passado (2009), o artigo 61 foi alterado pela Lei nº 12.014/2009, especificando o que é concebido legalmente por profissionais da educação escolar básica, discriminando suas 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: (Redação dada pela Lei nº 12.014, de 2009)

I – professores habilitados em nível médio ou superior para a docência na educação infantil e nos ensinos fundamental e médio; (Redação dada pela Lei nº 12.014, de 2009)

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; (Redação dada pela Lei nº 12.014, de 2009)

III – trabalhadores em educação, portadores de diploma de curso técnico ou superior em área pedagógica ou afim. (Incluído pela Lei nº 12.014, de 2009)

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: (Incluído pela Lei nº 12.014, de 2009)

I – a presença de sólida formação básica, que propicie o conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho; (Incluído pela Lei nº 12.014, de 2009)

II – a associação entre teorias e práticas, mediante estágios supervisionados e capacitação em serviço; (Incluído pela Lei nº 12.014, de 2009)

III – o aproveitamento da formação e experiências anteriores, em instituições de ensino e em outras atividades. (Incluído pela Lei nº 12.014, de 2009)

A ampliação da concepção de profissional do ensino é extremamente importante, abrangendo não somente aos professores que atuam na docência, mas estendido aos demais profissionais que exercem as funções de apoio pedagógico e/ou administrativo, assim como aos trabalhadores de educação da área técnica, que possuem formação adequada para tal.

Há referência ao nível em que a formação de professores e demais profissionais da educação deve ocorrer, prevendo ainda a formação em nível médio. De certa forma, essa legislação vai além da concepção proposta a partir da década de 90, que atendia a política educacional internacional, que tinha como base as competências, e que ainda hoje estão inculcadas nas diretrizes curriculares de formação. Minha análise anterior já perpassava por este ordenamento legal, ao rever que:

A LDB de 96 inaugura, no Brasil, um período de reformas educacionais, complementada por diversos documentos oficiais que trazem referências curriculares a todos os níveis e modalidades da educação. A imagem das competências aparece em todos esses documentos [...] ao se referirem à formação do profissional docente. (MELLO, 2002, p. 81).

A LDB/96 referenda que, em regime de colaboração, os entes federados devem oferecer a formação inicial e continuada aos professores, tendo como alternativa para a oferta de cursos de formação continuada o uso da educação a distância. Modalidade essa que o MEC tem lançado mão na oferta de cursos através do Plano de Ações Articuladas (PAR).

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. (Incluído pela Lei nº 12.056, de 2009).

§ 2º A formação continuada e a capacitação dos profissionais de magistério poderão utilizar recursos e tecnologias de educação a distância. (Incluído pela Lei nº 12.056, de 2009).

§ 3º A formação inicial de profissionais de magistério dará preferência ao ensino presencial, subsidiariamente fazendo uso de recursos e tecnologias de educação a distância. (Incluído pela Lei nº 12.056, de 2009).

Destaco, também, o art. 67 pelas disposições previstas nestes incisos que corroboram para que se efetive a consolidação prática da “valorização dos profissionais da educação”, ao assegurar-lhes por meio de “estatutos e planos de carreira do magistério público”, como obrigação dos sistemas de ensino:

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

I - ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos;

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

III - piso salarial profissional;

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

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

VI - condições adequadas de trabalho.

§ 1º A experiência docente é pré-requisito para o exercício profissional de quaisquer outras funções de magistério, nos termos das normas de cada sistema de ensino. (Renumerado pela Lei nº 11.301, de 2006)

§ 2º Para os efeitos do disposto no § 5º do art. 40 e no § 8º do art. 201 da Constituição Federal, são consideradas funções de magistério as exercidas por

professores e especialistas em educação no desempenho de atividades educativas, quando exercidas em estabelecimento de educação básica em seus diversos níveis e modalidades, incluídas, além do exercício da docência, as de direção de unidade escolar e as de coordenação e assessoramento pedagógico. (Incluído pela Lei nº 11.301, de 2006).

O artigo destacado anteriormente é um desdobramento dos princípios constitucionais V e VIII, previstos no artigo 206, da CF/88 que listam alguns condicionantes essenciais que não podem deixar de constar na política de valorização dos professores. Verifico que aspectos deste artigo já foram destacados nos princípios constitucionais, como o ingresso por concurso público de provas e títulos, piso salarial profissional, estatuto e plano de carreira. Outros elementos são sinalizadores da adequada valorização profissional, como: progressão funcional baseada na titulação ou habilitação e na avaliação do desempenho; período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga horária do professor; aperfeiçoamento profissional continuado, com licenciamento remunerado para esse fim; condições adequadas de trabalho, entre outros.

A Resolução CNE/CEB nº 3/97, que definia as diretrizes para a elaboração dos planos de carreira do magistério público municipal e estadual, foi substituída pelo Parecer CNE/CEB nº 09/2009 e pela Resolução nº 02/2009. Os referidos documentos normativos estabelecem as atuais Diretrizes Nacionais para os Planos de Carreira e Remuneração dos Profissionais do Magistério da Educação Básica Pública, regulamentando os dispositivos da Lei do PSPN (Lei nº 11.738/2008, art. 6º) e cumprir os dispositivos constitucionais e os previstos na lei do FUNDEB (Lei nº 11.494/2007, art.40).

Esta produção do texto da política está em sintonia com as demais políticas que visam assegurar o aumento da qualidade da educação Básica, propostas pelo MEC, com perspectivas para a construção do Sistema Nacional Articulado de Educação e do novo PNE, bem como da Política Nacional de Formação dos Professores. Assim, essas Diretrizes, além de orientarem a organização da carreira do magistério e suscitarem discussões/resultados sobre a questão salarial, a jornada de trabalho, a evolução funcional, as condições de trabalho, aliados à adequada formação dos professores; considera também a necessária gestão democrática das escolas e dos sistemas de ensino.

4.2.3 Plano Nacional de Educação – Lei nº 10.172/2001

Um dos objetivos centrais do Plano Nacional de Educação (PNE), Lei nº 10.172/2001 é a “melhoria da qualidade do ensino”, que “somente poderá ser alcançada se for promovida, ao mesmo tempo, a valorização do magistério”. Explicita ainda que essa valorização envolve uma “política global do magistério”, a qual compreende, simultaneamente, “- a formação profissional inicial; - as condições de trabalho, salário e carreira; - a formação continuada”. (PNE, 2001).

A valorização do magistério, em conformidade com o PNE, implica, pelo menos, os seguintes requisitos: uma formação profissional; um sistema de educação continuada; jornada de trabalho organizada de acordo com a jornada dos alunos, concentrada num único estabelecimento de ensino e que inclua o tempo necessário para as atividades complementares ao trabalho em sala de aula; salário condigno; compromisso social e político do magistério. Os quatro primeiros requisitos precisam ser supridos pelos sistemas de ensino; enquanto que quinto depende, de certa forma, dos próprios professores: o compromisso com a aprendizagem dos alunos, o respeito a que têm direito como cidadãos em formação, interesse pelo trabalho e participação no trabalho coletivo, ou seja, envolve a profissionalidade da profissão docente.

Os objetivos e metas do PNE para a formação dos professores e a valorização do magistério são primordiais para o movimento de qualificação da educação. É importante perceber como este instrumento legal está se produzindo na prática, como está sendo lido e interpretado pelos agentes políticos e educacionais. Nesse sentido, destaco alguns objetivos e metas do PNE (2001) relacionadas à minha temática de pesquisa:

1. garantir a implantação dos planos de carreira para o magistério e a criação de novos planos, garantindo, igualmente, os novos níveis de remuneração em todos os sistemas de ensino, com piso salarial próprio, de acordo com as diretrizes estabelecidas pelo CNE;
2. implementar, gradualmente, uma jornada de trabalho de tempo integral, quando conveniente, cumprida em um único estabelecimento escolar;
3. destinar entre 20 e 25% da carga horária dos professores para preparação de aulas, avaliações e reuniões pedagógicas;
12. ampliar, a partir da colaboração da União, dos Estados e dos Municípios, os programas de formação em serviço que assegurem a todos os professores a possibilidade de adquirir a

qualificação mínima exigida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, observando as diretrizes e os parâmetros curriculares;

13. desenvolver programas de educação a distância que possam ser utilizados também em cursos semi-presenciais modulares, de forma a tornar possível o cumprimento da meta anterior;

14. generalizar, nas instituições de ensino superior públicas, cursos regulares noturnos e cursos modulares de licenciatura plena que facilitem o acesso dos docentes em exercício à formação nesse nível de ensino;

17. garantir que, no prazo de 5 anos, todos os professores em exercício na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, inclusive nas modalidades de educação especial e de jovens e adultos, possuam, no mínimo, habilitação de nível médio (modalidade normal), específica e adequada às características e necessidades de aprendizagem dos alunos;

18. garantir, por meio de um programa conjunto da União, dos Estados e Municípios, que, no prazo de dez anos, 70% dos professores de educação infantil e de ensino fundamental (em todas as modalidades) possuam formação específica de nível superior, de licenciatura plena em instituições qualificadas;

19. garantir que, no prazo de dez anos, todos os professores de ensino médio possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura plena nas áreas de conhecimento em que atuam;

23. ampliar a oferta de cursos de mestrado e doutorado na área educacional e desenvolver a pesquisa neste campo;

24. desenvolver programas de pós-graduação e pesquisa em educação como centro irradiador da formação profissional em educação, para todos os níveis e modalidades de ensino.

Para que o ordenamento constitucional e legal que dispõe da valorização dos professores se concretize, é necessário que todos os atores sociais envolvidos na área educacional tenham conhecimento dos direitos profissionais e, conjuntamente, procurem compreender a produção da política para que ela se efetive adequadamente na prática e assegure a cidadania profissional dos professores.

Espaços para discussão dos aspectos referentes à valorização da profissão docente são as Conferências Municipais e Intermunicipais preparatórias para a Conferência Nacional de Educação (CONAE), que se desenvolveram durante o ano de 2009. A CONAE será realizada em Brasília, no mês de abril deste ano, cuja temática central é a instituição do Sistema

Nacional Articulado de Educação. O eixo IV da CONAE trata da Formação e Valorização dos Profissionais da Educação. Além disso, nos debates suscitam a preparação para a elaboração do novo Plano Nacional de Educação (2011-2020), no qual a dimensão da valorização e formação dos profissionais da educação está presente.

4.3 PRODUÇÃO E EFEITOS DA POLÍTICA: PROGRAMAS E AÇÕES DO GOVERNO FEDERAL

Para melhor visualização das intenções da política educacional, apresento um mapeamento da produção política dos governos federais Fernando Henrique Cardoso (FHC) e Luiz Inácio Lula da Silva (Lula).

4.3.1 Governo FHC (1º mandato: 1995 a 1998; 2º mandato: 1999 a 2002)

Confesso que não venho até aqui falar-vos sobre o problema da educação sem certo constrangimento: quem recorrer à legislação do país a respeito da educação, tudo aí encontrará. Sobre assunto algum se falou tanto no Brasil e, em nenhum outro, tão pouco se realizou. Não há, assim, como fugir à impressão penosa de que nós estamos a repetir. Há cem anos os educadores se repetem entre nós. Esvaem-se em palavras, esvaímos-nos em palavras e nada fazemos. Atacou-nos, por isto mesmo, um estranho pudor pela palavra e um desespero mudo pela ação. (Anísio Teixeira)

(1ª Conferência Nacional de Educação, Cultura e Desporto-Carta de Brasília, 2000, p. 251).

A partir dos acontecimentos internacionais, especialmente da Conferência de Nova Deli, o Brasil viu-se constrangido a organizar sua política educacional, levando em conta acordos firmados entre os países, no sentido de impulsionar mais avanços de acesso e qualidade educacional, bem como mais proposições e ações de formação docente. Entre estes eventos e propostas mais marcantes, destaco aqueles/as que dizem respeito, direta ou indiretamente, à valorização dos professores:

- **Plano Decenal de Educação para Todos (1993-2003):** a partir do compromisso firmado na Conferência de Educação para Todos, em Jomtien, em 1990, ao Brasil coube a responsabilidade de tomar iniciativas voltadas à educação fundamental, especialmente o que estava previsto na recente Constituição Federal aprovada. O Plano Decenal veio caracterizar-se após vários encontros com diversos representantes de segmentos sociais e educacionais, como o “conjunto de diretrizes de política em processo contínuo de

atualização e negociação, cujo horizonte deverá coincidir com a reconstrução do sistema nacional de educação básica”. (BRASIL, 1993, p. 15). As diretrizes propostas deveriam servir de fundamentação para a elaboração dos planos estaduais e municipais de educação. Entre os três grandes eixos deste Plano (*Toda criança brasileira na escola, Todo professor respeitado como profissional, Toda escola com ensino de qualidade*), destaco o eixo que visava “resgatar a dignidade profissional dos professores”. No roteiro para o trabalho, enviado às escolas, os temas a serem discutidos eram: *acesso, sucesso escolar, aprendizagem, professores e profissionais do ensino, gestão, relacionamento com a comunidade, cidadania na escola, financiamento e gastos com a educação*. Os itens a serem discutidos no tema referente aos professores e profissionais de ensino eram:

Tais profissionais são valorizados? Receberam uma formação adequada? Têm oportunidades de atualização e aperfeiçoamento? Trabalham em prol da produtividade do ensino? Exercem seus direitos e cumprem seus deveres? Que padrões de remuneração, de estímulos e incentivos funcionais poderiam melhorar as condições profissionais e de vida dos educadores? A partir da situação existente, planeje o que a escola pode realizar com a ajuda da comunidade e com a colaboração do Município e do Estado, para a real valorização dos profissionais do ensino. (BRASIL, 1993, p. 3)

Conforme colocações de Cunha (1998, p. 59), a “questão do magistério” era “condição *sine qua non* para a execução do Plano”. Os debates deste Plano convergiram no evento nacional: Conferência Nacional de Educação para Todos.

- **Conferência Nacional de Educação para Todos:** realizada em 02 de setembro de 1994, veio concretizar-se no Pacto pela Valorização do Magistério e Qualidade da Educação, assinado em 19 de outubro de 1994, que significou, para o MEC, a concretização também dos termos do “Compromisso Nacional de Educação para Todos” (14 de maio de 1993) e do Acordo feito durante esta Conferência. O Pacto estabelece as premissas, as linhas de ação e as responsabilidades da União e seus entes federados, das universidades e instituições de ensino superior, das entidades e associações representativas dos profissionais de educação, dos conselhos estaduais de educação. As suas premissas ressaltam a “profissionalização” do magistério, como nesta colocação:

A profissionalização do magistério, processo do reconhecimento pela sociedade, da importância política, social, cultural e econômica do professor, corresponde à elevação do nível de formação, à organização de planos de carreira, com acesso via

concurso público e remuneração compatível, e à melhora das condições de trabalho dos educadores. (BRASIL, 1994, p. 4)

Também foi criado o Fórum do Magistério para discussão da viabilização do Pacto, envolvendo inclusive às questões referentes ao piso salarial²², que foi estimado, na época, em 300 dólares. Este movimento foi a base para a concepção do FUNDEF.

Cury (2007) afirma a importância que passou a ter a educação, a partir da Constituição Federal de 1988 e da LDB/96, elevando-a à “categoria de princípio e de direito social”, assim como desta Conferência:

A oportunidade para sair desse estado se deu em 1994, quando da Conferência Nacional de Educação, em que as temáticas-chave foram o Plano Decenal de Educação para Todos e a busca de um Acordo Nacional de Educação para Todos. Por um inédito consenso, emergiu do Acordo o Pacto pela Valorização do Magistério e Qualidade da Educação. Vários foram os compromissos assumidos seja por associações e corporações educacionais, seja por entidades governamentais de todos os entes federativos. (CURY, 2007, p. 12).

- **Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério – FUNDEF:** no governo de Fernando Henrique Cardoso, a proposta do MEC foi a criação de um fundo de natureza contábil, em que 60% dos recursos seriam gastos com os salários do magistério público do ensino fundamental. Os pontos principais de discordância neste projeto foram a questão do piso salarial, que oscilava entre R\$ 150,00 a R\$ 300,00 ao mês dependendo da qualificação do professor, bem como a limitação ao ensino fundamental, excluindo a educação infantil e a educação de jovens e adultos. Um piso salarial nacional não foi acertado, desconsiderando o Acordo Nacional de 1994. Com a promulgação da EC nº 14/1996, foi criado o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), regulamentado pela Lei nº 9.424/1996. Esta Lei determinou que os Estados, os Municípios e o Distrito Federal deveriam apresentar planos de carreira e remuneração do magistério. O FUNDEF foi automaticamente implantado a partir do ano de 1998. Saliento que o FUNDEF foi o meio de sustentar a importância pela valorização dos professores.

²²Monlevade (2002) traz contribuições sobre a trajetória histórica e a importância da proposição de um piso salarial profissional nacional para a categoria do magistério, analisando o processo de desconsideração por parte do governo federal desse processo ao propor o FUNDEF.

- **Conferências Nacionais de Educação, Cultura e Desporto:** estas conferências foram realizadas no âmbito do Poder Legislativo, pela Comissão de Educação, Cultura e Desporto, da Câmara dos Deputados, no período de 2000 a 2005.

A 1ª Conferência Nacional de Educação, Cultura e Desporto: “Desafios para o Século XXI”, realizada em 2000, teve dois objetivos básicos: “analisar os resultados da legislação, da fiscalização e das políticas públicas nas áreas de Educação, Cultura e Desporto”, “propor alterações na legislação que atendam às necessidades nacionais, nas áreas de Educação, Cultura e Desporto”. Mais de 2000 participantes debateram sobre temas relacionados às políticas públicas voltadas às três áreas: educação, cultura e desporto. Para a educação, as discussões voltaram-se às políticas públicas para uma educação de qualidade. Resultante do Evento, a Carta de Brasília, de 24 de novembro de 2000, destacou propostas gerais de encaminhamento das políticas públicas e de alteração da legislação a fim de atender aos desafios postos para o século XXI. Entre essas propostas²³, destaco a proposta 5, que diretamente diz respeito aos profissionais da educação: “Valorização dos profissionais da educação através de políticas que promovam a formação, a carreira, os salários e as condições de trabalho”. Além disso, a proposta 10 propunha a “Aprovação do Plano Nacional de Educação, considerando os interesses da sociedade e propiciando espaços de interlocução com a comunidade educacional”, que foi importante, naquele momento, como mais uma forma de pressão à aprovação do PNE, que veio ocorrer no ano seguinte, pela Lei 10.172/2001.

Dando sequência, foram realizadas outras conferências promovidas pela Câmara dos Deputados: 2ª Conferência Nacional de Educação, Cultura e Desporto: “Uma escola para a inclusão social?”, em novembro de 2001, teve como objetivos propor políticas públicas a serem implementadas na escola brasileira, buscando a inclusão social; discutir formação, carreira e condições de trabalho de professores, com vistas a atender as exigências de inclusão social e promoção da cidadania; discutir a relação escola, Estado e sociedade no projeto de inclusão social e, apresentação e discussão de experiências bem sucedidas na área de educação; a 3ª Conferência Nacional de Educação, Cultura e Desporto "Por que ainda há quem não aprende?", em dezembro de 2002, em formato de um grande júri, enfocou três aspectos: a política econômica, a pedagogia e a mídia, discutindo seu papel na não-

²³ As demais propostas estão disponíveis na 1ª Conferência Nacional de Educação, Cultura e Desporto – Carta de Brasília, em Educação & Sociedade, Dez. 2000, vol. 21. nº 73, p. 251-253, no site www.scielo.br/pdf/es/v21n73/4216.pdf.

aprendizagem; a 4ª Conferência Nacional de Educação e Cultura: “Consolidando novos rumos”, em fevereiro de 2004, teve como propósito principal para a área de educação a discussão e avaliação do Plano Nacional de Educação, contextualizando-o no conjunto das políticas públicas educacionais.

No período de 1996 a 2004, também, foram realizados cinco Congressos Nacionais de Educação (Coneds) sendo: I Coned em Belo Horizonte, 1996; II Coned em Belo Horizonte, 1997; III Coned em Porto Alegre, 1999; IV Coned, em São Paulo, 2003, e V Coned, em Recife, 2004, conforme informações do Documento Referência da Conferência Nacional de Educação Básica (2008).

Volto a mencionar a Conferência Nacional de Educação Básica (CONAE): “Junte-se ao Brasil pela qualidade da educação”, organizada pelo MEC, a ser realizada no período de 15 a 18 de abril de 2010, em Brasília. Este Evento priorizará o debate nacional das políticas públicas na promoção de uma educação básica de qualidade, tendo como tema central “A construção de um sistema nacional articulado de educação”. Os eixos temáticos norteadores das conferências estaduais que estão precedendo a Conferência Nacional são: I – Os Desafios da Construção de um Sistema Nacional Articulado de Educação; II – Democratização da Gestão e Qualidade Social da Educação; III – Construção do Regime de Colaboração entre os Sistemas de Ensino, tendo como um dos instrumentos o Financiamento da Educação; IV – Inclusão e Diversidade na Educação Básica; V – Formação e Valorização Profissional. Toda esta mobilização envolve representantes da área educacional, ou seja, gestores do MEC, gestores estaduais, municipais e privados, trabalhadores da educação básica pública e privada, estudantes, pais, conselhos estaduais e municipais de educação, representantes do Ministério Público nos Estados, das Comissões de Educação das Assembléias Legislativas, dos Tribunais de Contas nos Estados e dos setores sociais organizados, além de representantes das Agências Internacionais (UNICEF, UNESCO, Banco Mundial etc.).²⁴

- **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores:** a valorização dos profissionais da educação, no que diz respeito à formação de professores, está firmada na promulgação das diretrizes curriculares nacionais para os cursos de formação docente, que trazem subentendida a concepção neoliberal da formação por competências imediatas e pragmáticas, voltadas somente à prática. Nesse sentido, é importante referendar as ideias de Dúllius (2007), ao referir-se que os movimentos de centralização da formação dos

²⁴ Maiores informações sobre a Conferência Nacional de Educação pelo site <http://portal.mec.gov.br>

docentes e de descentralização da responsabilidade em promover a Educação Básica oferecem desencontro de competências entre os entes federados, causando a falta de potencialização dos investimentos e complementarização das políticas. Nesse sentido, as políticas públicas de valorização e formação docente encontram-se tão díspares nos diferentes contextos locais, dependendo, muitas vezes, da capacidade administrativa e financeira dos entes federados, como no caso dos municípios. No final dos anos 1990 e início dos anos 2000, durante o governo FHC, foi promulgado um rol de pareceres e resoluções que tratam das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica²⁵ (Parecer nº 009/2001 e demais resoluções), ou seja, a formação de licenciados para diversas áreas do conhecimento (Matemática, Letras, Química, Física, História, Geografia, etc). A elas estão acrescidas as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia²⁶.

Para Scheibe (2002, p. 47), fica evidenciado que a “trajetória das concepções e políticas de formação dos professores tem-nos possibilitado detectar um processo histórico de desvalorização social desses profissionais”. A formação inicial e permanente do professor, a (re)significação de saberes²⁷, a interação teórico-prática são elementos imprescindíveis para a valorização pessoal e profissional, além dos demais aspectos, como: condições de trabalho, carreira, status sócio-econômico mais elevado. Para tanto, penso ser necessário ultrapassar a visão ingênua de que basta a opção pela formação de competências profissionais, como o discurso oficial ressaltou nos últimos ordenamentos.

Acredito que as ideias de Bernstein (1998)²⁸ sobre a reprodução e a recontextualização (especialmente a referente ao campo oficial), possibilitam entender melhor concepções utilizadas no discurso oficial na formação de professores. Este autor coloca que a escola organiza uma série de procedimentos e regulamentações subjacentes à educação, considerados como princípios distributivos que permitem avaliar as escolas segundo a distribuição de

²⁵As DCNs para a Formação de Professores da Educação Básica estão sendo revistas desde 2003, quando foi apresentado, pela primeira vez, pelo CNE, documento que pretendeu reunir a dispersa legislação relativa à formação de professores, representada pelos oito atos normativos promulgados de 1996 a 2002, especificamente, em relação às licenciaturas e aos cursos de formação pedagógica.

²⁶As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia foram instituídas pelos seguintes documentos legais: Parecer CNE/CP 5/2005, de 15/5/2005, Parecer CNE/CP 3/2006, de 11/4/2006, e Resolução 1/2006, de 15/5/2006.

²⁷Concebo que os saberes docentes são um conjunto de vivências e construções teórico-práticas, pessoais e coletivas, significadas e ressignificadas ao longo da trajetória sócio-educacional e nas experiências e situações profissionais dos sujeitos, nas (inter)relações com seus pares e com o mundo. (MELLO, 2002).

²⁸Para aprofundar o assunto, sugiro a bibliografia: BERNSTEIN, Basil. **A estruturação do discurso pedagógico: classes, códigos e controle**. Trad. Tomaz Tadeu da Silva e Luis F. G. Pereira. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996; BERNSTEIN, Basil. **Pedagogía, control simbólico e identidad: teoría, investigación y crítica**. Trad. Pablo Manzano y Julia Varela. Madrid: Ediciones Morata, S. L., 1998.

imagens, de conhecimentos e de recursos. Para o autor, a distribuição de recursos possibilita entender alguns processos educativos, pois a má distribuição de recursos na escola segue os mesmos princípios das práticas sociais que se produzem na sociedade, como, por exemplo, o corpo docente de professores preparado, motivado, remunerado adequadamente, com plano de carreira etc. influencia no acesso e aquisição do conhecimento por parte dos alunos.

Para entender esse processo, comungo com Freitas (2003) quando ressalta a existência da regulação que atinge a prática profissional dos professores:

A regulação atinge ainda os sujeitos do processo educativo em outra dimensão: do trabalho e da realização profissional. A lógica das competências, ao enfatizar a individualização dos processos educativos, a responsabilização individual pelo aprimoramento profissional, produz o afastamento dos professores de sua categoria profissional como coletivo e, em consequência, de suas organizações. (FREITAS, 2003, p. 1108).

Na sequência, apresento a política educacional empreendida pelo Governo Lula, especialmente voltada à formação, à valorização e à profissionalização dos professores públicos.

4.3.2 Governo Lula (1º mandato: 2003-2006; 2º mandato: 2007-2010)

No governo Lula, as políticas nacionais envolvendo programas e ações voltadas à formação do professor iniciaram no governo anterior, evidenciando certa centralização dessas políticas. Algumas propostas anteriores tiveram continuidade, outras foram reformuladas e propostas novas foram apresentadas, especialmente, no atual mandato do governo, focadas na formação inicial e continuada.

As proposições políticas voltadas para os professores deram-se em função, especialmente, da elaboração do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), já no segundo mandato (2007). O PDE apresenta ações políticas específicas para a formação de professores e demais profissionais de serviço e apoio pedagógico, entre elas o plano de carreira dos professores, a ser (re)elaborado pelos estados e municípios, observando as especificações das diretrizes emanadas da Câmara da Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, previstas anteriormente pelo Resolução nº 03/1997, e atualmente pelo Parecer CNE/CEB nº 09/2009 e pela Resolução nº 02/2009.

Nos dois mandatos do governo Lula, três ministros assumiram a pasta da Educação: Cristovam Buarque (01/01/2003 a 27/01/2004), Tarso Genro (27/01/2004 a 29/07/2005) e Fernando Haddad (29/07/2005 em diante).

Destaco algumas políticas no campo da valorização profissional e da formação dos professores, no período compreendido entre 2003 a 2006 (DULLIUS, 2007; BRASIL/MEC/FNDE, 2007), ressaltando que algumas das ações iniciaram ainda no governo FHC e tiveram continuidade no governo Lula; outras constituem de propostas novas. Ressalto que a maioria dessas está apresentada em forma de programa:

- **Programa Toda Criança Aprendendo (2003):** foi criado pela Portaria nº 1.403/2003, que definiu o Exame de Certificação de Professores e a Rede Nacional de Centros de Pesquisa e Desenvolvimento da Educação, constituída no âmbito do Sistema Nacional de Certificação e Formação Continuada de Professores dos Programas. Este exame nacional de certificação das competências do professor tinha a pretensão de ocorrer mediante avaliações dos resultados dos alunos, com premiação.

- **Rede Nacional de Formação Continuada de Professores de Educação Básica (2003):** criada com o objetivo de contribuir para a melhoria da formação dos professores e dos alunos, composta por universidades públicas e comunitárias que se constituem Centros de Pesquisa e Desenvolvimento da Educação²⁹. Visa a formação continuada de professores de Educação Básica, em exercício, diretores de escola, equipe gestora e dirigentes dos sistemas públicos de educação.

- **Proinfantil (2005):** curso em nível médio, a distância, na modalidade Normal que se destina aos professores da Educação Infantil em exercício nas creches e pré-escolas das redes públicas – municipais e estaduais – e da rede privada sem fins lucrativos – comunitárias, filantrópicas ou confessionais – conveniadas ou não, que não possuam a formação adequada: em nível médio, modalidade Normal.

- **Pró-formação (2004):** em nível médio, com habilitação para o magistério na modalidade Normal, a distância, para professores, sem formação específica, que atuam nos

²⁹ Centros de Pesquisa selecionados abrangem cinco áreas de especialidade/conhecimento (alfabetização e linguagem, educação matemática e científica, ensino de ciências humanas e sociais, artes e educação física, gestão e avaliação da educação), correspondentes às áreas de certificação dos profissionais da educação, conforme previsto na Portaria 1.403/03 (que criou o Sistema Nacional de Certificação e Formação Continuada de Professores da Educação Básica; “hoje no ostracismo, depois dos protestos da comunidade acadêmica e dos educadores em geral”). (BAZZO, 2006, p.34).

quatro anos iniciais do ensino fundamental, classes de alfabetização ou na EJA das redes públicas de ensino. Em 1999, foi implantado um projeto piloto e, assim, sucessivamente, em 2000 foram implantados os Grupos I e II e, em 2002, o Grupo III, abrangendo alguns estados; mas, a partir de 2004, o MEC oferece o Pró-formação para todas as regiões do país. Inicialmente foi financiado pelo FUNDESCOLA, que administra recursos oriundos do Banco Mundial e, a partir de 2002, o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) assumiu o financiamento do programa por meio de convênio com a Secretaria de Educação a Distância (SEED/MEC). O programa Pró-formação também participa de projetos de Cooperação Técnica Internacional para compartilhar a experiência adquirida pela SEED/MEC na formação de professores em exercício. Atualmente desenvolve projetos com São Tomé e Príncipe e Timor Leste.

- **Pró-licenciatura (2005):** programa de formação inicial, a distância, desenvolvido em parceria com IES públicas, comunitárias, ou confessionais, dirigido a professores em exercício nos anos finais do Ensino Fundamental e/ou do Ensino Médio dos sistemas públicos de ensino, sem formação em nível de licenciatura. No primeiro processo seletivo, em fevereiro de 2006, o MEC aprovou 55 projetos de cursos, com 49 mil vagas oferecidas em 22 estados.

- **Programa de Incentivo à Formação Continuada de Professores do Ensino Médio (2004):** destina-se a professores em exercício em escolas públicas estaduais de ensino médio. Este Programa cadastra instituições de ensino superior para realização de cursos de formação continuada de professores em exercício nas redes públicas estaduais de educação. As instituições de ensino superior podem ser públicas ou privadas sem fins lucrativos. São cursos de Química, Física, Biologia, Matemática, História, Geografia, Língua Portuguesa e Língua Espanhola. As secretarias de educação têm os recursos assegurados por meio de convênio com a SEB/MEC, para contratação das instituições selecionadas. No RS, as instituições que participam são a Universidade Federal de Pelotas (cursos de Matemática; Ciências da Natureza - Física, Química e Biologia) e a Universidade Federal de Santa Maria (cursos de Geografia, Química e Biologia).

- **Pró-letramento (2005):** programa de formação continuada de professores para melhoria da qualidade de aprendizagem da leitura/escrita e matemática nas séries iniciais do ensino fundamental. O Programa é realizado pelo MEC, em parceria com universidades que integram a Rede Nacional de Formação Continuada e com adesão dos estados e municípios.

Podem participar todos os professores que estão em exercício, nas séries iniciais do ensino fundamental das escolas públicas.

- **PRALER (2004):** o Programa de Aperfeiçoamento da Leitura e Escrita visa a formação continuada, na modalidade semipresencial e presencial, destinado à capacitação de professores alfabetizadores das séries iniciais, com o objetivo fortalecer, dinamizar e instrumentalizar a prática pedagógica.

- **Prodocência (2006):** o Programa de Consolidação das Licenciaturas constitui-se em uma iniciativa da Secretaria de Educação Superior do MEC que visa fortalecer os programas de formação inicial de professores e dar continuidade as suas ações de melhoria da qualidade dos cursos de licenciatura das Instituições Federais e Estaduais de Ensino Superior. Em 2006, o Prodocência financiou vinte e oito projetos voltados para a formação e o exercício profissional dos futuros docentes, além de implementar ações definidas nas Diretrizes Curriculares de Formação de professores para a Educação Básica. Seus objetivos específicos são os seguintes: “contribuir para a elevação da qualidade da Educação Superior, em nível de graduação; formular novas estratégias de desenvolvimento e modernização do ensino no país, dinamizar cursos de licenciatura das Instituições Federais de Ensino Superior e propiciar uma formação acadêmica, científica e técnica dos docentes; apoiar a implementação das novas Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores da Educação Básica”. (BRASIL, 2007).

- **ProUni (2005):** o Programa Universidade para Todos foi criado pela MP nº 213/2004 e institucionalizado pela Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005. Tem como finalidade a concessão de bolsas de estudos integrais e parciais a estudantes de baixa renda, em cursos de graduação e sequenciais de formação específica, em instituições privadas de educação superior, oferecendo, em contrapartida, isenção de alguns tributos àquelas que aderirem ao Programa. Visa, também, apoiar a formação de professores com a concessão de bolsas de estudo para professores em exercício na rede pública de ensino que se candidatem a cursos de licenciatura e Pedagogia, destinado à formação do magistério da educação básica. Há também um sistema de cotas para negros e índios. Segundo dados do ProUni (SISPROUNI, de 01/11/2007)³⁰, no período de 2005-2007, dos 310.079 bolsistas do ProUni, 4.469 são bolsistas professores, o que equivale a 1,44% do total de bolsistas.

³⁰ Site do MEC: <http://portal.mec.gov.br>.

- **PROLIND (2005):** O Programa de Formação Superior e Licenciaturas Indígenas tem como finalidade apoiar projetos, desenvolvidos pelas instituições de educação superior públicas em conjunto com as comunidades indígenas, que visem à formação superior de docentes indígenas para o Ensino Fundamental (5º ao 8º ano) e Ensino Médio e permanência dos estudantes indígenas em cursos de graduação. Seus objetivos são: mobilizar e sensibilizar as instituições de ensino superior, com vistas à implementação de políticas de formação superior indígena e de cursos de licenciaturas específicas; mobilizar e sensibilizar as instituições de educação superior, com vistas à implementação de políticas de permanência de estudantes indígenas nos cursos de graduação; promover a participação de indígenas como formadores nos cursos de licenciaturas específicas.

- **Programa de Formação Continuada Mídias na Educação (2006):** programa a distância, modular de formação continuada de professores da Educação Básica, Educação Especial e EJA, profissionais e graduandos de áreas ligadas ao magistério e à gestão educacional, elaborado pela SEED/MEC em parceria com IES e secretarias de educação. Está estruturado em três ciclos de certificações específicas: Extensão (120h), Aperfeiçoamento (180h) e Especialização (360h).

- **UAB (2005):** a Universidade Aberta do Brasil é um programa do MEC, contando com a parceria entre consórcios públicos nos três níveis governamentais: federal, estadual e municipal. É formado por “instituições públicas de ensino superior, as quais se comprometem a levar ensino superior público de qualidade aos municípios brasileiros”. (BRASIL, MEC, UAB, 2008). Entre os programas implementados pela UAB, destaca-se, com prioridade, o programa de formação inicial (licenciatura) e continuada de professores das escolas públicas da educação básica, na modalidade a distância. Seu objetivo é estabelecer 1000 pólos de apoio presencial, em estados e municípios. Desde 2007, estão em funcionamento 291 pólos espalhados pelo Brasil; para o ano de 2008, foram pré-selecionados mais 271 pólos, conforme Edital do Diário Oficial da União, de 21 de janeiro de 2008.

O Decreto Presidencial nº 6.094/2007 estabelece que:

No caso da UAB, estados e municípios, de um lado, e universidades públicas, de outro, estabelecem acordos de cooperação. Por meio deles, os entes federados mantêm pólos de apoio presencial para acolher professores sem curso superior ou garantir formação continuada aos já graduados. As universidades públicas, da sua parte, oferecem cursos de licenciatura e especialização, especialmente onde não exista oferta de cursos presenciais. Quando instalados os pólos previstos, todos os

professores poderão se associar a um centro de formação nas proximidades do trabalho. (BRASIL, 2007, p. 16).

Ainda que se mantenham algumas similitudes – principalmente elementos de continuidade ao governo anterior - é possível perceber avanços no sentido de resistência às investidas neoliberais no campo educacional. E um dos mais recentes, sem dúvida foi a construção e o lançamento do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) anunciado pelo governo federal. Mais adiante nesta pesquisa incidirei um pouco mais sobre o PDE.

Observei que há oferta de programas e ações³¹ para a formação de professores a distância. Isso não me preocupa quando se trata da formação de professores que já exercem a docência, pois podem estabelecer a relação teórico-prática com maior reflexão a partir de suas vivências; penso que exige um olhar mais cuidadoso sobre o processo de formulação e implementação desta política pública por parte do próprio governo, da sociedade e das instituições representativas dos professores quando oferta formação inicial de professores.

Outra importante decisão divulgada pelo MEC³² (em 18 de janeiro de 2008) diz respeito ao processo de supervisão e acompanhamento dos cursos de formação de professores - curso normal superior e de pedagogia - que apresentaram desempenho inferior a 3 no IDD (Índice de Desempenho Desejável) e no Enade (Exame Nacional de Desempenho de Estudantes). As instituições notificadas terão que apresentar diagnósticos e medidas saneadoras das dificuldades à comissão de supervisão da Secretaria de Educação Superior (SESu) do MEC, que avaliará cada caso e definirá as medidas a serem adotadas. Dos cursos notificados, em 2008, pelo MEC, onze cursos de normal superior são privados e dos quarenta e nove cursos de pedagogia, três são públicos (dois da Universidade Federal de Mato Grosso, em Cuiabá, e um da Universidade Federal do Acre, em Rio Branco), os demais são da esfera privada. Isso demonstra que há a regulação do governo federal através da avaliação dos cursos de graduação, tendo em vista a qualidade da educação superior oferecida; e, no caso dos cursos de formação de professores, a preocupação dá-se também na qualificação do futuro professor.

³¹ Outros programas do atual governo federal visam apoiar a ação educativa e pedagógica dos professores: Escola Ativa, Programa Família Brasileira Fortalecida pela Educação Infantil, Programa TV Escola e DVD Escola, Programa Ética e Cidadania, Programa de Melhoria e Expansão do Ensino Médio, Programa Rádio Escola, Rede Interativa Virtual de Educação (RIVED), Programa Educação em Direitos Humanos, Programa de Educação para o Reconhecimento da Diversidade Sexual, Projetos de Educação para a Igualdade de Gênero, Programa Escola que Protege, Formação Continuada de Professores e Trabalhadores da Educação Básica em Educação Ambiental. Consultar site do MEC: <http://portal.mec.gov.br>

³² Mais informações no site do MEC: <http://portal.mec.gov.br>

- **Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB (2007):**

No governo Lula foi proposto a substituição do FUNDEF pelo FUNDEB, que foi implantado a partir do ano de 2007. A partir das proposições da EC nº 53/2006, foi promulgada a Lei nº 11.494 de 2007, que regulamenta este fundo nacional de natureza contábil, composto por recursos dos próprios estados, DF e municípios e uma parcela de complementação da União, que é assegurada em caráter eventual quando o valor por aluno/ano do Fundo, no âmbito de cada estado, não alcançar o valor mínimo nacional, fixado anualmente. Os fundos previstos por esta Lei destinam-se à manutenção e ao desenvolvimento da educação básica pública e à valorização dos trabalhadores em educação, incluindo sua condigna remuneração. O FUNDEB prevê o financiamento da Educação Básica no Brasil, desde a Educação Infantil até o Ensino Médio, incluindo a Educação de Jovens e Adultos (EJA). Outro aspecto importante da Lei do FUNDEB diz respeito à responsabilidade dos estados, dos municípios e do Distrito Federal na implantação de planos de carreira e remuneração dos profissionais de Educação Básica, que deverão contemplar a capacitação profissional especialmente voltada à formação continuada dos professores. O artigo 41, desta Lei, prevê que o “poder público deverá fixar, em lei específica, até 31 de agosto de 2007, piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica”. Isso só vai acontecer em meados do ano de 2008, com a promulgação da Lei nº 11.738/2008.

- **Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) (2007)**

Dentre as políticas educacionais mais recentes do governo Lula, está o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), lançado pelo MEC, em 24 de abril de 2007, simultaneamente à promulgação do Decreto nº 6.094/2007, que dispõe sobre o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, considerado por Saviani (2009, p. 5), o “carro-chefe do PDE”.

O PDE consiste, segundo o Ministério da Educação, em um conjunto de ações que tem como objetivo melhorar a qualidade da educação básica: “Seus programas podem ser organizados em torno de quatro eixos norteadores: educação básica, educação superior, educação profissional e alfabetização. Há que se considerar que o PDE compreende mais de 40 programas (...)”³³. (BRASIL, 2007, p. 15). “Na verdade, o denominado PDE aparece como

³³ Os programas do PDE encontram-se disponíveis no site do MEC: <http://portal.mec.gov.br/pde>.

um grande guarda-chuva que abriga praticamente todos os programas em desenvolvimento pelo MEC.” (SAVIANI, 2009, p. 5).

O PDE suscitou também a discussão do PNE e a relação que se pode estabelecer entre eles, especialmente no que diz respeito à valorização do magistério público. Para o MEC (BRASIL, 2007, p. 7), o PDE “pretende ser mais do que a tradução instrumental do Plano Nacional de Educação (PNE), o qual, em certa medida, apresenta um bom diagnóstico dos problemas educacionais, mas deixa em aberto a questão das ações a serem tomadas para a melhoria da qualidade da educação”. Entretanto, para Saviani (2009, p. 27), ao confrontar a estrutura do PNE com a do PDE, “constata-se que o segundo não constitui um plano, em sentido próprio. Ele define-se, antes, como um conjunto de ações que, teoricamente, se constituiriam em estratégias para a realização dos objetivos e metas previstos no PNE”. O autor considera também que, “de fato, o PDE não se define como uma estratégia para o cumprimento das metas do PNE. Ele não parte do diagnóstico, das diretrizes e dos objetivos e metas constitutivos do PNE, mas compõe-se de ações que não se articulam organicamente com este.” (SAVIANI, 2009, p. 27).

O Decreto Presidencial nº 6.094/2007³⁴ é o documento legal que dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com estados, municípios e Distrito Federal. Para a inclusão dos municípios e dos estados, prioritariamente aqueles que apresentarem IDEB³⁵ mais baixo, o referido Decreto estabelece a necessidade de adesão dos entes federados, através da assinatura do “Termo de Compromisso” por parte dos prefeitos e governadores, com a previsão da elaboração e dinamização do Plano de Ações Integradas (PAR). Apresento um quadro com o IDEB do estado do RS, comparativo ao IDEB do Brasil:

³⁴ O Decreto Presidencial nº 6094/2007 está disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6094.htm.

³⁵ O IDEB é concebido como um indicador objetivo que permitirá o monitoramento da evolução da situação educacional, compreendendo metas intermediárias (a cada dois anos) e finais (2022). Os estados e municípios brasileiros, que assinaram o Termo de Adesão ao Compromisso e com IDEB mais baixo receberão assistência técnica do MEC para elaboração de um diagnóstico e de um plano de ações articuladas (PAR), em conjunto com dirigentes locais. O PAR abrange as seguintes dimensões: gestão educacional, formação de professores e demais profissionais de serviço e apoio pedagógico, práticas pedagógicas e de avaliação, infraestrutura física e recursos pedagógicos. (LUCE, FARENZENA, 2007, p. 11). A fórmula que calcula o IDEB encontra-se no Portal do MEC – www.mec.gov.br.

**QUADRO 5 - IDEB 2005 E 2007 E METAS FIXADAS PELO MEC PARA 2021-
BR E RS**

Etapas da Educação Básica	2005		2007		Metas para 2021	
	RS	BR	RS	BR	RS	BR
Anos Iniciais do EF	4,2	3,8	4,5	4,2	6,3	6,0
Anos Finais do EF	3,5	3,5	3,7	3,8	5,5	5,5
Ensino Médio	3,4	3,4	3,4	3,5	5,3	5,2

Fonte: <http://ideb.inep.gov.br>

O Plano de Metas “Compromisso Todos pela Educação” vincula-se ao compromisso “Educação para Todos”, assinado por 196 países, em 2000, na 2ª Conferência Mundial de Educação, realizada em DaKar, promovida pela UNESCO e ao programa lançado em setembro de 2006, no Brasil, também denominado “Compromisso Todos pela Educação”. Prevê parcerias com: CONSED, UNDIME, UNESCO, UNICEF, iniciativa privada, ONGs, universidades públicas federais.

O apoio técnico e financeiro do Ministério da Educação aos entes federados no cumprimento do PAR orienta-se a partir de quatro grandes dimensões: gestão educacional; **formação de professores e profissionais de serviços e apoio escolar** (grifo meu); práticas pedagógicas e avaliação; infraestrutura física e recursos pedagógicos. Cada uma dessas dimensões do PAR está composta por ações e subações. Dessas ações, algumas dizem respeito aos profissionais da educação, no que se refere, principalmente, à formação, à carreira e aos salários (piso salarial nacional do magistério). Em 2009, ao completar dois anos de execução, novas ações foram agregadas às anteriores, entre elas, duas ações relacionadas à questão docente: a “Nova Capes” e a “Iniciação à docência” (PIBID).

A profissionalização dos professores não se resume apenas na formação inicial e continuada. Conjuntamente está a valorização profissional, em que se traduz nas discussões relativas à remuneração, aos mecanismos da carreira profissional, assim como às condições de trabalho.

Dentre as 28 diretrizes previstas no Decreto nº 6.094/2007, as que se relacionam mais diretamente à valorização e à profissionalização os professores são:

- instituir programa próprio ou em regime de colaboração para formação inicial e continuada de profissionais da educação;
- implantar plano de carreira, cargos e salários para os profissionais da educação, privilegiando o mérito, a formação e a avaliação do desempenho;
- valorizar o mérito do trabalhador da educação, representado pelo desempenho eficiente no trabalho, dedicação, assiduidade, pontualidade, responsabilidade, realização de projetos e trabalhos especializados, cursos de atualização e desenvolvimento profissional;
- dar consequência ao período probatório, tornando o professor efetivo estável após avaliação, de preferência externa ao sistema educacional local;
- envolver todos os professores na discussão e elaboração do projeto político pedagógico, respeitadas as especificidades de cada escola;
- incorporar ao núcleo gestor da escola coordenadores pedagógicos que acompanhem as dificuldades enfrentadas pelo professor;
- fixar regras claras, considerados mérito e desempenho, para nomeação e exoneração de diretor de escola.

Nessas diretrizes, a forma verbal inicial evidencia o proposital comprometimento dos entes federados na dinamização das mesmas. Ficam evidentes expressões como: *mérito, desempenho, eficiente*; que se assentam, sutilmente, na questão da meritocracia e da performatividade. Para Aguiar (2007, p. 41), a ampla quantidade de ações do PDE dirigidas ou que repercutem na formação e ação profissional dos professores mostra uma “gama de desafios que só podem ser enfrentados se, de fato, os entes federados construírem um regime de colaboração que priorize a educação no contexto das políticas governamentais”.

O Plano de Ações Articuladas prevê algumas subações, que, na minha opinião, são um tanto pontuais e criticáveis quando se referem à formação a distância. A **Universidade Aberta do Brasil (UAB)** prevê o oferta de curso superior de formação inicial a distância para professores em efetivo exercício da Educação Básica pública que ainda não tenham graduação. Aqui, especificamente, se refere ao Curso de Pedagogia, para atuar na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental.

Percebo pequenas evidências concretas dos propósitos estabelecidos no PDE no que diz respeito aos aspectos referentes à melhoria salarial, às condições de trabalho e à carreira profissional, à valorização profissional dos professores da Educação Básica pública.

- **CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior**³⁶

Outro fato relevante é a presença da CAPES, como uma das instituições responsáveis pelo fomento de cursos superiores de formação de professores, além do estímulo a continuação dos estudos, com apoio aos professores públicos da Educação Básica através do **PIBID** - Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência. O PIBID, instituído pela Portaria Normativa nº 38, de 12 de dezembro de 2007, visa fomentar a formação de professores das escolas públicas:

(...) o PIBID oferece bolsas de iniciação à docência aos licenciandos de cursos presenciais que se dediquem ao estágio nas escolas públicas e que se comprometam com o exercício do magistério na rede pública, uma vez graduados. As áreas prioritárias serão física, química, biologia e matemática, nas quais se nota a menor presença de professores em exercício com formação específica. (BRASIL, 2007, p. 17).

Conforme informações da CAPES:

O programa visa também proporcionar aos futuros professores participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar e que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem. Além de incentivar as escolas públicas de Educação Básica a tornarem-se protagonistas nos processos formativos dos estudantes das licenciaturas, mobilizando seus professores como co-formadores dos futuros professores.³⁷

Pelo Decreto nº 6.755/2009, o MEC instituiu a **Política Nacional de Formação dos Profissionais do Magistério da Educação Básica**, com a finalidade de organizar os Planos Estratégicos da formação inicial e continuada, com base em arranjos educacionais acordados nos Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente.

O MEC delegou à CAPES, a responsabilidade pela indução, fomento e avaliação dos cursos no âmbito do **Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica - PARFOR**. Todas as licenciaturas das áreas de conhecimento da Educação Básica serão ministrados no PARFOR, nas modalidades presencial e a distância, envolvendo cursos de 1ª Licenciatura para professores sem graduação; de 2ª Licenciatura para licenciados atuando fora da área de formação e de Formação Pedagógica, para bacharéis sem licenciatura. O PARFOR é resultado de um conjunto de ações do MEC, em colaboração com as secretarias de educação

³⁶ Para obter maiores informações sobre as ações/programas da CAPES consultar site: <http://www.capes.gov.br>

³⁷ Fonte: <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid>

dos estados e municípios e as instituições públicas de educação superior neles sediadas, para ministrar cursos superiores gratuitos e de qualidade a professores em exercício das escolas públicas sem formação adequada à LDB/1996.

Para tanto, com as demandas por formação organizadas pelos Fóruns Estaduais Permanentes, cada professor deve fazer sua pré-inscrição aos cursos por meio de um sistema informatizado criado pelo MEC, denominado **Plataforma Paulo Freire**, onde poderá também cadastrar e atualizar seu currículo³⁸.

Outra ação da CAPES diz respeito ao Programa de Consolidação das Licenciaturas – **Prodocência**, em parceria com a Secretaria de Educação Superior – SESu e cuja finalidade é a valorização da carreira docente. O seu foco são os cursos de licenciatura e a sua estratégia é apoiar projetos institucionais que contribuam para melhorar a formação inicial e o exercício profissional dos futuros docentes da educação básica e assim elevar a qualidade da educação no Brasil.

Ao mapear as políticas atuais, em especial as ações em decorrência do PDE, concordo com as colocações de Freitas (2007, p. 43), de que ainda há contrastes e embates com as condições de formação e de profissionalização demandadas pelo contexto das mudanças neoliberais, especialmente a partir da LDB/1996. “Os embates indicam, de um lado, a luta pela profissionalização dos educadores e, de outro, o aprofundamento de ações que indicam a intencionalidade da desprofissionalização e flexibilização do trabalho docente.”

Portanto, a UAB e a CAPES estão como responsáveis por ações que possibilitarão a consolidação de um futuro Sistema Nacional Público de Formação de Professores.

- **Piso Salarial Profissional Nacional (PSPN) (2008)**

Como a valorização profissional perpassa também pela questão da remuneração salarial, a reflexão sobre o Piso Salarial Profissional Nacional (PSPN) para o magistério público é de extrema relevância, pois é uma reivindicação histórica dos professores. Contextualizar esse assunto possibilita levantar diferentes momentos sócio-históricos e políticos de movimentos de instituições e associações ligadas aos professores, que se mobilizaram no Brasil em defesa da valorização do professor. Como já foi referida anteriormente, desde a Constituição de 1988, perpassando a LDB de 1996, a questão do piso salarial está referendado no ordenamento, assegurando sua legitimidade legal e constitucional.

³⁸ Fonte: <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/parfor/>

Para maior explicitação, retorno ao ano de 1994³⁹, quando o Pacto pela Valorização do Magistério e Qualidade da Educação foi assinado; em que o Conselho Nacional dos Secretários de Educação (CONSED), a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), o Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras (CRUB), o Fórum dos Conselhos de Educação, a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE) e instituições da sociedade civil organizada foram os interlocutores com o governo Itamar Franco e seu ministro Murílio Hingel, sobre este tema.

Esse Pacto foi resultado de um caminho percorrido a partir de 1989 com as reuniões preparatórias à Conferência Mundial sobre Educação para Todos [...] até a Conferência Nacional de Educação para Todos, [...], onde a entidade assinou o Acordo Nacional de Educação para Todos. O Pacto foi decorrência de um “Programa de Emergência” proposto no Acordo. (GADOTTI, 1996, p. 20).

Este Pacto estava vinculado ao Plano Decenal de Educação para Todos, que tinha por objetivo “estabelecer e implementar uma política de longo alcance para a profissionalização do magistério com vistas à elevação dos padrões de qualidade da educação básica”. Previa a institucionalização do regime de trabalho de 40 (quarenta) horas semanais, em que, pelo menos, 25% do tempo deveriam ser destinados a atividades extraclasse, como planejamento, preparação de material, ações junto à família e à comunidade, pesquisa, formação continuada e outras atividades requeridas pelo projeto pedagógico da instituição educacional para a promoção do sucesso escolar; assim como o estabelecimento do piso salarial profissional nacional de, no mínimo, R\$ 300,00 (trezentos reais), com garantia de seu poder aquisitivo em 1º de julho de 1994, como a remuneração total no início da carreira e excluídas as vantagens pessoais, para o professor habilitado, pelo menos, em nível médio e que estivesse no exercício de atividade educacional. Assim, dois pontos cruciais eram atacados: a responsabilidade compartilhada das diversas esferas do governo (União, Estados e Municípios) e das entidades representativas dos profissionais da educação com relação à Educação Básica e o estabelecimento do piso salarial profissional nacional. (GADOTTI, 1996).

Nas duas gestões do governo FHC, com o ministro da educação Paulo Renato Souza, o Pacto não foi cumprido. Já no governo Lula, a mobilização das entidades reiniciou, mas foi

³⁹ A histórica luta pelo PSPN começa muito antes de 1994, mas optei, neste trabalho, realizar este recorte histórico. Essa história pode ser conhecida na Tese de Doutorado de João Monlevade: **Valorização Salarial dos Professores: o papel do Piso Salarial Profissional Nacional como instrumento de valorização dos professores da Educação Básica pública**. Campinas, SP: UNICAMP, 2000.

somente com as discussões do FUNDEB, aprovado pela Emenda Constitucional n° 53/2006, que trouxe a revitalização do PSPN.

O Projeto de Lei n° 619/2007 (PL), que instituiu o piso salarial do profissional do magistério da Educação Básica, teve como relator o deputado Severiano Alves (PDT-BA). O PL deu entrada no Congresso Nacional, observando o disposto nos termos do art. 41, parágrafo único da Medida Provisória n° 339, de 28 de dezembro de 2006, que previa o prazo de 90 (noventa) dias, para que o Poder Executivo regulamentasse o disposto na Emenda Constitucional n° 53, que instituiu o FUNDEB. Essa exigência, atualmente, está prevista na Lei n° 11.494/2007 do FUNDEB, em seu artigo 41, que determinou o prazo de 31 de agosto de 2007 para que o PSPN fosse fixado em lei específica. Inicialmente, o PL 619/2007 previu o piso de R\$ 850,00 para os profissionais do magistério para 40 horas, a ser implantado de forma gradativa no decorrer de três anos.

Segundo as entidades do Comitê Diretivo da Campanha Nacional pelo Direito à Educação, em documento, datado em 27 de agosto de 2007, denominado “Piso dos Profissionais do Magistério: valorizar a professora e o professor é passo fundamental rumo à educação de qualidade no Brasil”, em forma de posicionamento público, trazem algumas reflexões pertinentes e importantes ao debate sobre a PL 619/2007:

(...) a Campanha considera que o PL 619 contém dois problemas centrais no tocante ao conceito de piso:

1. o texto formulado pelo Executivo Federal não diferencia, em termos de vencimento, os trabalhadores da educação com formação em nível médio daqueles com formação no ensino superior. Segundo a proposta, ambos devem receber um valor de R\$ 850,00, o que contraria o princípio do estímulo à formação contínua e confronta importante disposição do Plano Nacional de Educação, que defende que as redes devem avançar para que todos os profissionais do magistério tenham como formação mínima o ensino superior.
2. da forma como está, a redação do parágrafo único do art. 1o do PL 619, especialmente com a expressão “vantagens pagas a qualquer título” pode causar graves problemas a uma lei que pretende ser de piso salarial. O piso salarial é um valor remuneratório (vencimento básico) sob o qual nenhum professor deverá receber menos. Dessa maneira, deve ser evidenciado no texto do substitutivo ao PL 619 a forma como se dará a discussão sobre os planos de carreira e os estatutos do magistério em cada uma das redes estaduais e municipais, garantindo que nenhum professor tenha sua remuneração rebaixada. (PISO DOS PROFISSIONAIS..., 2007).

Várias emendas foram apresentadas ao PL 619/2007. No dia 03 de outubro de 2007, a Comissão de Educação e Cultura da Câmara dos Deputados aprovou o substitutivo do deputado Severino Alves (PDT-BA). O texto fixou em R\$ 950,00 o valor para profissionais

com formação de nível médio com jornada semanal de 40 horas e não fez referência aos professores com formação superior.

O PL 619/2007 foi apensado ao PL 7.431/2006, do senador Cristovam Buarque (PDT/DF) e ainda precisou ser analisado pelas Comissões de Finanças e Tributação e a de Constituição e Justiça e de Cidadania da Câmara dos Deputados. Após, foi enviado ao Senado Federal, para ser analisado e votado, para então seguir para sanção presidencial.

O valor aprovado na Comissão de Educação e Cultura obedeceu a uma regra gradativa de implementação dos R\$ 950,00, a partir de janeiro de 2008 (acréscimo de um terço da diferença entre o valor referido anteriormente e o vencimento inicial de carreira vigente), em janeiro de 2009 (dois terços da diferença) e só estará em pleno funcionamento em 2010. Entretanto,

Sobre a composição do PSPN para o ano de 2010, não obstante as diversas interpretações dos diferentes atores interessados no assunto, o parâmetro de reajuste que incidirá nas negociações das tabelas salariais dos planos de carreira é o que se encontra disposto no Orçamento da União, de 18,2%. Este percentual é o mesmo adotado para a correção do valor mínimo anual do Fundeb, referente às séries iniciais do ensino fundamental urbano, de acordo com o art. 5º da Lei 11.738. Assim, uma vez que o PSPN de 2009 foi (ou deveria ter sido) R\$ 1.132,40, e que a Lei do Piso aponta o mês de janeiro, como data-base - independente de futuras variações a maior ou a menor no valor per capita do Fundeb - para 2010, o valor deve ser de R\$ R\$ 1.338,50. [...] julgamento da ADI 4.167, e que o mesmo considera impertinente o reajuste do PSPN em 2009, ou seja, o valor manter-se-ia R\$ 950,00 neste ano. (CNTE Informa, 2009).

Importante também salientar que o PL entende por profissionais do magistério público da Educação Básica aqueles que desempenham as atividades de docência ou as de suporte pedagógico à docência, isto é, gestão, planejamento, supervisão, orientação e coordenação educacionais, exercidas no âmbito das unidades escolares de Educação Básica, em suas diversas etapas e modalidades.

Para Vieira (2007, p. 38), piso “é um ‘valor’ abaixo do qual não poderão ser estabelecidos vencimentos iniciais de carreira. Portanto, é um referencial de reconhecimento profissional.” “O piso deve ser, exatamente, o fator de estímulo à profissionalização”. (VIEIRA, 2007, p. 40). Contudo, o enfrentamento da questão ainda é necessário por considerar-se o piso salarial muito inferior à importância da valorização do profissional docente.

Monlevade (2000, p. 105) define como PSPN a “quantia abaixo da qual os sistemas de ensino não poderão fixar o vencimento inicial da carreira do magistério no menor grau de

habilitação”. Para ele, o PSPN “não se identifica com o vencimento inicial ou vencimento base de cada carreira. É o ‘salário mínimo’ do professor público, garantido por mecanismos legais e financeiros como pagamento possível por todos os Estados e Municípios”.

O PL do Piso tramitou no Senado e foi aprovado sem alterações. A Lei Federal nº 11.738, de 16 de agosto de 2008, foi sancionada pelo Presidente da República, com veto a dois artigos: o referente ao cumprimento da referida lei já em 2008 e o que estabelecia que 1/3 da diferença fosse pago retroativo a janeiro de 2008. A vigência da Lei foi estabelecida a partir de 1º de janeiro de 2008 e sua integralização foi determinada para o ano de 2010. O percentual de correção anual será no mês de janeiro de cada ano, de acordo com o percentual de crescimento do custo-aluno, de acordo com o FUNDEB.

A Lei nº 11.738/2008, no artigo 2º, § 4º, vincula o piso salarial profissional a uma jornada padrão, que não pode ultrapassar 40 horas semanais. Desta, no máximo 2/3 (dois terços) são previstas para atividades de interação com os estudantes e, no mínimo 1/3 (um terço), para atividades extraclasse.

A Lei Federal nº 11.738/2008, artigo 6º, determina também que os planos de carreira do magistério público deveriam ser adequados até o dia 31 de dezembro de 2009, observando o preceituado no artigo 61 ao 67 da LDB de 1996. Para tanto, a Resolução nº 03/97⁴⁰, que estabelecia as diretrizes nacionais para os planos de carreira do magistério público, foi substituída. Isso vem ocorrer no ano de 2009, pelo Parecer CNE/CEB nº 09, de 02 de abril de 2009, e pela Resolução nº 02, de 28 de maio de 2009, que estabelecem as atuais Diretrizes Nacionais para os Planos de Carreira e Remuneração dos Profissionais do Magistério da Educação Básica Pública.

Esse ordenamento normativo dos Planos de Carreira e de Remuneração dos Profissionais do Magistério da Educação Básica Pública considera que são profissionais do magistério (Art. 2º, §§ 1º e 2º):

§ 1º [...] aqueles que desempenham as atividades de docência ou as de suporte pedagógico à docência, isto é, direção ou administração, planejamento, inspeção, supervisão, orientação e coordenação educacionais, exercidas no âmbito das unidades escolares de Educação Básica em suas diversas etapas e modalidades (Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio, Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial, Educação Profissional, Educação Indígena), com a formação mínima determinada pela legislação federal de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

⁴⁰ Freitas (2007) opina que as diretrizes, que normatizam a carreira, não conseguiram ser materializadas nas políticas estaduais e municipais em planos de cargos e carreiras que poucos municípios possuem.

§ 2º Os entes federados que julgarem indispensável a extensão dos dispositivos da presente Resolução aos demais profissionais da educação poderão aplicá-los em planos de carreira unificados ou próprios, sem nenhum prejuízo aos profissionais do magistério. (BRASIL, Resolução CNE/CEB nº 2/2009).

O Parecer CNE/CEB nº 09/2009 expõe sobre o resultado parcial do pedido de inconstitucionalidade da Lei nº 11.738/2008 impetrado pelos governos de cinco estados, entre eles o RS:

Entretanto, em julgamento realizado no dia 17/12/2008, o Supremo Tribunal Federal (STF) concedeu liminar que atendeu parcialmente aos pedidos da Ação Direta de Inconstitucionalidade impetrada pelos governos estaduais de Mato Grosso do Sul, Rio Grande do Sul, Paraná, Ceará e Santa Catarina, apesar de afirmar a constitucionalidade da Lei 11.738/2008, e, assim, suspendeu, por hora, o dispositivo referente à composição da jornada de trabalho.

A decisão do STF embasou-se na constatação de que o dispositivo suspenso, se aplicado imediatamente, resultaria em um incremento de despesa de pessoal, o que justificaria a concessão da liminar, posição da qual discordamos. Assim é, portanto, que incorporamos à nossa proposta de Resolução o que vai disposto na Lei 11.738/2008, tendo em vista, como já foi dito, que cabe ao poder público assegurar as condições necessárias para que o professor possa desenvolver adequadamente o seu ofício. Além disso, a maneira como vai proposta a redação sobre o assunto na Resolução anexa não afronta o julgamento do STF, justamente porque faculta ao ente federado a paulatina aplicação da proporção almejada pela lei, entre o trabalho do professor em sala de aula, preparação das aulas e, principalmente, a formação continuada no local de trabalho. (BRASIL, Parecer CNE/CEB nº 09/2009, p. 16).

Dando continuidade às referências quanto ao ordenamento legal e normativo do magistério público, no quinto capítulo, faço um recorte no âmbito estadual do RS, em que incidirei sobre a atual Constituição Estadual do RS e o Estatuto do Magistério Público Estadual, Lei Estadual nº 6.672/1974, no que se refere à temática deste projeto de pesquisa; observando também o recorte temporal de 1995 a 2006. As proposições e ações da política educacional dos governos estaduais Britto (1995-1998), Olívio (1999-2002) e Rigotto (2003-2006), são apresentadas na sequência, contando, também, com o olhar dos diferentes atores da política e a análise da produção (texto e discurso) da política. Por último, o (entre)cruzamento da gestão da política, nessas três gestões, no que diz respeito aos seus avanços e recuos, é realizado, a fim de analisar os efeitos da política.



Scheidung Abends, 1922
Paul Klee

5 POLÍTICA DE VALORIZAÇÃO E PROFISSIONALIZAÇÃO DOS PROFESSORES ESTADUAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA DO RS: movimentos nos espaços-tempos da gestão da política educacional nos governos Britto, Olívio e Rigotto

5.1 PRODUÇÃO DA POLÍTICA: ORDENAMENTO DA VALORIZAÇÃO, PROFISSIONALIZAÇÃO E FORMAÇÃO DOS PROFESSORES ESTADUAIS

Na política em âmbito internacional, que propala a reforma educacional, a preocupação com melhoria da qualidade do ensino está relacionada aos aspectos de formação do professor, valorização e profissionalização; vistos como obstáculos ou como propulsores das mudanças. Portanto, o professor é reconhecido como o principal artífice do processo educativo e se torna objeto das propostas de mudança na área educacional.

Para examinar a política de profissionalização e valorização dos professores estaduais do Rio Grande do Sul, trago como referência os textos da política constituída, ou seja, o ordenamento constitucional e legal em âmbito estadual.

5.1.1 Constituição do Estado do Rio Grande do Sul/1989

Na Constituição do Estado do Rio Grande do Sul, promulgada no ano de 1989, no Capítulo II – Da Educação, da Cultura, do Desporto, da Ciência e Tecnologia, da Comunicação Social e do Turismo, a Seção I – Da Educação apresenta três artigos que dizem respeito à valorização e formação dos “profissionais do ensino”. O artigo 197, dos princípios de organização do ensino, destaca: “V- valorização dos profissionais do ensino”; o artigo 210 estabelece que “É assegurado o Plano de Carreira do Magistério Público Estadual, garantindo a valorização da qualidade e da titulação do profissional do magistério, independentemente do nível escolar em que atue, inclusive mediante fixação de piso salarial.” Esses dois artigos são complementados pelo artigo 211, que determina ao Estado do RS promover: “I – políticas com vista à formação profissional nas áreas do ensino público estadual em que houver

carência de professores; II – cursos de atualização e aperfeiçoamento aos seus professores e especialistas nas áreas em que estes atuarem, e em que houver necessidade; III – política especial para formação, em nível médio, de professores das séries iniciais do ensino fundamental”.

Como posso deprender a ordem constitucional do Estado do Rio Grande do Sul é explícita, reiterando os princípios constitucionais federais e o objeto das políticas públicas de valorização e profissionalização do magistério.

5.1.2 Estatuto e Plano de Carreira do Magistério Público do Rio Grande do Sul

Sendo mandatório garantir Estatuto e Plano de Carreira do Magistério Público (Constituição Federal/1988, art. 206, e Constituição do Estado do RS/1989, art. 210), verifico que o Estado do Rio Grande do Sul é precursor no reconhecimento e implementação de uma política pública de valorização e profissionalização do magistério, mas que ainda não foi capaz de atualizar este texto legal.

A Lei Estadual nº 6.672/74 trata do Estatuto e Plano de Carreira do Magistério Público do Rio Grande do Sul.⁴¹ Ela disciplina o regime jurídico do pessoal do Magistério Público Estadual da Educação Básica, regula o provimento e vacância dos seus cargos, estabelece seus direitos e vantagens, define os respectivos deveres e responsabilidades e cria e estrutura a respectiva carreira, ainda com base na LDB nº 5.692/1971.

Define que:

a) **Pessoal do Magistério Público Estadual** é o conjunto de professores e especialistas de educação que, ocupando cargos ou funções nas Unidades Escolares e nos demais Órgãos do Sistema Estadual de Ensino, mantidos pelo Estado, desempenha atividades docentes ou especializadas;

b) **Professor** é o membro do Magistério que exerce atividade docente, oportunizando a educação do aluno;

c) **Especialista de Educação** é o membro do Magistério que, tendo exercido a docência durante, no mínimo, três anos e possuindo a respectiva qualificação, desempenha

⁴¹ No governo Britto, a Lei Estadual nº 6.672/74 chegou a ser revogada pela Lei Estadual nº 11.125/98, que propôs um novo Plano de Carreira e Remuneração do Magistério Estadual, mas que também foi revogada em 1999, no governo Olívio.

atividades de administração, planejamento, orientação, atendimento e acompanhamento psicológico nos campos educacional e clínico, inspeção, supervisão e outras similares no campo da educação.

Assim, para toda a carreira do magistério público estadual do Rio Grande do Sul, a Lei Estadual nº 6.672/74 estabelece princípios básicos comuns, que podem ser considerados as diretrizes da política de valorização e profissionalização dos profissionais da educação. São eles:

I. **Profissionalização**, entendida como dedicação ao Magistério, para o que se tornam necessárias qualidades pessoais, formação adequada e atualização constante; remuneração condigna que tenha em vista a maior qualificação em cursos e estágios de formação, aperfeiçoamento e especialização, sem distinção de graus escolares em que atue o pessoal do Magistério e que lhe assegure "status" econômico e social compatível com a dignidade, peculiaridade e importância da profissão que exerce, permita-lhe dedicação ao Magistério e possibilite-lhe o aperfeiçoamento contínuo; existência de condições ambientais de trabalho, pessoal coadjuvante qualificado e material didático adequado.

II. **Paridade de remuneração** com a de outros profissionais ocupantes de cargos em que se exija qualificação análoga ou equivalente, respeitadas as peculiaridades e o regime de trabalho.

III. **Progressão na Carreira**, mediante promoções alternadas por merecimento e antigüidade.

IV. **Valorização da qualificação** decorrente de cursos e estágios de formação, atualização, aperfeiçoamento ou especialização.

A carreira é constituída de cargos de provimento efetivo. Cada cargo é o lugar correspondente a um conjunto de atribuições e responsabilidades cometidas ao membro do Magistério.

A carreira é estruturada por duas grandes linhas: a linha da habilitação, que compreende os níveis; e a linha da promoção, que compreende as classes, às quais é feita a ascensão por mérito e por tempo de serviço. Observo que esta estrutura da carreira segue as proposições de formação dos profissionais da educação previstas na antiga LDB nº 5.692 de 1971, não existem mais cursos de licenciatura curta, nem os chamados “estudos adicionais”,

além de prever o ingresso de quem não tem curso superior de licenciatura e não valorizar a pós-graduação *stricto sensu* (mestrado e doutorado).

Assim, a linha da habilitação envolve seis níveis, representados por números, equivalendo cada um a uma habilitação específica, a seguir indicada:

Nível 1 - Habilitação específica de 2º grau (Magistério ou Curso Normal em nível médio), obtida em três séries;

Nível 2 - Habilitação específica de 2º grau (Magistério ou Curso Normal em nível médio), obtida em quatro séries ou em três seguidas de estudos adicionais, correspondentes a um ano letivo;

Nível 3 - Habilitação específica de grau superior, ao nível de graduação, representada por licenciatura de 1º grau, obtida em curso de curta duração;

Nível 4 - Habilitação específica de grau superior, ao nível de graduação, representada por licenciatura de 1º grau, obtida em curso de curta duração, seguido de estudos adicionais correspondentes, no mínimo, a um ano letivo;

Nível 5 - Habilitação específica obtida em curso superior, ao nível de graduação, para a formação de professores ou especialistas de educação, correspondente a licenciatura plena;

Nível 6 - Habilitação específica de pós-graduação obtida em cursos de doutorado, mestrado, especialização ou aperfeiçoamento, com duração mínima de um ano letivo, nos dois últimos casos. (RIO GRANDE DO SUL, Lei Estadual nº 6.672/74).

Ressalto que o nível é pessoal, de acordo com a habilitação específica do professor ou do especialista de educação, que o conservará na promoção à classe superior.

O quadro 6 ilustra bem a inadequação da estrutura de carreira do magistério do Estado do RS, considerando-se a importância e a viabilidade, neste contexto, de formação em nível superior, bem como o estímulo que representa uma perspectiva de ascensão funcional e maior remuneração. Contudo, não há diferenciação entre os diferentes cursos de pós-graduação.

QUADRO 6 - EVOLUÇÃO DA DISTRIBUIÇÃO DOS CARGOS NOS NÍVEIS DA CARREIRA

Níveis	1975	1991	2009	
1	59%	17%	6,5%	7%
2	2%	2%	0,75%	
3	7%	11%	5,88%	6%
4	1%	0,02%	0,004%	
5	30%	46%	36,7%	87%
6	1%	24%	50,17%	

Fonte: Adaptado do quadro - palestra Mariza Abreu, 2009⁴².

⁴² Palestra sobre a proposta de novo Plano de Carreira para o Magistério Estadual, proferida pela secretária estadual de educação, Mariza Abreu, 12 maio 2009, 1ª CRE, Porto Alegre/RS.

A linha da promoção compreende as classes. Cada classe é composta por um conjunto de cargos, genericamente semelhantes, distribuídos na Carreira, para provimento segundo critérios estabelecidos em lei, abrangendo níveis de habilitação relativos ao grau de formação do professor ou do especialista de educação. As classes são identificadas por letras: A, B, C, D, E e F, sendo esta última a final da Carreira. Ao ingressar na carreira, o membro do magistério estará localizado na classe A e, a partir dessa, terá acesso a cargo da classe imediatamente superior, observado o interstício de três anos e a alternância entre promoção por merecimento ou promoção por antiguidade.

A antiguidade é determinada pelo tempo de efetivo exercício do membro do Magistério na classe a que pertencer, cabendo a promoção ao mais antigo na classe. O merecimento é avaliado por meio da demonstração de fiel cumprimento de deveres e eficiência no exercício do cargo, bem como de contínua atualização e aperfeiçoamento para o desempenho de suas atividades.

Para essa avaliação, são constituídas comissões nas escolas e nos órgãos do sistema estadual de ensino, como as Coordenadorias Regionais de Educação; após há o processamento das pontuações e a consolidação, em âmbito estadual, pela Comissão de Promoções do Magistério (COPROMAG). A variação salarial de uma classe para outra é de 10%.

O Quadro 7 ilustra a carreira do magistério público do Estado do RS estruturada na forma de pirâmide, em que as classes, constituídas por um conjunto de cargos distribuídos em proporção decrescente, fixada em lei, da classe inicial (A) à final da carreira (F). O número de vagas para cada classe é determinado em ato administrativo para cada promoção. A análise da evolução da distribuição dos cargos nas classes, demonstrada no quadro a seguir, indica que houve a retenção dos professores nas classes iniciais e que a distribuição dos cargos piorou, com a diminuição de vagas nas classes superiores.

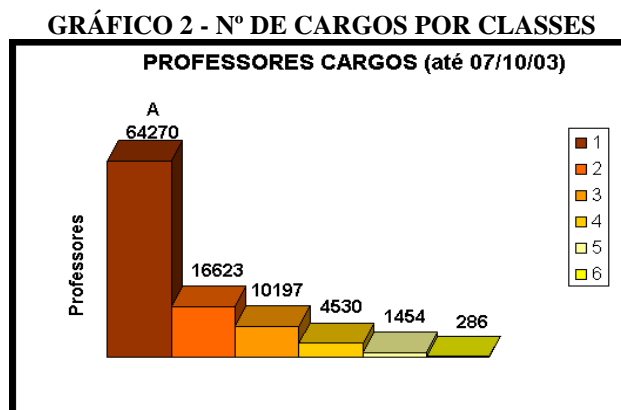
**QUADRO 7 - EVOLUÇÃO DA DISTRIBUIÇÃO DOS CARGOS
NAS CLASSES DA CARREIRA**

Classes	1975 ⁴³	1991	2008
A	38%	44%	54%
B	28%	17%	22%
C	17%	16%	14%
D	9%	15%	7%
E	6%	7%	2%
F	2%	1%	1%

Fonte: Palestra Mariza Abreu, 2009⁴⁴.

⁴³ Distribuição prevista na Lei 6.672/74 e respectivos Decretos

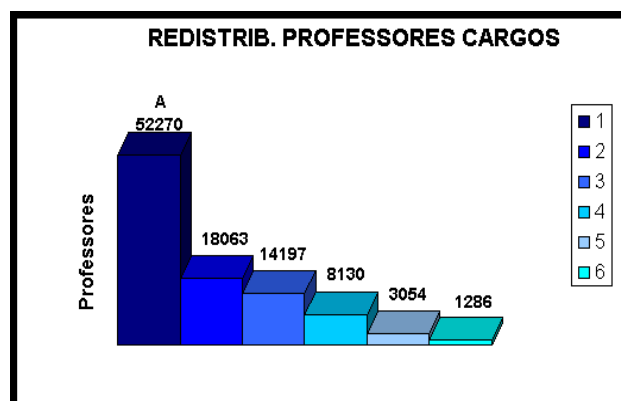
Através do Decreto nº 42.859, de 27 de janeiro de 2004, o governo Rigotto redistribuiu os cargos do Quadro de Carreira do Magistério Público Estadual, possibilitando aos professores progressão mais rápida na carreira com o aumento do número de vagas nas classes superiores. Essa redistribuição foi necessária, conforme consta das informações da Secretaria de Estado da Educação do RS, “pois se encontrava desviada da proposta original, conforme pode-se observar nos gráficos abaixo”:



Fonte: Secretaria do Estado da Educação do RS. Divisão de Avaliação e Promoções do Magistério – DAP.⁴⁵

A partir do ano de 2004, ocorreu uma relativa redistribuição nas classes, observando o limite de 97.000 cargos de professor criados até 1990, mas que ainda mantém o modelo de uma pirâmide de grande base e extrema verticalização.

GRÁFICO 3 - Nº DE CARGOS POR CLASSES APÓS REDISTRIBUIÇÃO EM JAN. 2004



Fonte: Secretaria do Estado da Educação do RS. Divisão de Avaliação e Promoções do Magistério – DAP.⁴⁶

⁴⁴ Palestra sobre a proposta de novo Plano de Carreira para o Magistério Estadual, proferida pela secretária estadual de educação, Mariza Abreu, 12 maio 2009, 1ª CRE, Porto Alegre/RS.

⁴⁵ Site: http://www.seduc.rs.gov.br/pse/html/magist_estatuto.jsp

⁴⁶ Site: http://www.seduc.rs.gov.br/pse/html/magist_estatuto.jsp

É muito importante notar que a categoria do magistério público estadual e o CPERS/Sindicato têm reivindicado dos governos a regularidade das promoções e a atualização dos salários de acordo com essas promoções. No entanto, a última promoção do magistério estadual ocorreu no ano de 2006, correspondente ao ano de 2001. Esse atraso nas promoções tem respaldo no próprio plano estadual do magistério, pois as promoções não precisam mais ser publicadas, anualmente, no “Dia do Professor”, porque a nova redação, dada pela Lei Estadual 7.331/79, permite isso, quando dispõe que as promoções terão vigência, anualmente, a partir do “Dia do Professor”.

Quanto à qualificação do magistério público estadual do RS, faço minhas palavras as de Farenzena e Klován (2007, p. 2), ao se referirem que o “magistério gaúcho é bastante qualificado, no que diz respeito à formação inicial. Segundo informações obtidas junto ao CPERS/Sindicato, em 2005, 48% do magistério localizava-se no nível 5 e 25% no nível 6”. Em 2009, a situação é ainda melhor, pois 36,7% dos professores localizava-se no nível 5 e 50,17% no nível 6, ou seja, 87% dos professores estaduais tem curso superior ou mesmo pós-graduação. “Sem dúvida, os diferenciais de salários entre os níveis constituíram incentivo para que o magistério buscasse sua qualificação”. (FARENZENA; KLOVAN, 2007).

Com efeito, segundo o Plano de Carreira Estadual (Art. 65 e 66, Lei nº 6.672/74), os vencimentos dos membros do magistério, nas classes da carreira, obedecem a uma progressão aritmética crescente, de razão percentual, não inferior a dez por cento do vencimento básico; e, em relação aos níveis de habilitação, em cada classe, entre níveis sucessivos, a diferença não é inferior a 15% do vencimento da classe. Assim, entre o nível 1 e o nível 5, a diferença não é inferior a 70% do mesmo vencimento, conforme redação da Lei nº 7.265/79.

Além disso, existem as gratificações: a) triênio: 5% calculado sobre o vencimento da classe e do nível a que pertence o membro do magistério; b) difícil acesso e difícil provimento: de 20% a 100%; c) unidocência: 50% para os professores em exercício nos anos iniciais do ensino fundamental; d) classe especial: 50% para os professores que atuam em classes de educação especial.

Objetivamente, tem-se, então, que a Lei 6.672/74, Capítulo IX, artigos 102 a 104, prevê a Qualificação Profissional, estimando cursos de formação, aperfeiçoamento e especialização e outras atividades de atualização profissional. Os cursos devem estar vinculados à área de atividade do profissional e é facultativo computar como atividade própria do cargo até um terço do regime de trabalho, se coincidir com o seu horário de trabalho. Está

prevista também a concessão de auxílio financeiro para as despesas com a realização de cursos, após cinco anos de atividade de magistério.

Sendo esses os dispositivos do texto legal, em seguida, mapeio a produção da política nos três governos estaduais, no espaço-tempo 1995-2006, no que diz respeito à temática proposta, para adiante comparar analiticamente.

5.2 PRODUÇÃO E EFEITOS DA POLÍTICA: PROGRAMAS E AÇÕES DOS GOVERNOS ESTADUAIS DO RS

Importa, para os fins deste estudo, fazer um mapeamento da gestão da política educacional, especialmente ao que diz respeito ao magistério público estadual, nos governos de: Antônio Britto (1995-1998), Olívio Dutra (1999-2002) e Germano Rigotto (2003-2006), contando com o olhar dos diferentes atores que foram sujeitos da pesquisa, a fim de perceber os efeitos da política.

Inicialmente, considero importante ilustrar a evolução dos professores estaduais, no período de 1994 a 2006 (Quadro 8), abrangendo o recorte da presente pesquisa. Verifico que ocorreu um aumento dos professores inativos e um decréscimo dos professores ativos, neste período. Em 2006, 56% dos professores estavam em atividade e 44% aposentados. Essa situação e a tendência indicada têm sido um dos principais argumentos para a proposição de alteração na carreira do magistério pelo atual governo do Estado do Rio Grande.

QUADRO 8 - PROFESSORES ESTADUAIS – EVOLUÇÃO NO PERÍODO DE 1994-2006

ANO	1994	1998	2002	2006
Ativos	92.399	83.697	92.384	89.264
Inativos	41.308	56.276	63.375	69.700
Total	133.707	138.973	155.759	158.964

Fonte: Adaptado palestra Mariza Abreu, 2009⁴⁷.

A seguir, apresento a produção da política educacional no governo Britto, enfatizando as relações entre as ações políticas no que diz respeito à valorização e profissionalização do magistério público estadual.

⁴⁷ Palestra sobre a proposta de novo Plano de Carreira para o Magistério Estadual, proferida pela secretária estadual de educação, Mariza Abreu, 12 maio 2009, 1ª CRE, Porto Alegre/RS.

5.2.1 Governo Antônio Britto (PMDB), 1995-1998

O contexto estadual, no governo Britto, recebeu influências da política em âmbito nacional, no que se refere à organização e intervenção do Estado, que adotava um conjunto de políticas sociais e econômicas sob a égide da agenda neoliberal; com proposições de parceria entre o público e o privado, resultando em privatizações, na reestruturação do Estado, com seu papel reduzido na proposição de políticas na área social e econômica, bem como na preocupação com a eficiência e produtividade das instituições públicas.

Os estudos de Schmidt e Herrlein Jr. (2001; 2002) auxiliam na contextualização do projeto de desenvolvimento econômico do governo Britto. No Rio Grande do Sul, no período de 1960 a 1985, ocorreu um câmbio estrutural da economia e da sociedade gaúchas. Farenzena (2006, pp. 89-90), a partir da referência dos autores citados, expõe que:

O crescimento econômico foi maior que as médias nacionais, recuperando a defasagem que havia ocorrido no período anterior. O desenvolvimento desse período se deve à abertura para mercados nacionais e internacionais, ganhos de produtividade na agricultura e indústria decorrentes de processos de modernização e direcionamento para pautas produtivas de maior densidade econômica. Nos anos 1980, ocorreu uma relativa estagnação econômica à qual se seguiu, na década seguinte, uma reestruturação, tanto no país como no Estado; nesse processo recente não se registra uma defasagem específica da economia gaúcha frente ao crescimento brasileiro. (FARENZENA, 2006, p. 89-90).

Os autores já referidos entendem como equivocadas as avaliações do governo Britto de que havia defasagens no Estado. No entanto, o Estado do RS inicia um processo de crise fiscal e de reformas do serviço público, com desestruturação, privatizações e incentivo a demissões voluntárias. Este governo atuou como um “Estado interventor em favor do mercado, retirando-se da esfera produtiva, através da venda de empresas públicas, concedendo isenções fiscais e emprestando recursos orçamentários ao grande capital para instalar-se no RS.” (SCHMIDT; HERRLEIN Jr., 2001, p. 15). Era também um momento em que os reflexos do Plano Real foram danosos à economia gaúcha: importantes segmentos de sua matriz produtiva passaram a enfrentar sérios problemas para competir com empresas estrangeiras, como exemplo o setor calçadista.

O governador Antônio Britto assinou o documento “Memorando de Políticas e Programas de Reestruturação e Ajuste Fiscal de longo prazo do Estado do Rio Grande do Sul”, que previa a privatização de setores estratégicos, como a Companhia Rio-Grandense de Telecomunicações (CRT) e a Companhia Estadual de Energia Elétrica (CEEE). Assim, como

o Estado estava em crise fiscal, resultou como solução a venda de parte do patrimônio público.

O Programa de Demissão Voluntária dos Servidores Públicos (PDV) é outro exemplo de proposta de reestruturação do Estado, que foi incentivado pelo governo federal, inclusive com financiamento para isso. Segundo Camini (2005), o PDV do RS foi custeado por um empréstimo de 150 milhões junto à Caixa Econômica Federal. O Programa de Reforma do Estado foi instituído pela Lei Estadual nº 10.607/1995, alterada pela Lei Estadual nº 10.893/97.

Na área educacional, neste governo, foram Secretárias de Estado de Educação: Iara Sílvia Lucas Wortmann (1995-1997) e Maria Beatriz Gomes da Silva (1998).

Em 1995, a rede pública estadual possuía 62.257 matrículas na educação infantil, 995.659 no ensino fundamental e 252.174 no ensino médio. Em 1998, último ano do governo, a rede estadual apresentava 62.448 matrículas na educação infantil, 988.303 no ensino fundamental e 347.522 no ensino médio.⁴⁸ O número de professores na educação infantil (etapa pré-escola) era, em 1998, de 2.767; no ensino fundamental, 48.106 e, no ensino médio, 15.781; totalizando 66.654 professores.

Esses números evidenciam um discreto processo de municipalização do Ensino Fundamental e forte expansão do acesso ao Ensino Médio, de competência da esfera estadual.

O princípio democrático como orientação e a cidadania como objetivo último marcaram a gestão educacional 1995-1998. Isso se viu claramente em momentos muito marcantes: o da construção da Lei da Gestão Democrática; o da defesa de seu conteúdo; o da instalação do foro partidário para equacionar questões entre Estado e municípios; o de assegurar acesso a todos ao ensino público, sem artifícios colidentes com práticas seguidas e exigidas pela coletividade; o respeito ao corpo docente, conferindo-lhe liberdade pedagógica; o da implantação da Avaliação Externa como instrumento da equidade social; o da construção coletiva, longa e laboriosa, do Padrão Referencial de Currículo com amplíssima participação da comunidade docente. (ACCURSO, 1998, Anexo, p. 4).

Uma das primeiras ações da política educacional deste governo foi a aprovação da Lei da Gestão Democrática do Ensino Público, Lei Estadual n.º 10.576, de 14 de novembro de 1995, regulamentando o que previa a Constituição do Brasil de 1988. Esta Lei dispõe sobre a eleição de diretores, denominada de “indicação” (para contornar a inconstitucionalidade desse processo segundo posição do Supremo Tribunal Federal) e a instituição dos conselhos

⁴⁸ Dados obtidos em CAMINI, 2005, p. 103.

escolares nas escolas estaduais; além de referir-se à autonomia financeira da escola, com repasses trimestrais de recursos para o diretor como ordenador de despesas.

A Lei da Gestão Democrática trata ainda do regime de colaboração entre estado do RS e municípios na oferta da educação escolar no RS e institui processo de avaliação externa do rendimento escolar dos alunos da rede estadual de ensino, assunto estranho à matéria de epígrafe, como já comentado em Sari (2009).

O artigo 1º da referida Lei alude sobre os preceitos que embasam o princípio constitucional da “Gestão democrática do ensino público” (RIO GRANDE DO SUL, Lei 10.576/95, 2003, p. 1), colocando a valorização dos profissionais da educação entre medidas de gestão político-institucional, como autonomia da escola, descentralização do processo educacional e eficiência de recursos:

Art. 1º - A gestão democrática do ensino público, princípio inscrito no artigo 206, inciso VI da Constituição Federal e no artigo 197, inciso VI da Constituição do Estado, será exercida na forma desta lei, com vista à observância dos seguintes preceitos:

I - autonomia dos estabelecimentos de ensino na gestão administrativa, financeira e pedagógica;

II - livre organização dos segmentos da comunidade escolar;

III - participação dos segmentos da comunidade escolar nos processos decisórios em órgãos colegiados;

IV - transparência dos mecanismos administrativos, financeiros e pedagógicos;

V - garantia da descentralização do processo educacional;

VI - valorização dos profissionais da educação;

VII - eficiência no uso dos recursos.

Como referendado pela secretária estadual de educação, entrevistada (S1), essa gestão foi pautada a partir de três eixos principais: **qualificação, autonomia e descentralização**; “que foram princípios que orientaram a política educacional da administração 95-98, bem como a unidade de sua execução”. (RIO GRANDE DO SUL, 2008, p. 7).

O **eixo da qualificação** envolveu a **gestão do sistema, a gestão da escola e a gestão do ensino**.

Em relação à **gestão do sistema**, foram realizadas várias ações. Entre essas, destaco os seguintes programas ou ações:

- a) programa de Gerenciamento de Recursos Humanos;
- b) nomeação de professores;
- c) alteração de níveis (6.831 alterações – 1995 a 1998);

- d) gratificação de permanência;
- e) criação do cargo de assistente administrativo-financeiro;
- f) certificação de servidores;
- g) cadastro das contratações temporárias, envolvendo contratos emergenciais e contratos temporários, num total de 8.340 autorizadas e 7.478 em exercício, em 31 de outubro de 1998;
- h) convocação para regime especial de trabalho;
- i) Programa Informatizado de Afastamento dos Servidores;
- j) Programa de Atendimento ao Servidor;
- l) estágios profissionalizantes e docentes, num total de 303 estágios;
- m) serviço e controle da efetividade dos servidores;
- n) controle de aposentadoria, totalizando 14.910 aposentadorias neste período, até a data de 28/11/1998;
- o) promoções do Magistério;
- p) sistema informatizado de matrículas;
- q) dados informatizados sobre matrículas.

Quanto à **gestão da escola**, foram realizados dois programas/ações:

a) Programa Gestão pela Qualidade Total na Educação – 96 a 98, que fazia parte do Programa de Qualidade na Administração Pública do Rio Grande do Sul – PQAP, integrado ao Programa Gaúcho de Qualidade e Produtividade - PGQP;

b) Programa de Capacitação de Diretores e Vice-diretores de Escola, em cumprimento ao previsto no artigo 19, da Lei de gestão Democrática do Ensino Público, Lei nº 10.576/1995.

Quanto ao primeiro programa elencado, noto a presença da perspectiva gerencialista, comprovada pelo registro no relatório da Secretaria de Estado da Educação:

Nesta Secretaria o Programa de Gestão pela Qualidade Total na Educação iniciou em 1996. Com **métodos gerenciais que buscam a melhoria do ensino, através de processo de construção permanente do Plano Integrado da Escola – PIE**, o Programa leva em consideração a valorização profissional dos educadores, buscando a redução dos índices de evasão e reprovação nas escolas da Rede Pública Estadual. (RIO GRANDE DO SUL, 1998, p. 26). (grifo meu).

O Programa de Gestão pela Qualidade Total contou com a consultoria da Fundação Christiano Ottoni⁴⁹ e envolveu, além da própria Secretaria de Estado da Educação, oito Delegacias de Educação e dez escolas-piloto de Porto Alegre, que trabalharam na identificação de seus problemas críticos de gestão, estabeleceram metas e fizeram o acompanhamento com “gráficos, além de terem inúmeros de seus processos já padronizados”. Este Programa foi considerado um sucesso em Gestão de Qualidade Total, cuja experiência foi apresentada em eventos estaduais e nacionais, assim como ocorreu premiação no Programa de Qualidade na Administração pública/RS de três das dez escolas-piloto. (RIO GRANDE DO SUL, 1998, p. 26).

A Lei Estadual nº 11.125/98, em seu Artigo 32, previa a melhoria da qualidade do ensino estimulada por meio da premiação da produtividade docente e dos gestores das escolas. Previu a instituição de prêmio anual às escolas e aos professores, no valor de duas remunerações mensais aos professores que atingissem coeficiente de qualidade escolar a ser definido pelo poder executivo para as escolas estaduais. Esse foi outro aspecto polêmico da legislação desta época.

Art. 32 - A melhoria da qualidade escolar da rede de escolas públicas estaduais será estimulada pela atribuição de Prêmio de Produtividade Docente aos membros do Magistério Público Estadual, mediante programas a serem definidos em lei.

Parágrafo único - O Prêmio de Produtividade Docente a ser instituído não constituirá vencimento para os efeitos legais, não se incorporando aos vencimentos ou aos proventos, nem servirá de base de incidência para o cálculo de quaisquer vantagens ou descontos previdenciários estaduais. (RIO GRANDE DO SUL, 1998, p. 8).

A representante do CPERS-Sindicato, sujeito da pesquisa P1, manifesta-se colocando como foram percebidas as políticas principais propostas pela agenda governamental desta época. Sob o que denomina de projeto “*guarda-chuva*”, que previa a normatização da gestão democrática no RS, encontravam-se imbricadas as questões referentes à profissionalização dos professores sob a perspectiva da produtividade, exigida pelo mercado, e a desresponsabilização do Estado com as políticas públicas sociais voltadas à área educacional. Reproduzo, a seguir, a manifestação de P1, para ilustrar as influências da política na elaboração do texto da política:

⁴⁹ A Fundação Christiano Ottoni “é uma instituição de direito privado, sem fins lucrativos, que tem por objetivos, entre outros, apoiar, técnica e financeiramente, os programas acadêmicos de ensino, pesquisa e extensão da UFMG, em especial da Escola de Engenharia, promover e incrementar as atividades de pesquisas e de assessorias técnicas e científicas realizadas por seus servidores, exercer atividades técnicas, científicas e culturais e prestar serviços à comunidade.” Fonte: <http://www.fco.eng.ufmg.br/fco/jsp/index.jsp>

Como se sabe esse governo, em todas as áreas tentou implantar políticas de **desresponsabilização do Estado**, especialmente em relação às políticas sociais. Nosso maior embate foi contra a municipalização da educação. Também atuamos de forma muito intensa na elaboração do anteprojeto de lei de Gestão Democrática. O governo, querendo passar uma imagem “democrática” à sociedade, constituiu um GT de elaboração da lei (a eleição de diretores estava cassada pelo governo anterior – Collares). Neste projeto, que inicialmente era para contemplar a eleição de diretores que o governo Britto comprometeu-se na campanha restituir, foram incorporadas outras questões, de forma que o anteprojeto elaborado constitui-se numa espécie de “guarda-chuva”, e denominado Gestão Democrática. Quanto a isso não houve problemas, mas “descobriu-se” que essa estratégia era para incorporar elementos fundamentais para o governo que ele queria ver aprovados, legitimados pela “construção coletiva”. Ao enviar o PL à Assembléia Legislativa, nesta versão estavam incluídas as modificações no Plano de Carreira, como avaliação de desempenho, prêmio-productividade, nesse momento o contencioso se estabeleceu e permaneceu durante todo o governo.

Abreu (2002) faz menção que já no processo de elaboração da Lei da Gestão Democrática surgiram as primeiras dificuldades na relação deste governo com a comunidade escolar, especialmente com os professores. “[...] verificou-se já, em 1995, prática que seria recorrente ao longo dos quatro anos do seu mandato, qual seja, a de surpreender os parceiros ao enviar à Assembleia Legislativa projeto de lei com alterações em relação aos acordos firmados no grupo de trabalho constituído para este fim.” (ABREU, 2002, p. 6). Fica evidente que, no processo ora referido, ignorou-se a fase da *politics* e reforçou-se a esfera da *policy*, ou seja, a racionalidade do processo de gestão.

Destaco aqui o Programa de Capacitação de Diretores e Vice-Diretores de Escolas, com seminários e ciclos de estudos sobre a Lei nº 10.576/95, inclusive com a aplicação de provas, que ocorreu em 1997. Esta capacitação prevista legalmente a ser realizada como exigência de aprovação dos candidatos à direção das escolas em curso de qualificação prévia à eleição encontrou resistência por parte do magistério estadual. Em decorrência, o artigo 19 da referida Lei recebeu nova redação pela Lei nº 11.695/01, em que ao diretor, após o “processo de indicação de diretores de estabelecimentos de ensino público estaduais [...], feito mediante votação direta pela comunidade escolar, [é] “**exigida a participação em curso de qualificação para a função**”.

(grifo meu). Não há referência a formação do vice-diretor, que é escolhido pelo diretor. Este curso foi ofertado pela própria secretaria de educação do Estado do Rio Grande do Sul, após o processo de eleição dos diretores.

Fica evidente a presença da perspectiva gerencialista na gestão do sistema de ensino, que destaca o controle da qualidade da gestão da educação pública, dando ênfase ao resultado final como mais importante que o processo; a produtividade e o desempenho dos estudantes são os parâmetros para medir a qualidade da educação. Questiono que qualidade é essa.

Em relação à **gestão do ensino**, o governo Britto (1995-1998) apresentou os programas/ações:

- a) Programa de Avaliação Externa;
- b) Educação Especial;
- c) Educação profissional;
- d) Programa de Capacitação Docente;
- e) Programa de Informática Educativa;
- f) Programa de Feiras de Ciências;
- g) Material e equipamentos para as escolas;
- h) Projeto Estande do Rio Grande e outros programas.

Como parte do último projeto elencado, foram realizadas publicações, entre elas: os nove Cadernos Pedagógicos da Gestão Democrática do Ensino Público, enfocando temáticas diversas, os Documentos do Padrão Referencial de Currículo do Ensino Fundamental e os Documentos do Padrão Referencial de Currículo do Ensino Médio.

Destaco as temáticas dos Cadernos Pedagógicos da Gestão Democrática do Ensino Público:

- a) Caderno 1 – Em busca da qualidade da escola, que traz textos que discutem a “escola que temos e a escola que queremos”, a “escola que queremos e que podemos construir”. Essas expressões tornaram-se refrões que até hoje estão presentes nas reflexões e propostas de várias escolas;
- b) Caderno 2 – Autonomia financeira;
- c) Caderno 3 – Administração de recursos humanos;
- d) Caderno 4 – LDB: caminhos de mudança;
- e) Caderno 5 – O desafio da construção do regimento escolar, com reflexões em torno da estrutura organizacional e curricular da escola;
- f) Caderno 6 – Qualificação da gestão: caminhando para o novo milênio;
- g) Caderno 7 – volume 1 - Qualificação do ensino: um processo permanente, um compromisso socioeducacional.
- h) Caderno 7 – volume 2 – Qualificação do ensino: um processo permanente, um compromisso socioeducacional;

i) Caderno 8 – Currículo e cidadania global;

Além desses cadernos, dentro das publicações relacionadas à gestão democrática do ensino público, foi publicado mais um caderno com a Lei nº 10.576, de 14 de novembro de 1995 e o Decreto nº 36.281, de 20 de novembro de 1995.

Dos programas ora elencados, ressalto o Programa de Avaliação Externa, que atendia aos artigos 78, 79 e 80 da Lei nº 10.576/1995. A Secretaria de Estado da Educação realizou sua primeira avaliação das escolas da rede pública estadual em 1996. Envolveu 454.543 alunos, sendo 374.837 das 2ª, 5ª e 7ª séries do Ensino Fundamental e 79.706 da 2ª série do Ensino Médio de 3.355 escolas estaduais, em testes de Língua Portuguesa e Matemática e responderam ao questionário “Avaliação da Gestão Escolar”. As médias do Ensino Fundamental e Médio, tanto em Língua Portuguesa como em Matemática, ficaram abaixo de 50.00.

Já em 1997, nesta avaliação externa, participaram também escolas da rede municipal. Realizaram a avaliação em Língua Portuguesa (e redação) e Matemática 157.593 alunos das 4ª e 8ª séries do Ensino Fundamental e 30.564 alunos da 3ª série do Ensino Médio de 3.297 escolas. Para a última série do Ensino Fundamental e a do Ensino Médio foi aplicado, também, um questionário socioeconômico-cultural. As médias dessa avaliação continuaram abaixo de 50.00. (RIO GRANDE DO SUL, 1998).

A terceira avaliação, realizada em 1998, abrangeu um total de 316.906 alunos das redes estadual e municipal. Da rede estadual, 211.156 alunos da 4ª e 8ª séries do Ensino Fundamental e 60.000 alunos da 3ª série do Ensino Médio. Os testes envolvem Língua Portuguesa, com redação, Matemática, Ciências, Física, Química e Biologia, bem como o questionário com aspectos pedagógicos de Língua Portuguesa e Matemática.

Em consequência da Lei da Gestão Democrática, em 1996 e 1997, foram realizadas as primeiras avaliações externas do rendimento escolar no RS, nos mesmos moldes do SAEB do governo federal, ou seja, foram aplicadas, em duas etapas, provas de português e matemática a mais de 600 mil alunos em mais de 7 mil escolas estaduais e municipais, atingindo 286 Municípios no Estado. (ABREU, 2003, p. 16).

Como se depreende e é importante ressaltar o que foi dito sobre a “avaliação do rendimento escolar” foi, de fato, apenas uma medida de rendimento ou desempenho dos estudantes. Não abrangeu qualquer avaliação do profissional da educação.

O **eixo da autonomia** envolveu a autonomia administrativa, a financeira e a pedagógica. A autonomia da gestão administrativa diz respeito ao processo de indicação de diretores das escolas estaduais por meio de votação direta dos diferentes segmentos escolares: pais, alunos, professores e funcionários; assim como da participação da comunidade escolar nas decisões pedagógicas, administrativas e pedagógicas, através do conselho escolar, em que o diretor da escola é membro nato. Esses processos estão prescritos na Lei da Gestão Democrática e aconteceram em dois momentos de eleição de diretores, nos anos de 1995 e 1997.

A indicação dos diretores é prevista no artigo 4º, da Lei 10.576/1995, que coloca que a “administração dos estabelecimentos de ensino será ministrada pelos seguintes órgãos: I – Diretor; II - Vice-Diretor ou Vice-Diretores; III - Conselho Escolar”. (RIO GRANDE DO SUL, 2003, p. 1). Já o artigo 5º, da mesma Lei, estabelece a forma como a autonomia da gestão administrativa das escolas será assegurada:

- I - pela indicação do Diretor, mediante votação direta da comunidade escolar;
- II - pela escolha de representantes de segmentos da comunidade no Conselho Escolar;
- III - pela garantia de participação dos segmentos da comunidade nas deliberações do Conselho Escolar;
- IV - pela atribuição de mandato ao Diretor indicado, mediante votação direta da comunidade escolar;
- V - pela destituição do Diretor, na forma regulada nesta lei. (RIO GRANDE DO SUL, 2003, p. 2).

A autonomia da gestão financeira visa “assegurar o funcionamento normal e a melhoria do padrão de qualidade das escolas [...] cada diretor administrará com prerrogativas e responsabilidades de ordenador de despesa. Trata-se, portanto, de nova concepção sobre a forma como os recursos públicos são repassados às escolas”, ou seja, “principais características desta mudança são a descentralização e a autonomia das unidades escolares quanto à utilização dos recursos disponibilizados.” (RIO GRANDE DO SUL, 1998, p. 48-49).

Em relação a este aspecto, PEM2 opina que “[...] não há incentivo nenhum na educação, não incrementam os recursos financeiros que vem do governo estadual, na autonomia financeira, são tão baixos, que a gente não consegue manter a escola. Sinceramente não melhorou. Desde o início que trabalho em escola estadual, se a escola quer fazer algo a mais, é ela que tinha que se manter, ela que tinha que prover, até hoje é isso.”.

A autonomia da gestão pedagógica atende ao disposto na Lei da Gestão Democrática, Lei nº 10.576/1995, artigo 75, incisos I e II, que assegura às escolas a elaboração de proposta

pedagógica específica, como estipula a LDB/1996. Além disso, a Lei da Gestão Democrática propõe a elaboração do Plano Integrado de Escola (PIE); possibilitando espaços para a realização de jornadas pedagógicas, previstas no calendário escolar, contemplando o aperfeiçoamento dos profissionais da educação. O artigo 76, § 1º, prevê que PIE incluirá a proposta pedagógica da escola, elaborada com base no padrão referencial de currículo estabelecido pela Secretaria da Educação. (RIO GRANDE DO SUL, 2003, p. 21).

Assim, a autonomia pedagógica “retoma e fortalece a construção do processo de gestão democrática do ensino público, indo além da eleição de diretores e privilegiando a possibilidade das escolas refletirem sobre si próprias, seu presente e seu futuro, de forma participativa”. (RIO GRANDE DO SUL, 1998, p. 52).

Quanto ao processo de qualificação do magistério foi previsto o Programa de Capacitação Docente, pelo qual as próprias escolas, em vista da sua autonomia, planejaram as “jornadas pedagógicas”, escolhendo as temáticas a serem debatidas e os profissionais que contratariam, utilizando os recursos dos repasses trimestrais da gestão da autonomia financeira e prevendo-as no calendário escolar. Assim, as ações de capacitação dos professores deveriam “atender aos docentes nos conteúdos necessários a sua participação concreta na formulação e execução do projeto pedagógico de cada escola”. (RIO GRANDE DO SUL, 1998, p. 34).

Após a realização das jornadas pedagógicas, as escolas comprovaram junto à SEC a realização das atividades programadas dentro do número mínimo de horas previstas, que deveriam perfazer o total anual de 40 horas, com validade para a avaliação do professor previsto no Plano de Carreira e com certificação pela própria SEC. Isso em consonância com o previsto na Lei da Gestão Democrática, na seção II, sobre o Aperfeiçoamento do Profissional da Educação, como segue:

Art. 77 - A Secretaria da Educação promoverá, em parceria com as instituições de ensino superior e outras agências formadoras, ações que visem ao aperfeiçoamento dos profissionais que atuam nas escolas da rede pública estadual, mediante: (Redação dada pela Lei nº 11.695/01)

I - programas de formação em nível de habilitação com vistas à titulação, à valorização profissional e ao suprimento das necessidades; (Redação dada pela Lei nº 11.695/01)

II - programa de formação permanente para servidores; (Redação dada pela Lei nº 11.695/01)

III - programas de formação continuada em serviço, com objetivo de proporcionar a reflexão e a reorientação qualificada das práticas pedagógicas considerando as diferentes realidades e especificidades, no sentido de uma educação de qualidade

social. (Redação dada pela Lei nº 11.695/01). (RIO GRANDE DO SUL, 2003, p. 21-22).

Percebo que esta política de aperfeiçoamento do profissional da educação, através das jornadas pedagógicas, não pode ser avaliada devidamente pela Secretaria de Estado da Educação, por não ter um acompanhamento durante o processo; o que se evidencia na colocação:

Por sua abrangência, esta política prevê que seus resultados só poderão ser contabilizados a médio e longo prazo. Observa-se, no entanto, do acerto deste mecanismo pelas inúmeras manifestações dos dirigentes escolares e dos docentes em geral que em várias oportunidades afirmaram que as jornadas foram a melhor forma de consolidar a autonomia pedagógica das escolas. (RIO GRANDE DO SUL, 1998, p. 34).

Outras iniciativas, como encontros de capacitação e atualização foram proporcionados para diretores, supervisores escolares, orientadores educacionais; professores da área técnico-profissionalizante; professores que atuavam na modalidade educação especial; professores e diretores envolvidos no Programa Escola Aberta; professores de Língua Portuguesa; professores de Física, de Matemática, de Biologia e Química do Ensino Médio, entre outros.

Contudo, sou sabedora dos escassos recursos repassados às escolas estaduais e as grandes necessidades de manutenção e equipamentos; percebo o conflito gerado entre as opções de investimento maiores em bens materiais e serviços e menos em qualificação e formação dos professores.

É importante considerar, também, que foram produzidos os Documentos do Padrão Referencial de Currículo (PRC), também no eixo da autonomia pedagógica, que serviram de referência para a fundamentação dos encontros e jornadas pedagógicas. O relatório de gestão, da Secretaria de Estado da Educação, descreve que estes tiveram como objetivo: “[...] fazer emergir um corpo básico comum de conhecimentos que sirva como referência para a aprendizagem dos alunos, em todas as escolas do Sistema Estadual de Ensino”. (RIO GRANDE DO SUL, 1998, p. 52). Tais documentos foram elaborados com a participação de diversos órgãos educacionais; escolas particulares e públicas, secretarias municipais de educação, delegacias de educação e instituições de ensino superior, envolvendo diretamente em torno de 50.000 profissionais e sendo investido mais de dois milhões de reais. (RIO GRANDE DO SUL, 1998).

O conteúdo do PRC – Documento Básico é: a) Pedagogia: Educação. No PRC - Documento Intermediário, os seguintes aspectos são tratados: a) Educação brasileira: Currículo escolar; b) Desenvolvimento infanto-juvenil; c) Educação básica; d) Componentes curriculares; e) Temas de relevância social. (RIO GRANDE DO SUL, 1996).

A entrevistada S2 relembra a história da constituição do Padrão Referencial do Currículo, sob o olhar da Secretaria de Estado da Educação:

A ideia era exatamente instituir, na época, que se chamou de Padrão Referencial do Currículo, envolvendo todas as secretarias, todas as delegacias, na época eram delegacias de educação, não eram coordenadorias, em parceria com instituições de ensino superior. Organizamos todo um movimento no Estado e organizamos vários documentos. O Padrão Referencial do Currículo que resultou desta discussão toda. Durante todo o governo se conseguiu publicar. A ideia nossa era que enquanto se estivesse discutindo, ele já estive sendo implementado, independentemente da publicação. [...] a ideia que nós tínhamos era de que a construção de que se chamou na época de Padrão Referencial do Currículo, que gerasse uma mobilidade entre os professores, que acabasse provocando, do processo de reflexão, uma mudança na prática. O que nós não fizemos, acho que é uma autocrítica que eu faço neste momento, é acompanhar se esta mudança na prática já estava acontecendo, até porque é uma rede gigantesca. Na época tinha 3.500 e poucas escolas, hoje tem um número menor e, então, este acompanhamento para ver se estas mudanças estavam se efetivando, chegou a acontecer. A publicação, digamos, seria a representação do momento.

Para a mesma entrevistada, o Padrão Referencial do Currículo e a Gestão Democrática foram movimentos paralelos, em que a *“preocupação durante a construção da Lei da Gestão Democrática foi possibilitar que a escola entendesse sua autonomia como um processo seu, como nós chamávamos, Plano Integrado, que era a Proposta Pedagógica, Plano Integrado de Escola”*. (S2).

A entrevistada PA assim se posiciona em relação ao processo de elaboração do PRC:

Esse processo retomava a perspectiva de reconstrução curricular do governo Simon (proposta das Comissões Mistas). Foi um processo participativo incluindo universidades e escolas. O trabalho teve a etapa de elaboração concluída, mas não houve continuidade pelo final do mandato.

Ao referir-se à gestão do governador Pedro Simon, no Rio Grande do Sul, (1987/1990), a visão desta entrevistada foi de que, naquela época, as universidades se envolveram, tanto na elaboração de artigos que serviram de suporte teórico, como participaram nas discussões com professores e equipes diretivas nas escolas, e, de certa forma, auxiliaram no desenvolvimento do processo como um todo.

De fato, nesta época, eu atuava como professora de uma universidade comunitária e participei nesse processo de formação dos professores na região. Foi um momento muito interessante para as escolas, pois aproveitou-se o espaço para, além de redesenhar o currículo

da escola, dialogar sobre a importância do projeto político-pedagógico e do que, naquele momento, denominava-se de Plano Integrado de Escola (PIE). Foi um movimento muito tímido, não envolvendo a totalidade de escolas, mas que oportunizou a professores e equipe diretiva momentos de reflexão sobre o seu contexto local e escolar, assim como às universidades a reconsideração de seus projetos de formação de professores e de pesquisa educacional. Foi o início de um espaço de estudo e discussão na própria escola, contando com o auxílio de profissionais da educação superior. Dependendo do referencial teórico e da metodologia utilizados pela instituição de educação superior envolvida no processo, o trabalho foi mais ou menos crítico, reflexivo e participativo.

Como foi referendado pela entrevistada PA, este processo, de certa forma, foi interrompido pelo novo governo, que iniciou outro movimento de reflexão sobre questões pedagógicas, com outra orientação epistemológica.

A secretária de educação (S2) também faz referência de valorização do movimento construído no governo Pedro Simon, como inspiração para a organização do processo curricular deste governo, mas acrescenta que, naquele momento, foi possível tomar como base o que já estava estabelecido em âmbito nacional para o currículo através dos PCN. Isso é confirmado na fala seguinte:

Era uma herança que nós tínhamos do governo Simon, porque em 1988, quando o governador Pedro Simon, nós fizemos um movimento semelhante chamado Reconstrução Curricular, e, nesta época, a gente não tinha experiência muito grande, se chegou a fazer uma tímida publicação chamada Proposta Pedagógica. Então, quando nós assumimos o governo, na época do governador Britto, a nossa intenção foi retomar, revitalizar aquele movimento, só que já havia uma certa interveniência de uma política federal, que era dos Parâmetros Curriculares. Então, digamos que para fazer uma espécie de aproximação com os Parâmetros Curriculares, nós entendemos chamar de Padrão Referencial do Currículo.

Outra iniciativa política foi a criação do PROCRED – Programa de Crédito Educativo (Lei Complementar nº 10.713, de 16 de janeiro de 1996, reformulada pelo Decreto nº 36.615, de 18 de abril de 1996), mantido com recursos do Estado, que previa o financiamento dos estudos de alunos, comprovadamente carentes, em instituições privadas de educação superior, conveniadas no Programa. Nesta época, o PROCRED beneficiou quase cinco mil alunos, entre eles professores estaduais.

Nesse governo foi realizado, em 1995, concurso público para o magistério, mantendo, entretanto, professores com contratos emergenciais e temporários.

No governo Britto (1995-1999), o Estatuto e Plano de Carreira do Magistério Público do Rio Grande do Sul (Lei Estadual nº 6.672/1974) foi revogado, com a aprovação de um novo Plano de Carreira e Remuneração do Magistério Estadual (Lei Estadual nº 11.125/1998), que previa a alteração da estrutura da carreira do magistério. Desde o ano de 1997, o governo já anunciava a disposição de implantar um novo plano de carreira do magistério, assegurando a permanência dos atuais integrantes do magistério no plano vigente, que não seria extinto.

A apreciação do projeto de lei, que instituía este novo Plano, na Assembleia Legislativa, em regime de urgência, nos primeiros meses do último ano de governo, “tomou feição de uma queda de braço do governo com os professores”, conforme opinião da futura secretária estadual de educação do governo Yeda (2007-2010). Para a referida autora, o “objetivo maior era mais derrotar o CPERS/Sindicato do que encontrar soluções para os problemas da educação gaúcha”. (ABREU, 2002, p. 10).

Apesar das discussões e enfrentamentos entre governo, professores e representação sindical gerados, o novo Plano de Carreira e Remuneração do Magistério Estadual do RS (Lei Estadual nº 11.125/1998) foi aprovado e sua aplicação seria somente aos novos professores ingressantes na carreira. Previu a extinção dos níveis 2, 3 e 4 (respectivamente, relativos à formação complementada por estudos adicionais e em nível de licenciatura curta), em vista da proposição da própria LDB/96.

Assim, a Lei Estadual nº 11.125/1998 propôs um nível especial e mais quatro níveis de valorização, assim denominados pelo referido ordenamento legal. O Nível Especial previa a habilitação em curso de nível médio ou de 2º grau, na modalidade Normal, em três ou em quatro séries, ou em três, seguidas de estudos adicionais, correspondentes a um ano letivo; bem como a habilitação específica de grau superior, ao nível de graduação, representada por licenciatura obtida em curso de curta duração, seguida, ou não, de estudos adicionais, correspondentes a, no mínimo, um ano letivo.

O Nível 1 previa a habilitação em curso superior, ao nível de graduação em licenciatura plena ou de graduação em pedagogia, admitida a habilitação específica obtida em programas de formação pedagógica para portadores de diploma de educação superior, nos termos da lei, e/ou pós-graduação obtida em cursos de especialização *lato sensu*. O Nível 2 seria para os habilitados em pós-graduação, compatível com as atribuições do cargo, obtida em cursos de especialização *stricto sensu*. O Nível 3 destinava-se aos titulados em pós-graduação, compatível com as atribuições do cargo, obtida em curso de mestrado. O Nível 4

seria para quem possuía formação em pós-graduação, compatível com as atribuições do cargo, obtida em curso de doutorado.

Como a aprovação deste plano de carreira do magistério estadual ocorreu no final do último ano do governo Britto (1995-1998), não houve efetivamente a sua implementação, pois nenhum professor foi nele nomeado. Entretanto, suscitaram muitas discussões e polêmicas nas escolas entre professores, gestores, comunidade e representação sindical da categoria, pois o CPERS/Sindicato defendia a permanência do plano vigente desde 1974.

No governo posterior, a Lei Estadual nº 11.125/1998, que previa o novo plano de carreira, foi revogada pela Lei Complementar nº 11.390, de 25 de novembro de 1999, publicada no Diário Oficial do Estado nº 226, de 26 de novembro de 1999, que propõe a vigência das “normas derogadas”, ou seja, a Lei Estadual nº 6.672/1974 torna a vigorar.

Nesse sentido, S1 expõe que:

Era para ser um plano mais enxuto, [...] até porque tem níveis que não existem mais, no nível 4, os professores estão aposentados. [...] A promoção na carreira era para ser por concurso. Era exatamente para que o professor, ao longo da carreira, tivesse as promoções e acréscimos [...] O conteúdo plano de carreira não existe mais, pois aquele professor lá da sala de aula não consegue crescer na carreira... regente de classe, [...] acho isso um engodo. A coisa mais importante é a sala de aula e isso não é contemplado no plano de carreira. A docência, realmente, o fazer pedagógico, isso ele não contempla. Acho que isso é uma coisa pouco discutida, o sindicato fecha os olhos. Porque os regentes de classe não trabalham no sentido de se aperfeiçoar para também contemplar. O nosso [plano] ia contemplar isso.

Na mesma linha de pensamento, PEF1 opina sobre o pretendido novo plano de carreira deste governo:

Acho que o plano de carreira antigo já não tem razão de existir, primeiro porque já não é mais cumprido mesmo na prática; segundo, porque têm coisas que já não existem mais também. Então, eu acho que tem que haver uma reformulação, mas toda vez que pensa em fazer reformulação, se pensa em tirar vantagem do professor. Uma coisa negativa no governo Britto foi, em 95, (silêncio, pensando), porque beneficiaria o magistério, principalmente, na questão financeira e não existiria aporte financeiro no Estado para dar conta. Não adianta também fazer um plano de carreira que não vai ser possível executar. Se o Estado tem na máquina um “x” possível e não vai ter dinheiro para executar, o que adianta montar um plano de carreira muito lindo, muito maravilhoso?

Contraditoriamente, P1 opina que o governo pretendia mascarar a perspectiva mercadológica da educação apresentando um novo plano de carreira para o magistério estadual:

A alteração do Plano de Carreira, instituída pela lei nº 11.125/98, foram alterações cujas verdadeiras intenções não eram manifestas publicamente. Eram velhas soluções pirotécnicas que se traduzem em gastar menos com educação e maquiar dados para a opinião pública e encaminhar a educação aos critérios do mercado.

Na sequência, o governo lançou a Lei nº 11.126/1998, estabelecendo o Plano de Desenvolvimento e Valorização do Ensino Público Estadual, dispondo sobre mecanismos de parceria e colaboração entre o Estado e os municípios em relação à distribuição da totalidade dos recursos da quota estadual do salário-educação, de acordo com a matrícula do ensino fundamental presencial nas respectivas redes públicas de ensino. Além disso, o Plano referido previu a transferência mútua de matrícula entre as redes estadual e municipal de ensino, com o repasse de recursos financeiros, humanos e materiais, segundo regras a serem definidas pelo Grupo de Assessoramento⁵⁰, instituído em 1995.

Fica instituído, também, neste mesmo ordenamento legal, o Cadastro de Contratações Temporárias para atender a necessidades temporárias de excepcional interesse público, em caráter emergencial; assim como prevê formas de colaboração voluntária da comunidade escolar e das parcerias com a iniciativa privada. A parceria com a iniciativa privada, prevista na Lei ora referida (artigo 5º, inciso VI), ocorre por meio da adesão de empresas ao Programa Adote uma Escola.

O Programa Adote uma Escola objetiva a melhoria e manutenção das escolas estaduais e o atendimento a alunos carentes, utilizando recursos financeiros e materiais, bem como prestação de serviço junto à comunidade. Prevê a parceria com a iniciativa privada, com a adesão de empresas ao Programa, por meio do FUNDOPEM (Fundo de Apoio às Empresas). Assim, beneficia grandes empresas privadas com a isenção de impostos e desonerações fiscais, em nome da “responsabilidade social” adotaram uma escola estadual. (CAMINI, 2005, p. 92). Aqui, fica claro mais uma ação em que o Estado reduz sua responsabilidade com a educação.

A Lei nº 11.126/1998 também previu o Programa de Avaliação da Produtividade Docente, que institui o Prêmio de Produtividade Docente. No artigo 26 desta Lei, está previsto que esse Programa de Produtividade Docente seria instituído “para todos os titulares

⁵⁰ Além da regulamentação do regime de colaboração entre o estado do RS e os seus respectivos municípios, foi regulamentado um espaço de negociação técnica e política para o aperfeiçoamento desse regime. Assim, a Lei 10.576/1995 determinou a criação do Grupo de Assessoramento Paritário e o Decreto 36.586/1996 o regulamentou. Para maiores informações consultar a dissertação de mestrado de SARI, Marisa Timm. Regime de colaboração intergovernamental na educação: a experiência do Rio Grande do Sul. Porto Alegre: PPGEdU/UFRGS, 2009.

de cargos de provimento efetivo de Professor do Magistério Público Estadual, independentemente do Plano de Carreira e do Quadro que integrem, visando ao desenvolvimento do ensino público estadual e à valorização do Magistério”. (RIO GRANDE DO SUL, 1998).

O artigo 27, desta mesma, determina que esse prêmio, em dinheiro, deve ser um estímulo e reconhecimento pelo professor por atingir metas estabelecidas.

§ 1º - O Programa de Avaliação da Produtividade Docente introduz mecanismos de incentivo à atividade profissional, visando à obtenção de resultados concretos de melhoria de desempenho dos Professores, que possibilitem a redução dos desperdícios relativos à capacidade potencial dos recursos humanos e financeiros, bem como o estímulo a projetos inovadores. (RIO GRANDE DO SUL, 1998).

Em relação a essa Lei, S1 coloca que:

[...] através da avaliação externa de forma universal, que a escola pudesse trabalhar estas questões mais gerais para ela enxergar diante dos processos, mede o desempenho... não para comparar com outra, mas comparar com ela própria, [...] a avaliação externa ainda é um mecanismo, um segmento, que pode fazer com que a gente pretenda com a educação, com o que está no projeto pedagógico.[...] ele está na lei, mas não chegamos a implementar. Ele previa inclusive que o prêmio seria em função da avaliação.

No seu artigo 1º, da referida Lei, a finalidade do Plano de Desenvolvimento e Valorização do Ensino Público Estadual é de “promover e incentivar, com a colaboração da sociedade e dos municípios, o pleno desenvolvimento da pessoa, o seu preparo para o exercício da cidadania e a sua qualificação para o trabalho, mediante”:

- I. a elaboração e a execução de políticas e planos educacionais, bem como a instituição de sistema estadual de ensino, de acordo com as diretrizes e planos nacionais de educação, integrando e coordenando as ações do Estado e as dos seus municípios;
 - II. a articulação das questões educacionais com o Fórum Estadual de Educação;
 - [...]
 - VI. a garantia de valorização e de remuneração condigna para os profissionais da educação; [...]
- (RIO GRANDE DO SUL, 1998).

A entrevistada (S2), que, na época, exercia a direção pedagógica da Secretaria de Estado da Educação, discorre criticamente sobre a lei que propunha o Prêmio de Produtividade Docente aos Membros do Magistério Público Estadual:

Nunca foi efetivada. [...] a diretora pedagógica vai te responder que tinha resistência com isso e, portanto, não fez um movimento mais intencional no sentido de que ela acontecesse. Agora, tirando a diretora pedagógica, eu acredito que ela não aconteceu porque a secretária titular da pasta não teve, digamos assim, faltou este respaldo no interior da secretaria e, eu acredito, ela também fez uma leitura do contexto do entorno e achou melhor ficar assim. [...] é uma coisa que mexia um pouco com as nossas convicções da época, não se estimulou muito.

Essa Lei, no artigo 26, reforça o que estabelece a Lei 10.576/1995, ao prever a avaliação externa como forma de regulação do sistema de ensino público, com premiação às escolas que obtivessem melhor desempenho.

As Leis nº 11.125/1998 e nº 11.126/1998 são sequenciais, com caráter de complementaridade em vários aspectos, mas principalmente no que diz respeito à avaliação do professor. Percebo claramente a perspectiva gerencialista e performativa, em que a avaliação externa é parâmetro para a dimensão da qualidade do ensino. Isso remete às consequências da performatividade (BALL, 2004) imposta no nosso contexto educacional, em que a profissionalização do professor está relacionada à dimensão técnica, à racionalização dos recursos e à padronização da administração, embasados na concepção gerencialista da gestão, indo de encontro com o que preconiza a gestão democrática da educação. Questiono-me como fica quando houve a revogação da Lei nº 11.125/1998, mas não da Lei nº 11.126/1998, sendo que essa última Lei está atualizada pela Lei nº 12.883/2008, no que se refere às contratações temporárias para atender a necessidades temporárias de excepcional interesse público, em caráter emergencial.

Reconhece Amaral (2006) que a Lei nº 11.126/1998, em nome da qualidade da escola pública, prevê e incentiva a realização de parcerias das escolas estaduais com setores privados, a fim de otimizar recursos humanos, materiais e financeiros.

Para Abreu (2002, p. 7), na elaboração da Lei do Plano de Desenvolvimento e Valorização do Ensino Público Estadual, mais uma vez se observou o que já ocorrera no processo de elaboração da Lei da Gestão Democrática: “pontos acordados pelos representantes do governo e dos Municípios foram modificados no Piratini antes do envio do projeto à Assembleia, sem comunicação do fato aos parceiros, fragilizando o processo democrático da negociação.”.

As colocações de F2, um dos representantes dos formadores de professores, evidenciam como as decisões políticas, nem sempre efetivadas, ecoavam nas instituições de ensino superior em uma análise crítica e consciente de que as políticas locais refletem as políticas nacionais e internacionais.

As políticas estaduais deste período estavam em sintonia com as políticas mais amplas assumidas pelo governo FHC. Assim, a idéia de profissionalização referia-se a responsabilização individual pelo sucesso ou fracasso na carreira, não estando vinculada ao conceito de valorização, mas ao de mérito pessoal na perspectiva de produtividade, gerando, sobretudo, a intensificação do trabalho docente.

A política salarial, neste governo, foi marcada por momentos tensos de negociação. Um dos resultados dessas negociações foi realizado nos primeiros meses de mandato, quando da aprovação, pela Assembleia Legislativa, em junho de 1995, de lei estadual fixando política salarial para os servidores públicos, incluindo o magistério estadual, a vigorar nos dois primeiros anos do governo. Em quatro parcelas pagas nos meses de março, maio, agosto e dezembro, foram integralizados 66,65% de reajuste nos salários. Entretanto, o governo não cumpriu o pagamento de duas parcelas previstas na lei nos meses de julho e dezembro de 1996. Ao mesmo tempo, manteve a sobreposição dos níveis do plano de carreira e o abono herdado do governo Collares (1991-1994), conforme analisa Abreu (2002).

O magistério público estadual realizou momentos de mobilização e greve, sem muito sucesso objetivo. Isso gerou tensões e conflitos entre os professores, o governo e o CPERS/Sindicato, na reivindicação de melhoria salarial e na mudança da estrutura do plano de carreira.

Além das negociações em relação aos reajustes salariais para o magistério, apresentadas nas assembleias gerais da categoria, em 1997, foram apresentadas outras propostas com “a intenção de atacar problemas estruturais da gestão da educação no Estado” (ABREU, 2002), como: a implementação da gratificação para permanência no serviço para membro do magistério com tempo para aposentadoria (Lei 10.576/1995); a instituição do Fundo Especial da Educação, com recursos provenientes da contribuição previdenciária suplementar de 2%, criada por Lei Complementar em 1995, e parte dos recursos obtidos com a privatização de empresas estatais.

Após 12 dias de paralisação das aulas, em junho de 1997, foi firmado acordo entre o governo e os professores para um reajuste salarial, com piso salarial fixado em R\$ 250,00 para jornada de 20 horas semanais e reajuste de 15% para o magistério a ser pago em três parcelas, sendo 10% em agosto de 1997, 2,5% em março e 2,5% em junho de 1998. Além desse reajuste, a Lei dispôs sobre o Fórum Estadual de Educação⁵¹, o Fundo Especial de

⁵¹ O Fórum Estadual de Educação, composto por representantes de poderes constituídos e de segmentos sociais de âmbito estadual, tinha como objetivo instituir espaço institucional para a continuidade do processo de negociação e construção de soluções para a educação do estado do RS, incluindo as questões salariais e funcionais do magistério. Esse Fórum não chegou a funcionar plenamente. (ABREU, 2002).

Educação e a possibilidade de convocações por hora-trabalho dos membros do magistério e de utilização de recursos do salário-educação para remuneração dos professores. S1 coloca que, *“nestes últimos governos, foi o maior reajuste real dentro do magistério, mas a oposição do sindicato era tão forte que os professores não acreditam. Tivemos só no salário base um aumento real de mais de 80%”*.

Os professores tiveram um aumento em função da regularização das promoções, que desde o governo Collares, por punição à paralisação, não eram promovidos. Findo isso, o governo Britto concedeu anistia a 32.000 professores, pela Lei nº 10.724, de 23 de janeiro de 1996, tendo suas promoções, referentes aos anos de 1991 e 1992, publicadas em Diário Oficial e pagas nas folhas de pagamento de maio a dezembro de 1997. As promoções referentes ao ano de 1993 ocorreram apenas no ano de 1998, com pagamento parcelado em 36 meses a partir de dezembro de 1998. Foram promovidos por antiguidade 7.389 professores e por merecimento, 7.435.⁵²

A representante do sindicato dos professores (P1) expõe como, na época, as questões salariais eram percebidas como nevrálgicas, o que ocasionou um distanciamento entre a organização sindical dos professores e o governo:

No período do governo Britto, apesar do processo inflacionário galopante que vivíamos, especialmente nos primeiros anos da década de 1990, estar sob controle, os professores estavam com uma enorme defasagem salarial e não houve intenção, de fato, do governo de minimizar este problema. Ao contrário, o governo não reconhecia as perdas e tentava passar à sociedade que o magistério estava tendo “aumento real”. Foi um período de intensa mobilização, mas mínima recomposição salarial.

Uma das professoras entrevistadas (PEF1) depõe sobre a política salarial deste governo e o plano de carreira da seguinte forma:

É que todos os governos usam a seguinte estratégia, eles lançam o plano de carreira no final do seu governo e foi o que o Britto fez e foi o que o Simon já tinha feito. E é o que agora este governo vai fazer. Então, eles lançam no final, porque aí não lhes compete dar sequência porque não foi reeleito. E isso aconteceu no Britto também. Ele fez um plano que valorizou o magistério, mas que não foi cumprido, porque o próximo governo que entrou, que foi o PT depois do Britto, não cumpriu e aí hoje se entra na justiça para ganhar os tais 23% do Britto.

Outro sujeito de pesquisa (C1) assim avalia a política deste governo em relação às ações anteriormente levantadas:

⁵² Fonte: Relatório da Secretaria da Educação. RIO GRANDE DO SUL. Secretaria do Estado da Educação, 2008, p.16.

[...] o Governo Brito (na minha avaliação) foi um dos mais perversos do último período: preconizou a educação como uma mercadoria, com a introdução de ideias “privatistas” na organização e desenvolvimento do processo escolar; criou um fundo de previdência do magistério com descontos salariais e depois utilizou esses recursos para outros fins (como agora está se vendo de novo), concedeu um reajuste que nunca pagou e aprovou, na Assembleia Legislativa, outro Plano de Carreira que só não foi implementado porque perdeu a eleição em 1998.

Em relação à política de valorização e profissionalização dos professores sob a perspectiva da gestão democrática e emancipatória, P1 assim se manifesta:

Não houve política de valorização profissional, as recomposições salariais concedidas foram fruto de muita mobilização e luta. Pode-se dizer que o grande avanço foi quanto à retomada da eleição de diretores, que havia sido motivo de uma ADIN no governo Collares. Mas fora isso, não houve outros avanços quanto à gestão democrática e muito menos emancipatória.

Este governo manteve a sobreposição dos níveis da carreira⁵³ (que já havia ocorrido no governo anterior), resultando no achatamento salarial.

Em 1995, o governo do Estado editou as leis 10.395/95 e 10.420/95, conhecidas como Leis Britto, que previam uma nova política salarial para a maior parte das categorias do Poder Executivo. [...] Como forma de repor as perdas salariais dos anos de inflação alta, o plano previa uma série de cinco reajustes. Os três primeiros, programados para maio, agosto e dezembro de 1995, foram pagos. Os dois últimos, julho e dezembro de 1996, não foram cumpridos e são o motivo dos processos judiciais atuais. Na época, o governo não pagou os reajustes alegando que implicariam num descumprimento da recém-criada Lei Camata (lei Complementar 82/95), que estabelecia um limite de gastos do Estado com o pagamento dos servidores equivalente a 60% da Receita Corrente Líquida. A partir de 1997, começaram a surgir os primeiros processos na Justiça pedindo o pagamento dos aumentos das Leis Britto. [...] Ao longo dos anos, depois de uma sucessão de decisões favoráveis para os dois lados, a tese dos servidores começou a se consolidar no Tribunal de Justiça, que começou a dar sucessivamente ganho de causa às petições dos servidores. [...] Até julho de 2004, 2.680 matrículas já haviam obtido o reajuste na Justiça. Um ano depois eram 9.080. Ao final de 2006, o número chegou aos 25.900. E em novembro de 2007, último número divulgado pelo governo, já eram 70 344. (RIO GRANDE DO SUL, MINISTÉRIO PÚBLICO, 2008, p. 4).

⁵³ Após tentativa de alteração do plano de carreira do magistério, o governo Collares (1991/1994), introduziu no plano vigente a chamada sobreposição dos níveis de tal forma que nenhum professor percebia, a partir de então o vencimento básico da carreira (nível 1). Essa sobreposição eliminava o nível 4 (com 23 professores, em 1991). Com a sobreposição dos níveis, reduziam-se as diferenças entre os vencimentos iniciais dos níveis na carreira do magistério do RS. Em 1999, “considerando-se a sobreposição dos níveis e a parcela autônoma, a diferença percentual entre os níveis 1 e 5 da carreira [...] era de 47% em lugar de 85%”, previstos na Lei 10.572/74. (ABREU, 2002).

Assim, uma das consequências desse achatamento, foi a promulgação da Lei 12.961, de 14 de maio de 2008, já no governo atual do RS (governo Yeda, 2007-2010), que autoriza o Poder Executivo a implantar índices de aumento previstos nas Leis nº 10.395, de 1º de junho de 1995, e nº 10.420, de 04 de julho de 1995, com pagamento em 04 (quatro) parcelas não cumulativas (agosto de 2008, março de 2009, agosto de 2009 e março de 2010), sendo que para o Plano de Carreira do Magistério Público Estadual está definido o índice de 5,82 para cada parcela.

Outro aspecto restritivo a respeito da carreira dos professores é a não concessão de licenças-prêmio neste período. As Ordens de Serviço nº 65/95-98 e nº 178/95-98 determinaram que, considerando a “necessidade de compatibilização dos gastos adicionais às receitas realizadas”, a “representatividade das Despesas de Pessoal sobre as Receitas Correntes Líquidas do Estado” e a “necessidade de adequar a Despesa de Pessoal do Estado nos limites impostos pela Lei”, ficaram vedadas “quaisquer indicações ou proposições que digam respeito a seus servidores, relativamente às seguintes vantagens: I - **concessão de gozo de licença-prêmio nos exercícios de 1996 e 1997**; [...]”⁵⁴, até 31 de dezembro de 1998. (grifo meu).

Além disso, ocorreu a proposição do Plano de Demissão Voluntária (PDV), já mencionada, pela qual o governo Britto exonerou cerca de 4.700 professores. Desses, aproximadamente, 2 mil eram regentes de classe (ABREU, 2003, p. 20). Mas, segundo dados do DRH da SE, informados por Camini (2005, p. 178) foram demitidos da rede estadual “6.866 professores”, através do PDV.

A professora PEF1 posiciona-se com certa ironia quando faz referência a esse momento, mas consegue perceber claramente o motivo do governo ter lançado o PDV:

(Risos) Este eu me lembro bem, foi uma debandada geral e depois um arrependimento geral. (Risos). Quem entrou que eu me lembro se arrependeu profundamente. Alguns retornaram depois, eu acho. Não sei por que caminho, mas eu tenho uma lembrança que alguns retornaram. A questão financeira era o que mais pesava naquele momento, por poder pegar algum dinheiro, abrir algum negócio. E isso o que mais pesou foi a questão financeira. Eu acho que a máquina estava muito inchada, tinha gente demais. E eu acho que o funcionário do Estado para ser demitido é muito difícil, não consegue a não ser por inquérito administrativo e provar por A + B que a criatura não pode estar no serviço público, [...] isso foi uma maneira de “desinchar” a máquina do Estado.

⁵⁴ Fonte: <http://www.al.rs.gov.br/legis/>

Ao examinar mais detidamente as questões de carreira, remuneração, entre outras referentes à valorização e profissionalização dos professores estaduais, é também preciso relacionar com outra política educacional que é a municipalização das escolas estaduais. Essa política fazia parte da proposta do governo estadual deste período, em conformidade com a reforma do Estado do governo federal da época, com vista à reestruturação do papel do Estado. A influência política das esferas federal e internacional fica evidente nesta proposição de um projeto de reforma do Estado, em especial, para a área educacional, como ocorreu durante o governo de FHC.

Peroni (2003)⁵⁵ analisa que houve um processo de centralização do controle ideológico da educação, nesta época, principalmente, através da proposição dos Parâmetros Curriculares Nacionais e da avaliação institucional; mas, ao mesmo tempo, um processo de descentralização de responsabilidades no financiamento da educação. O FUNDEF apresentou forte efeito indutor da municipalização do ensino, aumentando a responsabilidade para os demais entes federados e desobrigando o governo federal com o ensino fundamental.

No Rio Grande do Sul, no período de 1996 a 1998, foram municipalizadas 110 escolas estaduais; no período de 1999 a 2002, 11 escolas; no período de 2003 a 2006, 22 escolas⁵⁶. Mesmo não tendo dados do primeiro ano de gestão do governo Britto, percebe-se que, neste governo, houve a mais forte municipalização. Essa ação, juntamente com o PDV, são decisões políticas que refletem a política educacional nacional da época.

Sob o princípio da descentralização e a justificativa do regime de colaboração, Accurso (1998, p. 13) opina que o Estado do RS tem razões diferentes das colocadas pelo CPERS/Sindicato para realizar a municipalização, que afirma tratar-se de “ação unilateral e coercitiva, impossível de ser viabilizada pela fraqueza financeira do município e que seria o passo para a privatização do ensino público”. Afirma ainda que o movimento contrário à municipalização, realizado pelo CPERS/Sindicato, tem “interesse corporativo”, que se sobrepõe ao “interesse público”, no sentido de não diminuir o número de associados da organização. Justificou que o Estado não tem força legal para impor matrículas aos municípios; que a matrícula está vinculada ao automático financiamento do FUNDEF; que nenhuma rede municipal estava sendo privatizada, muito menos as matrículas; e que a

⁵⁵ Sugiro também o artigo de Marta Arretche: “Relações federativas nas políticas sociais”. Educação & Sociedade. Campinas. Vol. 23, nº 80, p. 25-48, 2002.

⁵⁶ Fonte: Dados fornecidos por DAM/SE – Departamento Apoio aos Municípios

avaliação externa, realizada também em escolas municipais, apresentou melhores resultados alternados entre a rede municipal e a rede estadual, o que desmente a desqualificação. (ACCURSO, 1998).

Assim também S1 se expressa, considerando que a Constituição Federal de 1988 e a LDB/96 referendam o regime de colaboração e que “[...] nós possibilitamos a alguns municípios que assumissem algumas escolas, mas nunca de uma forma impositiva, antidemocrática. [...] nós conseguimos passar algumas escolas aos municípios, mas sempre dentro das suas possibilidades”. Portanto, considera que não foi um processo de municipalização, mas em decorrência do próprio processo previsto no regime de colaboração.

Sari (2009, p. 92) explica que este processo de municipalização das escolas estaduais apresentou “programas e projetos parciais e pouco abrangentes”, visto que FAMURS e CONSEME/UNDIME-RS tiveram “uma posição de cautela frente às propostas de municipalização”. Ainda para Sari (2009), não se registrava até 1997, no RS, uma municipalização da oferta do ensino fundamental, em função da expansão das matrículas tanto na rede estadual quanto na municipal. Entretanto, a partir de 1998, a situação se alterou, em função dos recursos financeiros do FUNDEF, e, após do FUNDEB, além da distribuição da quota municipal do salário-educação, os gestores municipais começaram a apresentar propostas de municipalização das escolas estaduais de ensino fundamental; fato esse vem ocorrendo atualmente no Estado do RS.

Sari (2009, p. 92) discorre que:

[...] com exceção da gestão de 1999 a 2002, que teve como titular da Pasta da Educação a ex-Presidente do CPERS/Sindicato, entidade, que, [...] mobilizou-se já na gestão 1987-1990 contra a desestadualização da educação por meio de várias manifestações contrárias, com receio de que a preponderância de decisões unilaterais pudessem resultar no enfraquecimento do movimento docente e no rebaixamento dos padrões educacionais.

Confirma Camini (2005, p. 83) que o CPERS/Sindicato foi contrário à municipalização do ensino, tendo “uma preocupação maior com a possibilidade de o estado desobrigar-se com a responsabilidade no repasse dos recursos, fragilizando assim a oferta e qualidade do ensino.” Com isso, “gerou debates e mobilização dos professores e funcionários da rede pública estadual, envolvendo as comunidades escolares”.

P1, que atuou como representante do CPERS-Sindicato no período do governo Britto, citou a posição contrária desta organização sindical em relação à política de municipalização

da educação, visto que considerou uma “desresponsabilização do Estado” em relação às políticas sociais.

Abreu (2002, pp. 9-10) considera que o governo Britto avançou ao “propor qualificação técnica dos professores indicados para a direção das escolas, por meio do curso articulado com a eleição, e ao iniciar o processo de avaliação externa do rendimento escolar dos alunos do ensino fundamental e médio no RS.”. Por outro lado, opina que construiu uma “relação de animosidade e hostilidade com o magistério e outros setores do funcionalismo” ao implantar o PDV. Para a autora ocorreu, também, falta de compromisso com o “processo de negociação entre governo e magistério, ao modificar unilateralmente acordos e descumprir dispositivos legais”. Considera que não ocorreram avanços nas negociações salariais devido ao “corporativismo do magistério”, estimulado pelo CPERS/Sindicato, que não aceitou a avaliação externa e a aprovação dos candidatos a diretor em curso de qualificação antes das eleições; muito menos discutir a situação financeira do estado do RS. (ABREU, 2002, p. 10).

Ao mesmo tempo, era perceptível a falta de autonomia da secretaria de educação, sendo as principais decisões relativas ao magistério e à educação tomadas diretamente pelo grupo do governador no Piratini, e a relação impositiva estabelecida pelo executivo com o legislativo, por meio da qual, uma vez decidido pelo conselho político do governo em reunião no Palácio, pouco restava para a maioria parlamentar governista na Assembléia. (ABREU, 2002, p. 10).

Como pode ser constatada, a política educacional, no governo Britto, estava subordinada às proposições do Estado neoliberal⁵⁷, atuando de forma, muitas vezes, impositiva e intervencionista, apresentando uma fé ingênua de que o “mercado” seria a via para o desenvolvimento do RS; apresentando políticas para os profissionais da educação fundamentadas na perspectiva da performatividade e do gerencialismo.

5.2.2 Governo Olívio Dutra (Frente Popular - PT/PSB/PC do B/PCB/PDT), 1999-2002

O projeto de desenvolvimento do governo Britto pretendia a economia do Estado mais internacionalizada; já o projeto do governo Olívio, em oposição, desenvolveu percepções de possibilidade de uma economia gaúcha mais local. Para tal, usou de mecanismos de

⁵⁷ “[...] O Estado neoliberal age em nome do ‘livre’ mercado e da ideologia liberal, cujo discurso remete à redução do tamanho do Estado, o que geralmente não ocorre [...]. Além dos governos Thatcher e Reagan, também o governo FHC exemplifica o Estado neoliberal. [...]” (SCHMIDT; HERRLEIN Jr., 2001, p.15. Nota de rodapé 26).

distribuição horizontalizada de recursos, a partir das decisões do Orçamento Participativo, estabelecendo prioridades para atender à população no que se supunha de efeito para o desenvolvimento local e regional.

Nos dois primeiros anos de seu governo, as áreas de educação, saúde e agricultura familiar receberam prioridade nos investimentos e gastos de custeio do Estado. Seu plano de desenvolvimento econômico e social previu políticas públicas, como: créditos assistidos, assistência técnica e gerencial e formação de pequenas empresas. Suspendeu as privatizações e expandiu atividades na área energética. A concessão de incentivos foi bem mais restrita que no governo anterior, mas, ainda assim, atraiu empresas que dialogaram com as potencialidades locais.

Houve atenção à política social, ao crescimento econômico desconcentrado, à matriz produtiva local, principalmente, atribuiu a devida importância ao papel do Estado no desenvolvimento econômico e social. (SCHMIDT e HERLLEIN, 2001).

No governo Olívio Dutra foi Secretária de Estado de Educação Lúcia Camini.

No início do governo Olívio, a rede pública estadual possuía 62.782 matrículas na educação infantil, 969.876 no ensino fundamental e 391.020 no ensino médio. Em 2002, último ano do governo, a rede estadual apresentava 60.935 matrículas na educação infantil, 916.793 no ensino fundamental e 460.236 no ensino médio. “[...] a rede pública estadual atendia 22,71% das matrículas da educação infantil; 50,16% do ensino fundamental e 76,68% das matrículas no ensino médio [...]”. (CAMINI, 2005, p. 103).

A rede estadual do RS contava com 42.496 matrículas de docentes do Ensino Fundamental e 17.076 matrículas de docentes do Ensino Médio, dados do ano de 1998⁵⁸. Em 1999, contava com 85.000 professores em exercício, 56.000 aposentados e 16.000 funcionários de escola (DHR/SE, 1999)⁵⁹.

Uma das estratégias de mudança de gestão política do estado do RS, destaca Camini (2005), foi a opção pelo Orçamento Participativo (OP), que previa a participação direta e popular na formulação, controle e fiscalização na aplicação de recursos públicos do Estado, de forma transparente e democrática. O OP “parte de quatro princípios básicos: participação universal do cidadão, discussão dos recursos destinados a investimentos, auto-regulamentação do processo, prestação de contas à população.” (CAMINI, 2005, p. 111, nota de rodapé 54).

⁵⁸ Fonte: RIO GRANDE DO SUL. Secretaria do Estado da Educação. **Princípios e diretrizes para a educação pública estadual**, 2000, p. 61.

⁵⁹ Fonte: Dados retirados de CAMINI, 2005, p. 104.

O OP era organizado por regiões do estado, conforme a estrutura dos Conselhos Regionais de Desenvolvimento (COREDES) já existentes em 23 regiões. Cada um dos COREDES era constituído por representantes das prefeituras e da sociedade, que, segundo Camini (2005), restringia-se “às universidades, associações comerciais e industriais e algumas representações sindicais – cujas definições eram negociadas de acordo com interesses minoritários, sem considerar, necessariamente, demandas e necessidades prioritárias das comunidades”. “No entanto, essa resistência [dos COREDES] não foi capaz de impedir a crescente participação popular, foram 190 mil pessoas em 1999, passando para 281 mil em 2001 e 378 mil pessoas presentes no OP em 2002.” (RELATÓRIO DE GOVERNO, 2002 *apud* CAMINI, 2005, p. 113).

A proposta do governo Olívio para a área de educação estava assentada em três dimensões de democratização da educação: a **democratização da gestão**, a **democratização do acesso à escola** e a **democratização do acesso ao conhecimento**.

Em relação à **democratização da gestão**, foi proposta a institucionalização de mecanismos de participação coletiva, transformando as relações de poder e possibilitando a todos os segmentos da comunidade escolar a participação nas decisões administrativas e pedagógicas da escola. Essa participação se deu por meio da eleição direta e uninominal do diretor e vice, bem como da eleição do conselho de escola, como órgão máximo da instância escolar, composto por representantes de todos os segmentos: pais, alunos, professores e funcionários, com poder deliberativo. Também fomentou outras entidades representativas, como o grêmio estudantil, a associação de pais e o sindicato dos funcionários. (PROGRAMA DE GOVERNO, 1998).

Ao pensar sobre estas estratégias de democratização, retomo as ideias de Wood (2003) de que essa está se ampliando a todos, mas está se esvaziando de conteúdo, ou seja, a democracia participativa é substituída pela democracia representativa (“Todos e alguns”, ou seja, “governos de todos, mas para alguns”), esvaziando-se o poder popular.

A democracia participativa é vivenciada com a proposição e dinamização de conselhos; conselho escolar e associação de pais no âmbito da escola, conselhos de controle social nos contextos dos estados e municípios, como, por exemplos conselhos do FUNDEB e da alimentação escolar. O que vejo, em algumas escolas, é o que Wood (2003) denuncia: conselhos figuram a democracia representativa e não a democracia participativa, pois apenas aquelas pessoas que fazem parte do conselho se envolvem com as discussões educacionais e

tomam decisões por seu grupo, sem consultar seus pares. Faltam, em geral, meios e concepções sobre como ampliar a participação e os benefícios do que é serviço público.

Quanto à **democratização do acesso à escola**, o governo Olívio se comprometeu em viabilizar projetos de inclusão dos marginalizados na escola, independente da faixa etária, cor, gênero, sexo e opção sexual. “Além da universalização do ensino fundamental, da expansão do ensino médio, é necessário garantir políticas para o atendimento de 0 a 6 anos, o atendimento escolar dos portadores de necessidades educativas especiais e um amplo movimento de alfabetização de jovens e adultos analfabetos”. (PROGRAMA DE GOVERNO, 1998, p. 33).

A terceira dimensão, **a democratização do acesso ao conhecimento**, visava garantir o acesso ao conhecimento de todos os que estão na escola, eliminando a repetência e reduzindo a evasão, com a reorganização dos tempos e dos espaços da escola, superando a reorganização curricular seriada. Para tanto, previu o conhecimento com enfoque interdisciplinar, planejamento e ação coletiva do trabalho docente e estabelecimento da avaliação participativa diagnóstica, investigativa e emancipatória. (PROGRAMA DE GOVERNO, 1998).

Além dessas três dimensões de democratização da educação, a “Formação e Valorização Profissional dos Trabalhadores em Educação” foram contempladas com a previsão de “[...] espaços e mecanismos de formação, como congressos, cursos, seminários, assessoria técnico-pedagógica. Formação cotidiana em serviço [...], previstos no próprio calendário escolar [...]”. (PROGRAMA DE GOVERNO, 1998, p. 34). Os temas da proposta eram:

Garantia de condições dignas de trabalho aos trabalhadores em educação.
 Ingresso na carreira exclusivamente por concurso público.
 Revogação imediata da Lei nº 11.125/98, que institui novo Plano de Carreira ao Magistério e da Lei nº 11.126, discutindo alternativas para dar conta das questões ali tratadas.
 Reestabelecimento da carreira do magistério, discutindo com a categoria, de modo a resgatar a dignidade, a valorização e o incentivo à qualificação destes profissionais.
 Elaboração com a participação da categoria, de Plano de Carreira para funcionários de escola, que incentive ao trabalho e à qualificação profissional.
 Estabelecimento, em diálogo com o CPERS, de uma política de recuperação salarial dos trabalhadores em educação. (PROGRAMA DE GOVERNO, 1998, p. 34).

Este governo concretizou sua política educacional por meio da “Constituinte Escolar: construção da escola democrática e popular”, proposta no primeiro ano do governo, que foi desenvolvida em sintonia com o Orçamento Participativo. A Constituinte Escolar

caracterizou-se pela participação da comunidade escolar (professores, pais, alunos e funcionários) e da comunidade local (sociedade civil, instituições dos poderes público e privado, universidades e movimentos sociais), em diversificados fóruns, reuniões, plenárias, seminários, pré-conferências microrregionais e regionais e conferência estadual, como espaços de debate e reflexão de diretrizes, princípios e metas educacionais, objetivando propostas educacionais. A entrevistada S1 considera que a Constituinte Escolar “se transformou na espinha dorsal das políticas públicas.”. A entrevistada C1 declarou que a “Constituinte Escolar tentou reproduzir no Estado o processo de participação na organização das escolas ocorrido em Porto Alegre no período de 1989 – 2004”.

A Conferência Estadual de Educação foi realizada em agosto de 2000, em Porto Alegre, reunindo 3.500 delegados/as representando todos os segmentos da comunidade escolar e local. Esta conferência resultou na aprovação do documento “Princípios e diretrizes para a educação pública estadual” (RIO GRANDE DO SUL, 2000a), que serviu de referência para as escolas estaduais elaborarem o Projeto Político-Pedagógico, o Regimento Escolar, os Planos de Estudo e Planos de Curso.

A Constituinte Escolar foi organizada em cinco momentos, “estritamente articulados entre si, constituindo, assim, uma unidade, uma totalidade”. (RIO GRANDE DO SUL, 2000b, p. 22). Foram os seguintes: 1º momento: elaboração da proposta, sensibilização e preparação do processo; 2º momento: estudo da realidade regional contextualizada, resgate das práticas pedagógicas e levantamento de temáticas para aprofundamento, sobre o qual S1 expressa que “foi um movimento muito importante de estudo da realidade (...), contamos com pesquisas produzidas por outros órgãos do governo, (...), nas diferentes áreas que davam conta da realidade social, política, econômica, geográfica, climática e em todos os aspectos para situar a escola, o município, a região e o estado.”; 3º momento: aprofundamento das temáticas levantadas no momento anterior; 4º momento: definição de princípios e diretrizes da escola democrática e popular; 5º momento: (re)construção dos projetos político-pedagógicos das escolas e das demais instâncias educacionais (órgão central e das 30 Coordenadorias Regionais de Educação – CREs). Os princípios e as diretrizes para a educação pública estadual foram definidos para as seguintes temáticas: Temática 1 – Educação: democracia e participação; Temática 2 – Construção social do conhecimento; Temática 3 – Políticas públicas e educação; Temática 4 – Concepção de educação e desenvolvimento. Ressalto as diretrizes 2, 8 e 12, que dizem respeito diretamente à valorização dos professores estaduais, dispostas na Temática 3, que diretivamente, respectivamente: a construção coletiva de planos de carreira, formação permanente e em

serviço e política salarial para o trabalhador em educação (Diretriz 2); a construção coletiva de uma política de provimento de recursos humanos, através de concurso público, difícil acesso [...] (Diretriz 8); a redefinição e qualificação dos cursos de formação de professoras/es das escolas públicas estaduais de nível médio – modalidade normal (Diretriz 12). (RIO GRANDE DO SUL, 2000a).

Para a realização dos estudos e debates pela comunidade escolar e local, a Secretaria do Estado da Educação disponibilizou produção⁶⁰ impressa de 25 cadernos temáticos, que serviram como “subsídio, que era o texto, a fundamentação teórica e os elementos para ter uma referência de análise mais profunda.” (S1). Esses cadernos abordavam as seguintes temáticas, das quais destaco a temática nº 15 por tratar da valorização e formação dos professores e demais profissionais da educação:

- | | |
|---|--|
| 1. Gestão democrática (administrativa, financeira e pedagógica); | 14. Projetos de desenvolvimento socioeconômico e educação; |
| 2. Planejamento participativo; | 15. Qualificação, valorização e formação permanente dos/as trabalhadores/as em educação; |
| 3. Estrutura do sistema educacional escolar; | 16. Saúde dos/as trabalhadores/as em educação; |
| 4. Relações de poder na escola e na sociedade (interpessoais, de trabalho, família/escola, escola/comunidade, escola e diferentes organizações da sociedade); | 17. Educação ambiental; |
| 5. Concepções pedagógicas e teorias de ensino-aprendizagem; | 18. Educação do meio rural; |
| 6. Processo de ensino-aprendizagem e construção do conhecimento a partir da realidade; | 19. Educação e tecnologias; |
| 7. Conhecimento científico e saber popular; | 20. Violência; |
| 8. Currículo (avaliação como processo, metodologia, interdisciplinaridade, ritmo, tempo/espaço, conteúdos/conhecimento); | 21. Trabalho infantil e adolescente; |
| 9. Evasão e repetência; | 22. Influência dos meios de comunicação na formação, controle e alienação dos sujeitos sociais; |
| 10. Avaliação da prática educativa; | 23. Diversidade sociocultural, étnica e de gênero; |
| 11. Papel social do Estado, do serviço público e função social da escola; | 24. Ética, cidadania e valores; |
| 12. Escola como espaço público de produção de conhecimento, cultura, lazer e recreação; | 25. A construção da unidade político-pedagógica na diversidade dos níveis e modalidades de ensino. |
| 13. Escola: humanização ou exclusão? | |

⁶⁰ Também foram distribuídas cartilhas às escolas com orientação de como trabalhar com os alunos determinadas datas comemorativas, como: comemoração dos 500 anos do descobrimento do Brasil, semana da Pátria, proteção socioambiental. Essas cartilhas receberam críticas, acusando-as de doutrinação ideológica político-partidária. Assim como, expressões utilizadas como “projeto político-pedagógico” e “educação de qualidade social” foram consideradas constituídas de caráter ideológico e partidário. (ABREU, 2002).

A seguir, apresento trecho da entrevista concedida por S1, referindo-se à participação de diferentes atores no processo da Constituinte:

[...] muitas universidades contribuíram conosco, neste debate, e, especialmente, intelectuais trazidos também de outros estados, como foi o caso do António Golvéia, que deu toda assessoria no processo da Constituinte, [...]. Ele já havia participado também de processo neste nível de participação em algumas prefeituras e ele trazia um pouco essa experiência, mas isso, fundamentalmente, para trazer a fundamentação teórica; o Brandão também participou tanto do processo da Constituinte, como todo o movimento de alfabetização de jovens e adultos, todo o respaldo e acompanhamento. Em alguns momentos, o Gadotti também teve presente. Tivemos o Adriano Nogueira para citar; a própria Nita Freire esteve alguns momentos aqui. E tantos outros que, em alguns momentos, tiveram presentes tanto para dar respaldo, como também para acompanhar o processo como um todo, de elaboração, sistematização, [...], e quando se deu o processo de culminância da Conferência Estadual, então aqui vieram muitos intelectuais fazer todo o acompanhamento e ajudar no processo de sistematização para servir de base, depois para a continuidade do trabalho.

Foi um processo de consensos, mas também de vários conflitos, especialmente no primeiro ano, em que o papel do CPERS/Sindicato foi condutor de posições contrárias por parte das escolas. Algumas escolas se posicionaram contra a Constituinte e não se engajaram na proposta governamental, mas acabaram cedendo, do segundo ano em diante, por perceberem que ficariam à margem do processo. A decisão do CPERS/Sindicato de não participar da Constituinte Escolar foi comunicada à Secretaria de Estado da Educação, por meio do Ofício nº 138, de 14 de junho de 1999: “Os Trabalhadores em Educação decidiram, em Assembléia Geral, condicionar a sua participação na Constituinte Escolar à apresentação de uma proposta salarial e política salarial.” (CAMINI, 2005, p. 124).

Em relação aos procedimentos do CPERS/Sindicato, S1 opina:

[...] a Constituinte era uma reivindicação nossa desde que começamos a luta, lá em 79, com a primeira greve, [...]. E, neste momento da Constituinte, foram chamados a participar do lançamento, integrar a comissão até ali. Aí chegou no conselho e disse não, mas isso é o principal projeto do governo, então vamos bater aqui e colocar como contraponto. Colocaram como moeda de troca: suspendam a Constituinte, até que não tenha política e reajuste salarial, não prossegue. Então, eles queriam de alguma forma paralisar o governo.

Pelos registros de Camini (2005), ocorreram várias reuniões com o CPERS/Sindicato, entretanto as negociações foram infrutíferas, pois os tensionamentos continuaram em todo o processo da Constituinte Escolar, sendo que a maior reivindicação era em relação ao reajuste salarial. Suscitaram, também, divergências entre o governo e a representação sindical dos

professores, mesmo sendo a secretária deste período advinda diretamente deste sindicato. Esta oposição se manteve e recebeu apoio dos deputados da Assembleia Legislativa.

P2, como presidente do CPERS/Sindicato na época, expressa que:

[...] havia decisão prévia (à minha gestão) de não participação do CPERS no processo da Constituinte Escolar. [...] Ao mesmo tempo, investi na democratização das relações da escola com a comunidade escolar, por meio da Constituinte Escolar. Na minha opinião, porém, a Constituinte, ao submeter todos os temas a deliberações de todos, não deixou explícita a proposta pedagógica assumida pelo Governo.

O pronunciamento da representante da AESUFOPE (PA), sobre a política educacional do governo Olívio, vem ao encontro das colocações feitas pela presidente do CPERS/Sindicato da época:

No pedagógico, a Constituinte Escolar colocava como ponto de partida a realidade e a trajetória político-pedagógica de cada escola, em tese não rejeitando nada, tudo poderia ser debatido para se “constituir” a nova escola pública estadual. (ver documento Princípios e Diretrizes da Escola Pública Estadual do Rio Grande do Sul). Na seqüência dessa definição colocava-se a tarefa (determinação da LDB) de elaboração dos Projetos Políticos Pedagógicos, dos Regimentos Escolares, e principalmente dos Planos de Estudo onde se dariam as definições curriculares nos aspectos mais específicos das áreas e ou disciplinas. Chegaríamos então na centralidade da escola – o conhecimento. Essa centralidade, que não havia sido trabalhada no processo Constituinte. Nesse processo aconteceu com muita eficiência o movimento político de envolvimento de todos os sujeitos da comunidade escolar, porém, a grande falta no meu entendimento foi a não efetivação do necessário movimento pedagógico de formação dos professores e de elaboração de propostas de reconstrução curricular específica das áreas. O trabalho todo tinha fundamentação na “pedagogia do oprimido” de Paulo Freire e essa proposta não dá conta dessa dimensão. E essa formação mais específica não foi nesse período assumida pela SEC, a não ser no último semestre do mandato, que também não foi renovado.

Como analisa a dirigente estadual citada, inicialmente, o CPERS/Sindicato influenciou a decisão de algumas escolas em não participar da principal política governamental na área da educação, mas, no ano seguinte, os professores sentiram a pressão e a necessidade de se engajar no movimento da Constituinte, como confirma a colocação de PEM4, professora de uma escola estadual:

[...] houve uma mobilização do estado, houve um certo boicote, uma certa falta de concordância, um protesto, e acho que nós saímos perdendo e nossa escola foi uma que não participou, nas duas primeiras etapas, no primeiro ano. E isso eu recorro, assim, depois quando a escola começou a se integrar, tivemos que correr, ir atrás [...]

A professora PEM4 recorda, vagamente, as temáticas que foram trabalhadas na escola. Refere-se a sua não participação em encontros de abrangência local, regional e estadual, apenas na própria escola:

Tinha um material, acho que era aquela questão de escola para todos, de ampliar, de atingir maior número e também a valorização e a participação dos professores, a construção do PPP. Participei ali na escola, mas de uma forma mais abrangente não.

A partir da Constituinte Escolar, as Delegacias Regionais de Educação (DE) trocaram de denominação, passaram a se chamar de Coordenadorias Regionais de Educação (CRE), constituindo-se oficialmente, através do Decreto Governamental nº 40.350, de 17 de outubro de 2000, como instâncias de decisão e órgãos responsáveis regionalmente pela política pública de educação. (CAMINI, 2005). No RS, totalizaram trinta (30) CREs, que permanecem até os dias atuais.

Com efeito, o movimento da Constituinte Escolar envolveu, de forma mais ou menos expressiva, a comunidade escolar e, mais especificamente, os professores; também se constituiu em um espaço de debate sobre a valorização dos profissionais da educação, apesar da pequena concretização de propostas relacionadas a esse assunto, em especial, no que diz respeito à questão salarial. Considero que a vasta produção do texto da política, neste caso, materializado por meio dos cadernos pedagógicos, foi de fundamental importância, deixando transparente o suporte teórico que fundamentou as propostas e ações políticas.

Outra política educacional importante para a valorização e profissionalização do magistério público estadual, estabelecida neste Governo, diz respeito à retomada do antigo Plano de Carreira do Magistério Estadual, previsto na Lei Estadual nº 6.672/1974, com a revogação da Lei Estadual nº 11.125/1998 pela Lei Estadual nº 11.195/1999. No dizer de Farenzena e Klován (2007, p. 1), “Desta forma, o governo estadual iniciado em 1999 – com vários dirigentes do setor da educação oriundos do movimento sindical docente – buscou reverter a situação, conseguindo a aprovação de uma Lei (11.195/99) que acabou por restabelecer o ‘antigo’ plano de carreira.”. Assim houve base para a recomposição dos níveis do plano de carreira do magistério, que ocorreu em 2001.

Em agosto de 2001, o Governo regularizou a carreira do Magistério, acabando com a sobreposição dos níveis (Lei nº 11.662/01). Essa irregularidade era mantida desde a gestão do Governo Collares (1990-1994), em que os níveis superiores, correspondentes às habilitações em nível de Licenciatura Plena e Pós-graduação, sofreram um achatamento salarial de 15% no vencimento. A reivindicação esteve

sempre presente nas pautas de negociações com o governo desde a sua implantação. (CAMINI, 2005, p. 179).

Considero que são importantes as referências simbólicas e históricas trazidas por P2 em relação ao retorno do antigo Plano de Carreira do Magistério Estadual, Lei Estadual nº 6.672/1974, no qual o sujeito de pesquisa foi favorável.

A recuperação do Plano de Carreira de 1974 teve um valor simbólico importante. Embora não fosse uma conquista da categoria, como a exaustiva repetição levou a crer (a Lei foi concebida pelo Coronel Mauro da Costa Rodrigues, então Secretário de Educação), sua manutenção passou a ser estratégica na disputa de visões sobre valorização profissional. O Governo Olívio, corretamente, no meu ponto de vista, optou pela tradição e não pela aventura neoliberal da outra proposta.

Para Abreu (2002, p. 11),

[...] o cumprimento da promessa da campanha eleitoral de revogação do plano de carreira de 1998 teve o mesmo conteúdo simbólico do fim do calendário rotativo no início do governo Britto. É como se o início de cada um desses governos servisse para demonstrar a ruptura com aquilo que sintetizava a oposição entre executivo e magistério ocorrida no governo imediatamente anterior.

Quanto à solicitação do magistério em relação à redução de 25% da carga-horária dos professores para as horas-atividade, foi proposta a redução da hora-aula de 18 e 36 horas para 16 e 32 horas na carga horária semanal, respectivamente para os regimes de trabalho de 20 e 40 horas. Com isso, foram assegurados 20% de horas-atividade para os docentes.

Foi também extinto o processo de avaliação externa, previsto no governo anterior. Processo esse que recebeu críticas porque o governo cederia ao “corporativismo do magistério”. (ABREU, 2002, p. 12).

A Secretaria de Estado da Educação realizou dois concursos públicos para o magistério, nos anos de 2000 e 2001, “resultando na nomeação de 24.397 novos professores” (CAMINI, 2005, p. 178 e 179), incluindo professores para atender às modalidades de educação indígena e educação especial, uma inovação. Foram contratados, neste governo, 17.901 professores. (CAMINI, 2005).

Segundo Abreu (2003), este governo comprometeu-se com o pagamento das promoções de 1994 em diante, em 36 parcelas, a partir de outubro de 2000. As colocações de Camini (2005, p. 179) confirmam que: “De 1999 a 2002, foram recuperadas as promoções atrasadas de 1994 até 1999 (seis promoções), totalizando 91 mil promoções. [...] A promoção

representa um acréscimo de 10% no vencimento básico da carreira do professor (DRH, SE, 2002).”

Quanto às licenças, de acordo com Camini (2005, p. 179): “As Coordenadorias Regionais de Educação passaram a controlar e indicar a concessão de licença prêmio conforme critérios que assegurassem o funcionamento normal da escola, com planejamento prévio do quadro de pessoal necessário para substituições.”

A Lei da Gestão Democrática do Ensino Público, Lei Estadual n.º 10.576, de 14 de novembro de 1995, recebeu alterações, pela lei 11.695, de 10 de dezembro de 2001, como: a) ampliação do mandato dos diretores de dois para três anos; b) possibilidade de integrante do quadro de servidores de escola, com curso superior na área da educação ou curso normal em nível médio, ocupar a função de diretor ou vice-diretor; c) eleição para representantes dos segmentos da comunidade escolar, nos conselhos escolares, que poderiam ter personalidade jurídica e se constituírem em unidades executoras para recebimento de verbas públicas, como os recursos do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) do FNDE/MEC; d) introdução de programas de formação inicial e continuada dos professores; entre outras.

O CPERS/Sindicato também realizou mobilização pelo plano de carreira dos servidores de escola, cuja lei foi aprovada em setembro de 2001, prevendo os seguintes cargos: Agente Educacional I – manutenção de infraestrutura e alimentação e Agente Educacional II – administração escolar e interação com o educando.

Cabe aqui destacar a criação da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS), após longo tempo de debates e mobilizações. Camini referenda que a UERGS foi criada a partir de indicações de prioridade em todas as assembleias regionais do OP. Inicialmente, foi constituído um grupo de trabalho encarregado de realizar os estudos e o diagnóstico para viabilizar a criação da universidade.

A prioridade discutida e aprovada fortaleceu o Governo na disputa pela aprovação da Universidade Estadual, uma vez que havia divergências tanto no governo como na sociedade, em relação à conveniência de o estado investir no Ensino Superior, em vista das demandas crescentes ainda não resolvidas na educação básica. Portanto, implicou em disputa que se desenvolveu em sessenta audiências públicas realizadas regionalmente e nos fóruns promovidos após o encaminhamento do projeto do Governo à Assembléia Legislativa. Uma das questões centrais dizia respeito ao financiamento, uma vez que a UERGS não foi incluída nos recursos orçamentários previstos constitucionalmente para a Secretaria da Educação do RS (35% da receita de impostos e transferências). Os recursos investidos na manutenção e desenvolvimento do ensino superior (UERGS) eram provenientes das receitas próprias do tesouro do estado. (CAMINI, 2005, p. 112-113).

Apesar do PL 01/2001, que tratava da criação da UERGS, sofrer, inicialmente, inúmeras críticas na Assembleia Legislativa do RS, sua aprovação deu-se, por unanimidade, com modificações, e a Lei nº 11.646 foi publicada no Diário Oficial do Estado no dia 10 de julho de 2001.

Constituiu-se a UERGS em uma universidade de direito público, mantida pelo Estado do RS. Iniciou seu funcionamento em 2002, sob a forma de “Fundação, *multicampi*, com autonomia pedagógica, didática, científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, garantida a gratuidade de ensino nos seus cursos regulares” (Art. 1º). Sua sede e foro é a capital do Estado, Porto Alegre. O artigo 2º, da Lei 11.646/2001, evidencia o seu objetivo, no sentido de ministrar o ensino de graduação, pós-graduação e de formação tecnológica, promovendo cursos de extensão universitária. Apresenta a finalidade de “desenvolver a pesquisa, as ciências, as letras e as artes, enfatizando os aspectos ligados à formação humanística e à inovação, à transferência e à oferta tecnológica, visando ao desenvolvimento regional sustentável, o aproveitamento de vocações e de estruturas culturais e produtivas locais”. Seu estatuto foi instituído pelo Decreto nº 43.240, de 15 de julho de 2004, e resguarda a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Como uma instituição *multicampi*, atua em sete diferentes regiões, preocupando-se com o desenvolvimento regional.

A instalação da UERGS é uma conquista da comunidade gaúcha, que defendeu o investimento no Orçamento Participativo, e participou da elaboração do seu conceito em diversas audiências públicas regionais. Também a elaboração do estatuto, do projeto acadêmico e dos cursos propostos incluiu reuniões de trabalho com universidades federais, particulares e comunitárias, órgãos do governo e movimentos sociais organizados. (RIO GRANDE DO SUL, s.d., p. 92).

A UERGS ofereceu, no ano de 2002, 1.500 vagas em dez cursos de graduação e um de especialização, dentre estes, licenciaturas e pós-graduação para formação de professores⁶¹.

Uma das entrevistadas (PEF3) participou ativamente nos encontros que discutiram a criação da UERGS, como professora, mas principalmente como gestora de uma escola de ensino médio tinha a esperança que um dos polos da Universidade fosse implantado no seu município, o que acabou não acontecendo.

⁶¹ O curso de Pedagogia, com habilitação anos iniciais do EF: crianças, jovens e adultos. Os cursos de licenciatura em Artes Visuais, Teatro, Dança e Música são ofertados em convênio com a Fundarte (Fundação Municipal de Artes de Montenegro). (www.uergs.edu.br).

Também participei no sentido de que nós queríamos colocar um curso de Pedagogia via escola. [...] pensando para que Tapera tivesse o curso e fosse na escola de ensino médio, [...] Participamos na de Cruz Alta também, nos encontros em que tinham as definições de que sairia a UERGS. Em Soledade, eram as reuniões coletivas, eram seminários, [...]. E foi na Assembleia em Cruz Alta, a decisão para que na região tivesse um curso, um polo da UERGS. Acabou ficando em Cruz Alta o polo.

Rossato (2005, p. 395) referenda que a UERGS: “Embora tenha incorporado elementos tradicionais da universidade, de modo geral predomina um perfil inovador na estrutura, nas concepções e nos conteúdos dos novos cursos”.

A proposta de criação da Universidade do Rio Grande do Sul mobilizou as comunidades no estado, mas também enfrentou resistências de setores do próprio Governo, os quais entendiam que o estado não poderia investir no ensino superior, em vista da falta de recursos. Já para os setores de oposição, o Governo era acusado de estar assumindo um serviço que poderia continuar sendo prestado pela iniciativa privada e/ou comunitária, podendo o Governo subsidiá-las com recursos para bolsas de estudo aos alunos carentes. Para além dessa justificativa, também havia a disputa do mérito de criar-se uma Universidade, sendo considerada pelos setores de oposição como forma de promoção política dos gestores do estado. Setores da mídia também questionavam o Governo sobre a capacidade de investimento do estado para estender a oferta de ensino em nível superior. (CAMINI, 2005, p. 163).

O processo inicial da criação da UERGS é relatado por S3. Coloca que a solicitação de criação de uma universidade estadual apareceu já no 1º OP, em 1999, e depois no 2º OP, em 2000; ressalta que não foi um processo consensual, mas conflituoso e contraditório:

[...] Foi um processo muito contraditório com muita discussão, que já era interna no governo, e também no enfrentamento com as pessoas conservadoras da área educativa e também, nas reuniões, um pessoal democrático, onde estavam lideranças, prefeitos, representantes de universidades comunitárias, porque, na verdade, o que estava em jogo era o seguinte: diziam que ao invés do governo criar mais uma instituição pública que custaria para o próprio Estado muito mais, que ele deveria comprar vagas nas universidades comunitárias existentes. Isso era o jogo que estava colocado. Nós fomos discutindo e chegamos a compreensão que era o momento do Estado criar uma universidade, com este porte e esta visão de percursos e pesquisas vinculados ao também projeto de desenvolvimento regional para atender as demandas dos municípios abrangentes e, por isso, ela teve este caráter *multicampi* e regionalizada, descentralizada, e, depois de aprovado o projeto na Assembleia, por unanimidade inclusive, sem coragem de se contrapor. À medida que ela foi desenvolvendo havia um planejamento, num espaço de alguns anos, para ela poder atingir todas as regiões do estado, com cursos bem diferenciados, de acordo com as demandas e necessidades, para o desenvolvimento daquela região.

Neste período, também, ocorreram conflitos entre o governo e o CPERS/Sindicato. Inicialmente, como já dito, esta organização sindical se posicionava contra a Constituinte Escolar, no sentido de que não seria um boicote, mas uma forma de pressionar para que

houvesse reposição salarial. Em março de 2000, a situação tornou-se mais tensa e ocorreu uma greve do magistério público estadual, que durou vinte e dois (22) dias, com adesão parcial dos professores. A categoria conquistou o “índice de 14, 9% de reajuste salarial”, parcelado até o final do ano referido anteriormente. (CAMINI, 2005, p. 125). Os professores tiveram assegurados a efetividade e o pagamento dos dias paralisados.

Exponho o depoimento de P2 referente ao papel da organização sindical neste momento de conflito com o governo, e o posicionamento da mídia, que influencia a opinião da população:

Lembro que, quando decidimos, em novembro de 1999, que não iniciáramos o ano letivo seguinte se o governo não modificasse sua posição de não conceder reajuste, a mídia afirmou que o estado não dispunha de recursos (portanto, seria uma aventura). Quando consolidamos a greve, a mídia passou a afirmar que o governo não concedia reajuste por falta de vontade política.

Quanto ao Curso Normal em nível médio, neste governo desencadeou-se um movimento de reconstrução curricular, a fim de “ressignificar a identidade e o fazer das escolas responsáveis pela formação de educadores.” (CAMINI, 2005, p. 176).

A secretária entrevistada (S3) coloca como foi o processo de revitalização desencadeado em relação à política de formação de professores por meio do Curso Normal em nível médio.

A modalidade normal foi uma das questões que nós destacamos que, embora na Constituinte esta temática estava sendo tratada, mas havia uma necessidade de focar e de destacar. Então, a nossa equipe pedagógica fez todo um trabalho de encontros regionalizados, depois, para os estudos de nível estadual, foram trazidos aqui profissionais e em alguns momentos as próprias comunidades também participaram e isso produziu um caderno pedagógico que serviu de base e orientação para o que nós chamávamos revigorar, digamos assim, o trabalho pedagógico e repensar o processo de formação de professores em nível médio, porque nós tínhamos o entendimento muito claro de que a maioria dos educadores que saía das escolas de ensino médio ao magistério estava em redes municipais de ensino, e que permaneciam lá e o próprio Estado em seu plano de carreira mantém até hoje a entrada pelo ensino médio, magistério.

O movimento de revitalização envolveu mais de cem escolas que mantinham o Curso Normal em nível médio, que iniciou com o I Encontro Estadual das Escolas Normais (2000), seguidos do II e III Encontros Estaduais realizados, respectivamente, nos anos 2001 e 2002, em Porto Alegre, reunindo as Coordenadorias Regionais de Educação. Desses encontros, resultou o Caderno Pedagógico Espaços de Diálogos: o movimento das Escolas Estaduais de Ensino Médio – Modalidade Normal. Entre os objetivos do caderno pedagógico foi propor o

desafio da continuidade das discussões realizadas nos encontros, “envolvendo os diferentes segmentos da comunidade escolar no processo de ressignificação da identidade das Escolas de Formação de Professores frente aos desafios contemporâneos de construção de um projeto de sociedade baseado na solidariedade, igualdade e justiça”. (RIO GRANDE DO SUL, 2002, p. 5). Com fundamentação teórica freireana, e também contendo textos de outros educadores que foram assessores neste movimento, foi proposta a discussão sobre uma nova organização curricular para os cursos de formação de professores em nível médio no RS.

Ainda S3 coloca o propósito principal das formações nas áreas de maior precariedade, como o ensino multisseriado, a educação do campo e a educação infantil:

Havia a necessidade de repensar e isso foi um trabalho muito interessante que nós desenvolvemos e acho que nós resgatamos e re colocamos alguns valores que estavam se perdendo, tipo a formação aligeirada, de se perder esta iniciativa da visão humanista da formação do educador, da importância de nós continuarmos consolidando uma política que desse conta de qualificar o trabalho docente, seja ele nas classes multisseriadas, que ainda tem no meio rural, bastante acentuado, e também, este trabalho com a educação infantil, que era o momento em que vinha se discutindo a partir da criação do Fundef, fruto da nova LDB, isso aliás de muito preocupação por falta de temas, de definição de canais de financiamento para educação infantil, não bem determinados e que ficavam o jogo entre estados e municípios e para isso eram necessários profissionais bem preparados.

Como refere Camini (2005, p. 177), o processo desenvolvido nessa dimensão “enfrentou resistências em todas as instâncias, partindo da escola, espaço cotidiano de ação prática, envolvendo os diferentes sujeitos [...], resultando em dificuldades no momento de (re)construção do projeto pedagógico e da elaboração do Regimento Escolar e dos planos de estudo”. Ainda, segundo a autora referida anteriormente: “As limitações estão vinculadas à cultura individualista, ao currículo organizado de forma fragmentada, às condições da escola, à formação do professor e à prática de não participação ainda presentes nas comunidades escolares.”. (CAMINI, 2005, p. 178).

As colocações da professora (PEM4), que atua no curso normal em nível médio, demonstram a sua preocupação com as perspectivas atuais desse curso:

Nós sentimos uma procura muito grande de alunas com curso superior, que estão voltando (mesmo com licenciatura), algumas com cursos de pedagogia, semi-presenciais, que sentiram dificuldade..., a necessidade de aprofundar a questão da prática, que não estava, que eu justifico que não tem nesta modalidade. E também nos cursos mais regulares, buscam por este é um dos motivos. Aham que o curso ainda qualifica melhor neste sentido do que o curso superior, no sentido do contato com as crianças, dessa coisa mais básica, dessa fundamentação. E a gente tem conversado bastante sobre isso, nos questionamos bastante, uma reavaliação sempre do tipo que está sendo oferecido e agora com a diminuição do tempo, que foi uma imposição de redução de períodos. Nós recebemos o ano passado

uma ordem de serviço para a readequação, neste governo atual. Esta readequação exigia uma redução de praticamente um ano de curso. Tínhamos 4 anos (3 anos e meio e mais meio ano de estágio) e o Aproveitamento (2 anos com aula e meio de estágio). Reduzir para 1 ano e meio, mais meio de estágio para o Aproveitamento e o Regular, 3 anos, mais meio de estágio.

Também a secretária entrevistada (S3) opina sobre a situação atual do curso, que ainda resiste no RS:

Eu acho que hoje o foco, tanto do Ministério da Educação, quanto da própria Secretaria está muito voltado para as questões das licenciaturas em nível superior. Eu acho que está havendo praticamente uma espécie de vazio quanto às discussões sobre [curso normal em nível médio]. Eu não saberia dizer quem está se ocupando de ter uma política mais articulada no sentido de verificar qual é o tamanho ainda do que existe e qual o tipo de recurso está sendo mobilizado. Eu acho que as pessoas trabalhando de forma isolada, nos municípios, algumas iniciativas ainda das escolas comunitárias, das irmãs, vinculadas às congregações religiosas, mas acho que é um esforço de sobrevivência.

Nesta época, conforme opinião de F2, as políticas nacionais, especialmente em plena vigência da LDB/96, com seus princípios de ensino, entre eles o da gestão democrática, e a autonomia pedagógica, administrativa e financeira da escola, possibilitaram maior poder de decisão dos professores quanto às questões didáticas e curriculares.

No geral, o governo desta época assegurou o apoio político do CPERS/Sindicato e de boa parte do magistério, pois realizou um número significativo de reivindicações dos professores; porém, não atendeu na totalidade às questões salariais, com reajustes abaixo da inflação. Alerta, porém, F2 que a política estadual, democrática e participativa, avançou, mas pouco em relação à política de valorização dos professores:

Entretanto, do ponto de vista estadual e das escolas estes espaços são mais ou menos ampliados dependendo da concepção ideológica do grupo que está no poder. Inegavelmente o discurso oficial tem sido de democratização da educação, mas isto pouco tem refletido concretamente no avanço do processo de valorização e qualificação do magistério público do RS, decorrente, em boa medida, das concepções conservadoras assumidas pelos governos e, mesmo quando se teve um governo que se assumiu como democrático e popular, esta visão não remeteu a avanços significativos para a categoria.

Analiso que o governo Olívio apresentou-se mais democrático que o governo Britto, tendo em vista as proposições políticas para valorização e profissionalização do magistério público estadual. Seu viés condutor, a Constituinte Escolar, que inicialmente não teve acolhida favorável, no decorrer do mandato foi sendo vivenciada pela comunidade escolar e local, possibilitou a vivência significativa do processo de participação dos envolvidos com a educação.

Ressalto que é importante, na análise da política de valorização e de profissionalização dos professores, mesmo com avanços, ter um olhar atencioso e problematizador, como no dizer de Hypólito (1999), de Oliveira (2006), sobre as proposições políticas.

5.2.3 Governo Germano Rigotto (PMDB), 2003-2006

O programa do governo Germano Rigotto estruturou-se em quatro grandes eixos: o fomento ao desenvolvimento econômico, a inclusão social, o combate às desigualdades regionais e a modernização da gestão e dos serviços públicos. Entretanto, nos quatro anos de gestão, confrontou-se com o agravamento da crise fiscal, o descompasso estrutural entre despesas e receitas, o endividamento e fraco resultado orçamentário.

Para tanto, este governo propôs o Plano de Ajuste do Setor Público Estadual, composto por três linhas de ação: melhorias estruturais de gestão, redução de despesas e aumento de receitas. Dentre as melhorias estruturais de gestão, estavam o **Programa de Incentivo à Qualidade e Produtividade do Serviço Público**, baseado na extensão do sistema de contratos de gestão à administração direta, e o projeto de lei sobre política salarial.

No governo Germano Rigotto, os dois Secretários de Estado de Educação foram: José Fortunati (2003-2005) e Nelsi Müller (2006).

No ano de 2003, o número de alunos matriculados na rede estadual era de 1.416.401, assim distribuídos: 108 em creches; 60.285 em pré-escola, 16 em classes de alfabetização, 822.796 no ensino fundamental, 416.409 no ensino médio regular e no curso normal, 4.566 na educação especial e 112.221 na educação de jovens e adultos⁶².

No ano de 2006, a matrícula inicial total era de 1.369.452⁶³, sendo assim distribuídas nas várias etapas e modalidades ofertadas pelo sistema estadual de ensino: creches: 173; pré-escola: 54.380; ensino fundamental: 748.501; ensino médio: 396.815; educação profissional: 26.457; educação especial: 5.056; educação de jovens e adultos: 138.070. A matrícula inicial do Curso Normal em nível médio está contabilizada no ensino médio. O total da matrícula inicial do Curso Normal em nível médio era de 23.203 no RS, abrangendo escolas da esfera estadual (19.845), da municipal (455) e da particular (2.903).

⁶² Dados do Censo Escolar 2003- INEP. Site: <http://www.inep.gov.br>

⁶³ Dados do Censo Escolar 2006 – INEP. Site: <http://www.inep.gov.br>

Havia 2.856 estabelecimentos de ensino públicos estaduais no RS e 67.845 professores em exercício⁶⁴, ou seja, professores que exercem a função da docência, que atuam diretamente com alunos.

No documento Mensagem Final do Governo Rigotto à Assembleia Legislativa (RIO GRANDE DO SUL, 2006), estão evidenciados os princípios básicos da atuação governamental na área educacional, com garantia e a facilitação do acesso ao ensino público, e a qualificação do mesmo. Foram elencados para a Educação Básica, o acesso e o Programa Alfabetiza Rio Grande⁶⁵; para a Educação Especial, a atenção e a constituição de políticas à pessoa portadora de deficiência e à pessoa portadora de altas habilidades; para a Educação Profissionalizante, a expansão da ação institucional para a educação profissional e a formação profissional; para a Educação Superior, o apoio ao acesso ao Ensino Superior e a consolidação da UERGS.

A Secretaria de Estado de Educação, em 2003, implantou o **Programa Escola Aberta para a Cidadania**. Foi criado a partir de um acordo de cooperação técnica entre o MEC e a UNESCO e tem por objetivo contribuir para a melhoria da qualidade da educação, a inclusão social e a construção de uma cultura de paz, por meio da ampliação da integração entre escola e comunidade e da ampliação de oportunidades de acesso à formação para a cidadania e redução de violência na comunidade escolar. (BRASIL, 2007b). Previu a oferta de oficinas pedagógicas e culturais, objetivando a inclusão social, e atingiu, inicialmente, 50 escolas, segundo informações de S4.

No final do governo, eram 150 escolas participantes, sendo 98 custeadas pelo governo do Estado e 52 pelo governo Federal. Contou com parcerias de ONGs, universidades, associações e entidades da sociedade civil, organizações estatais e organismos internacionais, no que se refere aos recursos financeiros para aquisição de materiais esportivos até a contribuição na assessoria, acompanhamento das ações e aplicação de recursos, bem como no trabalho de oficinairos e palestrantes. Este programa também existe na região metropolitana de Porto Alegre, por meio de um convênio entre MEC/FNDE e UNESCO, desde 2005. Conforme S4, foi um projeto inovador, “revolucionário no ponto de vista da educação e sua inserção e articulação com a comunidade”, porque reduziu a violência na escola e no seu entorno, aumentou a auto-estima dos alunos, construiu cidadania, aumentou a relação da

⁶⁴ Dados do Censo Escolar 2006 – MEC/INEP/SIED. Site: <http://www.inep.gov.br>

⁶⁵ O Programa Alfabetiza Rio Grande tem como propósito diminuir a taxa de analfabetismo no RS. Como não é foco desta temática, para ampliar o assunto, consultar site www.seduc.rs.gov.br.

comunidade com a escola. Conquanto restrito a 150 de 2.856 escolas, a secretária de educação deste governo destaca que **foi o principal projeto desenvolvido na área de educação no governo Rigotto**. De acordo com suas colocações (S5), este programa envolveu “mais de 1.500 oficinas, 2.000 voluntários”, além de “empresas e a comunidade onde a escola estava inserida”. Ademais, de acordo com o secretário de educação (S4), este programa foi importante, apesar de pouco envolver os professores, pois se caracterizava com a adoção do voluntariado, como confirma sua colocação:

Na verdade, é importantíssima a participação do profissional da educação, começando pelo diretor da escola. O projeto só era desenvolvido na medida em que houvesse adesão voluntária da escola. Nós não impusemos a nenhuma escola o projeto Escola Aberta para a Cidadania; fazíamos o contato com o conselho escolar, através da direção da escola, e se o conselho escolar abraçasse o projeto, nós implantávamos. Nós implantamos com a própria comunidade escolar. Então, figura-chave: a diretora da escola, porque ela que acabava sendo o grande instrumento de viabilização do projeto, sem dúvida. Não contamos com muitos professores. Mais o voluntariado. Tínhamos os professores voluntários na escola, principalmente no interior do Estado, várias pessoas se mobilizaram para serem voluntárias. Mas aqui na capital este número já era bem menor.

Perguntada se o Programa Escola Aberta para a Cidadania foi bem aceito pelos professores, S5 expõe que dependia do professor:

[...] existem professores que estão sempre em busca do melhor para o aluno, que é realmente um educador envolvido, esse achou, de pronto, o máximo; mas o outro que tem dificuldade de aceitar coisas novas, as pessoas são diferentes; também temos isso, pessoas resistentes ao novo e gente aberta ao novo. Então quem era aberta ao novo se sentiu muito bem, deslanchou e progrediu com seus alunos; quem não era aberta, lógico, teve resistência e por isso, em algumas escolas, o projeto morreu. Mas a grande mola propulsora do sucesso da Escola Aberta é o diretor de escola. O diretor de escola que abraçou a Escola Aberta conseguiu fazer milagres.

Trata-se, com efeito, de uma política social com base na escola, mas que não parece ter sentido de valorização dos profissionais da educação. Os professores não foram consultados no momento da adoção deste programa, tampouco no desenvolvimento, pois a figura central foi o diretor da escola. As palavras de PEM7, em relação a esse Programa, deixam evidentes que o diretor foi o centro da sua dinamização, o mobilizador junto à comunidade escolar:

[...] eu era supervisora da escola, em 2002, e nós construímos toda a proposta da escola em função do projeto [projeto-piloto, na época] estar muito próximo dos objetivos e da filosofia da escola, nós optamos, enquanto escola, de aderir ao projeto e sempre todas as questões da escola eram democraticamente escolhidas, [...] como diretora da escola, eu busquei todas as informações, discuti

com o corpo docente, discuti com o conselho escolar, principalmente CPM, que seria o gestor do que viria, do que veio, enfim...a unidade financeira foi via CPM. Coloquei para a comunidade, que participou muito bem, aceitou muito bem, tanto é que o programa é um sucesso até hoje.

No atual governo do Estado do Rio Grande do Sul (governo Yeda Crussius, PSDB, 2007-2010), o Programa Escola Aberta para a Cidadania foi transformado em política pública, com a abertura das escolas nos finais de semana para o desenvolvimento de atividades educativas, socioculturais e esportivas, por entender que se trata de uma iniciativa que contribui com a qualidade da educação gaúcha, complementando ações de prevenção à violência em comunidades com vulnerabilidade social. Esse programa foi instituído pela Lei Estadual nº 12.865/07 e regulamentado pelo Decreto nº 45.464/08⁶⁶.

O governo Rigotto, em 28 de julho de 2004, lançou o Programa Escola de Tempo Integral para promover a integração social de alunos da rede pública. Em 2006, envolveu 23 escolas estaduais e 7.465 mil alunos, com sete horas diárias de atividades pedagógicas nas áreas: social, cultural, de lazer e nos componentes curriculares. Havia também oferta de três refeições diárias aos alunos. A ação englobou 20 municípios do Estado na área de abrangência de 17 CREs. Foi um programa com dimensão bem menor do que o Programa Escola Aberta para a Cidadania, mas não envolvia voluntários; seus protagonistas foram os próprios professores. Em sua fala, S4 comenta o objetivo desta ação política e o envolvimento dos professores.

Tinha o propósito muito claro: complementar as atividades no turno inverso, atividades de reforço escolar, informática, esporte, cultura, dança, enfim, cultura nas suas várias formas, no turno inverso, com alimentação, obviamente como eram escolas, com critérios muito claros, escolas onde as crianças tinham o menor poder aquisitivo, escolas em comunidades carentes. [...] Envolvia professores, no turno inverso, [...] não eram oficinairos, nem estagiários, eram profissionais da educação. Nós contratamos profissionais da educação de forma específica, porque nós entendíamos que tinha que ser um projeto pedagógico. Para isso, é imprescindível que o pessoal da educação estive envolvido.

P3 faz a crítica em relação ao projeto anterior por estar embasado na proposta mercadológica da educação, ao colocar que:

Não vejo nenhum avanço do governo Rigotto na valorização de professores muito pelo contrário sua política foi desenvolvida na lógica economicista, portanto não teve investimento no setor. As escolas de tempo integral não passaram de falácia (se não me engano 7).”

⁶⁶ Fonte <http://www.al.rs.gov.br/legis/>

Considero que estes dois projetos, ora citados, cumprem uma finalidade social importante, em especial em comunidades com vulnerabilidade social. Entretanto, de alguma forma, os esses programas alteraram as condições de trabalho de gestores e professores estaduais, exigindo-lhes maior responsabilidade e envolvimento, além do que já era exigido:

Finalmente – este talvez seja o aspecto mais importante – as condições de trabalho docente têm um impacto decisivo na formação uma vez que elas se ligam diretamente ao valor social da profissão. Assim sendo, se as condições de trabalho são precárias, isto é, se o ensino se realiza em situação difícil e com remuneração pouco compensadora, os jovens não terão estímulo para investir tempo e recursos numa formação mais exigente e de longa duração. (SAVIANI, 2009, p. 60).

Quanto à produção e divulgação de material didático-pedagógico, no governo Rigotto, foram elaborados livros e manuais pedagógicos contendo orientações técnicas sobre procedimentos pedagógicos, distribuídos às escolas para uso dos professores. Destaque para o primeiro livro impresso em língua indígena da etnia guarani, elaborado por professores indígenas, bem como ao material para uso da Educação de Jovens e Adultos.

Neste governo, ocorreu a implantação do projeto piloto do Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Rio Grande do Sul (SAERS), em 2005, com o mesmo sentido da avaliação externa do SAEB. Foi aplicado em 75 Redes de Ensino Municipais e duas Coordenadorias Regionais de Educação (25ª e 32ª CRE – 29 municípios), de forma censitária no Ensino Fundamental, com testes de Língua Portuguesa, Matemática e redação, atingindo escolas urbanas e rurais. No entanto, apenas em 2008, com o governo Yeda, este projeto foi ampliado. Para realizá-lo firmou parceria com a União Nacional de Dirigentes Municipais de Educação, seção Rio Grande do Sul – UNDIME/RS e o Sindicato dos Estabelecimentos de Ensino Privado no Estado do Rio Grande do Sul – SINEPE/RS.

O SAERS/07 foi obrigatório para as escolas estaduais, abrindo também a possibilidade de inclusão das escolas municipais e particulares. Envolveu alunos de 2ª e 5ª séries do Ensino Fundamental e 1º ano do Ensino Médio nas áreas de Língua Portuguesa e Matemática. Conforme informações da SE/RS, os resultados do SAERS possibilitam às secretarias de educação e às escolas estabelecer ações prioritárias, especialmente quanto à formação continuada de seus professores e, no caso das secretarias, o exercício da função redistributiva em suas escolas tanto na alocação de recursos humanos como nos materiais, sempre na perspectiva da equidade e melhoria da qualidade do ensino⁶⁷.

⁶⁷ Informações obtidas no site da SE/RS: <http://www.educacao.rs.gov.br>.

Com relação a concursos públicos para o magistério, em 2005, o governo Rigotto retomou sua realização, mas a política de contratos temporários para professores permaneceu, como ainda permanece no atual governo do RS. A política salarial do magistério foi precária no governo Rigotto, pois a categoria obteve apenas 10% de aumento em três parcelas durante os quatro anos deste governo.

Em informação obtida no site da Secretaria do Estado de Educação do RS⁶⁸, através do Decreto nº 42.859, de 27 de janeiro de 2004, o governo do Estado redistribuiu os cargos do Quadro de Carreira do Magistério Público Estadual, possibilitando uma progressão dos professores mais rápida na carreira com o aumento do número de vagas nas classes superiores, como pode ser visualizado no Gráfico 3, apresentado no início deste capítulo (p. 119).

Destacam-se também as críticas que o governo Rigotto recebeu em relação ao pouco investimento e fomento na UERGS, à suspensão de vestibulares, como o do curso de pedagogia⁶⁹ em alguns polos, e a não realização de concurso para professores do quadro permanente.

Neste governo foi proposto o projeto do **Plano Estadual de Educação do RS**⁷⁰, com duração plurianual, contendo as grandes linhas e direções das políticas educacionais para dez anos. Inicialmente, no mês de março de 2003, deu-se a constituição de comissão para seleção de documentos e dados e, em maio, ocorreu a instalação do Fórum Permanente do Plano, seguido dos Fóruns Regionais, envolvendo as trinta Coordenadorias Regionais de Educação do RS, bem como reuniões com os municípios. De julho a setembro de 2003, reuniram-se as diversas câmaras setoriais para discussão e levantamento de propostas para o Plano: Câmara Setorial Financiamento e Gestão, Câmara Setorial Educação para o Meio Rural, Câmara Setorial do Curso Normal (Magistério), Câmara Setorial da Educação Ambiental, Câmara Setorial dos Especialistas em Educação, Câmara Setorial do Ensino Médio, Câmara Setorial da Educação para o Trânsito, Câmara Setorial da Educação Profissional, Câmara Setorial do Ensino Fundamental, Câmara Setorial da Educação a Distância e Educação Tecnológica, Câmara Setorial da Educação Infantil, Câmara Setorial da Valorização do Magistério, Câmara

⁶⁸ Site da SE/RS: <http://www.educacao.rs.gov.br>.

⁶⁹ A suspensão temporária da oferta de vagas para o curso de pedagogia da UERGS deu-se também para que este curso fosse reorganizado e adequado de acordo com o atual ordenamento legal e normativo, como o que dispõe sobre as diretrizes curriculares nacionais para este curso.

⁷⁰ A documentação do seu processo de tramitação do projeto do Plano Estadual de Educação do RS está disponível no site da SEC: www.seduc.rs.gov.br. O projeto do PEE está disponível no site: http://www.educacao.rs.gov.br/dados/pee/pee_texto.pdf.

Setorial da EJA, Câmara Setorial - A Questão do Gênero na Educação, Câmara Setorial da Educação Indígena, Câmara Setorial da Educação Especial, Câmara Setorial do Ensino Superior – Qualificação do Magistério. Em outubro de 2003, ocorreu a sistematização das contribuições das CREs.

Desenvolveu-se, também, a II Etapa do Fórum Permanente - PEE/RS, com plenária no dia 24 de novembro de 2003, em Porto Alegre. De dezembro de 2003 a fevereiro de 2004, a Secretaria de Estado da Educação abriu espaço para a revisão do texto do PEE pela comunidade gaúcha, através das suas instituições e encaminhamento de sugestões e alterações, acompanhadas de justificativas, a ser entregue no início de março. Vejo que, neste curto espaço de tempo, em final de ano e férias, pouca mobilização ocorreu por parte da comunidade escolar em relação à solicitação e, com isso, as contribuições foram nulas ou ínfimas.

Após quase um ano de debates, foi apresentada, a representantes dos municípios, uma minuta do Plano. A III etapa do Fórum, que seria realizada em março de 2004, teve que ser adiada devido à greve do magistério, mas, na plenária pública seguinte, em 28, 29 e 30 de junho de 2004, foram votadas seiscentos e noventa e sete emendas propostas pela sociedade, através de entidades representativas; dessas duzentos e trinta e duas foram aprovadas, cento e quarenta e nove não foram aprovadas e trezentos e dezesseis eliminadas. As alterações sugeridas no Plano foram apresentadas em documento em anexo à proposta do Plano. O texto do PEE foi enviado para o Conselho Estadual da Educação em setembro de 2004. Em fevereiro de 2005, o Plano retorna à SEC como Parecer CEEed/RS nº 130/2005. Em março de 2005, foi realizada a análise do parecer com os diretores da Secretaria do Estado da Educação e, posteriormente, enviado à Casa Civil.

O Plano Estadual de Educação ainda se encontra na Assembleia Legislativa do Estado (AL) e, embora a Secretária Estadual de Educação, Mariza Abreu, ao assumir a pasta da educação, em 2007, tenha se comprometido em buscar seu aperfeiçoamento e andamento, até o final de 2009, com a troca do secretário da pasta da Educação, assumindo Ervino Deon, não houve manifestação sobre esse assunto.

S4 expressa que desconhece os reais motivos da não tramitação do projeto do Plano estadual de Educação na Assembleia Legislativa:

É muito difícil eu precisar através da manifestação de deputado quem quer que seja, quais são os reais motivos da não tramitação. Uns dizem o governo estadual não tem interesse, outros dizem o setor X

não tem, o setor Y... mas isso não aparece de forma explícita, o que é uma lástima. O eu não estou aqui afirmando que o plano estadual de educação seja, por si só, uma proposta acabada e perfeita; poderia ser aperfeiçoada. O que não se admite que a proposta fique simplesmente engavetada.

Durante o processo de discussão do PEE, entidades e instituições educacionais se manifestaram. No Parecer nº 130/2005, o CEE/RS expõe suas considerações sobre o Plano Estadual de Educação do Rio Grande do Sul, entre elas as relativas ao Curso Normal em nível médio e à formação de professores e valorização do magistério. Nesse sentido, faz ressalvas quanto à necessidade de revisão e complementação dos dados do diagnóstico apresentado, e quanto à falta de clareza e objetividade das metas e diretrizes previstas na proposta do Plano. Além disso, o Parecer referido coloca que:

É proposta também a reestruturação do Plano de Carreira dos Professores da Rede Pública Estadual baseada na afirmação de que, em termos gerais, o Plano de Carreira dos Professores Estaduais cumpriu seu objetivo. A premissa colocada não permite que se faça essa afirmação, ou seja, a maior concentração de professores nos níveis mais altos do Plano de Carreira não demonstra o seu esgotamento. (RIO GRANDE DO SUL, Parecer nº 130/2005, CEE/RS).

A UFRGS, através da Faculdade de Educação, realizou uma apreciação da proposta de Plano Estadual de Educação do RS⁷¹, em novembro de 2006. É um documento que reúne pareceres sobre diversas partes ou aspectos, encaminhado ao Fórum Gaúcho em Defesa da Escola, que “mais uma vez [vem] buscando socializar nosso trabalho e oferecer alguns aportes mais diretos para que o desfecho do processo de elaboração do Plano resulte num documento de fato balizador da política educacional estadual”. (APRECIÇÃO DA PROPOSTA DE PLANO..., 2006, p. 3).

Os professores apreciadores da Proposta de Plano expressam apoio à iniciativa da Secretaria de Estado da Educação “em levar adiante um processo participativo de elaboração da proposta de Plano Estadual de Educação, o que evidencia o respeito ao princípio da gestão democrática da educação no Estado”. (APRECIÇÃO DA PROPOSTA DE PLANO..., 2006, p. 3). Por outro lado, explicitam sua preocupação com “[...] a extensão das inconsistências, lacunas, falta de articulação intertextual e deficiências de outras ordens presentes na proposta atual de PEE”. (APRECIÇÃO DA PROPOSTA DE PLANO..., 2006, p. 3). Destacaram, entre outros aspectos: diagnósticos frágeis ou incompletos, não permitindo, por isso mesmo,

⁷¹ O texto integral da Apreciação da Proposta de Plano Estadual de Educação – RS, da UFRGS/FACED, está disponível na biblioteca da Faculdade de Educação - FACED/UFRGS.

que se avaliem possíveis relações entre os mesmos, e diretrizes, metas e objetivos propostos; recorrente falta de estabelecimento de metas, em sentido estrito, tendo sido essas secundarizadas para dar lugar a um conjunto de intenções, muitas vezes genérico, as quais, por certo, impediriam possíveis avaliações de implementação do Plano; incompatibilidade ou desconsideração de diretrizes, metas e objetivos do Plano Nacional de Educação (Lei nº 10.172/01). Opinam que:

O planejamento deve orientar a ação; o planejamento educacional, elevado ao nível de legislação, pode permitir que se consolidem políticas efetivas e intertemporais. Contudo, não nos parece que a atual proposta de PEE ofereça à sociedade gaúcha uma previsão de ações consistentes e objetivas, capaz de produzir uma guinada da educação escolar pública gaúcha no rumo da democratização do acesso e do conhecimento. (APRECIÇÃO DA PROPOSTA DE PLANO..., 2006, p. 3).

Concordo com tais colocações e que são necessárias novas apreciações, especialmente em relação à compatibilidade das metas e diretrizes com as do novo Plano Nacional de Educação, atualmente, em discussão. Considerando que foram realizadas conferências locais, regionais e estadual para contribuir com a CONAE, que será realizada em abril de 2010, é hora de iniciar estudos e discussão de um novo Plano Estadual de Educação.

Nas escolas, a discussão do projeto do PEE não ocorreu. Os professores tinham pouco ou nenhum conhecimento sobre este projeto. Alguns professores obtiveram informações sobre o projeto do PEE através dos cursos de graduação ou pós-graduação que frequentavam, ou através do CPERS/Sindicato. A discussão e a elaboração deste projeto ficaram restritas a um pequeno grupo que representava os diferentes segmentos, sem, contudo, chegar a maioria dos interessados, especialmente, os professores. A professora PEM6 expressa que:

<p>Chegou para a escola a informação de que estava sendo elaborado um plano. Que este plano tinha como carro chefe falar da educação do RS, buscando a valorização, principalmente na questão da gestão democrática, na valorização da administração da escola, no protagonismo de cada escola, sendo ela a principal agente de transformação da educação. Portanto, deveria ser vista e valorizada o melhor frente aos órgãos da administração central. Isso de modo geral, mas, especificamente, o conteúdo, a discussão deste plano, as diretrizes não chegaram até a escola.</p>
--

Outra professora entrevistada (PEF5) demonstra não ter conhecimento do plano, confundiu com o Plano Decenal de Educação (1994) e com o Padrão Referencial do Currículo do governo Britto. Manifesta que “não participou diretamente”, e que não recordava muito do que havia sido realizado. A seguir, transcrevo trecho do depoimento que comprova o pouco

envolvimento dos professores na elaboração do projeto do Plano Estadual de Educação do RS:

Não lembro muita coisa, o que lembro foi em relação ao currículo, inclusive a gente elaborou toda a ementa das séries, o que podia ser desenvolvido em cada série. Não sabemos o que aconteceu com o plano. A cada governo que muda, com ele vem uma nova proposta educacional. O que mais está em transformação é a educação. Não se teve retorno nenhum, de como está [projeto do PEE]. (PEF5).

A mesma professora (PEF5) reforça que houve pouco ou nenhum envolvimento dos professores da escola nas proposições deste governo; lembra mais da participação na discussão do currículo, da educação, nos governos anteriores: “*A escola se envolveu realmente foi no governo Britto, no Padrão Referencial do Currículo; no governo Olívio se envolveu pouco, pois era mais educação popular; e, no governo Rigotto, não lembro.*”.

Em vários momentos da entrevista, S4 fez referência à questão financeira, a crise financeira pela qual passava o Estado, justificando a não previsão na agenda governamental, muito menos a realização de ações políticas para a educação e, mais especificamente, para a profissionalização dos professores públicos estaduais. Retomo aqui Souza, ao referir-se que:

[...] do ponto de vista da política pública, o ajuste fiscal implicou na adoção de orçamentos equilibrados entre receita e despesa e em restrições à intervenção do Estado na economia e nas políticas sociais. Essa agenda passou a dominar corações e mentes a partir dos anos 80, em especial em países com longas e recorrentes trajetórias inflacionárias, como os da América Latina. (SOUZA, 2005, p. 1).

Ilustro com passagens da fala de S4, que deixam evidentes que pouco foi concretizado na área educacional, neste período, em função do ajuste fiscal:

Aí volta esta questão do financiamento da educação, eu acho que as condições de trabalho eram adequadas dentro do contexto em que nós obviamente vivíamos do ponto de vista financeiro. Tivemos muitas reformas de escolas, construímos algumas escolas, compramos material pedagógico, mas, certamente, muito aquém do necessário. [...] Nós não conseguimos avançar, exatamente porque não tínhamos recursos, qualquer ação concreta tem que apresentar de onde vai tirar os recursos. [...] Outra questão é o financiamento da educação, ninguém consegue fazer milagres, se não tiver uma fonte de financiamento para a educação.

Outra ação que gerou controvérsias na política deste governo foi a implementação do Contrato de Gestão, embasada na Lei nº 12.237, de 13 de janeiro de 2005, que disciplina, também, a política de incremento da produtividade e da qualidade dos serviços públicos e da

racionalização do uso dos recursos humanos e materiais do Estado, a avaliação do desempenho institucional, a autonomia gerencial, orçamentária e financeira.

O Contrato de Gestão previa a premiação, em dinheiro, de escola pública estadual e sua respectiva CRE, que se destacaria no desempenho dos indicadores e metas previstos no subcontrato feito entre Secretaria de Estado da Educação e a escola. No ano de 2005, foram envolvidas escolas da 25ª e da 32ª CREs, as mesmas coordenadorias envolvidas no projeto do SAERS.

O subcontrato de gestão entre a Secretaria de Estado da Educação e a escola estadual tinha como objeto o estabelecimento de metas de resultados e compromissos, destinados a assegurar: a melhoria da qualidade do ensino público; a melhoria da eficiência e eficácia da rede pública estadual de ensino com vistas a poder cotejar-se com boas referências nacionais e internacionais; a aprendizagem dos alunos e a satisfação dos pais, professores e alunos; a compatibilização da estratégia de melhoria gerencial da SE com as diretrizes e políticas de Governo, voltadas à qualificação de oferta dos serviços públicos básicos de educação.

Em publicação sobre encontro do secretário com diretores das escolas estaduais, na seção de Notícias do *site* da Secretaria de Estado da Educação, no dia 19/12/2005⁷², o secretário Fortunatti rebateu as críticas do CPERS/Sindicato, colocando que “o Contrato de Gestão não transformará as escolas públicas em empresas privadas. É apenas uma forma que os diretores têm para melhor gerenciar os recursos públicos que são destinados”. “Só estamos buscando uma forma para solucionar alguns problemas como a repetência, a evasão escolar e a relação professor-aluno” e que não haveria comparação entre as escolas.

Ao expor sua opinião sobre o SAERS, S5 refere-se também ao Contrato de Gestão:

Então, tivemos, nesta oportunidade, um Contrato de Gestão. Também no último ano, a gente trabalhou no Contrato de Gestão, onde entrou também este sistema de avaliação. O Contrato de Gestão identificou, mas o que nos impedia de avançarmos, ou a situação financeira ou a questão do CPERS, que sempre se pronunciava contra ou identificava algo que não estava de acordo com as críticas que o CPERS entendia que seria. Mas os governos precisam avançar, não podem ficar reféns de um sindicato, mesmo que o sindicato tenha a intenção de melhorar ou participar na melhoria da educação.

Ao ser questionado sobre outras iniciativas ou políticas como secretário estadual de educação, o entrevistado S4 não fez referência ao Contrato de Gestão e sim aos JERGS (Jogos Estudantis do Rio Grande do Sul). Não era conveniente, visto às críticas recebidas na época,

⁷² http://www.seduc.rs.gov.br/pse/html/noticias_det.jsp?PAG=279&ID=1711

além do que o papel da própria secretaria de educação, nesta ação da política educacional, foi deixado em segundo plano, sobressaindo-se a secretaria de planejamento. Além disso, no último ano, o secretário estadual de educação licenciou-se da secretaria para concorrer a cargo político, como já ocorrera com uma das dirigentes da pasta da Educação do governo Britto.

O Curso Normal em nível médio continuou neste governo, porém sem incentivos para ampliação ou melhoria. Na UERGS, a formação inicial e continuada não foi incentivada; ao contrário, não ocorreu a proposição de novos cursos na área de educação, mas sim na área tecnológico-profissionalizante.

Concluo, então, que fica evidente, em alguns aspectos, o compromisso dos governos estaduais no cumprimento dos dispositivos constitucionais e legais em relação às políticas de valorização, profissionalização e formação dos profissionais do ensino; mas, em relação a outros aspectos, pouco ou nada é observado ou cumprido.

Algumas indagações perpassam este momento: Qual a intencionalidade da política proposta? Que sujeitos se envolveram na formulação das políticas? Houve a preocupação em ouvir os principais interessados, ou seja, os professores? Que significação trouxe? Que forças políticas estavam presentes nos momentos não só da elaboração e proposição da política, mas também na sua efetivação? Essas e outras indagações ficaram subjacentes em vários momentos; para tanto, trago, a seguir, o olhar de atores institucionais sobre a política educacional dos três governos estaduais investigados.

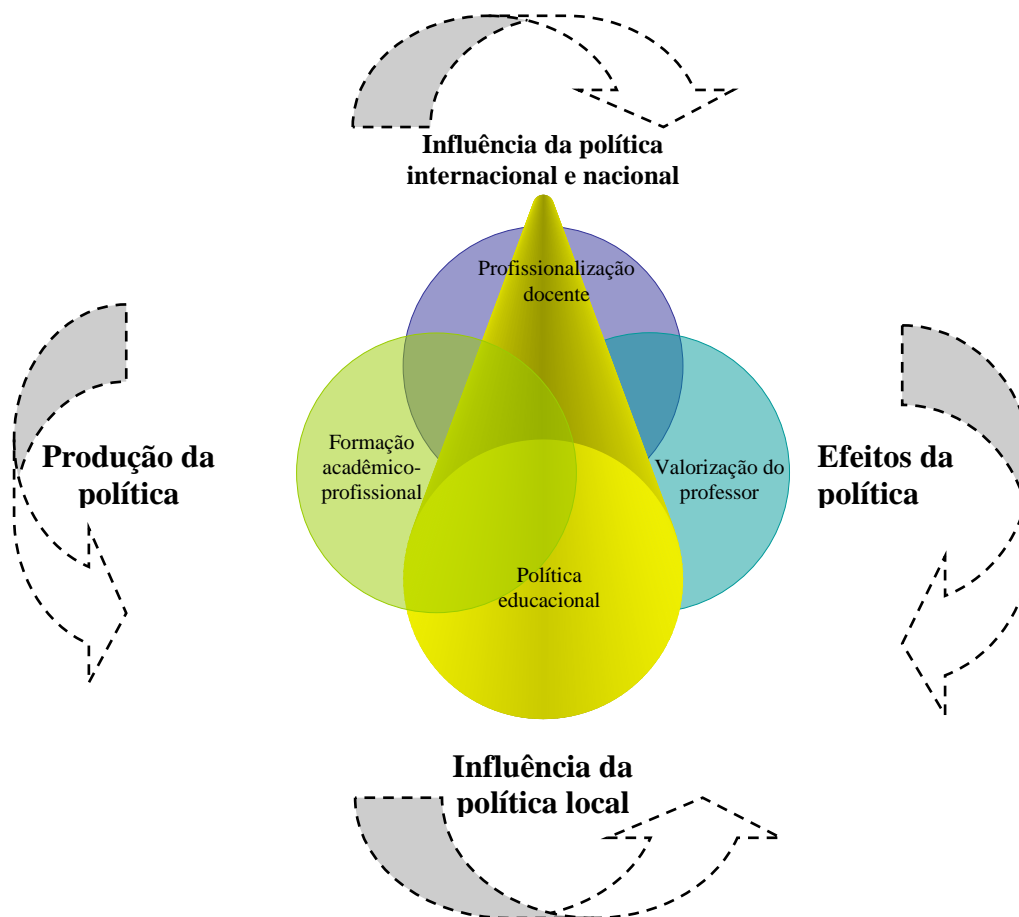
5.3 EFEITOS DA POLÍTICA: (ENTRE)CRUZAMENTO DOS OLHARES DOS DIFERENTES ATORES

Ilustro com um fluxograma o processo de reconfiguração da política de valorização e profissionalização dos professores, a partir dos indicadores investigativos aqui adotados. Neste processo, os quatro indicadores desta investigação: política educacional, profissionalização docente, valorização do professor e formação acadêmico-profissional estão imbricados entre si nas três etapas do Ciclo de Política aqui propostas, ou seja, a influência da política, a produção da política e os efeitos da política.

Nesse momento, exponho percepções e concepções dos diferentes atores da política: conselheiros estaduais de educação, formadores de docentes, representantes do sindicato de professores estaduais, professores estaduais e secretários estaduais de educação, a fim de

realizar possíveis (entre)cruzamentos das intenções, produções e efeitos da política de valorização e profissionalização dos professores estaduais do RS.

FLUXOGRAMA 4 - PROCESSO DE RECONFIGURAÇÃO DA POLÍTICA



5.3.1 O olhar do Conselho Estadual de Educação do RS

Ao analisar as contribuições dos sujeitos da pesquisa C1 e C2, atores da política, representantes do CEEed/RS, constato que divergem entre si suas percepções em quase todas as questões levantadas nas quatro grandes categorias de pesquisa, relacionadas à política educacional voltada ao magistério no período pesquisado.

Em relação ao papel que a instância CEEed/RS possui quando se trata da profissionalização e mesmo da formação dos professores públicos estaduais, notei que os dois

sujeitos isentaram o papel do Conselho neste aspecto: um dos sujeitos da pesquisa (C2) considera que é responsabilidade somente da Secretaria Estadual da Educação; o outro (C1) restringe-se a expor a importância do Conselho ao exercer a função de fiscalização no cumprimento da legislação quanto à habilitação dos professores para autorizar e credenciar uma escola, quando faz a fiscalização e quando age na renovação desse tipo de ato. Em nenhum momento levantaram a importância que pode exercer o CEEed/RS no assessoramento e na discussão do ordenamento legal e normativo junto às instâncias formadoras, como as universidades e as próprias escolas com Curso Normal em nível médio, à organização sindical, à Secretaria de Estado da Educação, tendo em vista as possibilidades de melhoria da qualidade da educação pública no estado do RS e, concomitantemente, das condições de trabalho, da remuneração e da formação dos professores estaduais.

C2 se isentou de avaliar a política estadual e C1 fez avaliação crítica dos três governos, ressalta que o governo Olívio avançou um pouco nesta área; o governo Britto foi o mais “perverso”, baseando-se na perspectiva mercadológica e privatista; e o governo Rigotto foi inexpressivo, “*sem marca na política pedagógica*”.

Quanto à formação acadêmico-profissional, os dois expressaram que o Curso Normal em nível médio deve continuar existindo, porém C2 considera que este curso é o único curso que realmente forma o professor, pela precariedade em que se encontram os cursos de licenciatura, por isso destaca sua relevância. Enfatiza que as licenciaturas “*são bacharelados ‘transvestidos’ de licenciaturas*”. Já C1 ressalta a importância da formação continuada, fruto das reivindicações históricas, e as possibilidades ofertadas pelo governo federal.

Mais especificamente em relação às ações políticas voltadas à formação de professores, em cada um dos governos estaduais pesquisados, pude levantar contribuições apenas de C1, visto que o outro sujeito investigado (C2) não opinou sobre este aspecto, até porque considera que não é função do Conselho tratar sobre este tema. Do governo Britto, C1 relembra sua participação como docente nas Jornadas Pedagógicas. Acredita que a criação da UERGS, durante o governo Olívio, foi “*extremamente simbólica e positiva para parcela significativa da população gaúcha na época*”. Entretanto, “*os conflitos existentes dificultaram a enraização dessas ações e, ao serem interrompidas com a assunção de outro Governo, foram abandonadas e os efeitos históricos possíveis foram comprometidos*.”. Quanto ao governo Rigotto, não reconhece política de formação de professores neste governo, em vista que os Cursos de Pedagogia da UERGS foram fechados e não houve preocupação em constituir espaços de debates e formação permanente nas escolas.

Em nenhum momento, os sujeitos investigados referiram-se ao projeto do Plano Estadual de Educação, previsto no último governo pesquisado. Isso demonstra o quão pouco o CEEEd foi envolvido nas discussões para a elaboração do projeto de lei do PEE do RS, especialmente recordando-se que em sua concepção, o planejamento, o acompanhamento e a avaliação da política e gestão da educação são as atribuições basilares dos Conselhos de Educação. E mais, o 1º Plano Estadual de Educação (1967) foi elaborado em processo restrito, mas justamente pelo CEEEd.

Em relação ao atual Piso Salarial Profissional Nacional, os dois sujeitos da pesquisa consideram-no relevante, porque possibilita que a remuneração tenha um maior valor social, levando em conta a progressão ao longo da carreira e a valorização da categoria do magistério. Ressaltaram também que é um valor mínimo inicial nacional que não impede que os entes federativos tenham pisos mais elevados. Os seguintes mecanismos da carreira profissional que valorizam o trabalho docente foram considerados relevantes: ingresso por concurso público de provas e títulos (unanimidade); programas de desenvolvimento profissional em serviço; formação inicial de professores; formação continuada; espaço-tempo para aperfeiçoamento em serviço e remuneração valorada e substantivada às necessidades vitais, culturais, sociais e educacionais do professor.

Quanto às condições de trabalho, C1 percebe que vão além das questões estruturais. Destaca também as dificuldades de estrutura nos ambientes de trabalho e o salário “inominável”. Entretanto, C2 coloca que devido a rede estadual ser grande, é difícil ser bem administrada. Ele levanta alguns aspectos que considera problemáticos na questão da valorização de professores, como o descrédito na gestão democrática e participativa ao colocar que a eleição de diretores é um “erro flagrante”, devido à falta de preparo das pessoas que exercerão a gestão da escola, ao curto tempo de trabalho efetivo no cargo e à falta de concurso específico para a função; assim como a rotatividade de professores nas escolas.

Ilustro o alerta que a entrevistada C1 faz sobre o não-sentido do processo educativo público que se reflete na atualidade:

Além das dificuldades de estrutura nos ambientes de trabalho, do salário inominável, a falta de debate e estudo sobre o papel da educação no processo civilizatório e de evolução humana da humanidade (a redundância é proposital!) é um fator reducionista do real valor da educação e da escolarização ofertada pelo Poder Público. Isso, na minha opinião, empobrece ainda mais o ambiente de trabalho de professores e de alunos também que, por vezes, vêem pouco sentido naquilo que fazem.
--

C2 foi enfático ao registrar que não acredita que a escola pública possa proporcionar condições para a realização profissional do professor, ao estabelecer relação com seu trabalho de mais de 20 anos em escolas do setor privado e representar as instituições privadas junto ao Conselho Estadual de Educação, desde 1986, estando em seu 5º mandato, a ser exercido até 2012.

As opiniões divergiram também em relação ao papel do CPERS/Sindicato: C2 considera a situação desta organização sindical lamentável e C1 opina que este sindicato representa os professores, porém deveria envolver-se mais nos debates pedagógicos, a fim de “*construir alternativas de ação dos professores numa perspectiva nova de relações educacionais e sociais*”. Ressalta o CPERS/Sindicato “*como associação de efetivo trabalho público*”, não nomeando nenhuma outra associação profissional.

Quanto ao Plano de Carreira do Magistério, C2 não opina por não conhecer o plano estadual e C1 expõe que foi uma excelente iniciativa a restituição do antigo (e atual) Plano de Carreira do Magistério, Lei Estadual nº 6.672/74, durante o governo Olívio, em substituição ao Plano de Carreira do Magistério proposto no governo Britto, pela Lei Estadual nº 11.125/98, que não chegou a ser efetivada.

C1 e C2 selecionaram como mais significativos os seguintes condicionantes que desprofissionalizam a carreira do professor estadual do RS: precárias condições de trabalho, falta de valorização profissional, baixa qualidade do ambiente escolar, baixa remuneração, gestão hierarquizada e patrimonialista, burocratização do trabalho.

5.3.2 A ótica das IES formadoras de docentes

Primeiramente, gostaria de esclarecer que juntamente com a visão dos professores formadores de docentes, acrescentarei as colocações da representante da AESUFOPE, por entender ser esta associação um espaço de debate sobre a formação do professor no Brasil e no RS.

Em relação à política do governo federal para valorização e profissionalização dos professores da Educação Básica, os sujeitos da pesquisa, representantes dos formadores de docentes (F1, F2 e F3), descreveram-na como irrelevante ou pouco relevante. Um dos sujeitos da pesquisa não respondeu a questão. F1 coloca que o governo federal está presente na proposição de ações para a formação dos professores, entretanto prometeu pouco em relação

à valorização docente. Concordo com a colocação anterior, ao considerar que no período pesquisado (1995-2006) realmente não tínhamos as políticas voltadas à valorização, como o PSNP, que iniciou sua discussão na década de 1994, mas somente no início dos anos 2000 que ele volta a ser discutido, durante o governo Lula. Hoje é uma política que vem se concretizando, apesar das controvérsias e justificativas de inconstitucionalidade (ADIN) por parte de alguns governadores para a sua não implantação. Em relação à formação de professores, temos várias ações que iniciaram no mandato do governo FHC, com continuidade até o momento. A ênfase maior, no último ano (2009), foi a organização do Sistema Nacional de Formação de Professores e do sistema *on line* Plataforma Freire.

A representante da AESUFOPE (PA) relembrou as ações que esta Associação participou ou organizou, para discussão sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para formação de professores, o Exame de Certificação de Professores, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). Para este sujeito de pesquisa, o *“MEC articulou com estados e municípios ações de formação e de implantação dessas propostas. Mas essas ações não foram eficientes. O que realmente deu capilaridade para a difusão dos PCNs foram os manuais didáticos”*.

Ao serem questionados em relação ao PSPN, F2 não se pronunciou, pois considera que o Piso não atende às reivindicações históricas e as necessidades da categoria; no entanto, F1 e F3 opinaram contrariamente a F2, no sentido de que ele atende às reivindicações históricas do magistério e é significativo no sentido de valorizar a categoria.

Com o olhar da educação superior, esses sujeitos investigados se colocaram mais como expectadores da política do governo Britto. Constatamos o pouco ou nenhum envolvimento das instituições de educação superior, tanto públicas quanto privadas, nas políticas educacionais da época. Como o contexto nacional, deste momento, estava voltado à proposição das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, a Secretaria de Estado da Educação enfatizou a questão do currículo, como foi referendado anteriormente por esta pesquisa. F1 relembra que participou das discussões sobre as diretrizes curriculares junto à SE/RS. Ele também opina que este governo foi *“favorável com a educação, mas pouco realizou para a formação de professores”*. F2 expõe que as *“políticas estaduais deste período estavam em sintonia com as políticas mais amplas assumidas pelo governo FHC”*. Complementa F3: *“A valorização não existiu, ao contrário, houve regressão nas conquistas”*. Os sujeitos da pesquisa não participaram das políticas deste governo estadual, mas tomaram conhecimento, por meio de discussões em grupos de pesquisa da própria universidade, especialmente na questão da municipalização das escolas estaduais de ensino

fundamental e da normatização legal referente à gestão democrática nas escolas estaduais. PA demonstrou ter conhecimento das principais políticas deste governo em relação à valorização dos professores. Salientou que o diferencial do novo plano de carreira estava na proposta de quatro níveis, iniciando pela licenciatura plena, o que “*certamente isso teria um impacto na formação dos professores*”. Expõe que a AESUFOPE não se envolveu com as discussões suscitadas com a proposta de mudança do plano de carreira.

Em relação às proposições políticas do governo Olívio, fica evidente que a Constituinte Escolar ficou conhecida pelas diferentes instituições educativas do RS, especialmente as universidades, que exerceram o papel de mobilizadoras na discussão e elaboração da fundamentação teórica deste processo. Observo que os três formadores pesquisados participaram desta política e do próprio Orçamento Participativo, que foi a política maior da qual a Constituinte Escolar emergiu.

Em relação à Constituinte Escolar, F2 se expressa de forma muito positiva, considerando-a que favoreceu o “*protagonismo dos professores pela oportunidade de definirem coletivamente os princípios, metas e estratégias para a melhoria da educação no Estado*”.

Entretanto, PA fez duras críticas às ações políticas deste governo, pois considera que houve “*uma manipulação política quanto à democratização da escola e aos avanços de propostas pedagógicas na qualificação dos professores*”. Complementa dizendo que o governo: “*Propôs-se construção de alternativas na melhoria do ensino, que houve mais aproveitamento corporativo do que melhoria pedagógica nas escolas. Foi um período de muita resistência ao processo de avaliação na qualidade do ensino nas escolas.*”.

Uma ação política que unanimemente os sujeitos da pesquisa colocaram como significativa foi a criação da UERGS, especialmente pela sua especificidade como *multicampi* a atender as necessidades regionais, mas F1 levanta um problema que transparece ao revermos a história da criação desta instituição. Ela nasceu sem uma contextualização sócio-histórica do nosso Estado e sem uma tradição da administração estadual em relação à educação superior. Também sinaliza que não ocorreu maior participação das demais universidades, especialmente no RS, onde culturalmente temos a presença das universidades comunitárias⁷³ nas diferentes regiões. Instituições essas que têm historicamente contribuído

⁷³ Conforme CÓSSIO, M^a de Fátima (2008, p. 36), no RS, são dez universidades comunitárias pertencentes ao COMUNG: UCPEL, UCS, UNICRUZ, URCAMP, UPF, URI, UNIJUÍ, UNISINOS, UNISC, PUCRS. Para obter maiores informações sobre este assunto, consultar a tese de doutorado (UFRGS) da autora referida anteriormente: “Políticas institucionais de formação pedagógica e seus efeitos na configuração da docência e na qualidade universitária: um estudo sobre as IES comunitárias no RS” – UFRGS, 2008.

para a formação de professores. A UERGS surgiu com cursos em áreas diversificadas e se propôs inovar nos cursos de formação docente com a proposição diferentes modalidades, como educação para o campo e educação de jovens e adultos. F1 critica que sua criação foi *“um tanto “afobada”, sem muita base histórica”, que “nasceu meio desasada, aproveitando os espaços vazios das universidades públicas federais”*.

Neste período governamental, F3 ressalta que *“Ocorreram alguns avanços, mas ainda insuficientes para atender as necessidades dos professores e das escolas.”* Assim também F2 revela que do *“ponto de vista salarial pouco avançou.”*

Ainda em relação à UERGS, F2, formadora desta instituição por vários anos, especialmente durante o período de recorte desta pesquisa, expressa-se de forma bastante crítica em relação ao descaso do governo posterior (Governo Rigotto) com a instituição, que a enfraqueceu administrativa e pedagogicamente, considerando-a um *“um equívoco político do governo anterior”*. Isso justificado economicamente, apenas em função da onerosa manutenção, e legalmente, pela descentralização, ao colocar que a educação superior não é responsabilidade do Estado. Com isso, *“pouco ou quase nada foi feito para a sua expansão, ao contrário, sentia-se explicitamente a intenção de desacreditá-la aos olhos da população, enfranquecendo-a. [...] Isto gerou um estado de paralisia nas unidades da Universidade e o descontentamento de professores, funcionários e alunos”* (F2).

Complementando a colocação anterior, os três sujeitos da pesquisa concordam que a política do governo Rigotto foi inexpressiva, até mesmo, inexistente, como proposta de alguma mudança, com perdas ou redução de conquistas do governo anterior, com diminuição *“da participação na gestão educacional e no estabelecimento de projetos de qualificação do trabalho docente.”* (F3). A opinião de PA vem ao encontro do colocado anteriormente, quando se expressa dizendo que foi um governo que *“não inovou na área da educação”, “não teve uma proposta mais clara na área pedagógica e não apresentou soluções para os problemas da educação no Estado. Apenas manteve o sistema funcionando”*.

A proposição de política deste governo foi o projeto do Plano Estadual de Educação do RS (Parecer CEEEd nº 130/2005), que se encontra ainda hoje como um texto da política, mas sem intencionalidade, sem que pretendesse sua implementação no próprio mandato do governo Rigotto. Dois dos sujeitos destacaram esta política por estarem envolvidos nas discussões, ou como representantes da educação superior no capítulo referente a este nível de ensino ou por congregarem faculdades de educação responsabilmente preocupadas com a

formação de professores, analisaram o capítulo referente à valorização dos profissionais da educação.

Dando continuidade, no que se refere à formação de professores em nível médio, os formadores opinaram que o Curso Normal em nível médio no Estado do RS apresenta-se hoje como uma irrealdade, visto que há boa oferta de cursos de educação superior e pela própria política atual do MEC. Entendem que esse curso deve ser para a formação de professores da Educação Infantil e para os demais professores da Educação Básica como um “*primeiro degrau*”, segundo exposto por F1.

Quanto aos mecanismos da carreira do magistério público estadual que valorizam o trabalho docente, destacaram, conjuntamente, e em ordem de relevância, os seguintes: remuneração valorada e substantiva às necessidades vitais, culturais, sociais e educacionais; formação inicial dos professores; formação continuada dos professores; dedicação exclusiva ao cargo; espaço-tempo para aperfeiçoamento em serviço e ingresso na carreira profissional por meio de concurso público de provas e títulos.

Em relação às condições de trabalho, no período de 1995 a 2006, há unanimidade na opinião dos formadores investigados, ressaltando a precariedade do trabalho do professor, levando em conta o acúmulo de alunos em sala de aula; o aumento da violência na escola; a inexistência ou insuficiência de profissionais especializados; a sobrecarga de trabalho dos professores (alguns com 60h e em mais de uma escola)⁷⁴; a infraestrutura física precária; a pequena qualidade dos recursos pedagógicos; setores de apoio pedagógico com falta de pessoal ou com pessoal sem qualificação para tais funções. PA opina que existe um “*paradoxo, mas o discurso da necessidade de valorização promove a desvalorização do magistério e da escola pública. Figura como uma divulgação do negativo*”.

F1 elucida que as condições de trabalho do professor ficaram piores também devido às mudanças culturais e sociais que estão ocorrendo na sociedade, nas famílias e nas escolas. PA complementa colocando que essas condições são diferentes considerando fatores, tais como: o nível socioeconômico, as diferenças étnicas e culturais das comunidades, o envolvimento da comunidade com a escola, a formação do grupo de professores etc.

Segundo F1, na era neoliberal, o Estado tornou-se decadente como provedor das garantias dos direitos, incluindo os direitos dos profissionais da educação. Consideram, de

⁷⁴ De acordo com o Censo Escolar 2007, o Estado do RS possui 114.198 professores de Educação Básica. Desses professores, 88.579 professores trabalhavam em um (1) estabelecimento de ensino, 22.237 professores trabalhavam em dois (2), 2.908, em três (3), 406, em quatro (4) e 68, em cinco (5) ou mais escolas.

forma unânime, que os condicionantes que desqualificam a profissionalização dos professores estaduais do RS são: as precárias condições de trabalho; a baixa qualidade do ambiente escolar; a ausência de política de formação continuada de professores; a desqualificação da formação de professores em cursos aligeirados, a distancia, que visam apenas certificação; o acúmulo de jornada de trabalho; dificuldade para encontrar com os colegas para reuniões sistemáticas; falta de formação continuada; salários aviltantes.

Percebo que formadores de professores pesquisados pouco (ou não) conhecem o Plano de Carreira do Magistério Público Estadual do RS e, com isso, isentaram-se de opinar sobre ele. Sobre o assunto, F3 assim se manifesta: *“Precisa ser atualizado, mas isso não pode implicar em perdas das conquistas obtidas.”*

Todos os atores da política de formação de professores (F1, F2 e F3) destacam o protagonismo do CPERS/Sindicato na *“na luta pela obtenção e manutenção das conquistas do magistério”* (F3); na profissionalização dos professores, faz sua parte reivindicatória. No entanto, o papel desta organização sindical deverá ser revisto, no sentido de: rever *“suas orientações em relação às condições de trabalho e salário”*; auxiliar na melhoria da formação cultural dos professores (F1); e *“lutar por outros elementos que são importantes, dentre eles a qualificação e desenvolvimento profissional dos professores, pois entendo que somente através da construção de uma categoria fortalecida em termos de qualidade de seus fazeres, será possível obter a adesão pública às reivindicações de reconhecimento e valorização da categoria”*. PA destaca o CPERS/Sindicato *“precisa ser um sindicalismo mais propositivo”*. E necessita *“saber aproveitar o legado da autonomia da escola trabalhando esse espaço político no avanço, com criatividade, na construção e melhoria de propostas pedagógicas mais eficientes, e não ficar acusando e ou aguardando que as soluções viessem prontas por parte do governo”*.

Em geral, relacionando recuos dos três governos estaduais, posso destacar da opinião dos sujeitos entrevistados, sinteticamente: desgaste político e pedagógico do magistério; desmotivação para um trabalho mais engajado; fragilidade da gestão democrática; piora da política salarial, desmotivando mais os professores, precária formação continuada dos professores. Em relação aos avanços: a autonomia administrativa, pedagógica e financeira das escolas, que também foi um aspecto que apresentou problemas, entre eles o afastamento do poder público no acompanhamento e suporte às escolas, em nome da autonomia (PA). Para PA, *“é preciso pensar e implementar mudanças estruturais na educação pública e para isso é fundamental um amplo diálogo participativo: governos estadual e municipais, sindicatos, escolas e comunidades escolares.”*

5.3.3 A visão do CPERS/Sindicato

Dois dos representantes do CPERS/Sindicato (P2 e P3) avaliaram a atual política do governo federal como relevante, e um utilizou a expressão “*meio termo*” (P1), levando em conta que o MEC tem dado maior atenção aos professores da Educação Básica. Os avanços nas proposições políticas relacionadas à valorização dos professores, considerados ainda insuficientes e alguns ainda não consolidados, foram assim elencados: aprovação da lei que instituiu o PSPN; instituição de Diretrizes Nacionais de Carreira, pelo CNE; Política Nacional de Formação de Professores, resultante de formulação do CTC/ CAPES; condições de acesso à universidade.

Na avaliação da política estadual, P1, representante sindical na época do governo Britto, faz a crítica em relação ao papel do Estado para com as políticas educacionais, em ações como: a municipalização do ensino fundamental e a inclusão na Lei da Gestão Democrática de questões relativas à mudança no Plano de Carreira, como a avaliação de desempenho e o prêmio-produtividade para os professores, sem discussão com a comunidade escolar e a organização sindical. A aprovação da lei com esse caráter de “*guarda-chuva*” acabou não acontecendo, mas sim em uma lei específica, como foi exposto anteriormente na parte específica sobre a política deste governo.

A avaliação de P1 da política do governo Britto para a valorização dos professores estaduais é bastante negativa, quando aponta apenas recuos, como a desmotivação dos professores – “*período associado com as políticas neoliberais que grassavam o país tiveram um efeito avassalador na categoria que penso permanece até hoje*”, contribuindo de forma decisiva para a desesperança que acomete grande parte da categoria e para que o magistério fosse percebido pelo professor como uma travessia até conseguir algo mais interessante na área profissional.

Avaliando a política educacional do Governo Olívio, específica para a valorização e profissionalização dos professores, P2, representante sindical neste período, considera que ocorreram avanços, como: a reconstituição do Plano de Carreira do magistério e a questão salarial, quando da diminuição da desigualdade entre as carreiras do poder executivo estadual. Porém, considera que poderia ter avançado mais, inclusive a relação com o CPERS/Sindicato, no sentido de exigir a incorporação do abano salarial, tendo em vista que considera isso “*uma excrescência que desconstitui a ideia de piso salarial profissional nacional*”.

Em geral, P2 avalia assim a política educacional desse governo em relação aos governos que o sucederam:

O governo Olívio deu passos importantes no sentido da valorização dos profissionais da educação. Destaco a recuperação da carreira dos professores e a conquista da carreira dos funcionários de escola. Porém, a experiência foi interrompida com o retorno de uma visão, no mínimo, conservadora de educação no governo Rigotto. No governo Yeda, ficou escancarada a visão neoliberal. Desse modo, não se consolidaram práticas capazes de incidir sobre a qualidade da educação no RS, pois elas demandam tempo e continuidade.

De conformidade, os três sujeitos acreditam que o curso Normal em nível médio tem hoje uma função muito restrita e que necessita ser complementado com um curso de licenciatura para que ocorra a adequada formação dos professores. P2 ressalta que o curso Normal em nível médio é fruto do descompasso “*entre a realidade e a previsão da LDB e pela própria ambiguidade da lei nas suas disposições transitórias*”. Entretanto, hoje, está sendo proposto pelo MEC, pelo programa Profucionário, para a formação de funcionários de escola em nível médio. Este sujeito investigado (P2) relembra que esta “*proposta é originária do movimento social, particularmente da CNTE, e foi institucionalizada com base na instituição da Habilitação 21 do Conselho Nacional de Educação*”.

Em relação ao indicador remuneração, os sujeitos de pesquisa analisam seus respectivos períodos de atuação junto à organização sindical. Lembrando que analisam na lógica do sindicato em relação ao governo, que, na maioria das vezes, apresenta-se contraditória e conflitante. P1, relativamente ao período Britto, traz à tona a enorme defasagem salarial, que, apesar do governo não reconhecer as perdas salariais, procurava passar à comunidade a ideia de que o magistério estava tendo um “*aumento real*”. Com isso, foi um período de intensa mobilização, mas nem “*mínima recomposição salarial*”.

A análise de P2, representante no período do governo Olívio, é bem mais positiva quando ressalta que foi a “*melhor política salarial dos últimos anos*”, e que a “*defasagem histórica não permitiu a real valorização salarial dos professores*”; além do aspecto destacado anteriormente relativo à diminuição da diferença salarial entre as carreiras do poder executivo estadual (de 160 vezes para 80).

Para P3, representante sindical no período do governo Rigotto, a política de remuneração salarial do magistério foi irrelevante, com reposição salarial de 8,57%, em quatro anos, parcelada até março de 2007 (comprometendo o governo posterior), apenas como fruto de greve da categoria.

Indagados sobre a relevância do PSPN, os três sindicalistas entrevistados expuseram que atende às reivindicações históricas do magistério (desde que se considere o *“conceito” de piso contido na Lei, não sua materialidade, que ficou aquém do que era reivindicado pela categoria*”, conforme registra P2); é significativo no sentido de valorizar esta categoria; possibilita que a remuneração do professor público da Educação Básica tenha maior valor social; atribui importância às horas-atividades na carga horária do professor e abre espaço para a discussão da implementação de um Sistema Nacional de Formação de Professores. Além de trazer o compromisso legal dos entes federados na elaboração ou revisão do plano de carreira do magistério público, quando *“abre espaço para a instituição de diretrizes nacionais de carreira que, por sua vez, poderão ensejar trânsito de profissionais entre sistemas e redes públicas”*. (P2).

Como já referido anteriormente, P2 considera que o governo Olívio possibilitou as melhores condições de trabalho aos professores, investiu na democratização das relações da escola com a comunidade escolar, em especial por meio do movimento da Constituinte Escolar, e cumpriu o previsto no Plano de Carreira do Magistério Estadual, no que se refere à espaço-tempo (hora-atividade) dos professores para planejamento e a avaliação, computado dentro das horas de trabalho do professor. Entretanto, faz uma crítica no que diz respeito ao processo pedagógico desse movimento, pois *“ao submeter todos os temas a deliberações de todos, não deixou explícita a proposta pedagógica assumida pelo Governo”*.

Com opinião contrária, P3 avalia as condições de trabalho dos professores no governo Rigotto como precárias, mas não tanto como a precariedade do governo atual, salientando que o governo *“Rigotto iniciou as pressões psicológicas e morais nas escolas com diretores e professores e [o governo] Yeda aprofundou, não só com ameaças, mas com punições aos trabalhadores que participaram das atividades sindicais”*.

Em relação ao Plano de Carreira do Magistério Estadual do RS, Lei nº 6.672/74, os sujeitos da pesquisa são unânimes no entendimento de que, por ser um dos mais antigos do Brasil, propiciou e estimulou a qualificação do professorado, mas que necessita de alterações para melhorá-lo e atualizá-lo. Entretanto, consideram também que a sua recuperação, durante o governo Olívio, teve um valor simbólico nas conquistas da categoria.

Além disso, trazem à discussão as intenções das alterações propostas ao Plano de Carreira do Magistério, não manifestas publicamente, durante o governo Britto e também no atual governo. Ressaltam que: *“Eram velhas soluções pirotécnicas que se traduzem em gastar menos com educação e maquiagem dados para a opinião pública e encaminhar a educação aos critérios do mercado.”* (P1); *“uma vez que ambos [os governos Britto e Yeda] defendem e defendiam*

'enxugar' o Estado e sofrem pressões da iniciativa privada para as modificações nas carreiras (Agenda de 2020)⁷⁵' (P3).

Quanto aos mecanismos da carreira, as respostas foram bastante diversificadas, sendo que somente três aspectos foram os mesmos escolhidos por dois sujeitos da pesquisa (P1 e P2), quais sejam: formação inicial dos professores, formação continuada dos professores e espaço-tempo para aperfeiçoamento em serviço. Esses três mecanismos priorizados têm relação com a formação acadêmico-profissional dos professores. Entretanto, P3 não enumerou os mecanismos, porque, na sua opinião, durante o governo Rigotto, período em que representava a categoria do magistério, nenhum dos mecanismos foram considerados. Justifica que foram *“realizadas pouquíssimas nomeações, as contratações emergenciais e convocações foram muitas, não tivemos promoções, licenças foram dificultadas, valorização para o secretário da época consistia em visitar escolas, dedicação exclusiva não aconteceu, pelo contrário, dividia-se a carga horária em várias escolas”*.

Perguntadas sobre os condicionantes que desqualificam a profissão dos professores estaduais, P1, P2 e P3 levantaram vários, com escolha bem diversificada na sua relevância, mas é possível elencar alguns, como: baixa remuneração, precárias condições de trabalho, proletarização da profissão, feminização do magistério, acúmulo de jornada de trabalho etc. Além disso, P2 acrescentou que a política educacional do governo Olívio gerou mais dois condicionantes específicos que contribuíram para a desprofissionalização da profissão: *“Crença de que a Constituinte Escolar traria todas as respostas e soluções para os problemas; Gestão da Secretaria de Educação na lógica de movimento e não de uma complexa engrenagem herdeira de visão patrimonialista do Estado”*.

Ao serem indagadas sobre o papel do CPERS/Sindicato, os investigados responderam em conformidade de que é uma organização forte no Estado, com legitimidade dos professores e que cumpre, também, seu papel pedagógico, ao realizar encontros e seminários

⁷⁵ Agenda 2020 é um movimento, iniciado em 2006, que envolve diversos segmentos da sociedade, liderado pelo empresariado gaúcho, que, por meio de fóruns debatem sobre temas que visam melhorar a qualidade de vida no RS para traçar uma agenda para o poder público gaúcho executar nos próximos 20 anos. As grandes áreas são: Desenvolvimento de Mercado, Desenvolvimento Regional, Inovação e Tecnologia, Gestão Pública, Infraestrutura, Educação, Saúde, Ambiente Institucional, Disponibilização de Recursos Financeiros, Cidadania e Responsabilidade Social, Meio Ambiente. A área de educação subdivide-se em Projeto Educação Básica de Qualidade e Projeto Educação Profissional. No Projeto Educação Básica de Qualidade estão definidas metas educacionais, inclusive para valorização e qualificação dos professores. Isso comprova o intervencionismo na educação pública. Para Peroni (2009b, p. 149), a Agenda 2020 surgiu no bojo da gestão gerencial, visando ao atendimento do cidadão cliente. “A educação também está na agenda de publicização: ‘(...) Em áreas críticas, como educação e saúde, a publicização deve ser trabalhada em fases, através de projetos-piloto que comprovem a eficiência e continuidade destes serviços pelas Organizações Sociais’”. Consultar site <http://www.agenda2020.org.br> e PERONI (2009b).

de educação, nos 42 núcleos espalhados por todo o Estado do RS, e “*subsidiando a categoria com textos, cartilhas, etc. E, logicamente fazendo a luta para impedir a perda de direito.*”. (P3).

5.3.4 A percepção dos professores estaduais

Para cada governo estadual, foram entrevistadas duas professoras que atuam (ou atuaram) na Educação Básica, com mais de 15 anos de exercício no magistério público estadual. Selecionei professores que atuam (ou atuaram) no Ensino Fundamental e no Médio e uma professora que atua no Curso Normal em nível médio, mas tem contato com as escolas de Ensino Fundamental através do acompanhamento das estagiárias do referido Curso. Alguns professores também atuam (ou atuaram) na gestão da escola (direção, vice-direção e/ou supervisão), além da docência. Todas as entrevistadas são do sexo feminino, por esse motivo, usarei o substantivo professora(s).

Cada uma relatou seu conhecimento ou sua participação nas políticas educacionais da agenda governamental de um determinado governo, que foi escolhido pela ordem em que fui realizando as entrevistas, ou seja, as duas primeiras professoras foram entrevistadas sobre a política do governo Britto; a terceira e a quarta professoras, sobre o governo Olívio e as duas últimas entrevistadas, sobre a do governo Rigotto. Ocorreu uma exceção, em relação ao governo Britto, tendo em vista que não foi possível usar o material de uma das entrevistas, devido a professora entrevistada ter se afastado no PDV. Com isso, necessitei entrevistar outra professora ao final de todas as entrevistas realizadas.

Das professoras que comentaram a política educacional do governo Britto, uma (PEF1) demonstrou um bom conhecimento da política, exemplificando e argumentando suas colocações. A outra professora entrevistada (PEM2), ao contrário, demonstrou desconhecimento ou não recordação das ações políticas desta época. A primeira professora exerceu, também, nesta época, o cargo de vice-diretora em escola localizada na capital do Estado do RS; enquanto que a outra era professora em escola no interior do Estado. Observei alguns distanciamentos nas colocações, visto que as contribuições de uma das professoras foram mínimas ou deixaram de ser respondidas.

As políticas do governo Olívio foram expostas por duas professoras (PEF3 e PEM4) com domínio e conhecimento, principalmente sobre: a) o Orçamento Participativo, destacando as benfeitorias que cada escola recebeu em termos de melhoria da infraestrutura, como salas de aula e ginásio; b) a Constituinte Escolar, ressaltando a participação da

comunidade e a possibilidade da elaboração do Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola, assim como a reestruturação curricular e a reorganização do tempo escolar nos cursos de Ensino Médio (Curso Normal em nível médio) e mesmo no Ensino Fundamental. PEF3 citou seu maior envolvimento no processo da Constituinte Escolar nos encontros regionais e estaduais, do que PEM4, que participou apenas nos encontros regionais e um estadual, referentes ao Curso Normal em nível médio. PEM4 destaca que no primeiro ano do governo, a comunidade escolar da sua instituição de ensino, por recomendação do CPERS/Sindicato, decidiu não participar da Constituinte Escolar, mas no segundo ano de governo, percebeu que estava ficando fora da política educacional e tomou a decisão de se envolver. No entanto, foi necessário “atropelar” o processo e, conseqüentemente, não foi realizado como deveria o diagnóstico dos contextos escolar e local. Opinou que o “*o boicote inicial prejudicou um pouco*”. PEF3 salientou muito a participação da comunidade escolar, inclusive os pais, nas decisões administrativas e pedagógicas da escola. Assim como, a participação dos alunos do curso de formação de professores nos encontros estaduais.

Entretanto, uma professora relata que mesmo o processo tendo sido democrático, na escola, nos momentos de discussão e elaboração do PPP, ao chegar para aprovação na CRE houve algumas alterações a partir da visão ideológica partidária, inclusive com a entrega de frases prontas que deveriam ser inseridas no texto. Isso constrangeu a direção junto à comunidade escolar, pois teve de informá-la que ideias concebidas e construídas pela comunidade deveriam ser alteradas.

O processo de criação da UERGS foi relatada com bastante minúcia por PEF3, por estar envolvida diretamente na sua região e no seu município, que visava implantar um polo desta instituição, especialmente o curso de Pedagogia, que foi conquistado pelo município vizinho. Ela destaca a importância da participação da comunidade neste movimento educacional da época:

Foi uma época de movimento na escola, de movimento via CRE, enquanto professora, de estudo, de pensar políticas para educação naquele período. Enquanto gestora, muito ativamente, porque nós fazíamos muitos encontros, aquela espiral reflexiva acabava funcionando, porque era sempre aquele trabalho escola - CRE estadual - escola novamente nas discussões, no enfrentamento, nas justificativas, como também, os pais, através do seu conselho escolar, participavam, por exemplo, na microrregional e regional.

PEM4 destaca a importância que a Universidade Estadual deu ao curso de Pedagogia, com ênfase na Educação de Jovens e Adultos, tornando-se um diferencial em relação aos

demais cursos de Pedagogia de outras instituições superiores da região. Enquanto que PEM4 comenta que o encerramento do curso de Pedagogia na UERGS foi por falta de vontade política e de investimentos do governo posterior; PEF3 não chega a citar esse fato.

As entrevistadas sobre o governo Rigotto diferenciam suas colocações ao recordarem, ou não, das ações políticas da época. Enquanto que PEF5 destaca que apenas participou indiretamente na elaboração da proposta do PEE e chegou, em determinado momento da entrevista, confundiu-lo com o Plano Decenal do governo federal; PEM6 coloca que a participação dos professores da sua escola foi de *“modo geral, mas especificamente o conteúdo, a pontuação, a discussão deste plano, as diretrizes não chegaram até a escola. Chegou alguma coisa através dos professores que realizavam pós-graduação e do CPERS.”*

Além disso, PEM6 destaca o programa Escola Aberta para a Cidadania, porque sua escola aderiu a esse programa no ano de 2004, que era ainda um projeto-piloto. Salienta que a escola foi convidada a participar do Programa por se localizar em periferia e pelas características da clientela da escola. Coloca que o Conselho Escolar e o Círculo de Pais e Mestres envolveram-se bastante com este projeto, que contava com o voluntariado.

As duas entrevistadas colocaram que as escolas participaram do projeto-piloto SAERS. PEM6 elogiou o processo de avaliação externa e PEF5 criticou pela forma como é aplicado e que não consegue mostrar a realidade da aprendizagem dos alunos, estendendo sua observação aos demais processos avaliativos externos do governo federal.

Em relação à formação de professores, fica evidente que, no governo Britto, ocorreu um período de formação continuada dos professores, através do processo denominado Jornadas Pedagógicas, que reuniam professores da mesma área de conhecimento num mesmo momento, para estudos específicos, e, em outros momentos, para estudar o material do chamado Padrão Referencial do Currículo. No governo Olívio, os encontros de formação foram realizados no contexto escolar, no contexto regional e, alguns encontros, em âmbito estadual. As duas entrevistadas destacam o referencial teórico freireano⁷⁶ que embasou os encontros de formação de professores, inclusive os do Curso Normal em nível médio, em que os alunos do referido curso também estiveram envolvidos.

⁷⁶ O caderno pedagógico “Aprendendo/Ensinando Paulo Freire” é composto por textos do educador Paulo Freire, sua bibliografia e sugestões de atividades que foram utilizadas pela comunidade escolar, inclusive pelos alunos do Curso Normal em nível médio, como preparação para o Seminário Nacional Aprendendo/Ensinando Paulo Freire, realizado no Auditório Araújo Viana, em Porto Alegre, nos dias 02, 03 e 04 de maio de 2001. (RIO GRANDE DO SUL, 2001).

No governo Rigotto, entretanto, a formação de professores não foi evidenciada, pois PEF5 referenda que este governo não realizou diretamente ação que recordasse, mas mencionou que *“eu não posso dizer que nunca teve nada. Teve, cada um na sua maneira. Ou por disciplina, para supervisores, mas sempre teve, em todos os governos sempre tem. O problema é que todo ano sempre tem uma coisa a crescer”*. Contudo, PEM6 coloca que na sua escola os encontros eram realizados em âmbito escolar, como o são até hoje: *“Nós tínhamos um horário sistemático, estabelecido em calendário escolar e as formações aos sábados.”*

Quanto ao Curso Normal em nível médio, ficam evidentes as manifestações da maioria das entrevistadas de que é um curso que deve continuar, mas não ser a única formação do professor. Avaliam que, neste curso, os futuros professores conseguem conhecer melhor a realidade dos anos iniciais do Ensino Fundamental e/ou da Educação Infantil, por terem maior número de aulas práticas e estágio; acreditando, com isso, que possuem maior conhecimento pedagógico e didático. Ressaltam a relação teoria-prática, a metodologia, bem como a relação com o aluno, que este curso proporciona. No dizer de PEF1 *“os cursos normais dão uma habilidade e uma competência que o superior não dá.”*; de PEM4: *“o curso ainda qualifica melhor neste sentido do que o curso superior, no sentido do contato com as crianças, dessa coisa mais básica, dessa fundamentação.”*; PEF5 observa a *“diferença no estagiário que vem para nossa escola com a formação só no curso superior, daquele que tem o magistério. Seria importante que na área da pedagogia tivesse o curso do magistério”*. Ressalta que este curso deveria preparar somente o professor de Educação Infantil, etapa essa de competência dos municípios.

Contudo, PEM6 expressa sua opinião contrária às demais colegas, considerando que *“não desqualifico a formação inicial, porque assim esta formação diz de uma época que não existe mais. O que eu, enquanto pedagoga penso, que quanto mais qualificado for um professor para as séries iniciais, muito mais qualificado será o ensino, é uma relação direta, é uma proporcionalidade direta.”*. PEM4 demonstra preocupação com a continuidade ou não do curso, no qual também atua como docente. Na sua região, interior do Estado, o curso é procurado inclusive por pessoas com curso de licenciatura completo, porque, segundo a entrevistada: *“Acho que o curso ainda qualifica melhor neste sentido do que o curso superior, no sentido do contato com as crianças, dessa coisa mais básica, dessa fundamentação.”*. Na escola em que trabalha, o curso Normal em nível médio tem duas modalidades: o regular (diurno) e o Aproveitamentos de Estudos (noturno). Sua preocupação diz respeito também às medidas do governo estadual atual, no sentido de redução da carga horária do curso. O curso regular possui a duração de três anos e meio e mais um semestre de estágio e o de Aproveitamento de Estudos, dois anos e

mais um semestre de estágio. A redução proposta seria de um semestre letivo, sendo que o curso regular ficaria com três anos mais um semestre de estágio e o Aproveitamento de Estudos, com um ano e meio mais um semestre de estágio.

PEF5 expõe que os professores apresentam certa dificuldade para realizar o curso superior ou mesmo uma pós-graduação, pelo número de horas em que trabalham e o número de escolas. Aproveita para criticar a formação docente a distância, que não acredita na qualidade dos mesmos. Para ela, os cursos de formação de professores deveriam ser somente presenciais. Questiona: “*Qual a qualidade: dois anos a distância ou quatro presencial?*”.

Referindo-se à valorização salarial dos professores no governo Britto, ficou evidente que foi proposto mas não cumprido; por exemplo, o aumento salarial de 23%, pois foi proposto no final de mandato; assim, “*hoje se entra na justiça para ganhar os tais 23% do Britto*” (PEF1).

No governo Olívio, as duas entrevistadas esclarecem que foi pouco o aumento salarial, mas que a valorização foi satisfatória se compararem com os demais governos, pois o aumento se deu também em consequência do fim da sobreposição e recomposição dos coeficientes dos níveis no Plano de Carreira e das promoções que foram regularizadas. Apesar disso, consideram que “*não foi nenhuma perspectiva que veio ao encontro realmente daquilo que a gente precisava*” (PEM4). “*A verdade é que nós ganhamos pouco no Olívio, mas ganhamos muito menos depois. Olhando por esta ótica, sim, houve. Mas a questão da valorização nós deveríamos ter muito melhor valorização. Mas olhando sobre a ótica de que a partir do Olívio tivemos muito pouco, então nós tivemos razoável na época.*” (PEF3). Justificam também que a relação entre governo e professores, permeada pelo diálogo, amenizou um pouco as dificuldades salariais; para PEM4 ocorreu “*mais troca, mais diálogo, mais abertura, possibilitou mais conversa, tentou chegar ao meio ou alternativa; lembro que algumas coisas nós conseguimos, os ajustes foram baixo, mas ocorreram.*”

As entrevistadas sobre o governo Rigotto lembram que não ocorreu valorização profissional neste período governamental. Embora justifiquem que a “*situação salarial, em todos os governos, sempre esteve bastante complicada*” (PEF5) e que, segundo PEM6:

Aconteceu o que vinha acontecendo com os governos, uma dificuldade financeira muito grande. Penso que o governo Rigotto apostou na relação, em manter relações cordias, amistosas com o magistério, com o funcionalismo público, com o sindicato. Então, ele teve esse perfil na gestão dele. Ele procurou não bater de frente como a gente diz, mas não vejo algo que tenha sido significativo para mudança na questão de valorização do magistério.

Em continuidade de sua argumentação, PEF5 lembra que formação e salário são dois critérios que devem ser considerados na carreira e na valorização do professor:

Complicada também na formação de professores, no investimento, na formação continuada, não só na graduação, em questão de vantagens, de diminuir o piso, achataram, depois voltaram. [...] para a educação melhorar, que tenha qualidade, tem que investir, tanto em salário quanto em formação, as duas coisas andam juntas. Também não adianta salário e não dar uma boa formação para os seus professores. Daí teremos bons profissionais ganhando bem e maus profissionais ganhando bem.

Em relação ao PSPN, todas as entrevistadas consideram que é uma questão importantíssima, mas que se conscientize que o piso é o vencimento inicial, ou seja, *“piso no nosso plano de carreira, piso inicial, não salário base, piso em que incidem todas as vantagens. É o que a LDB prevê.”* (PEF5).

Como já colocado por PEF5, a entrevistada PEM6 também referenda a relação entre remuneração e qualificação profissional: *“eu penso que a qualificação profissional deve vir em primeiríssimo lugar. Acredito que a gente pode pedir qualquer salário, no momento em que se é competente, no momento em que se mostra competente na sua área de atuação. E infelizmente a educação no Brasil, ela nunca aconteceu assim.”*

Ao se referirem aos mecanismos da carreira profissional, as entrevistadas foram unânimes em colocar a formação acadêmico-profissional dos professores (em especial, a formação continuada) e o ingresso por meio de concurso de provas e títulos como os dois principais mecanismos ao valorizar a carreira. Principalmente, uma das entrevistadas sobre o governo Rigotto (PEF5) destaca também o contrato temporário de professores, que acaba sendo um aspecto pouco discutido e desvaloriza a carreira, inclusive não observa o atual ordenamento legal. Denuncia que este é mais um dos fatores que desmotivam o professor. Não vê e não sente no professor um profissional, pois ele vem para a escola cumprir o horário e receber o salário no final do mês:

Com certeza, porque o contratado não tem vantagem nenhuma, ele não se envolve na própria escola [...]. O mais me impressiona em relação ao trabalho é que eu não sinto hoje no professor um profissional. Ele deixou de ser profissional, ele não cita a “minha profissão”, sabe, ele vem para cumprir horário, [...] ele vem aqui para ganhar o salário no final do mês; [...] ele não vem para que ele consiga a retribuição, que ele se mobilize, que ele se atualize [...] (PEF5)

As condições de trabalho foram evidenciadas nos dois primeiros governos, como boas, especialmente pela possibilidade de melhorar a qualificação por meio das jornadas

pedagógicas, que podiam ser realizadas, pois na escola havia professor substituto (governo Britto), e dos encontros da Constituinte Escolar (governo Olívio). PEF1 complementa a informação ao colocar que, no governo Britto, havia a “*possibilidade de tu seres promovido mesmo se tivesse ainda fazendo tua capacitação no teu horário de trabalho, seria possível ser promovida. [...] ainda se respeitava o plano de carreira*”. Porém, ao ser solicitar a avaliação sobre o Plano de Carreira e sua proposta de alteração, a entrevistada PEF1 se contradiz ao colocar que:

[...] tudo é muito demorado, fica para o final do governo, as decisões, eles levam muito tempo até conseguir. Se discutia o plano de carreira e se mandava respostas. Foi discutido, realmente, houve instâncias democráticas, mas é que na verdade tu nunca sabe se o que foi discutido é realmente o que vai na finalização, isso a gente nunca tem muita certeza.

No governo Olívio, foi salientada a melhoria na infraestrutura das escolas estaduais. Em contrapartida, sobre o governo Rigotto, a entrevistada PEF5 critica as precárias condições financeiras dos professores, que não tem computador ou acesso à internet, que não conseguem realizar um planejamento que integre a realidade dos alunos e da escola quando trabalham em mais de uma escola e em até três turnos. Já PEM6 relaciona as condições de trabalho da escola em que trabalhou nesta época, dizendo que: “*Não muda muito dos governos anteriores, há uma dificuldade muito grande, a escola pública luta, uma luta assim incessante em relação a recursos e materiais, laboratórios (materiais sucateados e ultrapassados)*”.

Em relação ao Plano de Carreira, as entrevistadas, representantes do governo Britto, salientam que o plano antigo (plano em vigor) não está sendo cumprido realmente na prática e que há aspectos que não deveriam existir mais, como é o caso dos níveis 2, 3 e 4, que se extinguíram pela LDB/96. Ressaltam, porém, de que não adiantava alterar o plano sem aporte financeiro para sustentar os ajustes. Mesmo PEF1 receia, fica pensativa, faz uma pausa no discurso, ao colocar que:

Uma coisa negativa no governo Britto foi, em 95, (silêncio). Porque beneficiaria o magistério, principalmente, na questão financeira e não existiria aporte financeiro no estado para dar conta. Não adianta também fazer um plano de carreira que não vai ser possível executar. Se o estado tem na máquina um “x” possível para poder e não vai ter dinheiro para executar, o que adianta montar um plano de carreira muito lindo, muito maravilhoso?

Percebo que nenhuma das professoras deste período tinha conhecimento de outra proposição legal, que tratava de questões relativas à avaliação da produtividade do professor (Lei nº 11.126/980).

Como já foi colocado anteriormente, no governo Olívio ocorreu o retorno do antigo Plano de Carreira, que, segundo as professoras entrevistadas, foi válido, mas ainda é necessário rever o plano que está em vigor. Para PEM4:

[...] teria que ter tido uma continuidade, ter tido mais estudos, uma maior participação..., mas houve um movimento bem grande contra. A forma como aconteceu também, adiantamento, os professores se sentiam prejudicados também, porque houve uma tentativa de beneficiamento, se não me engano, dos níveis 1 e 2, mas acabava interferindo na... , não seu qual seria o termo, qualificação, valorização dos professores com níveis e qualificação mais alta.

Para PEF5, a Lei Estadual nº 6.672/1974, que institui o Plano de Carreira do Magistério Público Estadual do RS ainda é válida, mas que deverá ter mudanças para se adequar às novas diretrizes e à LDB/96.

Ao conversar com as entrevistadas sobre os condicionantes que desqualificam a carreira profissional dos professores, elas preferiram levantar aspectos que qualificam. PEF1 diz não lembrar nenhum condicionante que invista na carreira, mas sim na capacitação dos professores. A professora não percebeu a formação continuada como um dos condicionantes, como coloca:

Eu não me lembro de nenhum que invista muito na carreira. Se investe na capacitação dos professores para melhorar o fazer dentro da sala de aula, na carreira do professor, não. Eu não vi nenhum governo ainda que... por que na carreira é tu que pagas um pós-graduação. Ele deve ter dedicação exclusiva, ter um salário que não tenha que se preocupar em ter 60h para colocar comida na mesa.

Contudo, salienta a questão da falta de um código de ética e da estabilidade na carreira como condicionantes que desqualificam a carreira profissional dos professores. Quanto ao código de ética considera-o que mesmo não existindo em lei, ele é como o currículo oculto, está subentendido nas relações profissionais. Entretanto, considera que se fosse regulamentado em lei, profissionalizaria mais a profissão, tendo maior respeito social.

A estabilidade também propicia a acomodação do professor concursado, pois sabe se trabalhar bem ou não, dificilmente perderá o cargo. PEM4 também se refere à validade de um código de ética para a profissão, registrando que é um “ponto nevrálgico”, discutido em reuniões com os professores, que deveria ser organizado em âmbito estadual, devido às

realidades muito diferentes, mas, ao mesmo tempo, salienta que, no futuro, deveria ser uma lei federal, mais abrangente.

Complementa PEM6 que:

Num código de ética, que algumas escolas conseguem fazer sublinearmente, sem isso estar escrito, sem estar em lei, mas está implícito o respeito ao colega, a forma de tratamento da comunidade, não está escrito num código, mas está perpassando todas as relações daquela comunidade. Então, algumas escolas conseguem fazer esta construção muito bem e outras não. Eu acho que, neste momento social em que vivemos, seria extremamente pertinente [ter um código em lei].

Notei que o código de ética foi um dos condicionantes levantados por todas as professoras investigadas. E, ao contrário, a feminilização não foi destacada por nenhuma das entrevistadas.

Questionadas quanto ao papel do CPERS/Sindicato, a maioria das professoras demonstrou-se decepcionada com esta organização sindical, pois acreditam que não há representatividade da categoria, é pouco relevante, há desconsideração em relação aos posicionamentos da categoria. Creio que o pensamento de PEF1 pode representar a maioria das entrevistadas: *“Eu vejo cada vez mais envolvido com política partidária com interesses próprios do que com o próprio magistério”*. PEF3 considera também que o compromisso relevante da organização sindical deveria ser com a categoria dos professores e não com a questão política partidária.

5.3.5 A (re)visão da política pelos secretários estaduais de educação

Relembro que no governo Britto, duas pessoas exerceram o cargo de secretária estadual de educação; no governo Olívio, uma e no governo Rigotto, novamente duas pessoas, em função de exigência da lei eleitoral.

Em relação às políticas específicas para a área educacional, os representantes da Secretaria de Estado da Educação, no governo Britto, lembraram e consideraram mais significativas as relacionadas com o eixo pedagógico.

O destaque de S1 foi para a Lei da Gestão Democrática, que delimitou os três grandes eixos, ou seja, a descentralização, a autonomia e a qualificação; para S2 também foi o movimento para elaborar esta Lei, em que contou com uma equipe interdisciplinar de várias

secretarias estaduais, entre elas: administração, casa civil, planejamento, recursos humanos e educação. Foram considerados movimentos paralelos e que têm relação com o eixo da autonomia, o Padrão Referencial do Currículo (PRC) e a formação de professores. Assim, foram considerados avanços na política deste governo: a Lei da Gestão Democrática e a discussão curricular. Em relação à qualificação dos professores, foram destacadas as jornadas pedagógicas, que visavam, primeiramente, trabalhar com o PRC, como assim se expressa S1: *“Para nós foram muito importantes, porque, nas diferentes regiões do Estado, foi através delas que se conseguiu construir o PRC, no Ensino Fundamental. E depois no Ensino Médio, através desses encontros que começaram na escola, depois nas regionais, isso foi tão importante, que hoje ainda estão previstas no calendário escolar.”*

Quanto à Gestão Democrática do Ensino Público, as entrevistadas consideraram um grande avanço, pois possibilitou melhorar o fazer pedagógico, a relação com escola-comunidade, a autonomia financeira da escola. Para S2:

[...] foi muito polêmica e não havia uma regulamentação clara para o regime de colaboração, para a autonomia das escolas, nossa idéia foi aproveitar do espaço que a própria constituição deu, dizendo “regulamentada em lei”, criar uma lei local, já que a LDB não saía e precisava de uma regulamentação, que se faça uma lei estadual. Claro que ela não vai ter o âmbito de uma LDB, mas ela regulamentou algumas coisas, inclusive a própria colaboração e interlocução nas escolas e municípios também. Acho que isso foi um grande avanço.

Uma política proposta neste governo, que não foi efetivada, foi a lei da produtividade docente. Segundo S2, não encontrou respaldo nem mesmo no interior da SE, sensibilizando convicções que não estimularam sua implementação. S1 considera que a avaliação externa, prevista na Lei do Prêmio de Produtividade Docente aos Membros do Magistério Público Estadual, *“ainda é um mecanismo, um segmento, que pode fazer com que a gente pretenda com a educação, com o que está no projeto pedagógico.[...] ele [prêmio] está na lei, mas não chegamos a implementar. Previa, inclusive, que o prêmio seria em função da avaliação”*.

Já S2 coloca que recorda pouco da política de municipalização de escolas de ensino fundamental e não recorda do projeto de demissão voluntária (PDV). Quanto à primeira, coloca que foi bastante discutida com a FAMURS e que no governo não era conhecida como municipalização, termo esse utilizado pelo CPERS/Sindicato. Para este sujeito da pesquisa: *“O que havia, na verdade, era uma discussão com os municípios para saber das condições e interesses políticos de alguns deles de assumir o que fosse possível do Ensino Fundamental e muitos*

municípios, eu me lembro, se não me engano, Xangrilá ou Imbé assumiu 100%, todas as escolas de Ensino Fundamental”.

O destaque das proposições políticas, que a representante da SE no governo Olívio faz, é em relação ao movimento da Constituinte Escolar. Segundo a mesma, *“se transformou na espinha dorsal das políticas públicas”*. Como o Orçamento Participativo e a Constituinte Escolar tinham como base a metodologia participativa, considerou que *“esses dois movimentos se entrelaçaram, que quase que em vários momentos eles tinham muita afinidade”* (S3). A entrevistada relatou que a elaboração da CE foi um processo participativo, que contou com a participação da comunidade local. Sua metodologia foi por meio das conferências municipais, regionalizadas, e que culminou com a conferência estadual. Teve dois focos principais: a elaboração do projeto político-pedagógico das escolas estaduais e a formação continuada dos profissionais da educação.

Quanto à política de criação da UERGS, S3 relata o processo histórico ressaltando que foi um momento contraditório e conflituoso, por parte dos representantes das diferentes entidades da comunidade regional e estadual. Destaca o caráter *multicampi* e regionalizado. Ao avaliar a implementação desta política, neste momento, a entrevistada coloca que:

Infelizmente, nós só tivemos dois anos de execução de implantação da universidade e, no outro governo que se instalou, ela foi perdendo força, não foi sendo revigorada nem ampliada e fortalecida e hoje o que resta da universidade é um colégio, onde alguns cursos viraram mais na área de tecnólogos e outros como o curso de formação de professores, pedagogia, alguns não ampliaram o número de vagas, alguns foram fechados porque acabaram os alunos, tanto não dá para dizer que temos uma universidade. Um dos eixos, uma das justificativas muito fortes que estava colocada era poder dar conta da formação de professores para a rede pública estadual, que era um ponto fraco existente, porque a maioria dos professores da rede acabava tendo que buscar a formação nas universidades particulares.

Ao avaliar a política educacional do governo Olívio, a referida entrevistada coloca que foi a questão da gestão democrática o aspecto mais relevante, tendo em vista que o trabalho foi organizado a partir da realização do diagnóstico da realidade, atendendo demandas concretas e reais para a formação e, ao mesmo tempo, estabelecer uma visão estratégica. Ressalta, também, que o material teórico (cadernos pedagógicos) produzido para a formação continuada dos professores é um aspecto importante, tendo em vista o professor *“continuar trabalhando e se qualificando em vista de se preparar para poder realizar o trabalho mais qualificado.”*

Outra política apresentada pelo governo Olívio foi o Ensino Médio Alternativo, para atender trinta novos pequenos municípios que não possuíam o ensino médio, adotando um regime curricular diferenciado, não por disciplina. Conforme S3, este modelo de ensino não está mais funcionando no RS.

Outra política, ainda neste governo, diz respeito à educação de jovens e adultos, em que foram propostas duas ações: o MOVA, um movimento específico de alfabetização de jovens e adultos e a transformação do ensino supletivo em Núcleos de Educação de Jovens e Adultos e Cultura Popular, com alterações na sua estruturação e funcionamento, como na proposta político-pedagógica.

A entrevistada S3 acrescentou que foram realizadas ações referentes à acessibilidade em conjunto com a FADERS (Fundação de Articulação e Desenvolvimento de Políticas Públicas para PPDs e PPAHs no RS), redefinindo a política para portadores de deficiência e garantindo o acesso e material pedagógico apropriado.

No governo Rigotto, a política mais ressaltada como relevante, pelos representantes da Secretaria de Estado da Educação, foi o Programa Escola Aberta para a Cidadania, planejado no 1º semestre de 2003, em parceria com a UNESCO, e implantado a partir de agosto de 2003, em 50 escolas, conforme informações de S4. Na avaliação dos entrevistados, foi um projeto inovador e revolucionário, de adesão voluntária da escola, que trouxe como resultados a construção da cidadania, a diminuição da violência na escola e no seu entorno, o aumento a auto-estima do aluno, o aumento da relação entre comunidade e escola. Este projeto envolveu o voluntariado externo, mas, no interior do Estado, alguns professores trabalharam como voluntários em turno inverso, segundo informou S4. Conforme opinião de S5, foram dinamizadas mais de 1.500 oficinas, envolvendo mais de 2.000 voluntários, empresas e comunidade de entorno da escola. Para S5 a grande mola propulsora do sucesso do Programa Escola Aberta para a Cidadania foi o diretor da escola.

Outra política destacada foi o Projeto-piloto SAERS, como uma necessidade de avaliar o desempenho da escola, levando em conta as características sociais, econômicas e culturais e a localização de cada escola. Em consequência desta ação política, S6 acrescenta que foi proposto o Contrato de Gestão, pela Lei nº 12.237/2005, que disciplinou, também, a política de incremento da produtividade e da qualidade dos serviços públicos e da racionalização do uso dos recursos humanos e materiais do Estado, a avaliação do desempenho institucional, a autonomia gerencial, orçamentária e financeira. Para este sujeito da pesquisa, esta política não

foi devidamente implementada por dois motivos: a situação financeira e o posicionamento contrário do CPERS/Sindicato.

Durante o governo Rigotto, foi iniciado o processo de elaboração do Plano Estadual de Educação, uma lei educacional própria do Estado, que para S4 representaria *“um claro avanço sobre a situação atual, porque apresenta metas, apresenta propostas muito claras, tem início, meio e fim, estabelece exatamente uma relação muito forte com o sistema educacional gaúcho”*. Os dois entrevistados (S4 e S5) lastimam a não aprovação do projeto na Assembléia Legislativa. S5 coloca que *“vários interesses contrários a atual administração do plano, não se manifestam abertamente”*. Assim, o plano acabou engavetado, não sabendo precisar os reais motivos da não tramitação. Tem ciência de que é uma proposta acabada, mas não perfeita, que poderia ser aperfeiçoada. S5 relembra que o CPERS-Sindicato posicionou-se contra o projeto do PEE:

A grande discussão deles foi de que não era um método adequado de se fazer um plano de educação e foram contra. No interior, os Núcleos participaram ativamente das discussões, mas aqui o CPERS, aqui em Porto Alegre, eles não participaram e entenderam que não era certo o modelo.

Ao avaliar os avanços que ocorreram na política educacional no governo Rigotto, S4 salienta o diálogo com as escolas, a relação direta entre escolas e secretaria. Coloca que as eleições para diretores das escolas estaduais e dos conselhos escolares aconteceram nos moldes já existentes no governo anterior. Completa, colocando: *“Veja bem, nós buscávamos o convencimento, mas nunca a imposição. Ninguém foi retalhado, ninguém sofreu qualquer punição ou perseguição pelo fato de não aderir a qualquer uma das políticas realizadas pela secretaria de educação”*.

Em relação à categoria formação acadêmico-profissional dos professores, os representantes da gestão da educação do governo Britto, expressam dois aspectos significativos: Jornadas Pedagógicas nas escolas, cuja intenção era discutir currículo, e, em decorrência, a elaboração do Padrão Referencial do Currículo. Isso sob a influência dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), lançados durante o governo FHC. Conforme coloca S2, essa proposição já vinha de governos anteriores:

Era uma herança que nós tínhamos do governo Simon, porque em 1988, nós fizemos um movimento semelhante chamado Reconstrução Curricular; e, nesta época, a gente não tinha experiência muito grande, se chegou a fazer uma tímida publicação chamada Proposta Pedagógica. Então, quando nós assumimos o governo, na época do governador Britto, a nossa intenção foi retomar, revitalizar aquele movimento, só que já havia certa interveniência de uma política federal, que era dos Parâmetros

Curriculares. Então, digamos que para fazer uma espécie de aproximação com os Parâmetros Curriculares, nós entendemos chamar de Padrão Referencial do Currículo.

As jornadas pedagógicas eram organizadas por coordenadoria e havia uma certificação para os professores que participavam. S1 considerou que, em decorrência das jornadas pedagógicas, resultou a produção dos cadernos de gestão, que subsidiaram o fazer pedagógico e que “nada deu de cima para baixo. Se trabalhou muito”. Conforme S2 não foi realizado um processo de acompanhamento para verificar se realmente produziu mudanças no processo ensino-aprendizagem e na qualidade da educação. Ressalta que foi um processo “ *muito semelhante com este da CONAE, que está acontecendo agora, só que focava no currículo, começando do local para o Estado, [...], tinha grupo que fazia uma sistematização de tudo que envolvia. Nestes grupos tinham que ter professores do ensino superior*”.

Em relação ao Curso Normal em nível médio, neste governo, não se discutiu a possibilidade de encerrá-lo, tradicionalmente o RS teve grandes escolas de ensino médio, o Instituto de Educação é um bom exemplo disso, ressalta S2. Então, não foi discutida a extinção da formação inicial em nível médio. S2 coloca que atualmente: “*Eu imagino que no RS, o curso normal de nível médio não é uma necessidade tão premente como, por ex., no Nordeste ou no Norte do Brasil. No entanto, eu tenho conversado com algumas pessoas, que me dizem que ainda se faz necessário em alguns locais do RS. Particularmente, eu acho que não, eu não vejo necessidade*”. Entretanto, S1 opina que os cursos de formação de professores hoje ainda deixam muito a desejar, tanto em nível médio como superior, mas “*enquanto não achar uma coisa melhor, eu acho que [curso Normal em nível médio] deve continuar*”. Acrescenta que na época do governo Britto não existiu uma política de avaliação sobre a manutenção ou não do curso Normal, que procuraram manter sua oferta com qualidade, “*até porque a gente pensava que em 10 anos esta questão já estaria resolvida*”.

No governo Olívio, todo o movimento da Constituinte Escolar, com o referencial teórico disponibilizado, proporcionou momentos de formação continuada aos professores e a toda comunidade escolar. Destaca S3 que, nos encontros regionalizados e nos estaduais, o foco foi também no aspecto metodológico e na fundamentação teórica para a construção do projeto político-pedagógico da escola.

O depoimento de S3 traz uma ideia da revitalização da formação de professores, no Curso Normal em nível médio, para trabalhar em classes multisseriadas ou Educação Infantil:

Resgate de alguns valores que estavam se perdendo, tipo a formação aligeirada, de se perder esta iniciativa da visão humanista da formação do educador, da importância de nós continuarmos consolidando uma política, que desse conta de qualificar o trabalho docente, seja ele nas classes multisseriadas, que ainda tem no meio rural, bastante acentuado, e também, este trabalho com a Educação Infantil, que era o momento em que vinha se discutindo a partir da criação do Fundef, fruto da nova LDB. É um pilar importante, para adquirir mais experiência, deveriam ter uma preparação antes de formação no mínimo de dois anos, se não é possível fazer o curso como um todo, que tivesse alguma modalidade específica como pré-requisito para se preparar para o curso superior.

Outra modalidade que recebeu muita atenção quanto à formação continuada, durante o governo Olívio, foi a educação de jovens e adultos, quando foi ofertada tanto a formação feita pela própria Secretaria, através das equipes pedagógicas das Coordenadorias Regionais de Educação, como a formação continuada. Ainda segundo S3, também foi oportunizado muitos cursos em parceria com as universidades regionalizadas. A formação inicial de educadores, no curso de Pedagogia com ênfase na educação de jovens e adultos, por meio da UERGS, foi muito estimulada na época e se visualizava como uma grande necessidade.

Contudo, no governo Rigotto, percebo que a formação de professores pouco foi estimulada, em função da falta de condições financeiras, de acordo com o que justificam os representantes deste governo. Algumas iniciativas aconteceram nas coordenadorias e mesmo aqui em Porto Alegre. Como coloca S5, realizaram formação para professores indígenas e professores da área de Educação Especial.

Havia dificuldade financeira para implementar a formação continuada e, conforme coloca S4, não havia interesse em manter o curso Normal em nível médio: *“Eu briguei, eu pessoalmente me empenhei para que isso acontecesse, então sofri crítica em função disso, mas, certamente, não me arrependo.”*. Para os gestores desta época o orçamento da área educacional caiu ano após ano, ficando muito aquém do planejado, ocasionado pela *“crise que o próprio Estado sofreu na área agrícola em função da seca, influenciou e, também o setor exportador, isso reduziu a arrecadação do Estado e atingiu a educação.”*. (S4). Foi referido também que, nesta época, havia falta de professores com curso superior nas disciplinas de Biologia, Física e Química.

Outra situação lembrada por S4 é quanto à progressão profissional, quando foi necessário combater falsa ascensão no plano de carreira, através de diplomas de pós-graduação *lato sensu* de procedência duvidosa, ofertados por cursos de finais de semana, sem estrutura física e recursos pedagógicos adequados, com organização e desenvolvimento questionáveis, geralmente de instituições de fora do Estado. Em função disso, foi solicitado que o Conselho Estadual de Educação do RS aprovasse o cadastro da referida instituição antes

de ofertar o curso de formação e, além disso, o curso tinha que ser na área de graduação do professor ou da área de educação.⁷⁷

Tratando-se da valorização dos professores, destaco o plano de carreira do magistério público que, no final do governo Britto, surgiu a proposição de uma nova legislação alterando este Plano, Lei nº 6.672/74. S2 expõe a proposta do novo plano de carreira foi debatida e discutida, inclusive com encontros na Assembléia Legislativa, com a presença do CPERS/Sindicato. Subentendo que foi um período bastante difícil em termos de conciliação dos interesses entre governo e sindicato. Segundo a entrevistada já referida: *“O novo plano de carreira tinha a intenção exatamente de não apenas mudar a carreira em si, mas mudar o perfil do professor, fazer com que o professor se tornasse mais produtivo, até em função da própria lei.”*. Entretanto, opina S1, que no governo Britto, em relação aos últimos governos, ocorreu o maior reajuste real dentro do magistério, mais de 80%, mas a oposição do sindicato ao governo era tão forte.

A representante do governo Olívio (S3) ressalta a imediata proposição do antigo plano de carreira do magistério, revogando o novo plano, que não chegou a ser implementado. Foi considerada uma conquista, por ele ser um símbolo histórico para a categoria. Além disso, financeiramente restabeleceu um pequeno percentual de aumento (15%) para 80% da categoria, em função da recuperação dos níveis de habilitação, que incidiu sobre as demais vantagens. Outro motivo levantado foi *“porque isso também havia sido discutido na questão do programa eleitoral como uma das questões do compromisso do governo, que era recuperar o plano”*. (S3).

Quanto à política salarial, a representante do governo Britto considera que os professores tiveram um aumento significativo, apesar de insuficiente, pois opina que a política salarial é sempre insuficiente, mas que, apesar disso, foi o maior aumento até hoje. Enquanto que para a representante da SE, no governo Olívio, os salários estavam extremamente defasados, com necessidade de recuperação. Ressaltou os 15%, já mencionados anteriormente, e, após foi proposto uma reposição salarial muito aquém da necessidade e do que compreendia ser a valorização profissional.

Além disso, coloca que as promoções realizadas no governo Collares (1991-1994), mas com pagamento atrasado desde 1992, foram atualizadas, significando uma boa reposição

⁷⁷A Indicação nº 38/2004, do Conselho Estadual de Educação do RS, de 29/01/2004, orienta os profissionais de educação e a Administradora do Sistema Estadual de Ensino do RS quanto às condições de oferta dos cursos de especialização *lato sensu*.

salarial. S5, representante do governo Rigotto, também remete ao governo anterior ao colocar que o governo Rigotto necessitou pagar parcelas salariais do governo anterior e as que surgiram no seu governo. Novamente a crise financeira do Estado apareceu como limitadora para proposição de política salarial.

Em relação às condições de trabalho dos professores, no governo Britto, S2 considera que houve avanços em relação à melhoria, tanto no aspecto físico das escolas, como nos projetos implantados. Destacou a biblioteca escolar, o projeto Estande do Rio Grande e a informatização das escolas, sendo que a autonomia financeira possibilitou esse último aspecto.

Com referência aos mecanismos da carreira profissional durante o governo Britto, foram destacados os seguintes: progressão na carreira, ingresso na carreira pública por concurso de provas e títulos, a formação do professor e, especialmente destacado por S1, a idéia de que o novo plano de carreira possibilitaria uma qualidade melhor inicial, com salários maiores, diminuindo a diferença entre níveis e classes. Além do ingresso por concurso público, no governo Olívio, receberam destaques a autonomia para a construção do projeto político-pedagógico e melhores condições de trabalho e salários; no governo Rigotto, não avançaram neste aspecto por falta de recursos financeiros.

De outra parte, S4 opina sobre o PSPN e remete a questões financeiras o não cumprimento do disposto na Lei do Piso por parte do Estado do RS:

Eu acho que aí o RS poderia pagar o piso salarial nacional. O piso como inicial é o ideal, onde a grande questão é como se buscam as condições orçamentárias para que isso aconteça. Não quero aqui fazer o discurso, não sou mais secretário de educação, não é possível. Hoje o Estado não tem condições de pagar este piso, pela questão orçamentária. Não tem! Veja bem, eu sou oposição ao atual governo do estado, meu partido é de oposição ao governo do estado, eu sou de oposição. Então, não é uma questão de estar na oposição ou na situação, é uma questão de análise do contexto. O contexto mostra que o estado não tem condições, então, nós temos que buscar uma fonte de financiamento para a educação, que ninguém discute. Todo o mundo o reivindica, mas ninguém discute qual é a fonte de financiamento. Se não tem recursos, não adianta porque aí vira mera propaganda política-ideológica.

Em relação aos condicionantes que desprofissionalizam a profissão docente, os representantes dos três governos destacaram a baixa remuneração; a pouca ou falta de formação continuada dos professores e a falta de um código de ética profissional. Sobre esse último aspecto, destaco que S1 considera que o próprio Estatuto do Magistério contém princípios éticos profissionais. Mais alguns condicionantes foram citados por um ou por outro sujeito da pesquisa, como: baixa qualidade do ambiente escolar, burocratização, intensidade

do trabalho, individualismo. Entretanto, a feminilização, o corporativismo, a progressão na carreira por tempo de serviço foram raramente citados.

Destaco algumas colocações a favor do código de ética profissional para o magistério: *Eu acho que teria que ter, mas teria que ser fruto também de um bom debate, pois qual seria o código, quem estabeleceria, como, partir de onde, qual seria a mediação para isso. (S3); [...] alguns princípios, principalmente, respeito, solidariedade, justiça, visto que a gente ainda está num momento de processo civilizatório que é preciso lembrar e aí é importante realmente a questão da democracia, a participação, como princípios assim que vão orientar a ação do professor. (S2)*

Então, não sei bem se é código de ética, mas eu acho que é apropriada, pois ética não pode ser vista como efeito moral, mas um princípio de convivência. O código de ética, com este sentido, é absolutamente necessário. É claro, tudo isso com a comunidade, mais uma vez, nós temos que olhar os valores da comunidade, daquele contexto. Então, o código de ética não pode ser uma, obviamente, uma camisa de força nas escolas, tem que ser contextualizado e discutido com a comunidade. (S4)

Para a representante do governo Britto, o papel do CPERS/Sindicato *“é estar em estado de vigilância”* em relação às questões da carreira e para que a formação do professor seja resguardada. Enquanto que para a representante do governo Olívio, o Sindicato, naquele momento, *“não fez a leitura da diferença que o governo representava”*. Para ela, o sindicato *“deveria buscar e tentar garantir os salários e a política salarial e, ao mesmo tempo, desenvolver o projeto pedagógico. O professor da escola não precisa esperar até que o Estado resolva seus problemas”*. A relação entre governo e sindicato foi de tensão durante este período.

A opinião de S4, representante do governo Rigotto, é de que *“algumas lideranças em alguns momentos acabam partidarizando a sua participação no movimento sindical”*. Opina que o CPERS cumpre com o seu papel, quando proporciona *“assembleias e núcleos, que são democráticos, tem assembleias gerais democráticas, a maioria decide, enfim, é um processo, goste-se ou não. É um processo essencial.”*. Ressalta, porém, que tem os dois lados: *“A questão dos salários e das condições de trabalho, isso é CPERS/Sindicato, discussão sobre qualidade do ensino, política educacional, CPERS/Sindicato deve participar, mas não pode ser hegemônico”*.

5.3.6 (Entre)cruzamentos possíveis: intenções, produções e efeitos da política

Tomando como base a produção do texto da política e as contribuições dos atores da política, sujeitos da pesquisa, pretendo, neste momento, discorrer sobre os diferentes olhares,

encontrando possíveis (entre)cruzamentos e intencionalidades na política educacional de valorização e profissionalização dos professores estaduais do RS.

Cito Freitas (2007), ao afirmar a necessidade de uma política global de formação e valorização dos profissionais da educação que contemple, de forma articulada e prioritária, a formação acadêmico-profissional (inicial e continuada), as condições de trabalho, os salários e a carreira profissional, com a concepção sócio-histórica do educador. Alerta a mesma que essa política não se materializa no seio de uma sociedade marcada pela desigualdade e pela exclusão, com as “condições perversas que historicamente vêm degradando e desvalorizando a educação e a profissão docente [e] se mantêm em nosso país, em níveis bastante elevados”. Que é preciso compreender que “estas amarras sociais é importante para que não criemos ilusões de soluções fáceis para os problemas da educação e da formação”.

Início destacando que o papel do sindicato dos professores é de fundamental importância para combater as reformas conservadoras quanto para desfazer o discurso de profissionalização da docência sob a ótica neoliberal. Imbernón (1998) referenda que o estabelecimento de um sindicalismo forte e democrático pode ser importante para a profissionalização da profissão professor, desde que signifique o estabelecimento uma coordenação entre forças de poder e de mudança educativa e social.

Com o CPERS/Sindicato não foi diferente, ao revisitar historicamente sua trajetória no RS, percebo o quanto ele foi representativo e, aos poucos, tem deixado de protagonizar devidamente seu papel por questões político-partidárias, segundo vários sujeitos da pesquisa.

Abreu (2002, p.1) considera que “grande parte da imagem que os governos têm construído na área da educação junto à sociedade é mediada por sua relação com os professores.” E essa relação do governo com os professores é representada pelo CPERS/Sindicato.

No RS, no final da Segunda Guerra Mundial, em 21 de abril de 1945, foi criado o Centro dos Professores Primários Estaduais (CPPE), liderado por Clélia Argolo Ferrão, transformado mais tarde (1973) no Centro de Professores do Estado do Rio Grande do Sul (CPERS). Em 1989, após a promulgação da Constituição de 1988, o CPERS se transforma em sindicato, filiado à CNTE, pois era proibida a criação de sindicatos e o funcionalismo público não podia fazer greve. O magistério gaúcho foi a primeira categoria do Estado do RS e a segunda do Brasil a entrar em greve após o Golpe Militar, em 1979.

Nesse tempo várias reivindicações, greves, paralisações e campanhas por melhores condições de trabalho e por melhorias salariais, ou seja, por valorização profissional da

categoria e por uma educação pública de qualidade foram bandeiras deste sindicato docente. (CPERS, 2008). Para Bulhões e Abreu (1992, p. 13), “o Magistério tornou-se a categoria mais organizada do Estado”, pois construiu o maior sindicato de base estadual no RS e o maior sindicato de professores públicos da Educação Básica do país.

O CPERS/Sindicato dos Trabalhadores em Educação é uma entidade estruturada em 42 núcleos, distribuídos em todo o RS. Nos anos 1980 e 1990, o alto número de sindicalizados e a forma de organização como um todo, destacou o CPERS/Sindicato no movimento sindical brasileiro e tornou-se um espaço representativo para a categoria. (BULHÕES e ABREU, 1992). Afirmam as autoras que o CPERS/Sindicato, na década de 1980, participou na formulação das propostas relativas à democratização da educação no RS, como a Constituição Estadual de 1989, a eleição de diretores, a reformulação dos conselhos escolares; assim como a participação no processo da Constituinte e dos debates para a elaboração da atual LDB/96.

Bulhões e Abreu (1992) definiram a trajetória dessa organização sindical, no período de 1979 a 1991, em três momentos: o primeiro momento, nos anos de 1979 e 1980, a categoria intensificou sua mobilização, rompendo com a concepção do magistério como sacerdócio e reconhecendo a luta pela valorização profissional; no segundo momento, de 1980 a 1987, a busca de um parâmetro permanente para o reajuste salarial; no terceiro momento, década de 1990 em diante, deu-se a incorporação de reivindicações educacionais relativas à democratização da educação a partir da luta salarial.

Ao perguntar aos entrevistados sobre o papel do CPERS/Sindicato, em comum, reconhecem o papel importante que esta organização exerceu na conquista dos direitos do magistério público estadual, porém consideram que, atualmente, está deixando de lado as questões pedagógicas e preocupando-se mais com questões político-partidárias, implementando “*política de oposição ao atual governante do que propriamente de confecção de uma política educacional mais ampla*”. (S2). Duas professoras destacaram que foram filiadas até a década de 1990, mas, atualmente, desconsideram o papel do CPERS/Sindicato e não se sentem representadas pelo mesmo. PA expõe que o governo Olívio era “*um governo que poderia ter as condições de diálogo com a ‘categoria’ até pelas afinidades políticas, o que seria um fator positivo. Não foi aproveitado, nem pelo governo e nem pelo sindicato*”.

Reproduzo o registro de F2, por considerar representativo do pensamento da maioria dos sujeitos da pesquisa, no sentido de analisar qual a verdadeira função desta organização na política de valorização dos professores públicos estaduais do RS:

Apesar de considerar a questão salarial de extrema importância, tanto que no elenco das condições para a profissionalização docente destaco esta como prioridade, penso que o Sindicato precisa lutar por outros elementos que são importantes; dentre eles, a qualificação e desenvolvimento profissional dos professores, pois entendo que somente através da construção de uma categoria fortalecida em termos de qualidade de seus fazeres, será possível obter a adesão pública às reivindicações de reconhecimento e valorização da categoria.

Em relação às concepções de profissão docente, os sujeitos da pesquisa relacionaram com sua própria experiência, tendo consciência de que é um conceito sociológico, ligado ao profissional liberal. Salientam que hoje a profissão docente ainda está relacionada ao sacerdócio, à dedicação e que é considerada uma semiprofissão. A maioria dos sujeitos coloca a necessidade de um maior conhecimento/formação e de um código de ética para a profissão.

Destaco que os professores têm a representação da profissão como sacerdócio, que exige o esforço individualizado, apesar de considerarem que são essenciais: formação, competência e uma melhor remuneração. É evidente que a concepção de profissão não é neutra, mas sim impregnada de conteúdo ideológico. Assim as idéias de sacerdócio e de competências são decorrentes de uma trajetória sociocultural e da produção e do discurso político oficial, tanto em âmbito nacional como estadual, que evidenciam este fazer mais técnico, em que a profissionalismo docente tem ainda a função disciplinadora, controladora e ideológica (HYPÓLITO, 1999). Isso se fez presente de forma mais ou menos incisiva na política educacional do RS.

Os conselheiros estaduais de educação trazem concepções contrárias: uma mais conservadora, em que a profissão é o exercício do magistério e a profissionalização está relacionada à qualificação; outra mais crítica e ampla, envolvendo a concepção de profissão com questões culturais, pedagógicas e contextuais. Nas colocações dos formadores de docentes percebi a fundamentação teórica de autores que discutem esta temática, que levantam as questões sociológicas da semiprofissão. Isso é percebido também nas contribuições dos representantes da organização sindical, que também salientam, de forma bem mais contundente, as condições salariais e de trabalho adequadas.

A profissionalização docente é percebida por alguns como um termo pouco usado hoje pela atual instabilidade do mundo do trabalho. “*Há territórios muito guardados*” salienta um sujeito de pesquisa. Outros destacam as características necessárias para a profissionalização. Há consciência de que este termo passou a ser utilizado pelas políticas neoliberais como forma de induzir os professores a busca de maior valorização, como uma responsabilização individual, isolada: “*Profissionalização é exatamente isso, eu sou profissional responsável pelo*

compromisso de procurar melhorar cada vez mais, me dedicar, não contar o horário, a pessoa conta os cinco minutos que eu estou ficando a mais, não isso aí, o reconhecimento em salário e formação...”. (PEF5).

Transcrevo duas falas ilustrativas referentes à concepção de profissionalização:

Em virtude da reivindicação de maior visibilidade e reconhecimento social desta ocupação por parte dos movimentos organizados de professores, o termo passou a ser utilizado como um elemento político de valorização da carreira e, posteriormente, utilizado (apropriado) pelas políticas neoliberais como forma de seduzir os professores e intensificar ainda mais as suas atividades, responsabilizando-os pelos sucessos e fracassos pessoais e da educação em geral, destituindo de qualquer contextualidade. (F2).

A profissionalização implica um conjunto de condições indissociáveis: salário, carreira, formação e condições de trabalho. Em outras palavras: profissionalização significa superação da ideia de “missão”, de continuidade das atribuições da família (lembramos como Paulo Freire contestou o conceito de “tia”) e de “apoliticismo” (a ideia de que o educador “serve” aos patrões, não ao Estado e, portanto, não pode ter opinião contrária aos detentores do poder). (P2).

Como no dizer de Veiga (2006, p.3), a “afirmação e o prestígio social da profissão têm que andar junto com o processo de valorização da escola que queremos pública, democrática e de qualidade. E esta qualidade depende também do desempenho profissional dos professores intimamente ligado às necessidades do contexto social”.

Entre os condicionantes que desprofissionalizam a profissão docente, alguns sujeitos da pesquisa levantaram a falta de um código de ética. Posicionaram-se dizendo que ele é necessário, mas que não pode ser “uma camisa de força nas escolas”, tem que estar contextualizado. Entretanto, não conceberam a constituição de um conselho, uma associação ou uma ordem específica para a profissão. Para a maioria, este papel também deveria ser do sindicato. Veiga (2006), porém, expõe que um conselho ou uma ordem é perfeitamente compatível com a existência do sindicato dos professores. Inclusive serviria para que a organização sindical revisse seu papel e seu posicionamento político-ideológico, denunciado pelos sujeitos da pesquisa. Concordo com Veiga (2006) quando diz que não é possível atribuir somente ao sindicato a responsabilidade pelo processo de profissionalização do magistério, no que diz respeito à defesa e promoção dos interesses dos professores.

As colocações de García ilustram esse processo relacionado aos condicionantes da (não)profissionalização da profissão docente:

Alguns aspectos caracterizam actualmente o ensino: uma burocratização, proletarização e intensificação do trabalho dos professores, que leva a um aumento do controlo, uma diminuição da autonomia e capacidade de tomar decisões, um aumento significativo de tarefas a realizar ao mesmo tempo e com escassos incentivos ao longo da sua carreira docente. Outra característica do ensino como profissão é a sua progressiva feminização, sobretudo nos níveis inferiores do sistema educativo, o que se pode repercutir na imagem social que se tem dos professores. Trata-se de uma profissão onde se fomenta o isolamento entre os professores, de tal modo que as aulas configuram “territórios” particulares, aos quais é difícil ter acesso. Predomina a cultura do individualismo, juntamente com a balcanização, por oposição a uma cultura de colaboração. (GARCIA, 1999, p. 145).

No quadro a seguir, apresento a síntese das “forças” políticas da política educacional de valorização e profissionalização dos professores nas três etapas do ciclo de políticas.

QUADRO 9 - “FORÇAS” POLÍTICAS DA POLÍTICA EDUCACIONAL

“FORÇAS” POLÍTICAS DA POLÍTICA EDUCACIONAL DE VALORIZAÇÃO E PROFISSIONALIZAÇÃO DOS PROFESSORES ESTADUAIS DO RS 1996-2006					
	ETAPA I	ETAPA II	ETAPA III	Critérios administrativos-predomínio	
	Influência da Política	Produção da Política	Efeitos da Política		
GOVERNO BRITTO (1995-1998)	<ol style="list-style-type: none"> 1. Atende aos compromissos com a agenda política dos organismos internacionais 2. Segue a agenda política neoliberal do governo federal 3. Influência do mercado, recorre a privatizações, por falta de recursos fiscais 4. Características do funcionalismo 	<p>Vasto ordenamento legal e normativo:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Gestão Democrática do Ensino Público (Lei Estadual nº 10.576/1995) 2. Plano de Desenvolvimento e Valorização do Ensino Público Estadual, instituindo o Programa de Avaliação da Produtividade Docente (Prêmio de Produtividade Docente (Lei Estadual nº 11.126/1998) 3. Plano de Carreira e Remuneração do Magistério Estadual (Lei Estadual nº 11.125/1998) 4. Programa Crédito Educativo (PROCRED) (Lei nº 10.713/96 e Decreto nº 36.615/96) 5. Plano de Demissão Voluntária (PDV) 6. Municipalização das escolas estaduais de Ensino Fundamental 7. Padrão 	<p>- Política educacional:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Construção de um referencial curricular para o Estado (PRC) com base nos PCNs. • Implantação legal da gestão democrática do ensino público • Municipalização do ensino – regime de colaboração • Avaliação externa – escolas estaduais e municipais • Desresponsabilização do Estado com as políticas sociais • Exigências do mercado na educação (competitividade e produtividade) <p>- Valorização docente:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Mecanismos de avaliação e produtividade do professor (desempenho), apesar da lei não ser devidamente implantada, pois não recebeu respaldo político. • Condições de trabalho: informatização, dificuldades estruturais e financeiras. • Proposta de aumento salarial (23%), não cumprido <p>- Profissionalização docente:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Performatividade do magistério • Perspectiva tecnicista da educação fundamentada na ótica da regulação • Responsabilização do professor e do gestor com resultados, controle de qualidade • Gerenciamento da formação 	<p>EFICIÊNCIA ECONÔMICA</p> <p>EFICÁCIA PEDAGÓGICA</p> <p>EFETIVIDADE POLÍTICA</p> <p>CONTEXTO CONSTITUÍDO</p>	<p>R E G U L A Ç Ã O</p>

		<p>Referencial do Currículo (PRC)</p> <p>8. Cadernos pedagógicos (9) e Documentos do PRC</p> <p>9. Plano Integrado de Escola (PIE)</p> <p>10. Programa de Avaliação Externa</p> <p>11. Programa de Capacitação Docente (jornadas pedagógicas)</p>	<p>profissional</p> <ul style="list-style-type: none"> • Conflitos e discussões na política de reordenamento legal da carreira • Conflitos e oposições entre governo e sindicato <p>- Formação acadêmico-profissional:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Formação continuada com as jornadas pedagógicas • Produção teórica legal e de política curricular significativa • Perspectiva das competências na formação de professores e nas práticas profissionais dos professores • CNM: continuidade 	
<p>GOVERNO OLÍVIO (1999-2002)</p>	<p>1. Relação com ordenamento educacional nacional</p> <p>2. Influência político-partidária crítica</p> <p>3. Perspectiva redistributiva no contexto sócio-econômico</p> <p>4. Valorização local</p> <p>5. Distribuição horizontalizada dos recursos</p>	<p>Vasta produção teórica</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Orçamento Participativo (OP) 2. Constituinte Escolar 3. Lei 11.695/2001 – altera a Lei da Gestão Democrática 4. Lei 11.646/2001 – criação da UERGS 5. Decreto governamental nº 40.350/2000 – criação das CREs 6. Lei 11.195/99 – Retorno da Lei 6.672/74 7. Cadernos Pedagógicos: fundamentação teórica, com princípios e diretrizes; fundamentação para formação de prof. nível médio 	<p>- Política educacional:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Protagonismo dos professores nas decisões e participação política • Construção do projeto político-pedagógico da escola • Oferta de formação inicial para diferentes modalidades • Maior participação da comunidade nas decisões • Condições de trabalho • Não ficou explícita a proposta pedagógica assumida pelo governo • Crença que a Constituinte resolveria todos os problemas, herança do patrimonialismo <p>- Valorização Profissional:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Valorização das contribuições dos “pares” (professores, gestores) • Progressão na carreira através das promoções, colocadas em dia • Diminuição da desigualdade salarial • Não houve uma real valorização salarial • Melhoria nas condições de trabalho • Relações horizontalizadas <p>- Profissionalização docente:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Papel do sindicato comopositor em algumas decisões políticas, como a CEEsc • Retomada do plano de carreira de 1974, com símbolo/valor histórico para o magistério 	<p>EFICIÊNCIA ECONÔMICA</p> <p>EFICÁCIA PEDAGÓGICA</p> <p>EFETIVIDADE POLÍTICA</p> <p>RELEVÂNCIA CULTURAL</p> <p>REGULAMENTAÇÃO</p> <p>CONTEXTO CONSTITUINTE</p>

			<p>-Formação acadêmico-profissional:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Relação entre saberes e competências • Investiu na formação • Formação continuada, fundamentação teórica freireana • UERGS: papel importante na formação inicial, com o curso de Pedagogia, modalidades diferenciadas, contextualizada. Processo histórico de implementação conflituoso • Revitalização do CNM 	
<p>GOVERNO RIGOTTO (2003-2006)</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Influências da política internacional e nacional 2. Redistribuição produtiva 3. Influência do quase-mercado 4. Influência da política educacional nacional sob a ótica das competências 5. Interferência da crise financeira do Estado nas decisões políticas 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Escola Aberta para a Cidadania (UNESCO) 2. Projeto-piloto SAERS 3. Decreto nº 42.859/2004 – redistribuição dos cargos na carreira do magistério. 4. Projeto do PEE/RS. 5. Contrato de Gestão (Lei nº 12.237/2005). 	<p>- Política educacional:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Não avançou, inexpressividade do governo • Perdas de conquistas dos governos anteriores • Diminuição da participação coletiva • Pouco conhecimento das discussões e elaboração do PEE/RS • Inexistência de propostas próprias do governo • Perspectiva regulatória, verticalizada • Preocupação com a diminuição da violência nas escolas, com a cidadania, contando com a participação do voluntariado • Crise financeira resultou na não proposição de políticas educacionais <p>- Valorização Profissional:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ausência de propostas • Não houve aumento real • Dificuldades financeiras <p>- Profissionalização docente:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ausência de propostas • Relação conflituosa com o CPERS, particularização das decisões <p>- Formação acadêmico-profissional:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ausência de propostas • Preocupação técnica/competências • Formação de professores sob a ótica da competência e do desempenho • Performatividade do professor e da escola • Perspectiva gerencialista, com Contratos de Gestão • Combate à falsa ascensão na carreira (formação pós-grad.) • Sem incentivo ao CNM • Falta de investimento e incentivo na UERGS 	<p>EFICIÊNCIA ECONÔMICA</p> <p>EFICÁCIA PEDAGÓGICA</p> <p>CONTEXTO NÃO-CONSTITUÍDO</p> <p style="text-align: center;">D E S - R E G U L A Ç Ã O</p>

O quadro 9, representativo das “forças” políticas presentes nos três governos do período investigado, permite-me inferir algumas considerações.

A vasta produção da política não significa necessariamente a sua efetivação, como constatado no governo Britto, em que a lista de programas e ações era longa e leis foram aprovadas e não foram implementadas. Por um lado, a não efetivação da política ocorreu por troca da gestão estadual; e, por outro, por pressão dos movimentos do sindicato dos professores, que representava a opinião de uma parcela majoritária do grupo de professores e da sociedade. No governo Rigotto, além de pequena, a produção da política na área educacional, apresentou-se insignificante e inexpressiva na memória dos entrevistados e nas observações feitas. A produção da política, no governo Olívio, deu-se em um movimento de maior participação dos diferentes atores da política, com momentos de conflitos e discordância, principalmente, em relação às questões salariais, mas com preponderância de condições de trabalho e relativa satisfação dos professores.

As intenções partidárias e corporativas se fazem presentes nas decisões políticas e interferem na sua efetivação ou não, como pode ser observado em momentos diversos nos três governos pesquisados. É interessante constatar a revelação das posições, a identidade de um e outro pelas respectivas propostas educacionais e de gestão do financiamento e do pessoal.

A política de premiação do professor atende a certas orientações de organizações internacionais, como a Cepal, que a colocou como pré-requisito para a melhoria do ensino. Isso se evidenciou em políticas propostas pelos governos Britto e Rigotto, também mais alinhados com as políticas empresariais.

A reprodução em âmbito estadual de políticas educacionais nacionais, especialmente as relacionadas ao currículo, atendeu a uma agenda neoliberal ampla, que predominou no Brasil nos anos 1990, como ocorreu no governo Britto.

A influência econômica na agenda de governo recaiu na pasta da educação, que, em nome da crise fiscal e financeira, recorreu a mecanismos gerencialistas, sentidas, principalmente, nas decisões do governo Rigotto.

Como bem coloca Saviani (2009, p. 60):

Ora, tanto para se garantir uma formação consistente como para se assegurar condições adequadas de trabalho faz-se necessário prover os recursos financeiros correspondentes. Aí está, portanto, o grande desafio a ser enfrentado. É preciso acabar com a duplicidade pela qual, ao mesmo tempo em que se proclamam aos quatro ventos as virtudes da educação exaltando sua importância decisiva num tipo de sociedade como esta em que vivemos, classificada como “sociedade do

conhecimento”, as políticas predominantes se pautam sempre pela busca da redução de custos, cortando investimentos. Faz-se necessário ajustar as decisões políticas ao discurso inoperante. (SAVIANI, 2009b, p.60).

A descontinuidade das políticas educacionais no RS, entre outros aspectos, evidenciou a força ideológica ou tática dos partidos políticos. Neste Estado não há história de re-eleição de governadores, a alternância no poder é marcante. Logo o sucesso ou o fracasso de políticas educacionais se deve também à descontinuidade da gestão de governo, pois o “quadro de instabilidade decisória é nítido. Não há tempo de conseguir adesão, de fazer compreender idéias, objetivos, metas, em apenas o período de quatro anos de um governo.” (DUTRA, 1993, p. 39). Com efeito, a política educacional voltada ao magistério público estadual do RS, nos três governos investigados, apresenta-se fragmentada e sem continuidade, constituindo-se em ações políticas pontuais.

A visão do Estado gerencialista fica aparente em dois governos investigados; foi imposta sutilmente, remodelando as relações de poder entre governo, organização sindical e professores. Também afetou as opções políticas na proposição da profissionalização docente, que se baseou fortemente nas competências, na regulação, no desempenho técnico dos professores, na sua performatividade (BALL, 2005).

Um ponto comum identificado entre os sujeitos investigados é a consideração que ainda tem em relação ao curso Normal em nível médio no RS; vários sujeitos identificam sua finalidade pedagógica na constituição de momentos de prática mais consistentes para o futuro professor. Entretanto, reconhecem que não pode mais ser o *locus* de formação do professor, que é imprescindível a formação em nível superior. Assim, concebem-no como motivador da formação inicial para o futuro professor que atuará na Educação Infantil, tendo condições de realizar sua formação na Educação Superior. Concordo com os sujeitos da pesquisa no sentido de que o curso Normal em nível médio para formação dos professores para a Educação Infantil (e mesmo para os anos iniciais do Ensino Fundamental, como hoje ainda acontece) seja uma política pública transitória e não permanente.

A relação governo-sindicato de professores, mesmo no governo mais democrático e afinado com as lideranças sindicais, demonstrou-se desgastada e distanciada de interesses comuns para a categoria. Como coloca Gadotti (1996, p. 20), as estratégias políticas e as teorias educacionais influenciam as posições dos sindicatos docentes frente ao papel do Estado, assim como as “relações entre o Estado e os sindicatos de trabalhadores em educação são muito dinâmicas, variam de conjuntura para conjuntura e dependem, sobretudo, do regime

de governo, que pode ser de caráter democrático, autoritário ou totalitário”. Percebo que essas acepções, mesmo que redesenhadas, foram muito fortes na relação governo-organização sindical.

Vários condicionantes da desprofissionalização da profissão professor, elencados pelos sujeitos da pesquisa, estão fortemente presentes no cotidiano educacional, refletindo em práticas individualizadas e carreiras planas, burocratizadas, desprestigiadas socialmente; por outro lado, considero que os professores ainda não se conscientizaram de que condicionantes como a feminilização, a proletarização da carreira, o isolamento estão influenciando nesse processo de desvalorização. Efetivamente esses não são conceitos que brotam em suas narrativas.

As relações de poder perpassam as decisões, sem muita clareza e transparência, o que ocasiona o corporativismo das classes representativas ou do próprio governo na definição de políticas públicas para valorização do magistério. Ainda no dizer de Gadotti (1996), há consenso no que se refere ao ponto central dessas reformas: ou elas se realizarão com a participação dos docentes, desde a sua concepção até a sua realização, acompanhamento e avaliação – ou elas serão inócuas, não atingindo a base dos sistemas de ensino. Isso pode ser sentido na produção e implementação das políticas dos governos aqui estudados, com exceção para a maioria das ações políticas do governo Olívio.

Ao analisar as políticas públicas estaduais levei em conta que, especialmente, os representantes da secretaria de educação carregam consigo uma carga ideológica própria do partido político que representam e de defesa de sua gestão.

Já os professores constituem a base para que qualquer proposição política se concretize, pois são eles que, através de suas práticas, vão permitir que as decisões tomadas nos níveis centrais se transformem em impactos reais (DUTRA, 1993) para a melhoria da qualidade do ensino, ou seja, para que ocorra na prática os efeitos da política. Nesse aspecto, percebi que os professores que exerciam somente a docência não vivenciaram ou pouco conheciam sobre a política de cada governo estudado. No entanto, os professores que, além da sala de aula, estavam envolvidos em atividades de gestão e de supervisão apresentaram maior visão e envolvimento com as políticas educacionais.

Com base na orientação conceitual-analítica proposta por Sander (2007), que é composta por quatro modelos de gestão da educação, foi possível explicitar um mapeamento das “forças” políticas que se fizeram presentes na política educacional de valorização e profissionalização dos professores públicos rio-grandenses, no período pesquisado. Essa

orientação conceitual-analítica apresenta, respectivamente, quatro critérios de gestão: eficiência econômica, eficácia pedagógica, efetividade política, relevância cultural; complementada pelo paradigma multidimensional democrático, que envolve esses quatro critérios de gestão.

O governo Britto apresentou características específicas da regulação do Estado em relação às políticas educacionais, que podem ser categorizadas como de desresponsabilização do Estado com a educação. Justificada com a racionalização das ações educacionais, priorização de controle, regulação pela avaliação e prêmio. Trata-se de uma racionalidade instrumental, do gerencialismo da formação, com ênfase nas competências e na performatividade do professor, ou seja, destacou-se a gestão democrática representativa.

Assim, sob influências do contexto de regulação do Estado, a gestão da política educacional evidenciou a efetividade política e a eficiência econômica, complementadas pela eficácia pedagógica, resultando na gestão democrática representativa, como é possível visualizar no quadro seguinte:

QUADRO 10 - GOVERNO BRITTO: DIMENSÕES E CRITÉRIOS DE DESEMPENHO DA GESTÃO DA POLÍTICA EDUCACIONAL

GOVERNO BRITTO		
DIMENSÕES	Dimensões Substantivas	Dimensões Instrumentais
Dimensões Intrínsecas	<i>Dimensão cultural Critério de Relevância</i>	<i>Dimensão Pedagógica Critério de Eficácia</i>
	<i>Pouca valorização salarial e social do Magistério</i>	<i>Fundamentação teórica: Padrão Referencial do Currículo Documentos pedagógicos Gestão democrática representativa</i>
Dimensões Extrínsecas	<i>Responsabilidade social mercadológica Qualidade total/tecnicista Perspectiva neoliberal</i>	<i>Produtividade do magistério Novo plano de carreira Perspectiva regulatória Racionalidade Municipalização PDV</i>
	Dimensão Política Critério de Efetividade	Dimensão Econômica Critério de Eficiência
Regulação das políticas		

Fonte: Adaptado de SANDER (2007).

O governo Olívio apresentou como principais características: participação, autonomia individual e coletiva, descentralização, desempenho, amplo espaço para as decisões coletivas,

ênfase nos saberes docentes. O Estado passa a exercer o papel de motivador da participação da comunidade nas decisões políticas, com isso possibilitando a regulamentação das políticas não somente pelo Estado, mas envolvendo diferentes segmentos da comunidade escolar e local. Esse processo de regulamentação, como referido por Barroso (2005), neste trabalho investigativo, constitui-se com a função de coerência e transformação, com vista a melhoria da qualidade social da educação pública. Entretanto, dois sujeitos da pesquisa colocaram em questão o fato de a Secretaria de Estado da Educação deixar subentendida sua própria proposta político-pedagógica, pois era permitido a todos opinarem sobre tudo, todas as manifestações e colaborações dos envolvidos foram consideradas. Dois sujeitos da pesquisa expuseram que o governo Olívio pregou a vivência do princípio democrático, mas que, de certa forma, decisões foram influenciadas politicamente no que diz respeito à democratização da escola e às propostas pedagógicas para a qualificação dos professores.

Neste governo, sob o contexto da regulamentação do Estado, a preocupação com a efetividade política e a relevância cultural se evidenciaram, complementadas pela eficácia pedagógica e pela eficiência econômica, constituindo, assim, a multidimensionalidade da gestão democrática, representada no quadro seguinte:

QUADRO 11 - GOVERNO OLÍVIO: DIMENSÕES E CRITÉRIOS DE DESEMPENHO DA GESTÃO DA POLÍTICA EDUCACIONAL

GOVERNO OLÍVIO		
DIMENSÕES	Dimensões Substantivas	Dimensões Instrumentais
Dimensões Intrínsecas	Dimensão cultural <i>Critério de Relevância</i>	Dimensão Pedagógica <i>Critério de Eficácia</i>
	<i>Formação para Diversificada: EJA, educação campo</i> <i>Valorização do diálogo</i>	<i>Formação continuada</i> <i>Formação inicial – UERGS</i> <i>Faltou uma proposta pedagógica própria do governo</i> <i>Fundamentação teórica freireana</i>
Dimensões Extrínsecas	<i>OP e CE – participação coletiva</i> <i>Influência político-partidária nas decisões democráticas</i>	<i>Pequena valorização financeira</i> <i>Promoções</i> <i>Plano de Carreira retomado</i>
	Dimensão Política <i>Critério de Efetividade</i>	Dimensão Econômica <i>Critério de Eficiência</i>
Regulamentação das políticas		

Fonte: Adaptado de SANDER (2007).

A mercadorização da educação, o gerencialismo nas decisões, o voluntariado, o desempenho, a performatividade, a autonomia outorgada foram alguns dos aspectos mais presentes na gestão do governo Rigotto em relação à política educacional, justificado pela falta de aporte financeiro. O predomínio do poder econômico torna-se o pano de fundo nas decisões educacionais de âmbito governamental, especialmente no último governo pesquisado, o que ocasionou a inexistência de ações para o magistério estadual, uma situação de aparente “não-política”.

Neste governo, em um contexto da desregulação (BARROSO, 2005) do Estado, a eficiência econômica é evidenciada, complementada pela eficácia pedagógica, com ausência da efetividade política e da relevância cultural, com indícios da gestão gerencialista. A visualização a seguir redesenha essa situação:

QUADRO 12 - GOVERNO RIGOTTO: DIMENSÕES E CRITÉRIOS DE DESEMPENHO DA GESTÃO DA POLÍTICA EDUCACIONAL

GOVERNO RIGOTTO		
DIMENSÕES	Dimensões Substantivas	Dimensões Instrumentais
Dimensões Intrínsecas	Dimensão cultural <i>Critério de Relevância</i>	Dimensão Pedagógica <i>Critério de Eficácia</i>
	<i>Ausência de propostas</i>	<i>Projeto de PEE</i> <i>Projeto Escola Aberta para Cidadania (UNESCO/MEC)</i> <i>Não investimento na UERGS</i> <i>Sem proposta na área pedagógica</i>
Dimensões Extrínsecas	<i>Ausência de propostas</i>	<i>Contrato de Gestão</i> <i>Perspectiva gerencialista</i> <i>Falta de apoio financeiro (crise)</i>
	Dimensão Política <i>Critério de Efetividade</i>	Dimensão Econômica <i>Critério de Eficiência</i>
Desregulação das políticas		

Fonte: Adaptado de SANDER (2007).

Nesse movimento ondulado de valorização e desvalorização profissional ecoam brechas que podem servir a avanços e desafios na constituição de uma política de Estado de efetiva valorização da profissão docente, no sentido de:

- potencialização da formação acadêmico-profissional de professores em um contínuo desenvolvimento pessoal, profissional e, como consequência, institucional e social;

- implantação de redes colaborativas de investigação-formação entre professores da Educação Básica e da Educação Superior, assim como entre professores, pais, associações educativas, sindicatos, demais agentes educativos e comunidade local;
- resgate da autoimagem do professor, valorizando-o como sujeito que produz conhecimentos e saberes, a fim de que o (re)encantamento pela educação se vislumbre;
- ressignificação da profissão professor e de sua identidade, tomando como suporte teórico-prático as discussões na área sociológica;
- reconhecimento por parte do poder público do profissional professor portador de uma identidade individual e coletiva e considerado como ator de proposições políticas na área socioeducacional;
- reconhecimento por parte da gestão do Estado da legitimidade do saber/poder profissional do grupo de professores;
- percepção de que a organização sindical exerce ainda importante papel como ator coletivo no reconhecimento da identidade coletiva do professor;
- problematização dos condicionantes da (des)profissionalização da carreira docente, em uma perspectiva crítica;
- adoção da gestão participativa e democrática na proposição e efetivação de mecanismos que possibilitem à constituição da profissão docente para além dos condicionantes que a desqualificam;
- resgate do *status* socioeconômico dos professores, com a implementação do PSPN compatível com sua relevância social;
- estabelecimento de seu estatuto ético-epistemológico, que vislumbre a profissão docente como potencializadora de “vida”, ou seja, construção de um projeto ético-profissional do magistério (VEIGA, 2006);
- percepção do professor como um sujeito de direito à formação acadêmico-profissional pública de qualidade, bem como às condições necessárias à constituição da sua profissionalidade docente;
- fortalecimento do plano de carreira do magistério que estimule a profissionalização dos professores estaduais, em que se conjuguem a formação acadêmico-profissional, o ingresso e a progressão na carreira, as condições de trabalho e a remuneração com critérios que articulem a gestão da escola e a efetiva participação do professor no processo.

Para finalizar, escolho palavras de Saviani (2009b, p.65):

[...] transformando-se a docência numa profissão socialmente atraente em razão dos altos salários e das boas condições de trabalho, ela será capaz de atrair jovens dispostos a investir recursos, tempo e energia numa alta qualificação obtida em cursos de graduação de longa duração e em cursos de pós-graduação [...] Com um quadro de professores altamente qualificados e fortemente motivados no exercício de sua atividade profissional, a qualidade do trabalho pedagógico necessariamente se elevará. E estará resolvido o problema da qualidade da educação, tão debatido nos dias atuais.

Com o propósito de continuidade do exposto, apresento, no próximo capítulo, as minhas reflexões desta trajetória de pesquisa, constituída metodologicamente por meio do ciclo de políticas de Ball, em que optei por três etapas: Etapa I – Influência da Política; Etapa II – Produção da Política e Etapa III - Efeitos da Política.



Ad Marginem
Paul Klee

6 (IN)CONCLUSÕES: reflexões e desafios aos traçados (in)certos da influência da política, da produção da política e dos efeitos da política de valorização e profissionalização dos professores estaduais do RS

Ao chegar ao último capítulo deste trabalho, retorno ao que me propus para iniciá-lo, desenvolver um trabalho relevante voltado ao estudo da política educacional no sentido de possibilitar um mapeamento conceitual e estrutural das proposições e ações em relação à valorização e à profissionalização dos professores estaduais do RS, a fim de investigar quais as “forças” políticas que interagiram nessa política, no período de 1995 a 2006, sob o olhar de diferentes atores institucionais, bem como o sentido das mesmas.

Nesse sentido, realizei um mapeamento da produção da política, desafiei-me a perceber as intencionalidades da política e analisei os efeitos da política no contexto rio-grandense, sob a orientação teórico-metodológica do Ciclo de Políticas de Ball e seus colaboradores (1992), conforme as opiniões e memórias narrativas de um diverso conjunto de entrevistados.

Ao fazer referência à etapa da **influência da política** para a área social e, especificamente, para a política educacional, comprovei a interferência dos contextos social e econômico na agenda governamental.

Fica evidente que as decisões do que o governo fará ou não em relação à política educacional também passam pela conformidade dos grupos sociais da área econômica, mostrando que há um espaço de disputa e de correlação de forças nas decisões políticas na esfera pública. Isso foi mais ressaltado durante o governo Rigotto, em que sujeitos da pesquisa, especialmente, os secretários estaduais da educação, colocaram que a crise financeira do Estado do RS impediu a realização de várias proposições políticas na área educacional, e, entre elas, citaram a formação de professores e a questão salarial. Nos relatórios anuais do último governo, o grave quadro socioeconômico do Estado, de séria crise

fiscal e de endividamento está presente. Então, uma das ações propostas pelo governo, atingindo também a área educacional, foi a adoção do Programa de Incentivo à Qualidade e Produtividade do Serviço Público, baseado em contratos de gestão. Esse Contrato de Gestão previu a avaliação por produtividade de Coordenadorias Regionais de Educação e escolas selecionadas, prevendo a competitividade entre escolas e professores. No RS, duas coordenadorias envolveram-se neste processo assinando subcontratos de gestão para cumprimento das metas estabelecidas. O processo de gerencialismo e performatividade impostos na educação se sobressaíram.

Várias ações políticas foram propostas e implementadas em âmbito estadual sob a influência da agenda neoliberal do governo nacional; relembro da política curricular desenvolvida no governo Britto, denominada Padrão Referencial do Currículo, baseada na diretriz curricular nacional, tendo ciência de que os contextos nacional e local são dialeticamente constituídos.

Como bem coloca Batista (2009), os contextos nacional e local, por estarem inter-relacionados podem, na mesma medida, modificar ou reproduzir as políticas de um ou de outro contexto. Há a percepção de que os projetos de governo são articulados pelo conjunto de partidos políticos que o representam, assim como de que os arranjos históricos socioeconômicos e políticos regionais estão em conexão com os arranjos socioeconômicos e políticos nacionais.

Ball (2001) refere que a criação de políticas nacionais é um processo de bricolagem, ou seja, uma questão de empréstimo e cópia de fragmentos e cópias de outros lugares, usando e melhorando abordagens locais. Complementa dizendo que a maioria das políticas é frágil, produto de acordos, algo que pode ou não funcionar. Não há como deixar de perceber a bricolagem na política educacional dos três governos gaúchos, particularmente no que toca à valorização e à profissionalização docente.

Na etapa da influência da política e mesmo na etapa da produção da política, percebi que os atores da política educacional ou não se envolveram ou pouco se envolveram com a decisão e/ou a ação da política, com exceção do governo Olívio que abriu possibilidades de participação da comunidade escolar e local durante os encontros de preparação, debates e proposições propiciados pelos movimentos da Constituinte Escolar. Mesmo, nesse aspecto, surgiram críticas quanto à posição teórica da própria Secretaria do Estado da Educação e da influência político-partidária do partido do governo.

Neste movimento político, os partidos que disputam o governo evidenciam a área social como prioritária e, no plano de governo, salientam o que o governo anterior não realizou ou criticam a forma como o fez, como pude ler nos planos de governo do período aqui estudado. Isso influencia as escolhas e as decisões a serem tomadas futuramente. A ideologia do partido político do candidato é um dos principais balizadores da proposta de governo.

Historicamente, no Brasil, na área educacional, a influência do patrimonialismo se conflituava com o gerencialismo e com a proposição da gestão democrática (BATISTA, 2009), além das diferentes forças políticas evidenciadas ao longo da história da educação brasileira. Isso foi percebido em várias manifestações realizadas durante as entrevistas dos sujeitos investigados.

Na etapa da **produção da política** para a área educacional, posso colocar que o texto da política é vasto, em geral nos três governos estaduais aqui estudados, mas cada um apresenta diferentes vieses ideológicos e políticos.

No governo Britto, percebi alguns parâmetros traçados na perspectiva democrática quando da elaboração da Lei da Gestão Democrática (Lei 10.576/95), porém com vieses que possibilitaram a interpretação e implementação de ações na perspectiva tecnocrata, fundamentada nos princípios e métodos da qualidade total, o que vem acontecer com os demais ordenamentos legais e normativos lançados neste período. Especialmente, cito aqui a Lei da produtividade e o novo Plano de Carreira do Magistério Público Estadual, em que se evidenciou também a proposição da avaliação externa. Nesta época, houve também a produção de material pedagógico para auxílio dos professores e gestores, que foi posto à disposição das CREs e das escolas.

No governo Olívio, a perspectiva de democratização da educação, da gestão e do conhecimento, tendo como base os princípios da autonomia e da participação, foi o cerne de toda a política educacional; especialmente, na implementação da Constituinte Escolar e suas decorrências, como a (re)formulação dos projetos políticos-pedagógicos das escolas, as alterações na Lei da Gestão Democrática da Educação e demais proposições legais e normativas. Destaco, também, a produção da política referente à criação da UERGS, como mais um espaço de formação inicial dos professores. Verifiquei que ocorreu ampla divulgação do que foi planejado e implementado nesta época, ou seja, a política educacional como um todo foi publicizada. Foram produzidos trabalhos científicos específicos sobre a política educacional deste período. Porém, a maioria das iniciativas do governo anterior foi

desconsiderada tendo em vista a posição política e ideológica da equipe do governo e da Secretaria de Estado da Educação.

No governo Rigotto, o texto da política deu-se por meio de leis que viabilizaram a perspectiva gerencialista, que, de certa forma, retorna a visão do governo Britto, desconsiderando toda a caminhada realizada no governo anterior (governo Olívio); isso devido a posições políticas ideológicas diferenciadas. Senti com maior força a presença dos ideários do gerencialismo, na proposta, por exemplo, do Contrato de Gestão, e mesmo nas poucas iniciativas relacionadas à utilização do espaço físico da escola em outros momentos, como foi o caso do Programa Escola Aberta para a Cidadania, em associação com a UNESCO.

A produção da política referente ao Plano Estadual de Educação encontra-se ainda “engavetada” na Assembleia Legislativa do RS, por motivos ideológicos, políticos partidários e pelas brechas e inconsistências do próprio texto da política. No projeto do PEE, não foi evidenciada devidamente a realidade do contexto educacional da região, não há clareza nas metas educacionais, as questões em relação aos professores no que se refere a sua formação e valorização necessitam ser revistas. Não creio, portanto, que seja o caso de “desengavetar” este projeto de lei. Terá de ser rediscutido na sua integralidade, pois são evidentes as mudanças no contexto educacional do Rio Grande do Sul, inclusive pela inconsistência e defasagem do diagnóstico apresentado; além disso, necessitará de revisão nas proposições feitas pelo Estado do RS no seu PAR, tendo em vista o regime de colaboração. Principalmente, no que refere à valorização dos profissionais da educação, os aspectos relacionados à formação, à carreira profissional e à sua remuneração apresentam lacunas, que devem ser revistas tomando como base as diversas proposições normativas e legais, em âmbito nacional, para os níveis e modalidades de ensino. E, no sentido mais amplo, levar em conta as proposições que estão sendo feitas, neste momento histórico, das discussões sobre o novo Plano Nacional de Educação, que deverá vigorar a partir de 2011, movimento esse que faz parte também da Conferência Nacional de Educação de 2010.

Aponto que não encontrei nenhuma publicação da Secretaria de Estado da Educação, no governo Rigotto, que subsidiasse a discussão para a valorização ou a formação dos professores, mesmo que tenha registro de várias publicações, que me parecem mais de caráter informativo e de orientações mais gerais, não de subsídios teórico-conceituais. Fica evidente o pouco que se fez em termos de política educacional no governo Rigotto, e muito menos se

publicizou o que se realizou. Os próprios sujeitos de pesquisa tiveram dificuldade de recordar alguma proposição na área educacional neste período.

Quanto à etapa dos **efeitos da política**, pude perceber que a descontinuidade da política educacional analisada ficou muito evidente nos três governos estaduais, pela perspectiva ideológica diferenciada, pelos diferentes propósitos políticos, no sentido de mostrar que um governo poderia fazer mais e melhor do que o anterior e, historicamente, pela influência ainda muito forte do patrimonialismo, do gerencialismo, da centralização das decisões, conseqüentemente, influenciando as relações de poder, o que inviabiliza a verdadeira democratização da gestão.

Como colocam Muller e Surel (2002), a ação do Estado não segue uma evolução linear; ao contrário, apresenta ritmos variáveis, marcadas por uma estabilidade relativa e de momentos de ruptura mais ou menos duráveis e consideráveis. Para os autores Muller e Surel (2002, p. 145), “pensar a mudança pública requer que se considere uma variedade extrema de elementos desigualmente pertinentes em cada caso concreto”. A política educacional, nos períodos pesquisados, apresentou variação nas escolhas e decisões políticas.

O primeiro período investigado seguiu o instituído pela agenda neoliberal global e nacional, sob influência do mercado; a preocupação foi com a performatividade do professor, sob orientação de competências técnicas. Não se estabeleceu efetivamente uma política de valorização e profissionalização do professor estadual.

O período seguinte rompeu um pouco essa lógica; a ruptura se estabeleceu com um processo de descentralização e participação, proporcionando formação acadêmico-profissional do professor, fundamentada em uma perspectiva político-pedagógica freireana. Nesse processo, ficou evidente que, em nome da gestão democrática, amplos espaços de participação foram proporcionados a todos, que deliberaram sobre tudo; nesse processo instituinte ficou velada a proposta política de valorização e profissionalização do professor estadual assumida pelo governo.

O último período investigado ficou em “branco”, em nome da crise financeira do Estado; com uma “ausência” de proposições políticas, ficou estabelecida a “não-política”. Nessa inexpressividade política, o “quase-mercado” foi estabelecido, houve o esvaziamento do poder político, as decisões de gestão foram realizadas através de contratos/subcontratos de gestão. Evidencio que houve um processo não-instituído de desvalorização e desprofissionalização do professor.

Considero que a política educacional voltada ao processo de valorização e profissionalização do professor estadual do RS, aqui pesquisada, apresentou uma descontinuidade administrativa: passou de uma fase estável do “constituído” para uma fase de mudança “constituente” e retrocedeu ao não conduzir a fase instituinte, de implementação.

Constatei que, neste processo político, no governo Britto, destacaram-se a efetividade política e a eficiência econômica, complementadas pela eficácia pedagógica; sendo que, no governo Rigotto, de forma muito semelhante ao governo do mesmo partido, retornou à eficiência econômica, complementada pela eficácia pedagógica, mas com ausência da efetividade política e da relevância cultural. No intervalo dessas duas gestões, há a ruptura desse processo, quando se evidenciam a relevância cultural e a efetividade política, complementadas pela eficácia pedagógica e pela eficiência econômica. Portanto, o quadro conceitual-analítico das “forças” políticas educacionais no RS, no período de 1995 a 2006, constituiu-se, primeiramente, por uma gestão democrática representativa, com a educação centralizada em uma perspectiva mercadológica; seguida de uma gestão de oposição ao instituído, com a descentralização das decisões, com poder participativo; e, por último, de uma gestão gerencialista, esvaziada de proposições e perspectivas políticas próprias. Assim, posso expressar que, no período de recorte desta pesquisa, a multidimensionalidade da gestão democrática se desenvolveu somente no período do governo Olívio (1999-2002).

Não tenho aqui o propósito de destacar qual governo foi melhor ou não na política educacional, especificamente, na política de valorização e de profissionalização do magistério público estadual do RS, mas de alertar que para a vivência ideal da gestão democrática da educação, as dimensões extrínsecas e intrínsecas, juntamente com as dimensões substantivas e instrumentais devem compor o paradigma da multidimensionalidade da gestão.

Assim como Hypólito (1999), acredito que a valorização e a profissionalização do professor estão presentes nos discursos da política e na produção da política, como uma “aceitação formal da necessidade de maior profissionalização [e maior valorização social da profissão docente], porém com visíveis indícios de criar uma ilusão” (p. 82). Na realidade, os efeitos da política visualizam que as políticas públicas “contribuem mais para uma negação do que para uma afirmação das práticas profissionais”. (HYPÓLITO, 1999, p. 82).

Parafraseando Ball (2001), digo que as políticas de valorização e profissionalização do professor no RS estiveram crivadas de nuances e moduladas através de complexos processos de influência, produção e disseminação de textos e recriadas no contexto da prática. E como tal, são incompletas, incipientes e não podem mudar todas as circunstâncias. (MAINARDES,

2007, p. 102). Sou conhecedora de que se vive uma crise do próprio processo de profissionalização do magistério, reflexo da crise sociopolítica da sociedade.

Nesse revisitar do mapeamento da política de profissionalização e valorização dos professores estaduais do RS, possibilitou-me perceber que as *policies* educacionais estiveram engendradas às *politics*, sob a influência de ideologias político-partidárias do partido que estava no poder em determinado momento; dos movimentos da organização sindical representativa da categoria do magistério; de imposições dos contextos nacional ou internacional para a área social, da crise do contexto socioeconômico regional. Isso evidenciado em graus de influência maiores ou menores dependendo da organização da *polity* nas diferentes gestões governamentais.

A política de valorização e constituição da profissão docente somente será efetivada realmente quando for constituída política de Estado e não apenas de governo, porque o movimento de profissionalização do magistério é um processo complexo de mudança social, que envolve, também, políticas de resistência e de contestação. (VEIGA, 2006).

Fazendo uso das palavras de Hypólito (1999), enuncio que a valorização e a profissionalização dos professores estaduais no RS existiram como realidade discursiva, como “sonho prometido” sempre arremessado a um futuro distante e indeterminado.

Para finalizar, apresento algumas possibilidades de pesquisa que se constituem em desafios futuros para minha trajetória pessoal e profissional: aprofundamento de questões mais específicas relativas ao trabalho docente; continuidade desta pesquisa em relação ao mapeamento das políticas de valorização e de profissionalização do professor estadual no atual governo do Rio Grande do Sul; estudo relativo ao atual plano de carreira e remuneração dos profissionais da educação pública estadual e à proposta de um novo plano; desafios e perspectivas na implantação do Piso Salarial Profissional Nacional e das diretrizes relativas à carreira profissional, em estudos comparados entre municípios do Rio Grande do Sul e entre estados brasileiros.

REFERÊNCIAS

ABREU, Mariza. **Avaliação da gestão educacional nos últimos governos do Estado** – período de 1987-2002. Porto Alegre, 2002, 28 p. (Texto digitado).

ABREU, Mariza (Coord.). **Gestão educacional no Rio Grande do Sul**. Cadernos FUG-RS Educação. Porto Alegre: FUG-RS. Cadernos FUG-RS, ano I, nº 01, 2003.

ACCURSO, Cláudio Francisco. **Anexo ao Relatório da Secretaria do Estado da Educação**. Porto Alegre, dez. 1998 (Texto digitado).

AGUIAR, Márcia da S. Política de formação de professores: o que muda nas esferas nacional e locais. In: GRACIANO, Mariângela. (Org.). **O plano de desenvolvimento da Educação (PDE)**. São Paulo, SP: Ação Educativa, v. 4, p. 39-42, 2007.

_____; MELO, Márcia Maria de O. Pedagogia e faculdades de educação: vicissitudes e possibilidades da formação pedagógica e docente nas IFES. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 92, p. 959-982, Número Especial, out. 2005. Disponível em: www.scielo.br

ALARCÃO, Isabel. Formação continuada como instrumento de profissionalização docente. In: VEIGA, Ilma Passos A. (Org.). **Caminhos da profissionalização do magistério**. Campinas, SP: Papirus, 1998. (Coleção Magistério: formação e trabalho pedagógico).

AMARAL, Josiane C. S. Ramos do. **A trajetória da gestão democrática da educação na rede estadual de ensino do Rio Grande do Sul**. Porto Alegre: PPGEduc/UFRGS, 2006. (Dissertação de Mestrado).

APRECIACÃO DA PROPOSTA DE PLANO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO – RS. Porto Alegre: UFRGS/FACED, nov., 2006.

AZEVEDO, Janete Maria Lins de. **Educação como política pública**. Campinas, SP: Autores Associados, 1997. (Coleção polêmicas do nosso tempo, v. 56).

BALL, Stephen J. Performatividade, privatização e o pós-Estado do bem-estar. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 25, n. 89, p. 1105-1126, set./dez., 2004. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>.

_____. Stephen Ball e a educação (entrevista a Lucíola Licínio de C. P. Santos). **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n.40, p. 11-25, dez., 2004.

_____. Sociologia das políticas educacionais e pesquisa crítico-social: uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional. **Currículo sem Fronteiras**, v. 6, n. 2, p. 10-32, jul./dez., 2006. Disponível em www.curriculosemfronteiras.org

_____. Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. **Cadernos de Pesquisa**, v. 35, n. 126, p. 539-564, set./dez., 2005.

_____. Diretrizes Políticas Globais e Relações Políticas Locais em Educação. **Currículo sem Fronteiras**, v.1, n.2, pp.99-116, jul./dez., 2001. Disponível em www.curriculosemfronteiras.org.

_____. Cidadania global, consumo e política educacional. In: SILVA, Luiz H. da. **A escola cidadã no contexto da globalização**. Petrópolis: Vozes, p. 121-137, 1998.

_____. **Education reform: a critical and post-structural approach**. Reprinted. Buckingham, Philadelphia: Open University Press, 2008.

_____. **Big policies/small world: an introduction to international perspectives in education policy**. *Comparative Education*, v.34, n.2, p. 119-130, 1998.

_____; BOWE, R. Subject departments and the ‘implementation’ of National Curriculum policy: an overview of the issues. **Journal of Curriculum Studies**, v. 24, n. 2, p. 97-115, 1992.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BARROSO, João. O Estado, a educação e a regulação das políticas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 92, p. 725-751, número especial, out., 2005.

_____. Gestão local da educação: entre o Estado e o mercado, a responsabilização colectiva. In: In: MACHADO, Lourdes M. e FERREIRA, Naura S. C. (Orgs.). **Política e gestão da educação: dois olhares**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, p. 173-197.

BATISTA, Neusa. **A formação de conselheiros municipais de educação e a gestão democrática dos sistemas municipais de ensino: uma política pública em ação**. Porto Alegre: UFRGS/Faced, 2009. (Tese de Doutorado em Educação).

BAZZO, Vera Lúcia. **Constituição da profissionalidade docente na educação superior: desafios e possibilidades**. Porto Alegre: UFRGS/Faced, 2007. (Tese de Doutorado em Educação).

BEECH, Jason. **La localización de las propuestas de las agencias internacionales en la práctica: el caso de la formación docente en Argentina y Brasil**. Caxambu: 30 RA Anped, 2007. Disponível em: http://www.anped.org.br/reunioes/30ra/trabalhos/trabalho_gt11.htm

BERNSTEIN, Basil. **Pedagogía, control simbólico e identidad**. Teoría, investigación y crítica. Traducción: Pablo Manzano. La Coruña: Fundación Paideia; Madrid: Ediciones Morata, 1998.

BITTAR, Mariluce; OLIVEIRA, João Ferreira (Orgs.). **Gestão e políticas da educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

BOBBIO, Norberto et al. **Dicionário de Política**. Brasília, DF: Editora UNB, s.d.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari K. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto, Portugal: Porto Editora, 1999. (Coleção Ciências da Educação).

BORDAS, Merion C. **Formação de professores do ensino superior**: aprendizagens da experiência. Texto apresentado para participar da reunião anual da ANPED, 2005. (Texto digitado).

BOWE, R.; BALL, Stephen. **Reforming education and changing schools**: case studies in policy sociology. London: Routledge, 1992.

BULHÕES, Maria da Graça; ABREU, Mariza V. de. **A Luta dos Professores Gaúchos, 1979-1991**: o difícil aprendizado da democracia. Porto Alegre: L&PM, 1992.

BRASIL. **Plano decenal de educação para todos**. Brasília: MEC, 1993 (versão acrescida).

_____. **Pacto pela Valorização do Magistério e Qualidade da Educação**. Brasília: MEC, 1994, p. 4.

_____. Ministério da Educação. **Universidade Aberta do Brasil**, 2008. Disponível em <http://uab.mec.gov.br>

_____. Ministério da Educação: **Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE)**, 2007. Disponível em www.mec.gov.br.

_____. **Instituto Nacional de Pesquisa Educacional**: Dados e informações educacionais, 2007. Disponível em www.inep.gov.br.

_____. Ministério da Educação – **Índice de Desenvolvimento da Educação**, 2007. Disponível em www.ideb.inep.gov.br.

_____. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Plano de Desenvolvimento da Educação. **Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. Guia de programas**. Brasília, jun., 2007a.

_____. Ministério da Educação. **Programa Escola Aberta**. Brasília: Prol Editora Gráfica, UNESCO/FNDE/MEC, maio 2007b.

BRZEZINSKI, Iria. **Pedagogia, pedagogos e formação de professores**: busca e movimento. Campinas, SP: Papirus, 1996.

_____. (Org.). **Profissão professor**: identidade e profissionalização docente. Brasília: Plano Editora, 2002.

CABRAL NETO, Antônio; RODRIGUEZ, Jorge. Reformas educacionais na América Latina: cenários, proposições e resultados. In: CABRAL NETO, Antônio et. al. (Orgs.). **Pontos e contrapontos da política educacional**: uma leitura contextualizada de iniciativas governamentais. Brasília: Líber Livros Editora, 2007.

CAMINI, Lucia. **O processo de construção da política educacional no Rio Grande do Sul de 1999 a 2002**: relações, limites, contradições e avanços. Porto Alegre: UFRGS, 2005. (Dissertação de Mestrado em Educação).

CNTE Informa 511 - 08 de dezembro de 2009. <http://www.cnte.org.br> Acesso em dez., 2009.

CUNHA, Célio da. A política de valorização do magistério na década de 1990: apontamentos incompletos. In: VEIGA, Ilma Passos A. (Org.). **Caminhos da profissionalização do magistério**. Campinas: Papirus, 1998. (Coleção Magistério: formação e trabalho pedagógico).

CUNHA, Maria Isabel da. O lugar da formação do professor universitário: a condição profissional em questão. In: CUNHA, Maria Isabel da (Org.). **Reflexões e práticas em**

pedagogia universitária. Campinas, SP: Papyrus, 2007. (Coleção Magistério: formação e trabalho pedagógico).

CURY, Carlos R. Jamil. Estado e políticas de financiamento em educação. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 831-855, out., 2007. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>

DEUBEL, André-Noël Roth. **Políticas públicas: formulación, implementación y evaluación.** Bogotá, D.C: Ediciones Aurora, 2002.

DINIZ-PEREIRA, Júlio E. **Formação inicial dos professores nas licenciaturas.** VIII Congresso Nacional de Educação – EDUCERE. Curitiba, 07 de outubro de 2008. (Comunicação oral).

DIRETRIZES PARA O GOVERNO GERMANO RIGOTTO. Porto Alegre, s.d. Disponível em www.seplag.rs.gov.br. Acesso em maio 2009.

DUARTE, Newton. Conhecimento tácito e conhecimento escolar na formação do professor (por que Donald Schön não entendeu Luria). **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 24, n. 83, p. 601-625, ago., 2003. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>

DULLIUS, Vera F. **Política de formação de professores para a educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental:** cenário da oferta e estimativa da demanda no Rio Grande do Sul (1996 a 2006). Porto Alegre: UFRGS/FACED, 2007. (Dissertação de Mestrado).

DUTRA, Any. A questão política da alfabetização no Rio de Janeiro de 1983 a 1987. **Caderno de Pesquisa**, São Paulo, n.85, p.33-42, maio, 1993.

DUTRA JUNIOR, Adhemar F.et al. **Plano de carreira e remuneração do magistério público:** LDB, FUNDEF, diretrizes nacionais e nova concepção de carreira. Brasília: MEC, FUNDESCOLA, 2000.

ENGUITA, Mariano F. Ambigüidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarização. **Teoria e Educação**, n.4. Dossiê: Interpretando o trabalho docente. Porto Alegre: Pannonica, 1991.

FANFANI, Emilio Tenti. Consideraciones sociológicas sobre profesionalización docente. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 28, n. 99, p. 335-353, maio/ago., 2007. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>

_____. (Comp.). **El oficio de docente:** vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores Argentina, 2006.

FARENZENA, Nalú. **Oferta de educação básica no Rio Grande do Sul:** divisão de responsabilidades e financiamento. Revista Brasileira de Política e Administração da Educação, v. 22, n. 1, p. 85-107, jan./jun., 2006.

_____; KLOVAN, Felipe. **Planos de carreira e condições salariais do magistério da educação básica:** alguns exemplos. Texto da disciplina Organização da Educação Básica. Porto Alegre: UFRGS/FAPERGS, 2007/2. (Texto digitado).

FELDFEBER, Myriam. La regulación de la formación y el trabajo docente: un análisis crítico de la “agenda educativa” en América Latina. **Educação & Sociedade**. Campinas, v. 28, n. 99, p. 444-465, maio/ago. 2007. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>

_____; OLIVEIRA, Dalila A. (Comps.). **Políticas educativas y trabajo docente**. Nuevas regulaciones ¿Nuevos sujetos? Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico, NOVEDUC, 2006.

FERREIRA, Naura S. Carapeto (Org.). **Formação continuada e gestão da educação**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2006.

_____. Gestão democrática na formação do profissional da educação: a imprescindibilidade de uma concepção. In: FERREIRA, Naura S. Carapeto (Org.). **Políticas públicas e gestão da educação: polêmicas, fundamentos e análises**. 2 ed. Brasília: Líber Livro Editora, 2007.

FRANZOI, Naira Lisboa. **Entre a formação e o trabalho: trajetórias e identidades profissionais**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2006. (Coleção Política e Gestão da Educação, 4).

FREIDSON, Eliot. **Renascimento do Profissionalismo: teoria, profecia e política**. Tradução Celso Mauro Paciornik. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1998.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. Saberes necessários à prática educativa. 7 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. Certificação docente e formação do educador: regulação e desprofissionalização. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 24, n. 85, p. 1095-1124, dez., 2003. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>

_____. A (nova) política de formação de professores: a prioridade postergada. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1203-1230, out. 2007. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>

_____. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. **Educação & Sociedade**. Campinas, vol. 23, n. 80, setembro/2002, p. 136-167. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>

FREY, Klaus. Políticas públicas: um debate conceitual e reflexões referentes à prática de análise de políticas públicas no Brasil. **Planejamento e políticas públicas**. Brasília, IPEA, n. 21, p. 211-259, jun., 2000.

GADOTTI, Moacir. Estado e sindicalismo docente no Brasil: 20 anos de conflito. In: **Revista Adusp**, dez., 1996, p. 14-20. Disponível em <http://www.adusp.org.br/revista/08/r08a02.pdf> Acesso nov. 2009.

GATTI, Bernadete A.; BARRETO, Elsa Siqueira de Sá (Coord.). **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009.

GARCIA, Carlos Marcelo. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. Porto, Portugal: Porto Editora, 1999. (Coleção Ciências da Educação, 2).

GAUTHIER, Clermont et.al. **Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente**. Ijuí: UNIJUÍ, 1998.

GISI, Maria Lourdes. Políticas públicas, educação e cidadania. In: ZAINKO, Maria Amélia; GISI, Maria Lourdes (Orgs.). **Políticas e gestão da educação superior**. Curitiba: Champagnat; Florianópolis: Insular, 2003.

GRACIANO, Mariângela. (Org.). **O plano de desenvolvimento da Educação (PDE)**. São Paulo, SP: Ação Educativa, v. 4, 2007.

HESS, Remi. **Produzir sua obra**: o momento da tese. Tradução de Sérgio da Costa Borba e Davi Gonçalves. Brasília: Liber Livro Editora, 2005. (Série Pesquisa; 11).

HYPÓLITO, Álvaro Moreira. **Trabalho docente, classe social e relações de gênero**. Campinas, SP: Papirus, 1997. (Coleção Magistério: formação e trabalho pedagógico).

_____. Trabalho docente e profissionalização: sonho prometido ou sonho negado? In: VEIGA, Ilma P. A.; CUNHA, Maria Isabel da (Org.). **Desmistificando a profissionalização do magistério**. Campinas, SP: Papirus, 1999. (Coleção Magistério: formação e trabalho pedagógico).

_____; VIEIRA, Jarbas dos S.; GARCIA, Maria Manuela A. (Orgs.). **Trabalho docente: formação e identidades**. Pelotas: Seivas, 2002.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação**, jan./fev./mar./abr., nº 19, 2002.

LAS REFORMAS EM LOS PAÍSES DEL CONO SUR: um balance crítico. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales – CLACSO, 2005.

LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean. **A construção do saber**: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas. Porto Alegre: Artmed, 1999.

LIBÂNEO, José Carlos; PIMENTA, Selma Garrido. Formação de profissionais da educação: visão crítica e perspectiva de mudança. **Educação & Sociedade**, Campinas, ano XX, n. 68, p. 239-277, dez. 1999.

LUCE, Maria Beatriz. **A pauta política da Educação Básica e a gestão escolar**: “novos/velhos” desafios. III Simpósio Regional (Sul) de Política e Administração da Educação. Gestão Escolar. Camboriú, SC, 25 a 28 de setembro de 2005.

_____. **O novo ordenamento da educação: constitucional, legal e institucional**. Porto Alegre: UFRGS/PPGEDu, 2006. (Notas de aula).

_____; MEDEIROS, Isabel L. Pedrosa (Org.). **Gestão escolar democrática**: concepções e vivências. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2006. (Coleção Política e Gestão da Educação, 1).

_____. **Políticas públicas e conhecimento**. VI Encontro da ANPAE - Região Sul. Passo Fundo: UPF, 12 de maio de 2007. (Comunicação oral).

_____; FARENZENA, Nalú. EDP 03 001. **Políticas públicas de educação**. Porto Alegre. UFRGS/FACED, mar., 2006. (Notas de aula).

_____. O regime de colaboração intergovernamental. In: GRACIANO, Mariângela. (Org.). **O plano de desenvolvimento da Educação (PDE)**. São Paulo, SP: Ação Educativa, v. 4, p. 9-13, 2007.

LÜDKE, Menga; BOING, Luiz Alberto. Caminhos da profissão e da profissionalidade docentes. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 25, n. 89, p. 1159-1180, Set./Dez., 2004. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>

LUZ, Aline Souza da; MELLO, Elena M^a Billig; CRISTOFOLI, Maria Sílvia. Política de formação de professores para a educação básica: a profissionalização do magistério. In: **Espaço Pedagógico**. Passo Fundo: UPF, Faculdade de Educação. Vol. 15, n.1, jan./jun.2008, p. 135-148.

MACHADO, Lourdes M.; FERREIRA, Naura S. C. (Orgs.). **Política e Gestão da Educação: dois olhares**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr., 2006. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>

_____. **Reinterpretando os ciclos de aprendizagem**. São Paulo: Cortez, 2007.

MAGISTÉRIO PRESSIONA PARA OBTER PISO. **Correio do Povo**, Ensino, Porto Alegre, p. 6, 17 fev. 2008.

MELLO, Elena Maria Billig. **Política educacional brasileira: olhares, percepções e vivências nos cursos formadores de docentes de Cruz Alta**. Santa Maria: UFSM, 2002. (Dissertação de Mestrado).

_____. Política de (des)valorização e (des)profissionalização do Magistério público: vieses atuais. In: **XXIII Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação. V Congresso Luso-Brasileiro de Política e Administração da Educação. I Colóquio Ibero-Americano de Política e Administração**. Cadernos ANPAE nº 4. Porto Alegre, RS: ANPAE/UFRGS, 2007. Disponível em http://www.anpae.org.br/congressos_antigos/simposio2007/130.pdf. Acesso em jan.2010.

_____. Direito à profissionalização e à formação dos professores da educação pública do estado do RS. In: **XXIV Simpósio Brasileiro. III Congresso Interamericano de Política e Administração da Educação. Direitos Humanos e Cidadania: desafios as políticas públicas e a gestão democrática da educação**. Cadernos ANPAE nº 8. Vitória, Espírito Santo: ANPAE, UFES, 2009. http://www.anpae.org.br/congressos_antigos/simposio2009/93.pdf. Acesso em jan. 2010.

_____. Profissão professor: avanços e retrocessos na sua constituição. In: **XIV Congresso Brasileiro de Sociologia. Sociologia: consensos e controvérsias**. Rio de Janeiro, RJ: UFRJ, 2009. Disponível em <http://www.sbs2009.sbsociologia.com.br/>

_____. Política de valorização e profissionalização do magistério: recortes preliminares. In: **Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul: pesquisa em educação e inserção social**. Itajaí, SC: UNIVALI/ANPEDSul, 2008.

_____. COSTA, Fátima T.; MOREIRA, Jacira C. de. (Orgs.). **Pedagogia Universitária: campo de conhecimentos em construção**. Cruz Alta: UNICRUZ/RIES, 2005.

MENEZES, Neliana S. A.; MACHADO, Denise S.; FERREIRA, Ana Gabriela C. **Orientações para elaboração de trabalhos acadêmicos: dissertações, teses, TCG de Pedagogia, TCE de Especialização**. Porto Alegre: UFRGS/FACED/BSE, 2009.

MONLEVADE, João A. C. de. **Valorização Salarial dos Professores: o papel do Piso Salarial Profissional Nacional como instrumento de valorização dos professores da Educação Básica pública**. Campinas, SP: UNICAMP, 2000. (Tese de Doutorado).

MOROSINI, Marília Costa et al. (Org.). **Enciclopédia de Pedagogia Universitária**. Porto Alegre: FAPERGS/RIES, 2003.

MULLER, Pierre. SUREL, Yves. **A análise de políticas públicas**. Pelotas: Educat, 2002. (Coleção Desenvolvimento Social 3).

NOGUEIRA, Marco Aurélio. Administrar e dirigir: algumas questões sobre a escola, a educação e a cidadania. In: MACHADO, Lourdes M. e FERREIRA, Naura S. C. (Orgs.). **Política e gestão da educação: dois olhares**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, p. 17-32.

NÓVOA, António (Org.). **Profissão professor**. 2 ed. Porto, Portugal: Ed. Porto, 1995a.

_____. (Coord.). **Os professores e a sua formação**. 2 ed. Lisboa, Portugal: Dom Quixote Ltda, 1995b.

_____. Os Professores na Virada do Milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 25, n. 1, p. 11-20, jan./jun., 1999.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. El trabajo docente y nueva regulación educativa en América Latina. In: FELDFEBER, Myriam e OLIVEIRA, Dalila A. (Comps.). **Políticas educativas y trabajo docente**. Nuevas regulaciones ¿Nuevos sujetos? Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico, NOVEDUC, 2006.

_____. Regulação das políticas educacionais na América Latina e suas conseqüências para os trabalhadores docentes. **Educação & Sociedade**. Campinas, v. 26, n. 92, p. 753-775, Especial - out., 2005. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br> Acesso em nov. 2007.

_____. Política educacional e a re-estruturação do trabalho docente: reflexões sobre o contexto latino-americano. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 28, n. 99, p. 355-375, maio/ago., 2007. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br> Acesso em nov. 2007.

_____. Política educacional e regulação no contexto latino-americano: Argentina, Brasil e Chile. **Linhas Críticas**: Brasília, v. 15, n. 28, p. 45-62, jan./jun., 2009. Disponível em <http://www.fe.unb.br/linhascriticas/artigos/n28/politica.pdf> .

_____. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 25, n. 89, p. 1127-1144, set./dez., 2004. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>.

PARADA, Eugenio Lahera. **Introducción a las políticas públicas**. Santiago, Chile: Fondo de Cultura Económica, 2002.

PARTICIPANTES DA 1ª CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO, CULTURA E ESPORTE. 1ª Conferência Nacional de Educação, Cultura e Esporte – Carta de Brasília. **Educação & Sociedade**, Campinas, dez. 2000, vol. 21, nº 73, p. 251-253. Disponível em www.scielo.br/pdf/es/v21n73/4216.pdf Acesso em maio 2007.

PERONI, Vera M. V. **Política educacional e papel do Estado no Brasil dos anos 1990**. São Paulo: Xamã, 2003.

_____. Mudanças na configuração do Estado e sua influência na política educacional. In: PERONI, Vera M^a Vidal; BAZZO, Vera Lúcia; PEGORARO, Ludimar (Org.). **Dilemas da educação brasileira em tempos de globalização neoliberal: entre o público e o privado**. Porto Alegre: Editora UFRGS, 2006. (Coleção Política e Gestão da Educação, 3).

_____. A autonomia docente em tempos de Neoliberalismo e Terceira Via. In: VIOR, Susana E.; MISURACA, María Rosa; ROCHA, Stella Maris Más. (Comp.). **Formación de docentes: ¿Qué cambió después de los '90 em las políticas, los currículos y las instituciones?** Buenos Aires: Jorge Baudino Ediciones, 2009a.

_____. **As parcerias público-privadas na educação e as desigualdades sociais.** Disponível em http://www.utp.br/Cadernos_de_Pesquisa/pdfs/cad_pesq7/9_as_parcerias_publico_cp7.pdf. Acesso em 12 dez. 2009b.

PIMENTA, Selma G. **Didática e formação de professores:** percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal. São Paulo: Cortez, 1997.

_____. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente.** São Paulo: Cortez, 1999.

PINTO, José Marcelino de R. **O financiamento do PDE.** Seminário itinerante “O Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) em debate nas universidades públicas paulistas”. Out. de 2007. Disponível em http://cecemca.rc.unesp.br/cecemca/seminario_pde

POPKEWITZ, Thomas S. **Reforma educacional:** uma política sociológica – poder e conhecimento em educação. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997. Trad. Beatriz A. Neves.

PISO DOS PROFISSIONAIS DO MAGISTÉRIO: valorizar a professora e o professor é passo fundamental rumo à educação de qualidade no Brasil. **Campanha Nacional pelo Direito à Educação**, 27 ago. 2007. Disponível em <http://www.cnte.org.br>.

PLANO DE GOVERNO – Governo Rigotto. Disponível em www.seplag.rs.gov.br. Acesso em maio 2009.

PROGRAMA DE GOVERNO: Olívio Dutra. **Texto para discussão.** Porto Alegre. 30 jul. 1998. (Texto digitado).

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria da Educação. Departamento Pedagógico. **Padrão Referencial de Currículo:** documento básico. Governo do Estado 1995-1998. Porto Alegre, 1996.

_____. Secretaria da Educação. Departamento Pedagógico. **Padrão Referencial de Currículo:** documento intermediário. Governo do Estado 1995-1998. Porto Alegre, 1996.

_____. Secretaria de Estado da Educação. **Relatório Secretaria de Estado da Educação.** Governador do Estado Antônio Britto. Secretária de Estado da Educação: Iara Sílvia Lucas Wortmann. Porto Alegre, 1998. (Documento digitado).

_____. **Ministério Público - RS** – Imprensa. 1/10/2008, p. 1-5. Disponível em http://www.mp.rs.gov.br/imprensa/clipping_fonte/clipping/id61814.htm?impressao=1&. Acesso em 20 out. 2008.

_____. Secretaria de Estado da Educação. **Princípios e diretrizes para a educação pública estadual.** Porto Alegre: Corag, 2000a.

_____. Secretaria de Estado da Educação. **Política educacional do RS-1999/2002:** educação de qualidade social. Porto Alegre, s.d.

_____. Secretaria de Estado da Educação. **Caderno temático da Constituinte Escolar.** Nº1 ao 25. Porto Alegre, maio, 2000b.

_____. Secretaria de Educação. **Caderno pedagógico Aprendendo/Ensinando Paulo Freire.** Porto Alegre: Corag, fev. 2001.

_____. Secretaria de Educação. **Caderno pedagógico Espaços de Diálogo:** o movimento das Escolas Estaduais de Ensino Médio – Modalidade Normal. Porto Alegre: Corag, nov. 2002.

- _____. Governo do Estado do Rio Grande do Sul. **Mensagem à Assembléia Legislativa. Governo Olívio de Oliveira Dutra.** Porto Alegre, 2000. Disponível em <http://http://www.al.rs.gov.br/legis>.
- _____. Governo do Estado do Rio Grande do Sul. **Mensagem à Assembléia Legislativa. Governo Olívio de Oliveira Dutra.** Porto Alegre, 2001. Disponível em <http://http://www.al.rs.gov.br/legis>.
- _____. Governo do Estado do Rio Grande do Sul. **Mensagem à Assembléia Legislativa. Governo Olívio de Oliveira Dutra.** Porto Alegre, 2002. Disponível em <http://http://www.al.rs.gov.br/legis>.
- _____. Governo do Estado do Rio Grande do Sul. **Mensagem à Assembléia Legislativa. Governo Germano Antônio Rigotto.** Porto Alegre, fev. 2004. Disponível em <http://http://www.al.rs.gov.br/legis>.
- _____. Governo do Estado do Rio Grande do Sul. **Mensagem à Assembléia Legislativa. Governo Germano Antônio Rigotto.** Porto Alegre, fev. 2005. Disponível em <http://http://www.al.rs.gov.br/legis>.
- _____. Governo do Estado do Rio Grande do Sul. **Mensagem à Assembléia Legislativa. Governo Germano Antônio Rigotto.** Porto Alegre, fev. 2006. Disponível em <http://http://www.al.rs.gov.br/legis>.
- _____. **Plano Plurianual 2004 – 2007.** Governo do Estado do Rio Grande do Sul. Secretaria da Coordenação e Planejamento. Governo Germano Antônio Rigotto. Disponível em www.seplag.rs.gov.br.
- RODRIGUES, Maria de Lurdes. **Sociologia das Profissões.** Portugal, Oeiras: Celta Editora, 1997.
- ROSSATO, Ricardo. O nascimento de uma universidade. In: MELLO, Elena M^a Billig; COSTA, Fátima T. Lopes da; MOREIRA, Jacira Cardoso de (Orgs.). **Pedagogia Universitária: campo de conhecimento em construção.** Cruz Alta: UNICRUZ, RIES, 2005.
- RUA, Maria das Graças. Análise de Políticas Públicas: Conceitos Básicos. In: **O Estudo da Política: Tópicos Seleccionados.** Brasília: Paralelo 15, 1998.
- SANDER, Benno. **Gestão da educação na América Latina: construção e reconstrução do conhecimento.** Campinas, SP: Autores Associados, 1995. (Coleção educação contemporânea).
- _____. **Administração da educação no Brasil: genealogia do conhecimento.** Brasília: Liber Livro, 2007.
- SARI, Marisa Timm. **Regime de colaboração intergovernamental na educação: a experiência do Rio Grande do Sul.** Porto Alegre: PPGEdu/UFRGS, 2009. (Dissertação de Mestrado).
- SARMENTO, Manuel Jacinto. **A vez e a voz dos professores: contributo para o estudo da cultura organizacional da escola primária.** Portugal: Porto Editora Ltda, 1994.
- SAVIANI, Dermeval. O ensino de resultados. (Entrevista concedida a Juliana Monachesi). São Paulo: **Folha de São Paulo**, 30 abr. 2007.
- _____. **PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação: análise crítica da política do MEC.** Campinas, SP: Autores Associados, 2009a. (Coleção Polêmicas do nosso Tempo, 99)

_____. A situação atual da educação e a formação de professores para a educação básica no Brasil. In: **Seminário Internacional sobre Formação de Professores para o Mercosul/Cone Sul**. Ideias fundamentais na formação de professores para a educação básica. Org.: Augusto Nivaldo Silva Triviños e Graziela Macuglia Oyarzabal. São Leopoldo: Casa Leiria, 2009b.

SCHEIBE, Leda. Formação dos profissionais da educação pós-LDB: vicissitudes e perspectivas. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; AMARAL, Ana Lúcia (Orgs.). **Formação de Professores: políticas e debates**. Campinas, SP: Papirus, 2002. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

SCHMIDT, Carlos; HERRLEIN Jr, Ronaldo. **Desenvolvimento do Rio Grande do Sul: Dois Projetos**. Porto Alegre, 2001. Disponível em www.ufrgs.br/ppgecientifica2001_09.pdf. Acesso em dez., 2009.

SHIGUNOV NETO, Alexandre; MACIEL, Lizete S. B. (Orgs.). **Reflexões sobre a formação de professores**. Campinas, SP: Papirus, 2002.

SHIROMA, Eneida O.; MORAES, Maria Célia M. de; EVANGELISTA, Olinda. **Política educacional**. 3.ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

_____; CAMPOS, Roselane Fátima; GARCIA, Rosalba Maria C. Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos. **Perspectiva**. Florianópolis, v. 23, n. 02, p. 427-446, jul./dez., 2005. <http://www.ced.ufsc.br/nucleos/nup/perspectiva.html>

SCHÖN, Donald. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, António (Coord.). **Os professores e a sua formação**. 2 ed. Lisboa, Portugal: Dom Quixote Ltda, 1995.

SOUZA, Celina. Políticas públicas: uma revisão da literatura. **Sociologias**. UFRGS/Programa de Pós-Graduação em Sociologia. Ano 8, nº 16, p. 20-44, jul./dez., 2006.

_____. **Políticas públicas: conceitos, tipologias e subáreas**. Palestra proferida em 06/10/2005 no Ciclo de Debates da Política Estadual de Habitação de Interesse Social. Promovida pela SEDUR. Versão atualizada de trabalho elaborado para a Fundação Luis Eduardo Magalhães em dez. de 2002. Salvador, 2005, 28 f. (Texto digitado)

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

_____; LESSARD, Claude. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

_____. (Orgs.). **O ofício de professor: história, perspectivas e desafios internacionais**. 2.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

TEIXEIRA, Inês A. de Castro. Da condição docente: primeiras aproximações teóricas. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 28, n. 99, p. 426-443, maio/ago., 2007. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>

TEODORO, António. **Professores, para quê?** Mudanças e desafios na profissão docente. Porto, Portugal: PROFEDIÇÕES, 2006.

TOMMASI, Livia de; WARDE, Mirian J.; HADDAD, Sérgio (Orgs.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1998.

TORRES, Rosa M. Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do Banco Mundial. In: TOMMASI, Livia de; WARDE, Mirian J.; HADDAD, Sérgio (Orgs.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 1998, p. 125-193.

VAILLANT, Denise. Atraer y retener buenos docentes para la profesión: una mirada internacional. **XIX Encuentro Nacional y V Internacional de Investigadores en Educación** (ENIN). Santiago, Chile, Noviembre, 2007.

VEIGA, Ilma Passos A. (Org.). **Caminhos da profissionalização do magistério**. Campinas, SP: Papyrus, 1998. (Coleção Magistério: formação e trabalho pedagógico).

_____. Professor: tecnólogo do ensino ou agente social? In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; AMARAL, Ana Lúcia (Orgs.). **Formação de Professores: políticas e debates**. Campinas, SP: Papyrus, 2002. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

_____. Docência como atividade profissional. In: VEIGA, Ilma Passos A.; d'ÁVILA, Cristina M^a. (Orgs.). **Profissão docente: novos sentidos, novas perspectivas**. Campinas: SP, Papyrus, 2008. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

_____. **Profissionalização docente**. II Colóquio Formação de Educadores. Salvador: UNEB, 15 a 17 de maio de 2006, f. 10. Disponível em <http://www.didateca.org/coloquio.htm> Acesso em nov. 2009.

_____; CUNHA, Maria Isabel da (Org.). **Desmistificando a profissionalização do magistério**. Campinas, SP: Papyrus, 1999. (Coleção Magistério: formação e trabalho pedagógico).

_____; ARAÚJO, José C. S. Ética e profissionalização do magistério. In: VEIGA, Ilma Passos A.; CUNHA, Maria Isabel da (Org.). **Desmistificando a profissionalização do magistério**. Campinas, SP: Papyrus, 1999. (Coleção Magistério: formação e trabalho pedagógico).

_____; AMARAL, Ana Lúcia (Orgs.). **Formação de Professores: políticas e debates**. Campinas, SP: Papyrus, 2002. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

_____; ARAUJO, José C. S.; KAPUZINIAC, Célia. **Docência: uma construção ético-profissional**. Campinas, SP: Papyrus, 2005. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

_____; d'ÁVILA, Cristina M^a. (Orgs.). **Profissão docente: novos sentidos, novas perspectivas**. Campinas: SP, Papyrus, 2008. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

VIEIRA, Juçara Dutra. **Identidade expropriada: retrato do educador brasileiro**. 2 ed. Brasília: CNTE, 2004.

_____. **Piso salarial nacional dos educadores: dois séculos de atraso**. Brasília: [s.n.], 2007.

VIEIRA, Sofia Lerche. Políticas internacionais e educação – cooperação ou intervenção? In: DOURADO, Luiz Fernandes; PARO, Vitor Henrique (Orgs.). **Políticas públicas & educação básica**. São Paulo: Xamã, 2001.

_____. Políticas de formação em cenários de reforma. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; AMARAL, Ana Lúcia (Orgs.). **Formação de Professores: políticas e debates**. Campinas, SP: Papyrus, 2002. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

WOOD, Ellen M. **Democracia contra o capitalismo: a renovação do materialismo histórico**. São Paulo: Boitempo editorial, 2003.

Legislação Consultada

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988/ obra coletiva de autoria da Editora Saraiva com a colaboração de Antonio Luiz Toledo Pinto, Márcia Cristina Vaz dos S. Windt e Livia Céspedes. – 40. ed. Atual. São Paulo: Saraiva, 2007. (Coleção Saraiva de Legislação).

_____. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, 1996.

_____. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação. Lei nº 10.172**, de 09 de janeiro de 2001. Brasília, 2001.

_____. Ministério da Educação. **Lei nº 9.424/96**. FUNDEF. Brasília: Câmara dos Deputados, 1997.

_____. Ministério da Educação. **Decreto Presidencial nº 6.094**, de 24 de abril de 2007.

RIO GRANDE DO SUL. **Constituição Estadual**, 1989.

_____. **Estatuto e Plano de Carreira do Magistério Público do Rio Grande do Sul**. Lei nº 6.672, de 22 de abril de 1974. (atualizada até a Lei nº 12.443, de 03 de abril de 2006) Disponível em <http://www.al.rs.gov.br/legiscomp>. Acesso em mar. 2006.

_____. **Lei Complementar nº 11.125, de 09 de fevereiro de 1998**. Dispõe sobre os Profissionais da Educação, institui novo Plano de Carreira e Remuneração do Magistério Público Estadual, estabelece critérios de avaliação da produtividade docente, de disciplinamento das cedências, de incentivo à permanência na atividade e dá outras providências. Disponível em <http://www.al.rs.gov.br/legis>. Acesso em 22 nov. 2009.

_____. **Lei nº 11.126/98, de 09 de fevereiro de 1998, atualizada até a Lei nº 12.883, de 03 de janeiro de 2008**. Implanta Plano de Desenvolvimento e Valorização do Ensino Público Estadual, dispõe sobre mecanismos de parceria e colaboração, institui Programa de Avaliação da Produtividade Docente, dispõe sobre vencimento e dá outras providências. Disponível em <http://www.al.rs.gov.br/legis>. Acesso em 04 dez. 2009.

_____. **Lei nº 12.961, de 14 de maio de 2008**. Autoriza o Poder Executivo a implantar índices de aumento previstos nas Leis nºs 10.395, de 1º de junho de 1995 e 10.420, de 04 de julho de 1995 e dá outras providências. **Diário Oficial do Estado nº 092**, de 15 de maio de 2008. Disponível em <http://www.al.rs.gov.br/legis>. Acesso em 20 out. 2008.

_____. **Lei nº 10.576, de 14 de novembro de 1995, atualizada até a Lei nº 12.028, de 18 de dezembro de 2003**. Dispõe sobre a Gestão Democrática do Ensino Público e dá outra providências. Disponível em <http://www.al.rs.gov.br/legiscomp>. Acesso em abr. 2009.

APÊNDICES

APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO A

QUESTIONÁRIO A – Formadores de Professores, AESUFOPE, CPERS

I. POLÍTICA EDUCACIONAL

1. O professor da Educação Básica tem sido contemplado na política educacional do atual governo federal de forma:
 - (a) Relevante
 - (b) Irrelevante
 - (c) Outra. Qual? Por quê?
2. O professor da Educação Básica tem sido contemplado na política educacional do atual governo estadual do RS de forma:
 - (a) Relevante
 - (b) Irrelevante
 - (c) Outra. Qual? Por quê?
3. Participou ou participa na elaboração das atuais políticas de valorização e profissionalização de professores? Está envolvido(a) na implementação destas políticas?
 - (a) Sim
 - (b) Não
 Se assinalou “Sim”, qual(is) política(s)? De que forma?
4. Você participou na elaboração e/ou na implementação das seguintes ações ou programas da política educacional do governo Britto (1995-1998)?
 - a) Gestão Democrática do Ensino Público (Lei Estadual nº 10.576/1995)
 - b) Prêmio de Produtividade Docente aos Membros do Magistério Público Estadual (Leis Estaduais nº 11.125/1998 e 11.126/1998)
 - c) Plano de Carreira e Remuneração do Magistério Estadual (Lei Estadual nº 11.125/1998)
 - d) Programa Crédito Educativo (PROCRED)
 - e) Jornadas Pedagógicas nas escolas estaduais
 - f) Plano de Demissão Voluntária (PDV)
 - g) Municipalização das escolas estaduais de Ensino Fundamental
 - h) Nenhuma
 - i) Outra. Qual(is)?
5. Que avaliação faz da política educacional do governo Britto para a valorização e profissionalização dos professores?
6. Você participou na elaboração e/ou na implementação das seguintes ações ou programas da política educacional do governo Olívio (1999-2002)?
 - (a) Orçamento Participativo
 - (b) Constituinte Escolar
 - (c) Escola de Ensino Médio – Modalidade Normal
 - (d) Criação da Universidade Estadual do RS (UERGS)
 - (e) Retomada do antigo Plano de Carreira do Magistério Estadual, previsto na Lei Estadual nº 6.672/1974, com revogação da Lei Estadual nº 11.125/1998 (Lei Estadual nº 11.195/1999)
 - (f) Nenhuma
 - (g) Outra. Qual(is)?
 - (h)
7. Que avaliação faz da política educacional do governo Olívio para a valorização e profissionalização dos professores?
8. Você participou na elaboração e/ou na implementação das seguintes ações ou programas da política educacional do governo Rigotto (2003-2006)?
 - (a) Programa Escola Aberta para a Cidadania
 - (b) Programa Escola de Tempo Integral
 - (c) Projeto Piloto SAERS (Sistema Avaliação dos Estudantes do RS)
 - (d) Projeto do Plano Estadual de Educação do RS (Parecer CEE nº 130/2005)
 - (e) Nenhuma
 - (f) Outra. Qual(is)?
9. Que avaliação faz da política educacional do governo Rigotto para a valorização e profissionalização dos professores?

II. FORMAÇÃO DOCENTE

10. Trabalhou ou trabalha em cursos de formação de professores na modalidade a distância?
 - (a) Sim
 - (b) Não
 Se assinalou “Sim”, como foi ou é sua experiência?
11. Participou ou participa na elaboração de programas/ações de formação inicial e/ou continuada de professores? Está envolvido(a) na sua implementação?
 - (a) Sim
 - (b) Não
 Se assinalou “Sim”, qual(is) programa(s)? De que forma?
12. Para você, quais são os motivos pelos quais as políticas oficiais de formação de professores em nível médio no Brasil e no RS continuam? Quais são as perspectivas que se desenham neste aspecto?
13. Quais saberes docentes considera imprescindíveis ao professor de Educação Básica?

III. VALORIZAÇÃO PROFISSIONAL DOCENTE

14. Na sua opinião, o Piso Salarial Profissional Nacional (PSPN), de R\$ 950,00 para jornada de 40h semanais, proposto pela Lei 11.738/2008:

(Numere as alternativas por ordem de relevância, (1) = maior relevância)

 () é significativo no sentido de valorizar a categoria do magistério

- atende às reivindicações históricas do magistério
- leva em conta as diferenças regionais
- atribui importância às horas-atividades na carga horária dos professores
- abre espaço para a discussão da implementação de um Sistema Nacional Público de Formação dos Profissionais do Magistério
- possibilita que a remuneração do magistério público da educação básica tenha maior valor social
- é um valor mínimo inicial que leva em conta a progressão ao longo da carreira do profissional do magistério
- é um valor mínimo inicial nacional que não impede que os entes federativos tenham pisos superiores
- considera para sua atualização o valor anual mínimo por aluno referente aos anos iniciais do ensino fundamental urbano
- Outra. Qual? _____

15. Que mecanismos da carreira profissional do magistério público estadual você considera importante para a valorização do trabalho docente?

(Numere as alternativas por ordem de importância, (1) = mais importante)

- ingresso na carreira profissional por meio de concurso público de provas e títulos
- progressão na carreira por mérito
- progressão na carreira por tempo de serviço
- avaliações periódicas do desempenho dos professores
- formação inicial dos professores
- formação continuada dos professores
- estágio probatório acompanhado sistematicamente
- direito a licenças
- experiência docente mínima para exercer outras funções docentes
- espaço-tempo para aperfeiçoamento em serviço
- programas de desenvolvimento profissional em serviço
- jornada de trabalho docente que leve em conta hora-aula e hora-atividade
- dedicação exclusiva ao cargo
- remuneração valorada e substantiva às necessidades vitais, culturais, sociais e educacionais
- outro(s). Qual(is)? _____

16. Como percebe as condições de trabalho dos professores das escolas públicas estaduais do RS?

IV. PROFSSIONALIZAÇÃO DOCENTE

17. Qual sua concepção de:

- a) Profissão docente:
- b) Profissionalização docente:
- c) Profissionalidade docente:

18. Qual a sua opinião sobre o Plano de Carreira do Magistério Público Estadual (Lei nº 6.672/1974)?

19. Quais condicionantes desqualificam a profissionalização dos professores estaduais do RS?

(Numere as alternativas por ordem de relevância, (1) = maior relevância)

- precárias condições de trabalho
- baixa qualidade do ambiente escolar
- carreira profissional plana com prêmios e recompensas
- inadequação ou ausência de planos de cargos e salários
- baixa remuneração
- burocratização do trabalho
- intensificação do trabalho
- individualismo e isolamento dos professores
- ausência de sindicalismo docente ou pouca atuação
- pouco envolvimento na organização sindical
- falta de um código de ética profissional
- ausência de associações e conselhos profissionais docentes
- feminização do magistério
- baixa origem social dos professores
- gestão hierarquizada e patrimonialista
- corporativismo
- precária formação inicial dos professores
- ausência de política de formação continuada de professores
- ausência de sistematização deontológica
- riscos da retórica de profissionalização
- falta de valorização profissional
- proletarização da profissão professor
- acúmulo da jornada de trabalho
- desqualificação da formação docente em cursos aligeirados, a distancia, que visam apenas a certificação
- Outro(s) condicionante(s). Qual(is)? _____

20. Para que uma “nova” profissionalização docente se efetive no nosso Estado, que condicionantes se fazem necessários?

21. Qual a sua opinião sobre o sindicalismo docente no RS? Qual deve ser o papel do CPERS/Sindicato (Centro de Professores do Estado do RS)?

22. Cite a(s) associação(ões) docente(s) que considera representativa(s) para os professores do magistério público do RS. Justifique sua(s) escolha(s), salientando os aspectos que contribuam para a profissionalização e valorização dos professores.

23. Na sua opinião, quais foram os avanços e recuos da política de valorização e qualificação do magistério público do RS, no período de 1996 a 2006, tendo em vista a gestão democrática e emancipatória?

Contribuições /sugestões à temática da pesquisa: _____

APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO B

QUESTIONÁRIO B – Conselheiros CEEed/RS

I. POLÍTICA EDUCACIONAL

1. O professor da Educação Básica tem sido contemplado na política educacional do atual governo federal de forma:
 - (a) Relevante
 - (b) Irrelevante
 - (c) Outra. Qual? _____
 Por quê?

2. O professor da Educação Básica tem sido contemplado na política educacional do atual governo estadual do RS de forma:
 - (a) Relevante
 - (b) Irrelevante
 - (c) Outra. Qual? _____
 Por quê?

3. Participou ou participa na elaboração das atuais políticas de valorização e profissionalização de professores? Está envolvido(a) na implementação destas políticas?
 - (a) Sim
 - (b) Não
 Se assinalou “Sim”, qual(is) política(s)? De que forma?

4. Você participou na elaboração e/ou na implementação das seguintes ações ou programas da política educacional do governo Britto (1995-1998)?
 - a) Gestão Democrática do Ensino Público (Lei Estadual nº 10.576/1995)
 - b) Prêmio de Produtividade Docente aos Membros do Magistério Público Estadual (Leis Estaduais nº 11.125/1998 e 11.126/1998)
 - c) Plano de Carreira e Remuneração do Magistério Estadual (Lei Estadual nº 11.125/1998)
 - d) Programa Crédito Educativo (PROCRED)
 - e) Jornadas Pedagógicas nas escolas estaduais
 - f) Plano de Demissão Voluntária (PDV)
 - g) Municipalização das escolas estaduais de Ensino Fundamental
 - h) Nenhuma
 - i) Outra. Qual(is)? _____

5. Que avaliação faz da política educacional do governo Britto para a valorização e profissionalização dos professores?

6. Você participou na elaboração e/ou na implementação das seguintes ações ou programas da política educacional do governo Olívio (1999-2002)?
 - a) Orçamento Participativo
 - b) Constituinte Escolar
 - c) Escola de Ensino Médio – Modalidade Normal
 - d) Criação da Universidade Estadual do RS (UERGS)
 - e) Retomada do antigo Plano de Carreira do Magistério Estadual, previsto na Lei Estadual nº 6.672/1974, com revogação da Lei Estadual nº 11.125/1998 (Lei Estadual nº 11.195/1999)
 - f) Nenhuma
 - e) Outra. Qual(is)?

7. Que avaliação faz da política educacional do governo Olívio para a valorização e profissionalização dos professores?

8. Você participou na elaboração e/ou na implementação das seguintes ações ou programas da política educacional do governo Rigotto (2003-2006)?
 - a) Programa Escola Aberta para a Cidadania
 - b) Programa Escola de Tempo Integral
 - c) Projeto Piloto SAERS (Sistema Avaliação dos Estudantes do RS)
 - d) Projeto do Plano Estadual de Educação do RS (Parecer CEEed nº 130/2005)
 - e) Nenhuma
 - f) Outra. Qual(is)?

9. Que avaliação faz da política educacional do governo Rigotto para a valorização e profissionalização dos professores?

II. FORMAÇÃO DOCENTE

10. Trabalhou ou trabalha em cursos de formação de professores na modalidade a distância?
 - a) Sim
 - b) Não
 Se assinalou “Sim”, como foi ou é sua experiência?

11. Participou ou participa na elaboração de programas/ações de formação inicial e/ou continuada de professores? Está envolvido(a) na sua implementação?
 - a) Sim
 - b) Não
 Se assinalou “Sim”, qual(is) programa(s)? De que forma?

12. Como estudioso e conselheiro envolvido com a formação de professores no Curso Normal em nível médio, registre como percebe a trajetória desse Curso, especificamente no RS:

13. Para você, quais são os motivos pelos quais as políticas oficiais de formação de professores em nível médio no Brasil e no RS continuam? Quais são as perspectivas que se desenham neste aspecto?

14. Quais saberes docentes considera imprescindíveis ao professor de Educação Básica?

III. VALORIZAÇÃO PROFISSIONAL DOCENTE

15. Na sua opinião, o Piso Salarial Profissional Nacional (PSPN), de R\$ 950,00 para jornada de 40h semanais, proposto pela Lei 11.738/2008: (Numere as alternativas por ordem de relevância, (1) = maior relevância)
- é significativo no sentido de valorizar a categoria do magistério
 - atende às reivindicações históricas do magistério
 - leva em conta as diferenças regionais
 - atribui importância às horas-atividades na carga horária dos professores
 - abre espaço para a discussão da implementação de um Sistema Nacional Público de Formação dos Profissionais do Magistério
 - possibilita que a remuneração do magistério público da educação básica tenha maior valor social
 - é um valor mínimo inicial que leva em conta a progressão ao longo da carreira do profissional do magistério
 - é um valor mínimo inicial nacional que não impede que os entes federativos tenham pisos superiores
 - considera para sua atualização o valor anual mínimo por aluno referente aos anos iniciais do ensino fundamental urbano
 - Outra. Qual? _____
16. Que mecanismos da carreira profissional do magistério público estadual você considera importante para a valorização do trabalho docente? (Numere as alternativas por ordem de importância, (1) = mais importante)
- ingresso na carreira profissional por meio de concurso público de provas e títulos
 - progressão na carreira por mérito
 - progressão na carreira por tempo de serviço
 - avaliações periódicas do desempenho dos professores
 - formação inicial dos professores
 - formação continuada dos professores
 - estágio probatório acompanhado sistematicamente
 - direito a licenças
 - experiência docente mínima para exercer outras funções docentes
 - espaço-tempo para aperfeiçoamento em serviço
 - programas de desenvolvimento profissional em serviço
 - jornada de trabalho docente que leve em conta hora-aula e hora-atividade
 - dedicação exclusiva ao cargo
 - remuneração valorada e substantiva às necessidades vitais, culturais, sociais e educacionais
 - outro(s). Qual(is)? _____
17. Como percebe as condições de trabalho dos professores das escolas públicas estaduais do RS?

IV. PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE

18. Qual sua concepção de:
- a) Profissão docente:
 - b) Profissionalização docente:
 - c) Profissionalidade docente:
19. Qual a sua opinião sobre o Plano de Carreira do Magistério Público Estadual (Lei nº 6.672/1974)?
20. Quais condicionantes desqualificam a profissionalização dos professores estaduais do RS? (Numere as alternativas por ordem de relevância, (1) = maior relevância)
- precárias condições de trabalho
 - baixa qualidade do ambiente escolar
 - carreira profissional plana com prêmios e recompensas
 - inadequação ou ausência de planos de cargos e salários
 - baixa remuneração
 - burocratização do trabalho
 - intensificação do trabalho
 - individualismo e isolamento dos professores
 - ausência de sindicalismo docente ou pouca atuação
 - pouco envolvimento na organização sindical
 - falta de um código de ética profissional
 - ausência de associações e conselhos profissionais docentes
 - feminização do magistério
 - baixa origem social dos professores
 - gestão hierarquizada e patrimonialista
 - corporativismo
 - precária formação inicial dos professores
 - ausência de política de formação continuada de professores
 - ausência de sistematização deontológica
 - riscos da retórica de profissionalização
 - falta de valorização profissional
 - proletarização da profissão professor
 - acúmulo da jornada de trabalho
 - desqualificação da formação docente em cursos aligeirados, a distancia, que visam apenas a certificação
 - Outro(s) condicionante(s). Qual(is)? _____
21. Para que uma “nova” profissionalização docente se efetive no nosso Estado, que condicionantes se fazem necessários?
22. Qual a sua opinião sobre o sindicalismo docente no RS? Qual deve ser o papel do CPERS/Sindicato (Centro de Professores do Estado do RS)?
23. Cite a(s) associação(ões) docente(s) que considera representativa(s) para os professores do magistério público do RS. Justifique sua(s) escolha(s), salientando os aspectos que contribuam para a profissionalização e valorização dos professores.
24. Para você, qual é a função (ou o papel) do Conselho Estadual de Educação (CEE) quanto à política de valorização e profissionalização do magistério público estadual? Como o CEE se posiciona hoje quanto à esta temática?
25. Na sua opinião, quais foram os avanços e recuos da política de valorização e qualificação do magistério público do RS, no período de 1996 a 2006, tendo em vista a gestão democrática e emancipatória?
- Contribuições /sugestões à temática da pesquisa:

APÊNDICE C - ROTEIRO ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

a) Governo Britto

ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA GOVERNO BRITTO – professores e secretários
I. POLÍTICA EDUCACIONAL
<p>1. De que forma você participou na elaboração e/ou na implementação das seguintes ações ou programas da política educacional do governo Britto (1995-1998)?</p> <p>a) Gestão Democrática do Ensino Público (Lei Estadual nº 10.576/1995) b) Prêmio de Produtividade Docente aos Membros do Magistério Público Estadual (Leis Estaduais nº 11.125/1998 e 11.126/1998) c) Plano de Carreira e Remuneração do Magistério Estadual (Lei Estadual nº 11.125/1998) d) Programa Crédito Educativo (PROCRED) e) Jornadas Pedagógicas nas escolas estaduais f) Plano de Demissão Voluntária (PDV) g) Municipalização das escolas estaduais de Ensino Fundamental h) Outra. Qual(is)?</p> <p>Quem foram os autores destas ações?</p> <p>2. Quais eram suas principais atividades ligadas à educação durante a gestão do governo Britto? Como percebe que foi sua atuação nesta época?</p>
II. FORMAÇÃO DOCENTE
<p>3. Participou na elaboração de programas/ações de formação inicial e/ou de formação continuada de professores durante o governo Britto? Envolveu-se na sua implementação? De que forma?</p> <p>4. Quais foram os motivos pelos quais as políticas oficiais de formação de professores em nível médio continuaram no governo Britto? Que perspectivas se desenharam neste aspecto?</p>
III. VALORIZAÇÃO PROFISSIONAL DOCENTE
<p>5. Como foi a política salarial do magistério estadual durante o governo Britto? Qual sua opinião sobre o Piso Salarial Profissional Nacional atual?</p> <p>6. Que mecanismos do Plano de Carreira profissional do magistério público estadual foram considerados durante o governo Britto? Por quê?</p> <p>7. Como eram as condições de trabalho dos professores das escolas públicas estaduais durante o governo Britto?</p>
IV. PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE
<p>8. Fale sobre o Plano de Carreira e Remuneração do Magistério Estadual instituído pela Lei Estadual nº 11.125/1998, que durante o governo Britto, substituiu o Plano de Carreira do Magistério Público Estadual (Lei nº 6.672/1974)?</p> <p>9. Quais foram os condicionantes que desqualificaram a profissionalização docente no governo Britto? E quais qualificaram?</p> <p>10. Considera que o CPERS/Sindicato (Centro de Professores do Estado do RS) representou a categoria dos professores no governo Britto? De que forma? Qual é o seu papel atualmente?</p> <p>11. Qual associação(ões) docente(s) foi(foram) representativa(s) para os professores do magistério público do RS no governo Britto? Por quê?</p> <p>12. Quais foram os avanços e recuos da política de valorização e qualificação do magistério público do RS, durante o governo Britto, tendo em vista a gestão democrática e emancipatória?</p> <p>13. Que avaliação faz da política educacional do governo Britto para a valorização e profissionalização dos professores? Quais foram os resultados desta política? Qual efeito da política para a classe de professores? Até que ponto a política contribuiu para a melhoria da qualidade da educação rio-grandense?</p> <p>14. Qual sua concepção de:</p> <p>a) Profissão docente; b) Profissionalização docente;</p> <p>Contribuições ou sugestões para a pesquisa:</p>

b) Governo Olívio

ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA GOVERNO OLÍVIO – professores e secretários
I. POLÍTICA EDUCACIONAL
<p>1. Você participou na elaboração e/ou na implementação das seguintes ações ou programas da política educacional do governo Olívio (1999-2002)?</p> <p>a) Orçamento Participativo b) Constituinte Escolar c) Escola de Ensino Médio – Modalidade Normal d) Criação da Universidade Estadual do RS (UERGS) e) Retomada do antigo Plano de Carreira do Magistério Estadual, previsto na Lei Estadual nº 6.672/1974, com revogação da Lei Estadual nº 11.125/1998 (Lei Estadual nº 11.195/1999) f) Outra. Qual(is)? De que forma? Quem foram os autores desta política?</p> <p>2. Quais eram suas principais atividades ligadas à educação durante a gestão do governo Olívio? Como percebe que foi sua atuação nesta época?</p>

II. FORMAÇÃO DOCENTE
<p>3. Participou na elaboração de programas/ações de formação inicial e/ou de formação continuada de professores durante o governo Olívio? Envolveu-se na sua implementação? De que forma?</p> <p>4. Quais foram os motivos pelos quais as políticas oficiais de formação de professores em nível médio continuaram no governo Olívio? Que perspectivas se desenharam neste aspecto?</p>
III. VALORIZAÇÃO PROFISSIONAL DOCENTE
<p>5. Como foi a política salarial do magistério estadual durante o governo Olívio? Qual sua opinião sobre o Piso Salarial Profissional Nacional?</p> <p>6. Que mecanismos da carreira profissional do magistério público estadual foram considerados durante o governo Olívio? Por quê?</p> <p>7. Como eram as condições de trabalho dos professores das escolas públicas estaduais durante o governo Olívio?</p>
IV. PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE
<p>8. Qual sua opinião sobre a retomada do Plano de Carreira do Magistério Público Estadual (Lei nº 6.672/1974), com a extinção do Plano de Carreira e Remuneração do Magistério Estadual (Lei Estadual nº 11.125/1998), realizada no governo Olívio?</p> <p>9. Quais foram os condicionantes que desqualificaram a profissionalização docente no governo Olívio? E quais qualificaram?</p> <p>10. Considera que o CPERS/Sindicato (Centro de Professores do Estado do RS) representou a categoria dos professores no governo Olívio? De que forma? Qual é o seu papel atualmente?</p> <p>11. Qual associação(ões) docente(s) foi(foram) representativa(s) para os professores do magistério público do RS no governo Olívio? Por quê?</p> <p>12. Quais foram os avanços e recuos da política de valorização e qualificação do magistério público do RS, durante o governo Olívio, tendo em vista a gestão democrática e emancipatória?</p> <p>13. Que avaliação faz da política educacional do governo Olívio para a valorização e profissionalização dos professores? Quais foram os resultados desta política? Qual efeito da política para a classe de professores? Até que ponto a política contribuiu para a melhoria da qualidade da educação rio-grandense?</p> <p>14. Qual sua concepção de:</p> <p>a) Profissão docente:</p> <p>b) Profissionalização docente:</p> <p>Contribuições ou sugestões para a pesquisa:</p>

c) Governo Rigotto

ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA GOVERNO RIGOTTO – professores e secretários
I. POLÍTICA EDUCACIONAL
<p>1. De que forma você participou na elaboração e/ou a implementação das seguintes ações ou programas da política educacional do governo Rigotto (2003-2006)?</p> <p>a) Programa Escola Aberta para a Cidadania</p> <p>b) Programa Escola de Tempo Integral</p> <p>c) Projeto Piloto SAERS (Sistema Avaliação dos Estudantes do RS)</p> <p>d) Projeto do Plano Estadual de Educação do RS (Parecer CEEed nº 130/2005)</p> <p>e) Outra(s). Qual(is)?</p> <p>- Quem foram os autores destas ações?</p> <p>2. Quais eram suas principais atividades ligadas à educação durante a gestão do governo Rigotto? Como percebe que foi sua atuação nesta época?</p>
II. FORMAÇÃO DOCENTE
<p>3. Participou na elaboração de programas/ações de formação inicial e/ou de formação continuada de professores durante o governo Rigotto? Envolveu-se na sua implementação? De que forma?</p> <p>4. Quais foram os motivos pelos quais as políticas oficiais de formação de professores em nível médio continuaram no governo Rigotto? Que perspectivas se desenharam neste aspecto?</p>
III. VALORIZAÇÃO PROFISSIONAL DOCENTE
<p>5. Como foi a política salarial do magistério estadual durante o governo Rigotto? Qual sua opinião sobre o Piso Salarial Profissional Nacional?</p> <p>6. Que mecanismos do plano de carreira profissional do magistério público estadual foram considerados durante o governo Rigotto? Por quê?</p> <p>7. Como eram as condições de trabalho dos professores das escolas públicas estaduais durante o governo Rigotto?</p>
IV. PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE
<p>8. Opine sobre o Plano de Carreira do Magistério Público Estadual (Lei nº 6.672/1974), que continuou vigorando no governo Rigotto?</p> <p>9. Quais foram os condicionantes que qualificaram a profissionalização docente no governo Rigotto? E quais desqualificaram?</p> <p>10. Considera que o CPERS/Sindicato (Centro de Professores do Estado do RS) representou a categoria dos professores no governo Rigotto? De que forma? Qual é o seu papel atualmente?</p> <p>11. Qual associação(ões) docente(s) foi(foram) representativa(s) para os professores do magistério público do RS no governo Rigotto? Por quê?</p> <p>12. Quais foram os avanços e recuos da política de valorização e qualificação do magistério público do RS, durante o governo Rigotto, tendo em vista a gestão democrática e emancipatória?</p> <p>13. Que avaliação faz da política educacional do governo Rigotto para a valorização e profissionalização dos professores? Quais foram os resultados desta política? Qual efeito da política para a classe de professores? Até que ponto a política contribuiu para a melhoria da qualidade da educação rio-grandense?</p> <p>14. Qual sua concepção de:</p> <p>a) Profissão docente:</p> <p>b) Profissionalização docente:</p> <p>Contribuições ou sugestões para a pesquisa:</p>

APÊNDICE D - MATRIZ DE ANÁLISE – QUESTIONÁRIO A

MATRIZ DE ANÁLISE – QUESTIONÁRIO A					
Categorias de Análise	Dados Pessoais e Profissionais	I. Política Educacional	II. Formação de Professores	II. Valorização Profissional Docente	IV. Profissionalização Docente
Indicadores de Análise					
1.1. Política em âmbito nacional		1, 2, 3			
1.2. Política em âmbito estadual – RS	Gov. Britto		4,5		
	Gov. Olívio		6,7		
	Gov. Rigotto		8,9		
	Avaliação política		23		
2.1. Formação inicial e continuada			3		
2.2. <i>Loci</i> de formação			4		
3.1 Remuneração/PSPN				5	
3.2. Carreira profissional (mecanismos)				6	
3.3. Condições de trabalho				7	
4.1. Exercício/concepções da profissão					
4.2. Plano de carreira					8
4.3. Condicionantes à profissionalização/conceituação					9
4.4. Sindicalização/associações					10, 11

APÊNDICE E - MATRIZ DE ANÁLISE – QUESTIONÁRIO B

MATRIZ DE ANÁLISE – QUESTIONÁRIO B					
Categorias de Análise	Dados Pessoais e Profissionais	I. Política Educacional	II. Formação de Professores	II. Valorização Profissional Docente	IV. Profissionalização Docente
Indicadores de Análise					
1.1. Política em âmbito nacional		1, 2, 3			
1.2. Política em âmbito estadual – RS	Gov. Britto	4,5			
	Gov. Olívio	6,7			
	Gov. Rigotto	8,9			
	Avaliação política	25			
2.1. Formação inicial e continuada			10,11, 12		
2.2. <i>Loci</i> de formação			13		
2.3. Saberes docentes			14		
3.2 Remuneração/PSPN				15	
3.2. Carreira profissional (mecanismos)				16	
3.3. Condições de trabalho				17	
4.1. Exercício/concepções da profissão					18
4.2. Plano de carreira					19
4.3. Condicionantes à profissionalização/conceituação					20, 21
4.4. Sindicalização/associações					22, 23, 24

APÊNDICE F - MATRIZ DE ANÁLISE – ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

MATRIZ DE ANÁLISE – ENTREVISTA					
Categorias de Análise Indicadores de Análise	Dados Pessoais e Profissionais	I. Política Educacional	II. Formação de Professores	II. Valorização Profissional Docente	IV. Profissionalização Docente
1.1. Política em âmbito estadual (Gov. Britto/Gov. Olívio/ Gov. Rigotto)		1, 2			
1.2. Avaliação da política		12, 13			
2.1. Formação inicial			4		
2.2. Formação continuada			4		
2.3. <i>Loci</i> de formação			5		
3.1. Remuneração				6	
3.2. Carreira profissional (mecanismos)				7	
3.3. Condições de trabalho				8	
4.1. Exercício/concepções da profissão					14
4.2. Plano de carreira					8
4.3. Condicionantes à profissionalização					9
4.4. Sindicalização/associações					10, 11

APÊNDICE G – QUADRO-SÍNTESE DAS MATRIZES DE ANÁLISE

CEED/RS			
Política Educacional	Formação acadêmico-profissional	Valorização docente	Profissionalização do professor
<ul style="list-style-type: none"> - Divergência de opiniões entre os conselheiros - Isenção do papel do CEEEd quanto à formação e valorização dos professores estaduais - Um conselheiro: concepção tradicional e conservadora; outro com concepção crítica. - Não houve envolvimento do CEEEd na discussão do PEE/RS. - Gov. Britto: “perverso”, avançou pouco - Gov. Olívio: avançou um pouco - Gov. Rigotto: inexpressivo, não avançou 	<ul style="list-style-type: none"> - CNM – continuidade. - Formação continuada necessária e importante - Gov. Britto – destaque às jornadas pedagógicas - Gov. Olívio – criação da UERGS (“simbólica” e positiva) - Gov. Rigotto – não reconhecem formação nesta época - Conflitos dificultam a efetivação das políticas de formação superior próprias do Estado (UERGS). - Isenção de um dos entrevistados sobre esta categoria de pesquisa. 	<ul style="list-style-type: none"> - PSPN – relevante, valor social para a categoria do magistério. - Mecanismos da carreira profissional: ingresso por concurso público e a formação inicial e continuada. - Condições de trabalho: questões estruturais; dificuldades financeiras; salário “inominável”; rotatividade de professores; empobrecimento do ambiente de trabalho. - Gestão democrática: descrédito, falta de preparo para exercer o cargo de diretor e curto tempo de trabalho efetivo no cargo. - Descrédito da escola pública. 	<ul style="list-style-type: none"> - Plano de Carreira do Magistério: opiniões diferentes, um não opina por desconhecê-lo e outro coloca que a restituição do antigo plano foi uma excelente iniciativa. - Condicionantes que desprofissionalizam a carreira: precárias condições de trabalho; falta de valorização profissional; baixa qualidade do ambiente escolar; baixa remuneração; gestão hierarquizada e patrimonialista; burocratização do trabalho. - CPERS: situação lamentável, para um. Para outro, representa os prof. reconhece como associação de efetivo trabalho público, deveria envolver-se mais com os debates pedagógicos.

IES formadoras de docentes e AESUFOPE

Política Educacional	Formação acadêmico-profissional	Valorização docente	Profissionalização do professor
<ul style="list-style-type: none"> - Gov. Federal: políticas irrelevantes ou pouco relevantes - Gov. Britto: políticas estaduais em sintonia com políticas mais amplas do gov. federal FHC; - Gov. Olívio: OP – participação; CE – IES mobilizadoras na elaboração e discussão da fundamentação teórica; - protagonismo dos professores na definição de princípios, metas e estratégias para a melhoria da educação no Estado; participação coletiva; - Gov. Rigotto: política inexpressiva, inexistente, com perdas ou redução de conquistas do gov. anterior; diminuição da participação coletiva na gestão da educação e nos projetos de valorização. 	<ul style="list-style-type: none"> - CNM: destinado à formação de prof. para a educação infantil e 1º grau da formação; - Gov. Britto: diretrizes curriculares discutidas a partir das diretrizes nacionais; pouca realização em relação à formação de prof.; regressão de conquistas; pouca valorização. - Gov. Olívio: criação da UERGS (significativa, especificidade como multicampi e atendimento às necessidades regionais, com cursos diferenciados, por ex. para formação de prof. para educação de jovens e adultos. Porém, faltou contextualização sócio-histórica do Estado na proposição da UERGS, administração estadual sem tradição em ES). Avanços, mas insuficientes para atender as necessidades dos prof. e escolas. - Gov. Rigotto: enfraqueceu administrativa e pedagogicamente a UERGS (onerosa manutenção e ES não é competência do Estado). 	<ul style="list-style-type: none"> - PSPN: atende às reivindicações históricas do magistério e é significativo no sentido de valorizar a categoria. - Mecanismos da carreira: remuneração valorada e significativa; formação inicial e continuada; dedicação exclusiva ao cargo; espaço-tempo para aperfeiçoamento em serviço; ingresso na carreira por concurso público de provas e títulos. - Condições de trabalho: precariedade do trabalho do prof.; acúmulo de alunos em sala de aula; aumento da violência na escola; inexistência/insuficiência de profissionais especializados; sobrecarga de trabalho; infraestrutura física precária; pouca qualidade dos recursos pedagógicos. - Mudanças sociais e culturais: pouca valorização. - Relação com o Estado neoliberal, decadente como provedor dos direitos sociais e dos profissionais da educação. 	<ul style="list-style-type: none"> - Plano de carreira: desconhecem (1) e é necessário atualização. - Projeto do PEE: pouco envolvimento nas discussões. - Condicionantes que desqualificam a carreira: precárias condições de trabalho; baixa qualidade do ambiente escolar; ausência de política de formação continuada dos prof.; desqualificação da formação com cursos aligeirados; acúmulo de jornada de trabalho. - CPERS: protagonista na luta pela obtenção e manutenção das conquistas do magistério e na profissionalização; rever seu papel, auxiliar na formação cultural e pedagógica dos prof.

CPERS-Sindicato			
Política Educacional	Formação acadêmico-profissional	Valorização docente	Profissionalização do professor
<p>- Política federal: relevante ou “meio termo”; avanços ainda insuficientes ou ainda não consolidados. (PSPN, DCN para a carreira, Política Nacional de Formação de Prof.)</p> <p>- Gov. Britto: desmotivação da categoria; políticas associadas às políticas neoliberais do gov. federal; defasagem salarial. Intenções não manifestas publicamente nas alterações do plano de carreira. Critérios de mercado – gastar menos em educ., com enjugamento da máquina do Estado, pressão da iniciativa privada para as modificações na carreira.</p> <p>- Gov. Olívio: avanços na carreira, com a reconstituição do plano de carreira e na diminuição da desigualdade salarial entre as carreiras do executivo estadual; defasagem salarial histórica não permitiu real valorização salarial; acreditou que a CE traria a solução para os problemas; gestão da SE na lógica do movimento e não de uma complexa engrenagem herdeira da visão patrimonialista do Estado. Não deixou explícita a proposta pedagógica assumida pelo governo ao submeter todos os temas a deliberação de todos.</p> <p>- Gov. Rigotto: visão conservadora, política salarial irrelevante.</p>	<p>- CNM: função muito restrita, necessita ser complementada, descompasso entre a realidade e o previsto na LDB e ambiguidade com as disposições transitórias da Lei.</p> <p>- Mecanismos da carreira: formação inicial e continuada, espaço-tempo para aperfeiçoamento em serviço.</p>	<p>- PSPN: atende às reivindicações históricas do magistério, desde que considere o conceito de “piso”, contido na Lei. Valoriza a categoria.</p> <p>- Condições de trabalho:</p> <p>No gov. Olívio: possibilitou melhores condições de trabalho; investiu na democratização das relações entre escola e comunidade; recuperação do plano de carreira, que tem “valor simbólico”.</p> <p>No gov. Rigotto: precariedade, não foram considerados os mecanismos.</p>	<p>- Plano de carreira: necessita de alterações para melhorá-lo e atualizá-lo. Foi significativo e tem “valor simbólico” a retomada do plano pelo gov. Olívio.</p> <p>- Condicionantes que desqualificam a carreira: baixa remuneração; precárias condições de trabalho; proletarianização da profissão; feminização do magistério; acúmulo de jornada de trabalho.</p> <p>No gov. Olívio, foram acrescidos mais dois condicionantes: crença de que a CE traria todas as respostas e soluções para os problemas; gestão da SE na lógica do movimento e não de uma complexa engrenagem herdeira da visão patrimonialista do Estado.</p> <p>- CPERS: organização forte com legitimidade, cumpre também seu papel pedagógico, com encontros, seminários.</p>

Professores Estaduais

Política Educacional	Formação acadêmico-profissional	Valorização docente	Profissionalização do professor
Governo Britto			
<p>- Destaque à Lei da Gestão Democrática, que foi considerada importante.</p> <p>- Plano de Carreira – houve discussão nas escolas .</p> <p>- PDV - pela precária condições financeiras alguns prof. deixaram o magistério e até se arrenderam.</p> <p>“Se lança muitas coisas e aí a gente tem que buscar a conhecer para poder dar conta.” (PEF1)</p> <p>- PEM2 pouco lembrou das políticas da época. Recordou</p>	<p>- CNM: continuidade, mas não a única formação. Conhecem a proposição para formação do prof. EI. Possibilita melhor conhecimento prático da realidade e mais conhecimento pedagógico, didático. Relação teoria-prática e metodologia. Uma profª. considera que não basta o CNM, deve ser em nível superior.</p> <p>- Crítica a modalidade formação de prof. a distância.</p>	<p>- Valorização profissional foi proposto aumento, mas não foi cumprido (23%).</p> <p>- Condições de trabalho: boas. Existência de prof. substitutos</p> <p>- Mecanismos da carreira: formação inicial e continuada; ingresso por concurso público de provas e títulos.</p>	<p>- PSPN: importante</p> <p>- Plano de carreira: deve ser atualizado.</p> <p>- CPERS: decepcionada com esta organização sindical, não há representatividade da categoria. Mais envolvido com políticas partidárias.</p>

apenas das jornadas pedagógicas, porque ocorrem até hoje na escola. - Do Prêmio de Produtividade Docente nenhuma prof. recordou.			
---	--	--	--

Governo Olívio

- OP: benfeitorias na infraestrutura - CE: participação da comunidade e elaboração do PPP das escolas. - Reestruturação curricular.	CNM: formação continuada dos professores, envolvendo alunos também. Revitalização. - UERGS: importante para a comunidade; destaque ao Curso de Pedagogia, com ênfase na EJA. - Formação continuada: contexto local, regional e estadual. - Referencial teórico freireano.	- Pequeno aumento salarial, valorização satisfatória se comparada aos demais governos. - Houve diálogo, mais abertura na relação prof.-governo. - Investiu em formação. - Condições de trabalho: boas. A escola recebeu muito dinheiro para a infraestrutura, materiais. - Promoções foram colocadas em dia. - Mecanismos da carreira: formação inicial e continuada; ingresso por concurso público de provas e títulos; valorização salarial; promoção na carreira; licenças qualificação.	- PSPN: concordam, válido. - Plano de carreira: retomada do plano anterior como válido, necessidade de mais estudos. Condicionantes que desqualificam: Formação continuada, código de ética; valorização salarial; carreira; ambiente escolar; condições de trabalho; condições sociais e financeiras.
---	--	--	---

Governo Rigotto

- Escola Aberta para a Cidadania - Projeto-piloto SAERS (uma elogiou, outra criticou a avaliação externa à realidade de alunos, escola e prof.) - PEERS: pouco conhecimento ou não envolvimento dos professores.	- Desmantelamento da UERGS, encerrou o Curso de Pedagogia por falta de vontade política e de investimento. - Formação continuada não foi evidenciada. Apenas reuniões na escola.	- Não ocorreu. Defasagem salarial. - Condições de trabalho: não muda muito dos governos anteriores, há uma dificuldade muito grande, luta em relação a recursos e materiais, os laboratórios. Prof. não tem acesso à tecnologia, à internet (por falta de condições financeiras). Jornadas de trabalho de 3 turnos. - Dificuldades financeiras. - Apostou nas relações cordiais e amistosas entre prof-governo. - Críticas aos contratos temporários. - Mecanismos da carreira: Uma profª. ressaltou que os prof. não conhecem o próprio plano; formação inicial e continuada; ingresso por concurso público de provas e títulos.	- PSPN: importante piso como vencimento inicial. - Condicionantes da desprofissionalização: jornada de trabalho imensa, falta de código de ética; carreira plana; burocratização; pouco envolvimento sindical; intensificação do trabalho; gestão hierarquizada e patrimonialista; individualismo e isolamento dos prof.; ausência de formação continuada; falta de valorização profissional. - Plano de carreira: deve ser atualizado, aspectos relacionados aos níveis. Necessita de um aporte financeiro para sustentar os ajustes na carreira. - CPERS: pouca representatividade, compromisso com a categoria e não com política partidária.
--	---	--	---

SE/RS

Política Educacional	Formação acadêmico-profissional	Valorização docente	Profissionalização do professor
-----------------------------	--	----------------------------	--

Governo Britto

- Lei Gestão Democrática: eixos descentralização, autonomia e qualificação. - PRC: discussão curricular - Formação de professores. - Lei da produtividade docente: proposta, mas não implementada, não encontrou respaldo nem mesmo no interior da SE. - Novo plano de carreira: não chegou a ser efetivado.	- CNM: não se discutiu encerrá-lo, considerando o contexto histórico e a tradição deste curso no Estado. - Jornadas pedagógicas: processo de acompanhamento e certificação. Muito importante. - PRC: discussões sobre o currículo. - Cadernos com fundamentação teórica.	- Aumento salarial significativo, apesar de insuficiente. Outra entrevistada considera que houve o maior reajuste real dentro do magistério, mas a oposição do sindicato era tão forte q os professores não acreditam. Houve no salário base um aumento real de mais de 80%.	- Plano de carreira: proposição de um novo plano no final do gov., período difícil em termos de conciliação de interesses entre gov. e sindicato. O novo plano foi aprovado, mas não chegou a ser implantado. - Condicionantes da desprofissionalização: baixa remuneração, pouco ou falta
--	---	--	---

		<ul style="list-style-type: none"> - Condições de trabalho: avanços, com destaque para a parte física, a biblioteca escolar, a informatização das escolas. - Mecanismos da carreira: progressão na carreira; ingresso por concurso público de provas e títulos; formação. Destaque para a qualidade maior inicial, com maior salário, com pouco diferença entre os níveis e classes se o plano tivesse sido aprovado. - PSPN: considerado uma luta histórica, importante. 	<p>de formação continuada, falta de um código de ética profissional para uma entrevistada; para outra considera o próprio Estatuto do Magistério.</p> <ul style="list-style-type: none"> - CPERS: ser vigilante com as questões da carreira e para que a formação de prof. seja resguardada.
--	--	--	---

Governo Olívio

<ul style="list-style-type: none"> - OP: metodologia participativa, afinidade. - CE: participação da comunidade local. Elaboração do PPP. Formação continuada do prof. - Gestão Democrática - Ensino Médio alternativo - Revitalização do CNM 	<ul style="list-style-type: none"> - Revitalização do CNM. - UERGS: processo histórico, movto. Contraditório e conflituoso; caráter multicampi e regionalizado. - Formação inicial: curso de Pedagogia - Formação continuada: material teórico, CE, encontros locais, regionais e estadual. - EJA (reorganização MOVA e Núcleo de EJA e cultura Popular). - Elaboração do PPP das escolas. 	<ul style="list-style-type: none"> - Salários vinham defasados, procurou reestabelecer. - Descavalamento dos níveis com o retorno do plano antigo. - Pagamento das promoções atrasadas. - Condições de trabalho: relação horizontalizada, democrática e igualitária, melhorou as relações internas (coordenadorias com as escolas, direções). - Mecanismos da carreira: ingresso por concurso público de provas e títulos; autonomia para a construção do PPP, melhores condições salariais e de trabalho. 	<ul style="list-style-type: none"> - Retorno do antigo plano, com a revogação da nova lei, pois o antigo plano é símbolo histórico de conquista da categoria. - “Descavalou” os níveis. - Condicionantes da desprofissionalização: baixa remuneração, pouco ou falta de formação continuada, falta de um código de ética profissional, feminilização, baixa qualidade do ambiente escolar, burocratização, intensidade do trabalho, individualismo. - CPERS: “Não fez a leitura da diferença que o governo representava”. (relação de tensão). Garantir salários e política salarial e, ao mesmo tempo, desenvolver projeto pedagógico.
--	--	---	---

Governo Rigotto

<ul style="list-style-type: none"> - Escola Aberta para a Cidadania: considerado projeto inovador e revolucionário, cidadania do aluno, diminuição da violência, relação comunidade-escola. - Projeto-piloto SAERS: avaliação externa. - Contrato de gestão: produtividade, racionalização dos recursos humanos e materiais, avaliação do desempenho institucional, autonomia gerencial. Não se efetivou devidamente devido: críticas do CPERS-Sindicato; crise financeira do Estado. - Avanços: diálogo com as escolas, relação direta entre escola e SE; eleição de diretores e criação dos CEs. 	<ul style="list-style-type: none"> - CNM: permanência, mas sem estímulo. - Pouco estimulada a formação continuada pela falta de condições financeiras da pasta, reflexo da crise do Estado. - Alguns encontros formação de prof. indígenas e de Educ. Especial. - Falta de prof. de Química, Física e Biologia. - Combate à falsa ascensão no plano de carreira, através de diplomas de pós-graduação lato sensu de procedência duvidosa. 	<ul style="list-style-type: none"> - Não houve reposição salarial, necessitou pagar parcelas salariais do gov. anterior e a crise financeira do Estado foi limitadora. - Condições de trabalho: - Mecanismos da carreira: não avançou por falta de recursos financeiros. 	<ul style="list-style-type: none"> - PEE: elaborado o projeto de lei, com participação de diferentes segmentos. Crítica do CPERS quanto à metodologia de elaboração do projeto de lei do PEE. - Condicionantes da desprofissionalização: pouco ou falta de formação continuada, falta de um código de ética profissional, condições de trabalho, baixa qualidade do ambiente escolar, baixa remuneração, progressão na carreira por tempo de serviço. - CPERS: algumas lideranças particularizam a sua participação no movimento sindical. As assembleias são democráticas. Processo essencial. Cuidado nas decisões hegemônicas.
--	--	--	--