

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

Mirna Ribeiro Lima da Silva

TRABALHO DOCENTE EM FEIRA DE SANTANA-BA (2001-2004):
profissionalização e precarização

Curitiba-PR

2008

Mirna Ribeiro Lima da Silva

TRABALHO DOCENTE EM FEIRA DE SANTANA-BA (2001-2004):
profissionalização e precarização

Dissertação de Mestrado apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação pela Universidade Federal do Paraná, no Programa de Pós-Graduação em Educação – linha de pesquisa Mudanças no Mundo do Trabalho e Educação.

Orientadora: Prof. Dra. Claudia Barcelos de Moura Abreu

Curitiba-PR

2008

Catálogo na publicação
Sirlei do Rocio Gdulla – CRB 9ª/985
Biblioteca de Ciências Humanas e Educação - UFPR

Silva, Mirna Ribeiro Lima da
Trabalho docente em Feira de
Santana-BA(2004): profissionalização e precarização / Mirna Ribeiro Lima da Silva. – Curitiba,
2008. 130
f. Orientadora: Profª Drª Claudia Barcelos de Moura Abreu
Dissertação (Mestrado em Educação) – Setor
de Educação, Universidade Federal do
Paraná. 1. Professores de ensino de primeiro grau – formação – Feira de Santana(BA). 2. Reforma do
ensino.
CDD 371.12
CDU 37.08

Mirna Ribeiro Lima da Silva

TRABALHO DOCENTE EM FEIRA DE SANTANA-BA (2001-2004):
profissionalização e precarização

Dissertação de Mestrado apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação pela Universidade Federal do Paraná, no Programa de Pós-Graduação em Educação – linha de pesquisa Mudanças no Mundo do Trabalho e Educação.

Este exemplar corresponde à redação final da dissertação defendida e aprovada frente à Banca Examinadora em 27 de agosto de 2008.

Prof. Dra. Antonia Almeida Silva - UEFS

Prof. Dra. Claudia Barcelos de Moura Abreu (Orientadora) – UFPR

Prof. Dra. Monica Ribeiro da Silva – UFPR

Prof. Dra. Noela Invernizzi - UFPR

Curitiba
2008

Para a minha linda flor do sertão, da qual sou árida semente;
Para um certo guerreiro azul, com quem amar foi uma aventura colorida e emocionante;
E para todos e todas que lutam por uma sociedade livre;
Dedico este trabalho.

AGRADECIMENTOS

“ Relembrar é viver, esquecer é morrer”
(Dexter e Afro-X – 509E, in Mile Dias).

Fazer um estudo e dissertação de mestrado, especialmente nas circunstâncias em que eu o fiz, foi, sem dúvida alguma, uma conquista coletiva. Me vi envolvida com um sem número de pessoas que se envolveram com este meu sonho e me apoiaram em tudo o que precisei. Agradecer aqui, então, significa re-compartilhar esses momentos, relembrar, reviver.

Agradeço às professoras e funcionárias do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná, em especial à professora Acacia Kuenzer, pelo crescimento intelectual que me proporcionou e pela atenção dedicada nas aulas. As professoras Noela Invernizzi, esta, que nos ensinou a fazer fichamentos de leituras muito úteis e Monica Ribeiro, além disto, participaram da minha banca de qualificação e fizeram sugestões preciosíssimas ao trabalho.

À minha orientadora, professora Claudia Barcelos, agradeço o investimento no meu amadurecimento como pesquisadora, a paciência, dedicação e a autonomia que me ensinou a ter nos debates e nas defesas das minhas idéias.

Às colegas da turma 2006 do Mestrado, pelo enriquecimento dos debates e estudos que enfrentamos juntas. Com carinho menciono aqui as mais próximas, Sandra d' Avanço, Melissa e Cleci, com quem compartilhei momentos para além dos estudos, em conversas intermináveis e empolgantes.

Em Feira de Santana, agradeço ao Arquivo Público da Câmara de Vereadores, na pessoa de Marieta, que permitiu o meu acesso às legislações municipais quando o arquivo se encontrava em reforma e pela presteza em atender às minhas solicitações.

Em Curitiba, um montão de pessoas recebeu esta forasteira com todo o carinho e tenho um prazer incomensurável em tê-los e tê-las conhecido. Graças a essas pessoas enfrentar o frio, a distância e as saudades da minha boa terra foi muito fácil e prazeroso!

Nunca poderei me esquecer de Ivone Ataíde, Domitila e Dandara, Téia, Amadeu, Moema e João Torrens, pelos primeiros apoios em minha estadia, pela preocupação com o meu bem-estar na cidade e pelo empenho em me ajudar a conseguir trabalho e moradia.

Com Djamila, Mary e Solita tudo foi mais divertido e verdadeiro e as comidas as mais maravilhosas possíveis. Sheila entra neste rol, mas tenho que agradecer em separado, primeiro porque um dia eu lhe prometi isto, quando ela me ensinou a tomar chimarrão e chá de anis,

segundo porque foi ela quem me agüentou longos dias e madrugadas com meus dilemas e elucubrações teóricas e existenciais na casa em que moramos juntas.

Na Bahia, agradeço à minha família pela força e incentivo sempre sempre presentes, mesmo quando recheados de medo e receios do desconhecido que me esperava. Vó Maria, Dedeza, Lana, Melca, Anaina, Bruno, Irã, Luana e Daniel, Ti Bico, Ti Bal, Erikson e mais um bando de priminhos e priminhas merecem ainda um pedido de desculpas pelos sumiços, quase sempre justificados pelas viagens e a escrita do texto. A Rita, minha mainha, música de meu coração e a tia Mirtes, esteio de minha vida, agradeço em especial e peço desculpas em dobro.

Aos coordenadores do meu trabalho, Ana Cláudia e Joeleno, agradeço pela compreensão das vezes em que tive que faltar ao trabalho para pesquisar. Elisangela ainda por cima articulou para mim trabalho e abrigo no Sul; sem a força que ela me deu fazer este mestrado seria impossível. Aos colegas e amigos e amigas de trabalho, Dai, Diana, Gabriela, Angilica, Paulo, Fernando e Hilberto, agradeço o incentivo e a compreensão e me desculpo pelas vezes em que não pude curtir mais o tempo com eles e elas porque tinha que estudar.

Às amigas e amigos dos tempos de UEFS, pelos debates e aprendizagens que tive sobre os dilemas do trabalho em educação: Adjane, Jacqueline, professora Irani, Daniele e às amigas e amigos, também companheiros de militância no movimento estudantil, que em muito contribuíram para minhas opções políticas, teóricas e de vida: Valquíria, Taliane, Mirna, Chrystiane, Jamile, Samuel, Fabrício, Marcelo e muitas outras e outros.

Antonia, durante a minha passagem pela UEFS, foi uma pessoa com quem aprendi um zilhão de coisas sobre o mundo que se descortinava em minha cabeça de aluna ainda adolescente, e que me contagiou com sua a paixão pela pesquisa em educação e pelas tramas das políticas educacionais, já se contam alguns anos. De lá até aqui, Antonia ainda me incentivou e ajudou deveras na elaboração do projeto e da dissertação, atendeu angústias e dilemas intermitentes e fez sugestões importantíssimas quando da banca de qualificação do mestrado. Meu muito obrigada.

Por fim, Igor, que foi meu companheiro em um bom pedaço dessa caminhada, de antes do início até quase o fim, é a quem tenho muito a agradecer: discutiu meus dilemas investigativos até que se tornassem um tema e depois um projeto de pesquisa e depois uma dissertação; me apoiou e me incentivou na ida para Curitiba; e ainda me emprestou seus equipamentos de pesquisa – máquina fotográfica e computador. Com todo o meu amor, agradeço.

Ora, se o trabalho pedagógico, escolar e não escolar, ocorre nas relações sociais e produtivas e através delas, ele não está imune às mesmas determinações. Ou seja, enquanto não for historicamente superada a divisão entre capital e trabalho – o que produz relações sociais e produtivas que têm a finalidade precípua de valorização do capital -, não há possibilidade de existência de práticas pedagógicas autônomas; apenas contraditórias, cuja direção depende das opções políticas da escola e dos profissionais da educação no processo de materialização do projeto político-pedagógico. (...) Esta análise mostra que nos espaços educativos capitalistas, a unitariedade do trabalho pedagógico, de modo geral, e do trabalho dos pedagogos e professores, em particular, também não é historicamente possível. Mas isto significa que não se pode avançar?

(Kuenzer, 2005: 90)

RESUMO

TRABALHO DOCENTE EM FEIRA DE SANTANA-BA (2001-2004): profissionalização e precarização

Nesta dissertação de mestrado investigamos as reformas educacionais brasileiras iniciadas na década de 1990 e seus impactos nas políticas municipais para a formação e a carreira do magistério público municipal em Feira de Santana – BA, no período de 2001 a 2004. As dimensões da formação e da carreira e relações de emprego foram recomendadas pelas diretrizes das reformas educacionais como elementos principais para as políticas para o trabalho docente no contexto da nova pedagogia do trabalho e das reformas do Estado, e por isto buscamos uma compreensão que dê conta destas dimensões como envoltas em uma mesma dinâmica de constituição das políticas para o trabalho docente em Feira de Santana, tendo como categorias de análise força e persuasão, significadas como precarização e profissionalização do trabalho docente. Estas categorias foram tomadas de Antonio Gramsci em seus apontamentos sobre o princípio educativo do trabalho ainda em germe do fordismo, nos anos iniciais do século XX, em que se combinaram força e persuasão para forjar, nos artesãos de então, os trabalhadores operários do futuro. Para compreendermos melhor a nossa problemática, tivemos que discutir o trabalho docente de Feira de Santana desde a constituição do seu magistério público, em 1987, por isto utilizamos como fontes matérias de jornais diários de circulação municipal de Feira de Santana do período entre 1987 e 2004 que trataram do tema e Leis e Projetos de Lei sobre a educação e o trabalho docente em Feira de Santana do período 1987 – 2004. Compreendemos as mudanças sobre o trabalho docente na combinação formação– carreira como um processo que articula profissionalização com precarização, como a nova forma – contraditória em si – de organizar o trabalho docente após as reformas educacionais da década de 1990. Após identificarmos que durante as décadas de 1980 e 1990 se deu um processo de constituição do magistério público municipal, percebemos que nos anos iniciais do século XXI as políticas para o trabalho docente passaram a ter uma maior influência dos movimentos das reformas educacionais da década de 1990 e que reservaram para a formação e a carreira e relações de emprego do magistério municipal um novo projeto pedagógico de disciplinamento. Este projeto teria como princípio educativo a combinação entre força e persuasão – precarização e profissionalização, em que, no âmbito da formação, se teria uma profissionalização precarizadora e, no âmbito da carreira e relações de emprego, se teria uma precarização profissionalizadora.

Palavras-chave: Trabalho docente; Princípio educativo do trabalho; Feira de Santana.

ABSTRACT

EDUCATIONAL WORK IN FEIRA DE SANTANA-BA (2001-2004): professionalizing process and precarity

This masters-degree paper explores Brazilian reforms in education initiated during the 90' s and their impacts on municipal policies related to the formation and career of the municipal public professorship in Feira de Santana – BA, between 2001 and 2004. The dimensions of professional formation, career and employment relations were recommended by the educational reform guidelines as main elements of policies related to educational work in the context of new work pedagogy and State reforms. Thus, we pursue an understanding that will deal with these dimensions as involved in a same policy constitution dynamics for educational work in Feira de Santana, considering as analysis categories - force and persuasion -, signified as educational work precarity and professionalizing process. These categories were taken from Antonio Gramsci in his notes about the educational principle of work still as germ of Fordism, in the beginning of the 20th century, where force and persuasion are combined to create, from the then craftsmen, the workers of the future. To understand better our problematics, we had to discuss the teaching work of Market of Santana from the constitution of his public teaching, in 1987, for this our sources were newspaper articles circulating in Feira de Santana during the period between 1987 – 2004 which addressed the topic, as well as Laws and Law Projects related do education and educational work in Feira de Santana between 1987 – 2004. We understand the changes related to educational work in the combination formation-career as a process that articulates the professionalizing process with precarity, as a new way – contradictory as may be – to organize the educational work after the educational reforms that took place during the 90' s. After identifying the municipal public professorship constitution process during the 80' s and 90' s, we noticed that during the first years of the 21st century, policies for educational work started to be more influenced by educational reform movements that occurred during the 90' s; and which reserved a new pedagogic discipline principle for municipal professorship professional formation, career and work relations. The educational principle of this project would be the combination between force and persuasion – precarity and professionalizing process, where, within the formation ambit, we would have a precarity building professionalization and, within the career and work relation ambit, we would have a professionalizing building precarity.

Key-words: Educational work; Educational principle of work; Feira de Santana.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
1 REFORMAS EDUCACIONAIS E MUDANÇAS NO TRABALHO DOCENTE	23
1.1 Reformas do Estado e da educação e a nova pedagogia do trabalho	23
1.2 A literatura educacional e o trabalho docente	32
2 MOVIMENTOS DE CONSTITUIÇÃO DO MAGISTÉRIO MUNICIPAL DE FEIRA DE SANTANA: dos anos finais da década de 1980 ao início da década de 1990	40
2.1 Os professores e professoras e a rede municipal de ensino de Feira de Santana	40
2.2 Regulamentações sobre o exercício do trabalho docente	51
2.2.1 O primeiro Estatuto do Magistério Municipal (1987)	51
2.2.2 A Lei Orgânica do Município de Feira de Santana e a Educação (1990)	58
2.2.3 O Estatuto dos Servidores Municipais (1994)	60
2.3 A constituição do magistério público municipal de Feira de Santana	66
3 ENTRE A PRECARIZAÇÃO E A PROFISSIONALIZAÇÃO: o trabalho docente em Feira de Santana de 2001 a 2004	69
3.1 Os professores e as professoras e a rede municipal de ensino de Feira de Santana no raiar do século XXI	72
3.2 As políticas para formação inicial e continuada de professores e professoras em Feira de Santana	77
3.3 A carreira e relações de emprego do magistério público municipal de Feira de Santana	92
3.4 Um novo princípio educativo para o trabalho docente?	100
CONSIDERAÇÕES FINAIS	103
REFERÊNCIAS	106
Referências Bibliográficas	106
Referências Documentais	114

APÊNDICE: RELAÇÃO DE PROJETOS DE LEIS SOBRE A EDUCAÇÃO APROVADOS PELA CÂMARA MUNICIPAL DE VEREADORES DE FEIRA DE SANTANA – 1997- 2004	125
---	-----

INTRODUÇÃO

A presente dissertação de mestrado tematiza as reformas educacionais empreendidas no Brasil a partir da década de 1990 e seus impactos nas políticas municipais para a formação e a carreira do magistério público municipal em Feira de Santana – BA, no período de 2001 a 2004, no contexto das mudanças político-econômico-sociais ocorridas desde o último quartel do século XX nas sociedades capitalistas, com destaque para as reformas do Estado, a reestruturação produtiva e suas implicações para uma nova pedagogia do trabalho.

Tal como a professora Acacia Kuenzer se e nos questionou sobre as determinações e as contradições que atravessam o trabalho pedagógico contemporaneamente, como indicamos na epígrafe que abre este trabalho, nosso esforço aqui foi de olhar a realidade e indagar a sua trajetória, seus limites e possibilidades de superação.

Por conta disto, a problemática do trabalho docente não se faz nem se movimenta isolada das relações sociais e produtivas concretas e por este motivo foi considerada à luz de um cenário, descrito de forma geral, de crise e reestruturação do Estado (Anderson, 1995; Pereira, 1996) e de uma reestruturação produtiva que inaugura base microeletrônica de produção, produção determinada pelo consumo, diversificação e flexibilidade (Gounet, 1999)². Para o trabalho em geral, as mudanças do modo de acumulação flexível significaram terceirização das atividades; precariedade do emprego e da remuneração; desregulamentação das condições de trabalho; regressão dos direitos sociais; ausência de proteção e expressão sindicais; incremento da mão-de-obra feminina, sob uma forma que amplia ainda mais a opressão de gênero; assalariamento dos setores médios; redução do tempo disponível e

¹ Perry Anderson e Bresser Pereira têm, entretanto, pontos de vista diferentes sobre a nova conformação do Estado após a crise do Estado intervencionista e de bem-estar. Enquanto para o primeiro estaríamos a experimentar um Estado neoliberal, porque “ forte, sim, em sua capacidade de romper o poder dos sindicatos e no controle do dinheiro, mas parco em todos os gastos sociais e nas intervenções econômicas” (Anderson, 1995), para o segundo, que foi um dos principais teóricos da reforma do Estado brasileiro, tem-se, a partir dos anos 1970 e 1980, um Estado social-liberal, “ que é social porque mantém suas responsabilidades pela área social, mas é liberal porque acredita no mercado e contrata a realização dos serviços sociais de educação, saúde, cultura e pesquisa científica de organizações públicas não-estatais que funciona a fundo perdido com orçamento público” (Pereira, 1996: 14).

²

Braga (1996) considerou que estas mudanças surgidas nas sociedades capitalistas a partir da década de 1970 são engendradas por uma crise do capitalismo e, portanto, questões como a redefinição da atuação do Estado e a reestruturação produtiva sob a especialização flexível, que foram legitimadas como um novo regime de acumulação pelas teorias da regulação francesa e da especialização flexível, são formuladas como respostas à crise do capital para a permanência deste modo de produção da vida nas sociedades.

acirramento das jornadas de trabalho (Antunes, 1999). As esferas cultural e científica sentiram mudanças com a emergência do pensamento pós-moderno e seus postulados de apelo à diversidade, de combate à hierarquização dos tipos de conhecimento, do culto do fragmento e do presentismo (Harvey, 1994; Anderson, 1999).

Desde já salientamos que estas mudanças não serão objeto do nosso estudo e por isto cuidamos de indicar a literatura especializada. Por outro lado, ratificamos que a compreensão do nosso problema só é possível porque supõe ser considerada à luz dessas dimensões.

Com a aprovação da Constituição Federal de 1988 e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 1996, as políticas educacionais para os e as profissionais da educação passaram a ter uma orientação de maior vinculação entre a formação inicial e continuada e a carreira, como poderemos ver a seguir, quando a lei dispõe sobre a valorização dos profissionais da educação:

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. (Brasil, 1996b, Art. 67)

As dimensões da formação e da carreira e relações de emprego, que foram indicadas como elementos principais para as políticas para o trabalho docente após as reformas educacionais da década de 1990, são chaves de leitura da realidade que expressam a dinâmica das relações entre as políticas educacionais e o trabalho docente no contexto da nova pedagogia do trabalho e das reformas do Estado, e é por conta disto que foram escolhidos como os eixos de investigação desta pesquisa.

Em Feira de Santana-BA, as políticas públicas para a educação têm seguido o viés das orientações de âmbito federal apregoadas especialmente após a promulgação da LDBEN/96.

No que tange à formação e à carreira do magistério público municipal no período 2001 - 2004 foi possível observar que:

1. No âmbito da formação inicial, foi implantado o Curso de Formação de Professores para as Séries Iniciais do Ensino Fundamental, promovido pela Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS) em parceria com a Prefeitura Municipal de Feira de Santana, custeado com recursos oriundos do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF). O curso tem duração de 3 anos e se destina a graduar os professores da rede municipal;

2. Na formação continuada, foram oferecidos programas e eventos ao magistério público municipal, de diversas temáticas (Jornada pedagógica reúne especialistas. 02 de fevereiro de 2000; Educar para Vencer começa a ser implantado em Feira. 25 de janeiro de 2001);

3. No âmbito da carreira, algumas intervenções também chamam a atenção, como a criação, pelo governo municipal, de um curso de gestão como pré-requisito para professores se candidatarem à direção das escolas municipais (Diretor de escola passa por seleção antes da eleição. 25 de abril de 2001); a desvinculação do plano de cargos e salários do Magistério ao aumento do salário mínimo (Professores da rede municipal decretam “ estado de alerta” . 28 de fevereiro de 2003); e a crescente defasagem salarial, denunciada nas manifestações dos professores (Impasse: APLB quer 25% de reajuste; Município oferece 9%. 23 de março de 2004).

Tanto na trajetória das políticas educacionais estudadas nesta nossa pesquisa quanto na leitura dos estudos sobre o trabalho docente, quando nos defrontamos com a formação e a carreira como uma unidade, e não como partes separadas, percebemos um movimento que aparece como paradoxal. Na esfera da formação, encontramos disposições que aparentemente conduzem a uma maior profissionalização do trabalho docente, com um maior reconhecimento sobre a necessidade de formação e maior destaque dado à categoria nos programas oficiais de educação. Na esfera das relações de emprego, encontramos disposições que acenam para maior precarização das condições de trabalho, estagnações ou perdas salariais e maior risco de perda da estabilidade.

Este aparente paradoxo nos inquietou: Como as políticas educacionais relacionam os eixos da formação inicial e continuada com a carreira docente? Como compreender esse duplo aspecto de profissionalização coexistindo com precarização do trabalho? Trata-se de um

paradoxo ou de uma contradição? Quais as implicações desses elementos para uma nova conformação e disciplinamento do trabalho docente?

As especificidades da constituição das políticas para a formação e a carreira do professorado nos impuseram então buscar uma abordagem que não se limitasse apenas à formação ou apenas à carreira, senão correríamos o risco de incidir apenas sobre os processos de profissionalização ou de precarização. No presente trabalho, portanto, buscamos uma compreensão que dê conta das dimensões da formação e da carreira como envoltas em uma mesma dinâmica de constituição das políticas para o trabalho docente em Feira de Santana.

Esperamos compreender as mudanças sobre o trabalho docente na combinação formação– carreira como um processo que articula profissionalização com precarização, como a nova forma de organizar o trabalho docente após as reformas educacionais da década de 1990. Quais categorias então explicariam esta dinâmica entre precarização e profissionalização, formação e carreira?

Em *Americanismo e Fordismo*, Antonio Gramsci (1988) analisou a formação do capitalismo de modo fordista típico dos Estados Unidos nos anos iniciais do século XX, especialmente após a I Grande Guerra³. Nesta nova conformação social, as mudanças culturais e da organização do trabalho estavam intimamente relacionadas com uma “necessidade imanente” de reorganizações econômicas. A constituição cultural peculiar da sociedade americana e a ausência de “classes parasitárias” foram elementos fundamentais para a conformação desse novo modo fordista de organizar a vida social.

Gramsci (1988) mostrou como as relações sociais conformaram e disciplinaram o trabalhador parcelarizado no fordismo, ou seja, como as relações de trabalho e o disciplinamento da vida social despiram a identidade do trabalhador artesão e educaram-no segundo uma nova identidade, a de trabalhador operário. E mais, mostrou como esta nova pedagogia do trabalho se relacionava como uma “necessidade imanente” das novas conformações que o capitalismo atravessava no período em questão.

Nesta análise, bem como nos estudos de Kuenzer (2002a, 2002b, 2005) sobre a pedagogia do trabalho, encontramos apontamentos que podem nos inspirar para tentar entender o aparente paradoxo encontrado na análise sobre as novas configurações que as políticas educacionais implementadas após as reformas da década de 1990 vêm impondo sobre a formação e as relações de emprego no trabalho docente.

³ Uma substancial análise deste período e do século XX pode ser encontrada em HOBBSAWM (1995).

As relações sociais engendradas no fordismo requereram uma nova educação das pessoas. Novas subjetividades tiveram que ser construídas socialmente para que se instaurasse essa conformação social, que tinha o trabalho como o eixo central da vida social. Foi neste contexto que Gramsci desenvolveu o conceito do trabalho como princípio educativo.

O desenvolvimento de todo um conjunto de relações sociais se inspira, ainda que com mediações, nos princípios da organização do trabalho de seu tempo, daí o autor afirmar que “ a hegemonia vem da fábrica” (Gramsci, 1988: 381). Ou seja, os princípios de qualquer atividade educativa intencional não são tirados aleatória ou despropositadamente da cabeça dos educadores e educadoras; quaisquer intenções educativas são traçadas em relações com o contexto e as categorias do seu tempo.

No caso do fordismo, a racionalização foi a categoria explicativa da formação e funcionamento da sociedade fordista nos Estados Unidos, primeiramente como ordenamento do mundo da produção, depois como princípios sob os quais se forjou um novo tipo de homem e de mulher. Sob a batuta da racionalização se moldaram o trabalhador parcelarizado, a produção em massa, a vida social disciplinada e rigidamente ensejada no modelo de família tradicional, entre outros aspectos.

Na atual forma hegemônica de disciplinamento do trabalho, identificada como a organização toyotista do trabalho, novas demandas para a formação de um trabalhador de novo tipo foram postas a partir da década de 1990 no Brasil pelas mudanças do modo capitalista, mudanças estas traduzidas em maior globalização econômica, reestruturação produtiva, políticas de Estado neoliberal, maior incorporação de ciência e tecnologia nos processos produtivos (Kuenzer, 2005).

Na pedagogia toyotista, as exigências sobre o trabalhador passaram de habilidades psicofísicas para competências cognitivas complexas, com uma maior desfragmentação do trabalho. Todavia, essa desfragmentação é movida para se evitar desperdícios, não como proposta de recomposição da unidade do trabalho. Amplia-se o conteúdo do trabalho, mas sob a forma de uma atividade esvaziada, de qualificação reduzida e intensificação do trabalho (Idem).

Sobre o trabalho pedagógico, a proposta de superação da fragmentação significa combate ao desperdício e aplicação de um enfoque empresarial na administração da escola. O princípio fundamental da pedagogia toyotista do trabalho é a flexibilidade. A flexibilidade é

necessária para a organização da produção segundo a demanda e, por isto, requer, immanentemente, uma formação para o imprevisto e para o novo. No caso da linha de montagem, a função dada aos trabalhadores na pedagogia fordista, de apenas “ deixar a máquina trabalhar” , foi substituída pelas células de produção toyotistas, que são mais flexíveis e exigem uma gama maior de conhecimentos. No caso do trabalho pedagógico, a flexibilidade aparentemente permite reunificar o trabalho pedagógico fragmentado, como, por exemplo, na elaboração do projeto político pedagógico por escola e junto com a comunidade. O trabalho, inclusive o pedagógico, experimenta hoje uma atividade mais polivalente (Idem).

Mas como se dá este processo de educação – disciplinamento dos trabalhadores e trabalhadoras?

Segundo Gramsci (1988), para disciplinar a força de trabalho, as relações capitalistas de produção da vida social se utilizaram da combinação de mecanismos de força e de persuasão. No fordismo, para conseguir disciplinar os trabalhadores, a fábrica combinou a destruição do sindicalismo de base territorial com a oferta de altos salários, benefícios sociais e propaganda política e ideológica. Força e persuasão aparecem como pólos contraditórios que compõem o princípio educativo do trabalho.

A mudança das bases materiais de produção provoca mudanças na forma de disciplinamento do trabalho. Assim o foi na emergência do fordismo-taylorismo e assim está sendo sob a hegemonia do toyotismo. Acreditamos que a definição dos mecanismos de força e persuasão para racionalizar a força de trabalho continua válida para a pedagogia toyotista do trabalho, mas obviamente que sob novas manifestações. Agora estamos mais próximos de uma combinação de maior polivalência (multitarefa), autodisciplina e desfragmentação com precarização e desregulamentação do trabalho.

Com base nesta plataforma de análise, depreendemos, para o objeto desta investigação, que está em curso um projeto educativo para o trabalho docente que tenta desarticular a antiga pedagogia do trabalho docente e superá-la por uma nova pedagogia, mais flexível e que objetiva contar com uma maior participação dos professores e professoras. A nova pedagogia do trabalho docente ensejada pelas políticas para o magistério após as reformas educacionais se expressaria na articulação entre força e persuasão, ou, para usar conceitos mais próximos à discussão da literatura educacional, na articulação entre profissionalização e precarização.

Força e persuasão, significadas como precarização e profissionalização, serão as categorias de análise a serem utilizadas para compreender a dinâmica das mudanças nas políticas de formação e carreira do trabalho docente feirense nos anos iniciais do século XXI.

Profissionalização aqui será entendida como um conjunto de elementos que contribuem para a ampliação do status social dos professores e professoras enquanto categoria de trabalhadores, como aumentos salariais, investimentos em formação inicial e continuada, reconhecimento jurídico do seu espaço de atuação e boas condições de trabalho. Precarização aqui será considerada como um conjunto de elementos que ou conduzem os professores e professoras a perderem seu status de profissionalização ou cerceiam as suas possibilidades de a constituírem, como reduções ou defasagens salariais, ausência ou fragmentação da formação inicial e continuada, subtração ou negação de direitos trabalhistas e condições de trabalho ruins ou precárias.

Percebemos que desde os fins da década de 1990 as políticas de formação inicial e continuada e de emprego dos professores e professoras da rede pública de Feira de Santana articulam ações de redução e perda de conquistas no trabalho com investimento na formação docente.

Com base nisto, defendemos como hipótese que as mudanças nas políticas educacionais em Feira de Santana ensejam um novo projeto pedagógico de disciplinamento do trabalho docente, que por sua vez se estrutura em um duplo aspecto de profissionalização no âmbito da formação e de precarização no âmbito das relações de emprego.

Olhando ainda mais a fundo este duplo aspecto, percebemos que a profissionalização da formação é uma profissionalização precarizadora. Quando se oferece formação, está-se contribuindo para a profissionalização dos professores, pois, individualmente, se conseguirá uma maior qualificação e conseqüentemente um maior status social. Entretanto, quando esta formação inicial é aligeirada e marcada pela fragmentação em uma especialidade e a formação continuada é fragmentada em áreas e dispersa – fora do projeto político pedagógico da escola – , conduz-se a uma desintelectualização e precarização da categoria docente como um todo. Profissionaliza-se individualmente, mas coletivamente se precariza.

Ao mesmo tempo, sugerimos que a precarização das relações de emprego, aí incluídas as mudanças sobre o estatuto do magistério, os planos de cargos e salários e a carreira, configura uma precarização profissionalizadora. Quando se lança sobre o professorado a extinção ou não-criação de postos de trabalho e funções necessários, arrochos salariais,

estratégias de terceirização e flexibilização nas relações trabalhistas, está-se operando um processo de precarização das relações de trabalho. Esta dimensão atinge o trabalho docente tanto individualmente quanto coletivamente e conduz o conjunto dos trabalhadores docentes a se adequarem às novas relações de emprego, ou, em outras palavras, conduz a se qualificarem – ou a se adaptarem - para as novas formas de subsunção do trabalho do modo de acumulação flexível.

O aparente paradoxo encontrado nas políticas para o trabalho docente ganha feições de um movimento contraditório. A profissionalização e a precarização, observadas na realidade de pesquisa e enunciadas pela literatura educacional, que à primeira vista pareciam elementos isolados e excludentes, se expressam como aspectos contraditórios de um mesmo movimento para educar os educadores e educadoras para as mudanças ocorridas na sociedade como um todo desde o último quartel do século XX.

Para conseguirmos apreender a dinâmica que o objeto de estudo coloca, nos valem de análise documental com documentação indireta (Lakatos e Marconi, 1996) de diferentes procedências, como indicamos a seguir:

1) Jornais Feira Hoje, Tribuna Feirense e Folha do Estado, de circulação municipal de Feira de Santana do período entre 1987 e 2004, nos quais captamos a trajetória das ações sobre o trabalho docente e o contexto histórico-político do período e identificamos acontecimentos e publicações do Poder Municipal que interessam à temática. Estes documentos foram consultados no Arquivo Público da Biblioteca Municipal Arnold Silva, em Feira de Santana, e no Arquivo Público da Biblioteca Pública do Estado da Bahia, em Salvador-Bahia;

2) Leis e Projetos de Lei sobre a educação e o trabalho docente em Feira de Santana do período 1987 – 2004, nos quais identificamos as disposições sobre os estatutos do magistério, planos de carreira e de cargos e salários e percebemos os contornos legais das políticas de valorização do magistério do município. Acessamos estes documentos no Arquivo Público da Câmara de Vereadores de Feira de Santana.

Para a análise dos documentos realizamos uma leitura que interrogou o projeto educativo para os professores e professoras contido nas políticas para formação e carreira como um movimento que, ao combinar estes elementos, mostrava continuidades, rupturas e elementos de força e de persuasão – precarização e profissionalização – para disciplinar o trabalho docente às políticas educacionais.

Com os documentos legais mapeamos as disposições para o trabalho docente, suas intenções e vinculações com os processos mais amplos de organização da educação nacional. Por vezes comparamos as mudanças das disposições legais para o magistério feirense com o seguir dos anos e das disputas locais pelo controle da educação e do exercício do trabalho dos profissionais da educação no município.

Esta análise nos permitiu ver que as mudanças de projetos educativos para os profissionais da educação, e, em especial, para os professores e professoras, são tecidos em um emaranhado de múltiplas relações – locais, nacionais e internacionais, políticas, econômicas e sociais, pessoais, coletivas, oportunistas, de barganha, entre muitas outras. Vimos que as políticas contidas na legislação educacional, portanto, não são consideradas como eternas nem imutáveis, às vezes não são sequer implementadas e permanecem reduzidas a cartas de intenções que só alcançam a materialidade quando envoltas em um contexto mais amplo que o propicie.

Se a legislação nos mostrou as intenções normativas de implementar os mecanismos de força e persuasão – precarização e profissionalização –, os jornais de circulação municipal foram as fontes que nos deram pistas do movimento das políticas para o trabalho docente em seu acontecendo na época estudada.

Os jornais foram escolhidos como fonte de informação sobre o desenvolvimento das políticas para a educação e o trabalho docente no município, pois, dada uma grande dificuldade em acessar documentos que nos revelassem mais de perto a implementação das políticas pelo Poder Executivo Municipal, da qual falaremos mais adiante, foi através deles que conseguimos mapear acontecimentos, resgatar visões e opiniões sobre as políticas através das entrevistas, identificar cursos e projetos executados para os professores e professoras, entre outros.

Temos claro que os jornais não são dispositivos neutros, pelo contrário, expressam o ponto de vista de uma dada parcela social⁴ e apresentam as mesmas contradições envolvidas no movimento da sociedade. Levar isto em consideração nos demandou uma leitura que reconhecesse o ponto de vista defendido pelos jornais nas matérias que tratavam sobre a educação e o trabalho docente municipais. Tal ponto de vista por algumas vezes foi crítico,

⁴ Santos (2007) identificou em Gramsci (no Caderno 14, Volume 3, d' Os Cadernos do Cárcere e n' Os Escritos

Políticos) e em Marx (n' O Dezoito Brumário de Luís Bonaparte) que os jornais podem atuar inclusive como partido político, como porta-voz de vontades coletivas de uma dada classe social e divulgador de um certo programa de governo entre as massas.

mas na maioria dos casos serviu muito mais como um instrumento divulgador das ações realizadas pelos poderes executivo e legislativo municipal. Reconhecido isto, nos utilizamos então dos jornais de circulação municipal de Feira de Santana consultados como documentos que divulgavam os feitos do poder público municipal e portanto apresentavam informações que serviriam ao que buscávamos. Tentamos nos desvencilhar dos textos e trechos que julgávamos que expressavam uma opinião ou tendência particular dos jornais e jornalistas, uma vez que o objeto em questão são as políticas educacionais, e não o discurso jornalístico.

O uso dos jornais nas investigações em educação é raro, sendo mais conhecido em outras áreas das Ciências Humanas, como a História, por exemplo. A sua utilização nesta dissertação também se deveu a um anseio em abordar uma fonte diferente do que se tem arriscado nas pesquisas educacionais brasileiras recentes e assim ampliar o leque de instrumentos e abordagens possíveis para alcançarmos uma compreensão mais plural da problemática educacional, somada às já bastante utilizadas técnicas e metodologias de revisão de literatura, entrevistas e pesquisas-participantes.

Como já dito anteriormente, é necessário registrar que a realização desta pesquisa contou com algumas dificuldades no que diz respeito ao acesso (ou melhor, aos empecilhos colocados ao acesso) aos documentos em mãos dos órgãos do Poder Executivo Municipal.

Lamentavelmente, um órgão de grande importância social como a Secretaria Municipal de Educação de Feira de Santana não permite – ou não possui um arquivo que permita – , a consulta pública dos documentos “ públicos” que ela produz, o que dificulta a realização de pesquisas e o resguardo da memória educacional do município; dificulta também, em outra dimensão, o controle e acompanhamento social da aplicação dos impostos pelo Poder Público.

Inicialmente a nossa intenção de pesquisa incluía, além das fontes consultadas que listamos acima, a busca de dados no Arquivo Público da Secretaria Municipal de Administração, que poderiam nos fornecer informações sobre o movimento de pessoal e as relações de emprego docente no município, como ingressos, saídas, afastamentos, remuneração, nível de formação, formas de contratação e subcontratação, enquadramento funcional dos professores, entre outros e incluía também a busca de dados na Secretaria Municipal de Educação em relatórios de atividades, projetos e demais publicações sobre o trabalho docente da referida Secretaria, que nos permitiriam identificar ações para

implementar as políticas para formação inicial e continuada, propostas de cursos de formação continuada, orientações e concepções sobre a formação de professores e professoras em Feira de Santana.

Por diversas vezes tentamos ter acesso a esses documentos, com diversas visitas à Secretaria Municipal de Educação e a entrega de ofícios institucionais do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná (PPGE-UFPR) ao Arquivo Público da Secretaria Municipal de Administração e à Secretaria Municipal de Educação, mas a consulta não foi possibilitada.

Infelizmente são lacunas que o trabalho apresenta que, reconhecemos, não poderão ser sanadas. Registramos aqui nossa exortação a uma maior organização e publicização dos documentos públicos em Feira de Santana, problema que também afeta outros campos de pesquisa e tem prejudicado outros pesquisadores e pesquisadoras sobre a cidade.

A dissertação está organizada em três capítulos.

No primeiro capítulo tratamos das reformas do Estado e da educação e a nova pedagogia do trabalho, com vistas a resgatar um cenário mais amplo no qual a problemática da pesquisa acontece, e tratamos de como a literatura educacional recente tem investigado as mudanças sobre o trabalho docente após estas reformas. No segundo capítulo abordamos os movimentos de constituição do magistério público em Feira de Santana, entre os anos finais da década de 1980 e iniciais da década de 1990, considerando a situação do quadro docente e das políticas implementadas para a rede municipal de ensino e o processo de funcionarização do magistério iniciado neste período. Esta análise se tornou necessária e fundamental para compreender as mudanças sobre o trabalho docente no raiar do século XXI, que são objeto do terceiro capítulo.

Neste, desenvolvemos uma reflexão sobre os processos de precarização e profissionalização do trabalho docente em Feira de Santana nas políticas que contemplam as dimensões da carreira e da formação e questionamos se as mudanças empreendidas estão a arregimentar um novo princípio educativo para o trabalho docente. Por fim, nas Considerações Finais retomamos o percurso da pesquisa, indicamos caminhos de possíveis novos inícios e brevemente declaramos o horizonte político que tivemos ao realizar este trabalho.

1 REFORMAS EDUCACIONAIS E MUDANÇAS NO TRABALHO DOCENTE

Neste capítulo pretendemos dialogar com temas candentes à problemática em estudo, a fim de percebermos o contexto com o qual esta se relaciona. Sem esquecer que as políticas para o trabalho docente em Feira de Santana de 2001 a 2004 são condicionadas e condicionantes de uma gama variada de determinações, selecionamos aqui dois eixos de abordagem que consideramos essenciais como “ pano de fundo” para compreendê-la.

O primeiro eixo discute sobre as reformas do Estado e da educação e as implicações para o trabalho docente. O segundo traz uma interlocução com a recente produção acadêmica brasileira em torno do tema trabalho docente, com especial ênfase nas diferentes formas de abordar a questão que se têm construído.

1.1 Reformas do Estado e da Educação e a nova pedagogia do trabalho

No Brasil, as reformas da educação e do Estado significaram políticas de amplitude nacional e afetaram diferentes esferas, dentre elas o trabalho das professoras e dos professores. Existe uma vasta literatura sobre o assunto, com trabalhos aprofundados e substanciais, a exemplo de Oliveira (2001), Bruno (2002), Silva Jr. (2002) e Neves (2000), mas não é nosso interesse esgotá-la ou mesmo refazê-la. Nosso intento é mapear o contexto de amplitude nacional no qual as mudanças sobre o trabalho docente se desenvolveram, para depois podermos compreender o que há de geral e/ou de específico na realidade de Feira de Santana, em que momentos e sob quais condições as disposições sobre o magistério desta cidade do interior baiano se orientam e em que momentos se contrapõem às determinações do cenário nacional e mesmo internacional.

A década de 1990 marca, mais que reformas educacionais, todo um conjunto de reformas do Estado. Já na Constituição de 1988 a estrutura de poder sofreu alterações, agora marcadas pela descentralização do financiamento e da administração.

Ajustes macroeconômicos afetaram o setor público. O Programa Nacional de

Desestatização, cujo início se deu ainda no governo Collor de Mello e acompanhou os dois governos de Fernando Henrique Cardoso, privatizou 115 empresas de 1991 a 1999. As políticas sociais passaram a ser guiadas pelos princípios da produtividade e da eficiência (Souza, 2006).

O funcionalismo público teve seu estatuto alterado pela Emenda Constitucional Nº 19/98. Foi por meio desta que se decretou o fim do regime jurídico único nos contratos de trabalho, o fim da isonomia salarial, da estabilidade e da garantia de irredutibilidade salarial. Com esta emenda criou-se também uma abertura no serviço público que permitiu formas de contratação precarizadas, para além do regime estatutário. Os funcionários públicos deixaram de ser necessariamente estatutários, eles e elas passaram a também poder ser celetistas (contratados pelo regime da Consolidação das Leis Trabalhistas) ou a não ter quaisquer vínculos formais de trabalho com o Estado (Brasil, 1998).

Concordamos com Souza (2006) de que estas disposições no âmbito do funcionalismo público e do Estado brasileiro constituem um elemento crucial para as mudanças nas relações de emprego, multicontratação e fragmentação que assaltam os professores e professoras da rede pública de ensino. Resta apreender como elas se revelaram no município de Feira de Santana, esforço que empenharemos mais adiante.

As reformas educacionais no Brasil seguem uma articulação internacional. Seu principal marco remonta também ao alvorecer da década de 1990, quando a UNESCO capitaneou a elaboração de uma proposta de mudanças para a educação do século XXI, na Conferência Mundial de Educação para Todos realizada em Jomtien. A Declaração Mundial sobre Educação para Todos (UNESCO, 1990) propôs a universalização da educação básica, com foco principal na aprendizagem dos indivíduos, a fim de promover a equidade e reduzir as desigualdades sociais dos e entre os países. A situação social dos docentes e as suas condições de trabalho foram apontados como eixos a serem observados nas reformas educacionais dos países signatários da Declaração.

Uma década depois, na Carta de Dakar de 2000, também sob a organização da UNESCO, fixou-se como compromisso dos países signatários da Educação para Todos “ melhorar o status, a auto-estima e o profissionalismo dos professores” (UNESCO, 2001: 7).

As disposições da UNESCO e dos países signatários da Educação para Todos demonstram a centralidade da educação nos projetos de desenvolvimento e erradicação da pobreza dos países de capitalismo menos desenvolvido.

Segundo Oliveira (2003), as reformas educacionais formuladas sob o estopim da Conferência Mundial de Educação para Todos e direcionadas para a América Latina vieram atender a uma dupla necessidade: disciplinar o trabalho e gerir a pobreza. As orientações internacionais das reformas ensejaram três movimentos: 1) O foco principal recaiu sobre a educação básica, mas era uma educação mínima (reducionista), diferente da concepção da LDB brasileira, que incorpora da educação infantil ao ensino médio, ainda que mantenha como obrigatório apenas o ensino fundamental; 2) Defendeu-se a educação para reduzir desigualdades sociais, podendo atuar em conjunto com políticas compensatórias de distribuição de renda para oferecer aos indivíduos condições para se mobilizarem socialmente; 3) Sob o discurso da “ educação para a equidade social” em verdade se propôs aumentar o atendimento educacional sem aumentar proporcionalmente os recursos.

As iniciativas para reformar a educação brasileira mostraram maior fôlego após a promulgação da Lei N° 9.394/96, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN). De forma geral, as reformas se traduziram em: a) um sistema de avaliação para todos os níveis da educação, baseado em provas nacionais, com um ranqueamento das escolas e universidades, além de sistemas de avaliação e certificação do magistério; b) projetos de criação de um currículo nacional – corporificados nos RCN's (Referenciais Curriculares Nacionais), PCN' s (Parâmetros Curriculares Nacionais) e DCN' s (Diretrizes Curriculares Nacionais) respectivamente para a educação infantil, ensinos fundamental e médio e o ensino superior; c) investimentos em programas de formação e qualificação docente – fomento à criação dos Institutos Superiores de Educação e promoção de cursos de formação inicial e continuada para os professores e professoras; d) descentralização administrativa e da gestão financeira, com a crescente desobrigação da União para com a educação fundamental pública – por exemplo, políticas de municipalização e adoção de escolas por empresas e associações. (Neves, 2000, 2003; Silva Jr., 2002; Bruno, 2002).

O Fundef – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério – , criado pela Lei N° 9.424/96, constitui, dentre outras medidas, a síntese mais representativa destes princípios

A literatura educacional recente tem se ocupado sobre o lugar do trabalho docente nas reformas educacionais e tem ajudado a clarear os caminhos e as implicações dessas mudanças. Ainda que sob abordagens e aspectos diferentes, encontramos como ponto comum

na literatura que após as reformas educacionais o trabalho docente vem experimentando mudanças quanto às relações de emprego, de trabalho e de formação.

De um lado, alguns estudos afirmam que as reformas educacionais acenaram para uma maior preocupação com o trabalho docente e a sua profissionalização. De outro lado, outros estudos afirmam que no bojo das reformas o trabalho docente vem sofrendo processos cada vez mais amplos de precarização e ampliação das tarefas.

De acordo com os dois eixos principais de análise considerados na nossa pesquisa, selecionamos e aqui apresentamos estudos que tratam das mudanças sobre a formação e sobre a carreira (relações de trabalho e emprego) no trabalho docente. Optamos por dialogar neste espaço com estudos desenvolvidos após as reformas educacionais e que de alguma forma trabalharam com os temas “ trabalho docente” e “ reformas educacionais” .

No âmbito da formação inicial foram identificadas mudanças a partir da criação dos Institutos Superiores de Educação – ISE’s –, da instituição do Curso Normal Superior para a docência nas séries iniciais do ensino fundamental e da promulgação das Diretrizes Curriculares Nacionais para regulamentar a formação de professores e professoras (Weber, 2003). Segundo esta autora, as mudanças introduzidas com a nova LDBEN induziram a se criar uma área de jurisdição docente e demarcaram princípios da formação, constituindo-se, na visão da autora, em indicadores de uma passagem de ocupação para profissão.

Em outra perspectiva, análises das propostas de formação docente após a LDBEN/1996 concluíram que as reformas visaram proletarizar o trabalho docente (reduzir custos e aumentar o controle sobre o trabalho) quando afirmavam a implementação de uma política de profissionalização (Shiroma, 2003). Por este motivo, afirmou-se que a profissionalização ratificada pelas políticas educacionais é um “ eufemismo” , uma vez que a profissionalização perdeu a sua aspiração pública e passou a servir para afirmar a independência do profissional especialista, dono de um saber meramente técnico. Aliada ao profissionalismo, a ideologia do gerencialismo toma conta da educação. Segundo Shiroma esta ideologia se expressa em mudanças como a incorporação do enfoque financeirista sobre a gestão escolar, a retirada das análises sócio-históricas dos cursos de formação dos professores e professoras, a rejeição da teoria e a primazia da ação sobre a reflexão.

As políticas de formação continuada e certificação docente implementadas pelo governo Lula foram organizadas no sentido de aprofundar as intenções reformistas dos

governos anteriores e promover uma maior regulação e desprofissionalização do trabalho docente (Freitas, 2003)⁵.

Em um primeiro momento, identificamos um movimento de profissionalização, regulação e flexibilização do trabalho docente após a LDBEN (idem). Esse movimento teve como elementos principais: 1) manutenção da exigência mínima de formação de nível médio para professores e professoras da educação infantil e das séries iniciais do ensino fundamental; 2) flexibilização da atuação no magistério com a Resolução 02/97 do CNE, que permitiu que qualquer bacharel possa fazer uma formação aligeirada e obter certificação para lecionar; 3) redução da importância da formação teórica e epistemológica na formação de professores e professoras, ao recuperar a preponderância da formação em serviço e o aproveitamento de estudos e ao colocar a ênfase na prática e na experiência; 4) definição dos Institutos Superiores de Educação como lugar especial da formação de professores e professoras; 5) regulamentação da certificação como meio de avaliar e premiar os professores e professoras, introduzindo a lógica da competitividade individual para exercer as tarefas; e 6) retirada dos cursos de licenciatura do campo da educação para suas áreas específicas, e, portanto, um certo distanciamento da sua formação docente.

A capacitação em serviço, ensejada nas políticas educacionais pós-reforma e atualmente muito privilegiada, recebeu críticas da autora. Segundo Freitas (idem) a capacitação em serviço se centra preponderantemente nos aspectos técnicos e metodológicos do trabalho. Conseqüentemente, ao oferecer aos professores e professoras somente este componente como formação profissional, romper-se-ia com uma perspectiva de construir a identidade dos docentes como intelectuais e pesquisadores da educação.

A lógica da progressão na carreira pela certificação docente, que nas políticas em debate se rege pelo signo da pedagogia das competências, também é desnudada e criticada. Segundo Freitas (idem), a atual política de certificação é um artifício do conjunto das reformas educacionais neoliberais, organizado pelo Estado mínimo no financiamento da educação pública. Como sob a orientação neoliberal é inviável um justo salário para todos os professores e professoras, a certificação justificaria a diferenciação individual dos salários.

Em outro sentido, a mesma autora assinalou que a avaliação do desempenho docente por exames de certificação contraria o caráter coletivo do trabalho pedagógico, por ser uma

⁵ É importante destacar que, do levantamento que fizemos, estes dois aspectos (formação continuada e certificação) não ganham muito relevo nas temáticas da literatura sobre o trabalho docente.

ação individual, competitiva, punitiva e intimidatória. Ao invés de primar pelo aprimoramento pessoal, a certificação reforça a competitividade.

No âmbito da carreira, aqui entendida como as relações de trabalho e de emprego do trabalho docente, encontramos uma tese de que as reformas educacionais alterarão o contexto escolar de tal forma que terão como resultado uma maior responsabilização dos professores e professoras e um maior envolvimento da comunidade na gestão e organização do trabalho escolar (Oliveira, 2004). Os professores e professoras são vistos como agentes de mudança nas reformas e, conseqüentemente, responsáveis pelo sucesso ou fracasso delas.

Oliveira (idem) observou um movimento de flexibilização da organização do trabalho escolar, do currículo à avaliação, que indicaria a exigência de um novo perfil de docência, marcado pela ampliação das tarefas. Os professores e professoras têm se deparado com novas exigências, como a pedagogia de projetos, currículos transversais, avaliações formativas, entre outras inovações. Subjetivamente e objetivamente, os professores e professoras se sentem inseguros para atender às novas demandas pedagógicas e administrativas, experimentam um “sentimento de desprofissionalização” e de perda de autonomia. Entretanto, segundo a autora, parece que estas mudanças só têm afetado os discursos educacionais. Concluiu-se que o trabalho docente vem sofrendo, de fato, uma precarização nas relações de emprego mais efetivas que as mudanças no conteúdo do trabalho, sendo indicadores desse processo a ampliação dos contratos temporários, arrochos salariais, desrespeito a um piso salarial nacional, planos de cargos e salários inadequados ou inexistentes, garantias trabalhistas e previdenciárias reduzidas ou perdidas.

Neste aspecto, ganham destaque também as estratégias de multicontratação e terceirização dos serviços educacionais, que são uma característica peculiar da acumulação flexível (Miranda, 2006). Elas têm causado a ampliação da categoria docente às custas de sua precarização, que, enquanto nas escolas públicas se expressa pela combinação de diferentes formas de contratação docente (como professor efetivo, professor temporário, professor precarizado ou ainda terceirizações extrajurídicas), nas escolas particulares se expressa pela combinação da contratação de professores e professoras horistas com direitos trabalhistas assegurados e de professores e professoras contratados sem direitos trabalhistas.

A coexistência de diversas formas de contratação, para além da precarização das relações de emprego, interfere na capacidade organizativa da categoria docente. Segundo Miranda (idem), as dificuldades advêm, inclusive, porque um mesmo professor ou professora

pode estar submetido a diferentes formas de contratação na rede pública e/ou ao mesmo tempo na rede privada. Aliado aos elementos acima citados, Miranda observa que a precarização do trabalho docente tende a ser ampliada ainda mais, devido aos apelos, na esfera pública, ao voluntariado e ao auxílio financeiro ou material da sociedade civil para a manutenção das escolas públicas.

À guisa de uma síntese, apresentamos a seguir, com base em Oliveira (2003), alguns elementos apresentados como mudanças implementadas pelas reformas e que, na nossa interpretação, podem servir como indicativos de um novo projeto pedagógico de disciplinamento do trabalho docente.

1) Mudanças na legislação sobre o trabalho docente, quanto à exigência de maior formação e de certificação dos professores e professoras para o exercício do magistério na educação básica;

2) Concepção de profissionalização como maior capacitação técnica adquirida em espaços específicos para tal. A profissionalização não mais concebida no âmbito do processo de trabalho;

3) Definição externa das competências que qualificam o profissionalismo docente, competências estas assimiladas apenas na formação. Assim, a formação vira sinônimo de profissionalização;

4) Profissionalização assentada na assimilação de competências, cuja noção de formação se contrapõe à de qualificação e se alia à de empregabilidade. Neste caso, permite uma maior culpabilização do trabalhador e da trabalhadora por sua condição social;

5) A formação virou bode expiatório dos problemas do trabalho docente. Como na pedagogia das competências é suposto que a formação permitirá aos professores e professoras responderem a quaisquer problemas, a ineficácia das respostas apresentadas – que nem sempre são da alçada docente – é identificada como culpa da má formação;

6) Ampliação das tarefas no exercício do magistério, para além daquelas para as quais foram formados, e maior responsabilização dos professores e professoras. Conseqüentemente, segundo a autora, os professores e professoras experimentam sentimentos de desprofissionalização, de perda de identidade e de que ensinar não é a tarefa mais importante no exercício do magistério;

7) Professores e professoras se submetem a novas exigências (pedagogia de projetos, currículos transversais, avaliações formativas, etc.) sem a devida crítica. Como

conseqüências, tem-se: “ um discurso sobre a prática que se confunde com a própria prática, num mimetismo, numa falsa pragmática” (Oliveira, 2003: 34); um aumento do “ mal-estar” docente – quanto mais reflexivo, mais fica insatisfeito com o desempenho do seu trabalho; um descompasso entre as propostas ditadas pelas reformas e pelos programas de formação e as condições efetivas de mudança educacional.

Os estudos indicados acima nos mostram que após as reformas educacionais o trabalho docente vem passando por processos amplos e complexos de mudanças em dimensões variadas, mas com grande incidência nas políticas para a formação inicial e continuada e para a carreira e relações de emprego.

Defendemos que este conjunto de mudanças constitui o novo projeto educativo para disciplinar o trabalho docente, que é justamente a hipótese desta pesquisa. Mas como esta nova pedagogia do trabalho docente estaria organizada?

Alguns estudos nos forneceram pistas para fundamentar nossa investigação.

Segundo Kuenzer (2002b; 2005), sob a atual forma hegemônica de disciplinamento dos trabalhadores e trabalhadoras, chamada de “ pedagogia toyotista do trabalho” , a pedagogia das competências é o projeto de formação até o momento mais articulado com as novas demandas do capital. Sua pedra fundamental é a tentativa de superar a fragmentação do trabalho dos moldes tayloristas por uma formação flexível (Kuenzer, 2005). No caso do trabalho pedagógico, especialmente no trabalho dos pedagogos e pedagogas mas com alguma extensão ao trabalho dos professores e professoras, a formação tem conduzido a processos mais voltados para a totalidade desta atividade. Algumas expressões dessa tendência que vêm recebendo maior abertura após as reformas educacionais são a elaboração do projeto político-pedagógico da escola com a participação da comunidade, um maior diálogo com o paradigma da transdisciplinaridade e a formação continuada realizada com os professores e professoras por escola, não por disciplinas.

Entretanto, Kuenzer (2002b) conceitua que as mudanças no conteúdo do trabalho pedagógico intentadas pela pedagogia toyotista devem ser entendidas mais como desfragmentação do que como unitariedade do trabalho pedagógico. Para a autora, a desfragmentação do trabalho pedagógico ensejada pela pedagogia toyotista é um avanço em relação à pedagogia taylorista, mas só haverá trabalho pedagógico autônomo e, portanto, unitário, quando se superar a divisão entre capital e trabalho. No capitalismo, só se pode

contar com práticas contraditórias, que dependem do compromisso da escola e de seus profissionais para com a construção da emancipação social. A unitariedade é entendida, portanto, como uma possibilidade histórica de superar a fragmentação.

Esta indicação de uma maior possibilidade de desfragmentação do trabalho pedagógico nos levou a ratificar a nossa hipótese de que as políticas para o trabalho docente têm sido pensadas de uma forma mais ampla, considerando formação e carreira como uma unidade, e não como partes separadas ou desconectadas.

Em outra abordagem, Kuenzer (2005) contribuiu para fundamentar a nossa hipótese da precarização profissionalizadora no trabalho docente sob a regência da pedagogia toyotista do trabalho. Primeiro, anunciou que, ao contrário do discurso de unitarização do processo de trabalho no modelo flexível, aumentou o fosso entre trabalho intelectual e trabalho instrumental, aliado a maior subsunção do trabalho ao capital, centralização, precarização, desqualificação e intensificação. Segundo, apresentou a tese da exclusão includente, que corresponde a estratégias para excluir os trabalhadores do trabalho formal e depois incluí-los novamente no mercado como trabalho precarizado. Com essas definições pudemos perceber o movimento de precarização das relações de emprego no trabalho docente como qualificador para essas estratégias.

Ainda com Kuenzer (2002b), mas em outro trabalho, conseguimos formular indicadores de análise do trabalho pedagógico, em torno das pedagogias taylorista-fordista, toyotista e socialista do trabalho. Os indicadores fragmentação e unitariedade na formação, maior exigência de escolarização, precarização e discurso de participação na escola, interdisciplinaridade e transdisciplinaridade nos currículos, especialização e ampliação das atividades (flexibilização) no trabalho, entre outros, nos permitiram traçar com maior segurança o quadro das fontes a serem buscadas para deslindar a pesquisa.

Em Shiroma (2003), encontramos embasamento para a hipótese da profissionalização precarizadora. A autora localizou a gestação de uma “ política de profissionalização” , que oferece formação reduzida e fora da Universidade com o objetivo de reduzir custos e aumentar o controle sobre os professores. Para ela, nomeiam de profissionalização um processo que visa a proletarização. Para nós, a formação concedida não deixa de ser uma medida de profissionalização, mas traz em si a contradição de acontecer sob bases precarizadas.

Em Hypolito (1999) encontramos uma proposição que vem ao encontro da nossa hipótese de que a forma de ser das atuais políticas para o trabalho docente se expressa na combinação de profissionalização com precarização – força e persuasão.

O autor interrogou o lugar da profissionalização na reforma educacional brasileira e afirmou que as mudanças sobre o processo de trabalho docente são um dos componentes centrais da reforma educacional conservadora e que o mecanismo de implementação dessas mudanças é a combinação de um discurso profissionalizante com práticas desqualificadoras e desprofissionalizantes. O autor assevera que são duas faces de um mesmo processo:

Fica claro que a ação conservadora desse modelo reformador tem no trabalho docente, mais particularmente no processo de trabalho, um de seus pontos fulcrais. Embora o discurso da busca da profissionalização seja central nas proposições neoliberais – que incluem estranhas noções de autonomia –, as medidas sugeridas tendem a reforçar processos desqualificadores e desprofissionalizantes, como a vasta literatura sobre trabalho docente tem demonstrado. Isso ocorre na medida em que, simultaneamente, dois processos acontecem: por um lado, a regulação cada vez mais direta da escola pelo mercado capitalista, vinculando os fins educativos aos desígnios do mercado (visão teleológica), e, por outro, a submissão e o controle dos meios e procedimentos a partir dos quais o trabalho docente se realiza, mediante as definições do que e como ensinar o conhecimento escolar. Na verdade, não se trata de dois processos, mas de um único processo, multifacetado, de controle ideológico e técnico da educação. (Hypolito, 1999: 94)

1.2 A literatura educacional e o trabalho docente

Alguns pesquisadores e pesquisadoras do trabalho docente e as categorias de análise que utilizaram em seus estudos se constituíram em referência clássica nos debates sobre o tema. Embora alguns estudos remontem a períodos anteriores à problemática das mais recentes reformas educacionais brasileiras, acreditamos que são importantes de serem visitados porque foram praticamente comuns a toda a literatura consultada.

Nóvoa (1991) centrou suas análises sobre o magistério em Portugal e na Europa sob a categoria profissionalização docente, por reconhecer que a profissão docente possui um processo peculiar de formação. A atividade passou de vocação e sacerdócio para a estatização,

de professores religiosos para funcionários do Estado. Entretanto, com a estatização rompeu-se com a vocação mas não se construiu uma codificação deontológica, ou seja, o magistério não se tornou uma profissão como a dos profissionais liberais, porque a estatização impôs uma regulamentação alheia e externa do trabalho, um processo de funcionarização e uma falta de autonomia aos professores. Nóvoa (idem) concluiu que no caso do professorado não há uma "profissão" e sim um "processo de profissionalização".

Enguita (1993) problematizou como o ensino se relaciona com a produção material da sociedade e adentrou as polêmicas em torno da configuração do trabalho docente face ao capitalismo. Em outros trabalhos, Enguita (apud Oliveira, 2004 e Hypolito, 1997) situou os professores numa posição ambivalente entre o profissionalismo e a proletarização e, por isso, os qualificou como semiprofissionais. Ele considerava que, nas décadas de 1980– 1990, a luta pela profissionalização docente buscava a auto-proteção dos professores contra a perda de autonomia no seu trabalho, para garantir auto-regulação, rendimentos, independência, competência específica, licença para atuar na área, etc. Neste sentido, para Enguita, a profissionalização servia como defesa à proletarização no trabalho docente.

Apple (1995) buscou entender a proletarização e as tentativas de racionalização do trabalho docente sob o viés de classe e gênero, por entender que são os principais eixos de explicação da reestruturação do ensino nos Estados Unidos na década de 1990. O autor enunciou que o trabalho docente vem passando por uma reestruturação no emprego. Essa reestruturação se organiza pela combinação de sistemas de gerenciamento com currículos reducionistas, de inspiração comportamentalista e com procedimentos tecnicistas. A reestruturação levou a uma perda do controle sobre o trabalho e a uma separação entre execução e concepção. Este processo se assemelha ao processo de proletarização de trabalhadores de outros setores, segundo o autor.

A proletarização, o controle técnico e a desqualificação, na acepção do autor, são categorias que traduzem a situação elucidada acima. São definições tanto técnicas quanto políticas que dizem respeito ao controle sobre o trabalho. O controle técnico se traduz em controlar o tempo e a forma de execução das tarefas dos empregados e empregadas por uma gerência. A desqualificação figura como uma crescente subtração das habilidades dos trabalhadores e trabalhadoras no processo de trabalho. E a proletarização se dá pela separação entre concepção e execução e pelas tentativas de racionalizar ao máximo a execução do trabalho.

Os estudos sobre o trabalho docente nos últimos 20 anos encerraram controvérsias e polêmicas, muitas ainda sem resposta definitiva. Segundo Oliveira (2003) nos últimos vinte anos as estudiosas e os estudiosos se questionaram em torno do trabalho docente: Como se dá a exploração do trabalho na escola? A teoria da mais-valia se aplica ao trabalho escolar? O trabalho pedagógico é produtivo ou improdutivo? Alienado ou autônomo? Como se dão as relações de controle e hierarquia no trabalho docente? Sacerdócio ou profissionalização? Profissionalização ou proletarização? A identidade docente é dada pelo trabalho ou pela formação?

No Brasil, no início da década de 1980, o debate sobre a natureza e a organização do trabalho docente o situou na polarização entre sacerdócio e profissionalização. No contexto da reabertura política do final desta década, a emergência de um forte movimento de sindicalização deu nova cor ao debate político do trabalho docente. Começou-se a questionar o vocacionalismo e o voluntarismo no trabalho docente, em defesa da constituição de um espaço profissional para os professores.

Dos estudos que questionaram o panorama do trabalho docente após a década de 1990, Oliveira (2004) apresentou a tese de que as reformas educacionais da década de 1990 poderão incidir sobre o contexto escolar de forma a ter como resultado uma maior responsabilização dos professores e um maior envolvimento da comunidade na gestão e organização do trabalho escolar. Para o trabalho docente isto pode significar uma perda de autonomia e conseqüente desvalorização e desqualificação do magistério. É aí, segundo a autora, que reside a atualidade das categorias profissionalização, desprofissionalização e proletarização do trabalho docente para explicar a problemática atual do magistério.

Hypolito (1999) indagou sobre o lugar da profissionalização docente nas reformas educacionais brasileiras. Este autor identificou que, embora a profissionalização apareça como “ consenso” no discurso oficial, na materialidade têm se gestado políticas desprofissionalizantes. A partir desta constatação analisou a profissionalização sob os eixos de sonho prometido, sonho negado e sonho irrealizável.

A tese defendida pelo autor é que a profissionalização tem sido interesse de professores e de reformadores. Os professores e professoras a vêem como bandeira para reivindicar melhores condições de trabalho. Os reformadores a vêem como mecanismo para controlar o trabalho docente e responsabilizar os professores pelos fracassos educacionais. A

profissionalização, ao mesmo tempo em que significa autonomia para os professores, significa controle sobre o trabalho para o Estado.

Hypolito (idem) denunciou que a promessa da profissionalização pode apresentar uma dimensão ideológica, disciplinadora e controladora. Por ter alcançado uma posição de “ promessa a ser cumprida” , de consenso entre ambas as partes, o profissionalismo desloca o debate sobre as condições de trabalho para uma esfera que não é a concreta. É devido a isto, segundo o autor, que encontram-se paradoxos na análise do trabalho docente, como, por exemplo, quando se afirma uma profissionalização sob condições materiais precárias e desprofissionalizantes.

Miranda (2006) elegeu como categorias para compreender a natureza do trabalho docente face à reestruturação produtiva a subsunção formal e a subsunção real do trabalho docente ao capital. Tomando-se como base da análise sobre a subsunção que o conhecimento é visto como ferramenta de trabalho e a escola é o meio de produção, entende-se que o professor, ainda que tenha os conhecimentos necessários, não consegue realizar o seu trabalho sozinho; a atividade docente precisa ser um trabalho coletivo e, em decorrência, está subsumido às relações capitalistas.

A autora concluiu que o trabalho docente está em uma fase transitória entre a subsunção formal e a subsunção real, e que por isto a definição mais coerente é que o atual momento configurar-se-ia pela subsunção proto-real do trabalho docente ao Estado e/ou ao capital.

Lüdke e Boing (2004) se voltaram sobre a questão da precarização do trabalho docente no contexto das reformas educacionais e as implicações desse processo sobre a constituição da identidade dos professores. Ela e ele observaram que o trabalho docente é precarizado em relação ao prestígio social e mesmo à remuneração de décadas anteriores.

Com base em Claude Dubat, que estudou processos de socialização como constitutivos da identidade de uma profissão, esses autores estudaram processos identitários na profissão docente. Diante dos pressupostos de que o aspecto profissional é um dos principais traços identitários dos indivíduos e de que a crise nas profissões tem repercussões sobre a identidade, Lüdke se questionou sobre como a precarização poderia incidir sobre a identidade dos professores.

Hoje em dia se experimenta um contexto de crise e de incertezas, que exige mais criatividade dos trabalhadores, e que os trabalhadores sejam mais competitivos entre si,

devido à redução de empregos e racionalização dos recursos humanos. O "modelo da competência", que se traduz nos conceitos de saber, saber fazer e saber ser, espera dos trabalhadores iniciativa, responsabilidade e trabalho em equipe. Após buscar em Dubat a referência para a crise das identidades profissionais, decorrente do desmantelamento do modo anterior de organização do mundo do trabalho, Lüdke e Boing (2004) concluíram que os professores parecem estar sentindo repercussões dessa crise.

Entretanto, consideraram que o professorado sempre foi uma categoria de identidade frágil, especialmente os professores primários, devido a alguns componentes da sua constituição, tais como pouco reconhecimento social, crescente feminização, exercício da atividade por pessoas não qualificadas, controle da entrada e saída da profissão realizado externamente e não entre os pares, ausência de um código de ética próprio, sindicatos fracos e fraco reconhecimento de uma identidade categorial.

Para analisar o trabalho docente na atualidade, Lüdke e Boing (2004) se reportaram a duas mudanças importantes, a introdução de novas tecnologias na escola e a terceirização dos serviços educacionais.

Na questão do impacto das novas tecnologias sobre a escola e o trabalho docente, chegaram a três apontamentos fundamentais: 1) Na escola, a introdução de novas tecnologias não reduziu postos de trabalho, pelo contrário, os aumentou. Entretanto, as novas tecnologias também não valorizaram a profissão docente; 2) Na administração escolar, observam-se mudanças semelhantes às ocorridas nas empresas: redução de pessoal, mudança de atividades, rotinas aceleradas, necessidade de menor especialização dos trabalhadores e menores salários, aumento da carga de trabalho dos professores (este, por exemplo, na digitação e correção de textos devido à substituição de datilógrafos); e 3) Na dimensão pedagógica, a informática educativa criou novos postos de trabalho, como um apêndice do trabalho dos professores. Todavia, os conhecimentos e competências da informática educativa têm sido centralizados nas mãos exclusivas de grupos especializados e privados do trabalho dos professores.

Na questão da terceirização dos serviços educacionais, identificaram que esta tem servido para reduzir folhas de pagamento ou para incrementar receitas. Tem sido prática corrente transformar pessoa física em pessoa jurídica para uma contratação livre de obrigações trabalhistas, no caso da educação básica. No ensino superior a terceirização se faria presente na oferta de cursos de curta duração para públicos determinados, administrados por fundações específicas. Em ambos os casos, no primeiro para reduzir custos e no segundo

para ampliar a receita das instituições, os objetivos seriam alcançados às custas da precarização do trabalho docente.

Os estudos acima descritos comportam temas diferenciados e as categorias com as quais trabalham dizem respeito aos aspectos que os autores e autoras buscaram evidenciar. Entretanto, como pôde ser visto, as explicações para um mesmo conjunto de processos, em sua maioria, tendem a se voltar somente para um aspecto da dinâmica entre profissionalização e precarização ou proletarização. As análises costumam recair somente sobre a formação ou sobre as relações de trabalho e emprego.

Outro aspecto digno de nota é uma certa ausência, na maioria dos estudos, de uma relação maior com a materialidade das mudanças sobre o trabalho docente. Os debates tendem a se voltar mais para questões teóricas, em torno de concepções embutidas em projetos de formação, de revisões da literatura, das relações entre as mudanças sobre o trabalho docente e as mudanças no mundo do trabalho em geral. Em alguns momentos os debates se tornam carentes de referências aos processos e mecanismos concretos de mudanças da atual forma de ser do trabalho docente.

Não estamos, com essa constatação, desconsiderando a importância dessas abordagens para uma compreensão da problemática do trabalho docente. Ao contrário, estamos afirmando que, dadas as inúmeras inquietações que estes trabalhos suscitam, torna-se eminente uma abordagem que também contemple questões mais específicas, de como estas mudanças estão se dando no interior da escola, nas relações entre escola e comunidade, na gestão escolar, no interior dos cursos de formação docente, nas práticas pedagógicas, nas reduções salariais, nas alterações de planos e estatutos de carreira.

A partir deste debate com a literatura, a nossa proposição de estudo visa contribuir com uma abordagem que considere também a materialidade das mudanças, o que deverá servir, inclusive, para fundamentar o que já se tem dito ao nível dos ensaios e oferecer um panorama mais completo do alcance, limites e resistências nas mudanças do trabalho docente após as reformas educacionais.

A abordagem sobre o trabalho docente considerando as dimensões da formação e da carreira e as categorias profissionalização e precarização – força e persuasão são uma lacuna na literatura educacional pesquisada. Encontrar uma “ lacuna” em um campo de estudos

relativamente estruturado, como é o caso do trabalho docente⁶, é um motivo que justifica a importância do presente estudo.

No estudo Formação de Profissionais da Educação (1997-2002), Brzezinski (2006) apresentou uma pesquisa do estado da arte sobre a formação de profissionais da educação no Brasil em teses de doutorado e dissertações de mestrado em educação defendidas no período entre 1997 e 2002. Embora não diga respeito diretamente à temática aqui investigada, o levantamento feito pode nos servir de referência para compreender os estudos da área.

A categorização realizada pela autora identificou 7 grandes eixos que perpassam a temática da formação de professores, não estritamente direcionadas à formação em si: Concepções de docência e de formação de professores; Políticas e propostas de formação de professores; Formação inicial; Formação continuada; Trabalho docente; Identidade e profissionalização docente; e Revisão de literatura.

Na amostra do estudo, a autora selecionou 742 dissertações e teses que tivessem palavras-chave como formação de professor, formação inicial, professor leigo, formação a distância, estágio, práticas docentes, práticas pedagógicas, trabalho docente, sala de aula, representações do professor, desenvolvimento profissional docente, políticas de formação, identidade docente, profissionalização, profissionalidade, dentre outras.

Apesar de uma grande diversidade de abordagens e categorias nestes estudos encontrados, é esmagadoramente majoritária a temática da formação docente. A autora identificou que, de um total de 8.085 dissertações e teses defendidas nos 50 programas de pós-graduação credenciados pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior (CAPES) entre os anos de 1997 e 2002, 1.769 eram relacionados ao tema formação dos profissionais da educação, um percentual de 21% das produções.

Das produções estudadas, 64 foram incluídas na categoria 2 “ Políticas e propostas de Formação de Professores” e, destas, em apenas 8 estudos se discutiu a questão da valorização da profissão sob os temas da formação, carreira ou salários (Brzezinski, 2006: 30), embora não de forma conjunta.

⁶ O trabalho docente, além das temáticas de interface que abordam questões em torno dele, possui áreas específicas de pesquisa, com uma gama considerável de estudos de variados referenciais teóricos e abordagens metodológicas. São exemplos significativos destes campos de estudos sobre o trabalho docente o Grupo de Trabalho 08 da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (GT08 da ANPED) e a Rede Latino-Americana de Estudos sobre Trabalho Docente (Redestrado), que promovem eventos periódicos para divulgação e debate dos estudos. Ver, respectivamente, <www.anped.org.br> e <www.fae.ufmg.br/estrado>.

Assim, também intentamos jogar novas luzes no cenário das investigações sobre o trabalho docente com nuances diferenciadas das que a literatura educacional recente vem se ocupando.

O conhecimento deste debate na área educacional nos ajudou a compreender melhor alguns elementos que a realidade da pesquisa já tinha nos apontado e nos trouxe questionamentos em torno da constituição do trabalho docente em Feira de Santana:

Como o magistério municipal chegou a se constituir tal qual está? Que relações se estabeleceram entre as políticas e os programas municipais para os professores e professoras e as determinações de amplitude nacional das reformas educacionais? Em períodos anteriores, como era a relação entre formação e carreira? As políticas do executivo municipal para o trabalho docente visavam articular essas duas esferas? Como se constituíram políticas como o estatuto do magistério e a eleição direta para direção escolar, que sofreram mudanças no início do século XXI?

Por conta desses questionamentos achamos que seria necessário buscar algumas raízes do magistério municipal feirense, sem, contudo, esgotar todo este processo. Sabendo como se constituíram as políticas para o trabalho docente poderemos compreender e explicar melhor as suas mudanças em termos de profissionalização e de precarização. É isto o que perseguiremos no capítulo seguinte.

2 MOVIMENTOS DE CONSTITUIÇÃO DO MAGISTÉRIO MUNICIPAL DE FEIRA DE SANTANA: dos anos finais da década de 1980 ao início da década de 1990

Nos anos finais da década de 1980 o trabalho docente recebeu uma notável atenção do Poder Público municipal em Feira de Santana, no sentido da sua regulamentação e de sua qualificação. É deste tempo que se organizaram cursos de capacitação, o primeiro estatuto do magistério, os primeiros concursos públicos, uma seção para a educação na Lei Orgânica do Município, entre outras medidas.

Como foi dito anteriormente, este capítulo perseguirá os primeiros movimentos de constituição e regulamentação do trabalho docente feirense, que, ocorridos tardiamente em relação a outros estados e cidades do país, tiveram alguma influência das reformas educacionais iniciadas a partir da década de 1990.

No aspecto da formação e das condições de trabalho, tomaremos as referências dos jornais da época para mapear acontecimentos, depoimentos e direcionamentos das políticas implementadas para o magistério feirense. Com isto esperamos conhecer os momentos de criação de políticas próprias do município e de inserção em políticas de âmbito nacional.

No aspecto das disposições legais para o trabalho docente, tomaremos como elementos principais de análise a promulgação do primeiro Estatuto do magistério em 1987, a Lei Orgânica do Município de 1990 e o Estatuto dos servidores municipais de 1994 – que substituiu o de 1987 – como elementos principais deste processo. Com estes três marcos teremos um delineamento de como o trabalho docente começou a se constituir sob um amparo mais legalizado e menos submisso às mudanças da política local. Foi também com estes três marcos legais que algumas conquistas foram conseguidas e legitimadas, para mais a frente sofrerem alterações com as políticas para o magistério do período entre 2001 e 2004.

2.1 Os professores e professoras e a rede municipal de ensino de Feira de Santana

As situações do professorado municipal brasileiro nas décadas de 1980 e 1990 envolvem diversos aspectos e dimensões, desde as precárias condições de trabalho dos

sistemas municipais de ensino até a falta de estudos sobre o tema. Neste tópico, pinçaremos alguns elementos referentes ao trabalho docente de Feira de Santana: Quais as principais dificuldades que estes sujeitos encontravam no exercício do seu trabalho? Quais as bandeiras e pautas de organização social e política? Como apareceu o tema da formação – inicial e continuada? O que objetivavam as políticas do poder público municipal destinadas aos professores e professoras?

Tal qual reconhecido pelo MEC sobre os professores e professoras municipais do Brasil no documento O professor municipal em dados: valorização do magistério – um caminho para a mudança, um livro elaborado pela Secretaria de Ensino Básico do Ministério da Educação (MEC, 1988), encontramos o professorado municipal de Feira de Santana nos anos finais da década de 1980 com vários problemas, relacionados às más condições de infraestrutura das escolas, atrasos e defasagens salariais, pouca ênfase na formação. Por outro lado, encontramos professores e professoras expondo suas lutas à comunidade local e vinculados a movimentos de amplitude nacional.

Segundo dados do CEI-BA7 (Centro de Estatísticas e Informações), no trabalho Informações básicas dos municípios baianos (CEI, 1994), no ano de 1986 Feira de Santana possuía 444 estabelecimentos de ensino, do pré-escolar ao 2º grau, pertencentes às redes estadual, municipal e particular. Deste total, 216 (48,7%) estabelecimentos de ensino pré-escolar e de 1º grau pertenciam à rede municipal, que diminuiriam para 200 (47,7%) no ano de 1987 e chegaram a cerca de 290 (54,8%) em 1991.

As funções docentes da rede municipal de ensino, da pré-escola ao 1º grau, em relação ao total das funções docentes das redes estadual, municipal e particular de ensino, em 1986 chegaram a um número de 982 (24,7% de um total de 3.970), em 1987 caíram para 895 (21,6% de um total de 4.150) e em 1991 subiram para aproximadamente 1.421 (30,1% de um total de 4.716).

O número de matrículas dos estudantes da rede municipal acompanhou o movimento dos dados anteriores. Havia 29.127 (30,9% do total de 94.246) estudantes matriculados na rede municipal de ensino da pré-escola ao 2º grau em 1986, 25.467 em 1987 (27,8% de um total de 91.709) e 37.386 em 1991 (22,6% de um total de 165.313).

O Quadro 1, a seguir, sistematiza estas informações.

⁷ Autarquia do Governo do Estado da Bahia que em 1995 transformou-se na SEI (Superintendência de Estudos Econômicos e Sociais da Bahia). Ver sítio na internet: www.sei.ba.gov.br.

QUADRO 1 – ESTABELECIMENTOS, PROFESSORES E ALUNOS MATRICULADOS, SEGUNDO A ESPECIFICAÇÃO, FEIRA DE SANTANA – 1986 – 1991

	Estabelecimento			Função docente			Matrícula		
	1986	1987	1991 ¹	1986	1987	1991 ¹	1986	1987	1991 ¹
Pré-escolar									
Estadual	24	26	83	111	109	143	2.730	3.022	2.727
Municipal	12	13	378	202	197	683	409	3.655	
Federal	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Particular	45	36	9	116	99	110	2.515	2.310	2.286
1° Grau									
Estadual	76	83	69	1.651	1.840	1.841	38.025	38.755	97.365
Municipal	204	187	212	962	873	1.224	28.444	25.058	33.731
Federal	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Particular	51	43	49	446	463	475	9.627	10.184	11.690
2° Grau									
Estadual	21	24	20	517	590	584	10.240	9.798	11.706
Municipal	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Federal	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Particular	11	10	9	147	154	142	1.982	2.173	2.153

Fonte: SEC/DIREC (Secretaria Estadual de Educação) e IAT (Instituto Anísio Teixeira). (CEI, 1994: 245)

¹ Dados preliminares.

² Em estabelecimentos de pré-escolar estão incluídas 65 creches municipais (conveniadas com associações de classe) atendendo 7.683 crianças.

Observamos que a rede municipal possuía um número de estabelecimentos maior que a rede estadual nos três anos indicados, porém um número de funções docentes e de estudantes matriculados menor que da rede estadual. A este respeito, embora os dados não especifiquem a localização, inferimos, com base na tendência nacional⁸, que a rede municipal concentrava os seus estabelecimentos na zona rural e por isso possuía estabelecimentos em maior quantidade individual, mas com uma concentração da população docente e estudantil menor que a rede estadual ⁹.

A partir da década de 1990, com uma ampliação significativa do atendimento em relação à rede estadual, a rede municipal de ensino se tornou responsável por uma parte considerável dos estabelecimentos e funções docentes da educação pré-escolar e do 1° grau.

⁸ Segundo dados do MEC/SEEC (MEC, 1988), em 1985 os professores das redes municipais representavam 8% dos professores brasileiros. Destes, os professores das redes municipais eram 16,8% do total dos professores das escolas urbanas do Brasil e 70,4% do total dos professores das escolas rurais do país.

⁹ " A área rural, no Brasil, concentra cerca de 50% dos estabelecimentos de ensino de educação básica e apenas

14% dos estudantes. Suas escolas são, geralmente, pequenas e unidocentes." (Ministério da Educação, 2004: 29)

Este movimento de ampliação do atendimento da rede municipal em Feira de Santana se deu de forma antecipada à conjuntura nacional, em que os incentivos das políticas educacionais à municipalização e à descentralização do ensino foram acenados primeiro na Constituição Federal de 1988, mas tomaram mais fôlego com a promulgação da LDBEN/1996 e se materializaram como um projeto de reforma do ensino fundamental, com o FUNDEF, apenas em 1996.

A partir de meados da década de 1990 o sistema municipal de educação se vinculou a programas do Governo Federal, objetivando a melhoria da qualidade do ensino: o Projeto Nordeste para a Educação Básica e o Plano Decenal de Educação para Todos.

O Projeto Nordeste para a Educação Básica foi resultante de empréstimo do Banco Mundial ao Governo Federal brasileiro e direcionado para as séries iniciais do ensino fundamental das escolas nordestinas, em três etapas. A primeira de 1980 a 1987 e a segunda e terceira de 1994 a 1999/10.

Em 1993, o Plano Decenal de Educação para Todos assim definiu o Projeto Nordeste:

Com financiamento de US\$ 418,6 milhões do Banco Mundial e de US\$ 317,9 milhões dos governos federal e estaduais da Região Nordeste, este projeto tem o objetivo de melhorar a qualidade da educação fundamental, com ênfase no segmento da 1ª à 4ª série, aumentando as taxas de aprovação e o nível de aprendizagem dos alunos, tornando mais eficiente a gestão educacional e o suprimento de materiais de ensino-aprendizagem e recuperando infra-estruturas escolares.

(...)

Suas metas — beneficiando a 6 milhões de alunos do ensino fundamental — incluem a capacitação de 625 mil professores, a distribuição de 100 milhões de exemplares de livros didáticos e a recuperação e/ou construção de 119 mil salas de aula. Para tanto, deverão ser implementados novos padrões de administração em nove Secretarias de Educação e aproximadamente duas centenas de projetos de inovação pedagógica e educacional nos Estados dessa Região. (Brasil, 1993: 50)

O Plano Decenal de Educação para Todos brasileiro se dirigiu especificamente à universalização da educação básica — aí incluídos apenas a educação infantil e o ensino fundamental — e à erradicação do analfabetismo. Diferente de outros planos educacionais

¹⁰ Para conhecer uma análise do tema, ver Cruz (2002).

implantados no Brasil, a sua abordagem não se reduziu à previsão de distribuição de recursos para os sistemas de ensino e contemplou também esferas pedagógicas. Entretanto, a sua implementação foi um tanto abafada pelo longo processo de elaboração e aprovação do PNE – Plano Nacional de Educação, que durou de 1998 a 2001. Segundo Saviani (1999), o Plano Decenal de Educação para Todos não teve o alcance esperado, uma vez que

(...) ao que parece, o mencionado plano foi formulado mais em conformidade com o objetivo pragmático de atender a condições internacionais de obtenção de financiamento para a educação, em especial aquele de algum modo ligado ao Banco Mundial. (Saviani, 1999: 129)

Em Feira de Santana, a implantação do Plano Decenal teve um certo alcance e marcou mudanças importantes no sistema municipal de ensino. Todavia, tal como identificado por Saviani, junto à implantação estava em jogo o acesso aos recursos do Projeto Nordeste para a Educação Básica, financiados pelo Banco Mundial.

Os debates sobre o Plano Decenal de Educação para Todos foram observados no município de Feira de Santana desde o ano de 1994, em que a Secretaria Municipal de Educação, juntamente com representantes de outros 8 municípios, participou da elaboração de um documento que traçava um diagnóstico da educação dos estados e municípios. Posteriormente, foi realizada uma reunião com professores e professoras e dirigentes de 12 escolas municipais para escrever um documento sobre a situação das 222 escolas da rede municipal de ensino de Feira de Santana e as metas necessárias para a implantação do Plano Decenal no município. Estas informações mostram que o município não somente aderiu a esta política como participou ativamente da sua elaboração.

Em entrevista ao Jornal Feira Hoje, o Secretário Municipal de Educação da época, Raimundo Gama, afirmou que o Plano era importante para a valorização e reconhecimento público do magistério. Esta afirmação ratifica a centralidade do trabalho docente nas reformas educacionais, conforme tomamos como pressuposto deste estudo (Plano Decenal recebe propostas. 09 de junho de 1994; Plano decenal de educação começa a ser discutido. 17 de junho de 1994).

A implantação das metas do Plano Decenal de Educação para Todos recebeu tamanho destaque nas políticas educacionais do sistema municipal de educação de Feira de Santana que este e mais 25 outros municípios da região contaram com a visita de técnicos do MEC

para a implantação do Plano Decenal de Educação já em 1995, com total apoio dos Secretários Municipais de Educação (Plano Decenal de Educação já em 95. 02 de dezembro de 1994).

A adesão de Feira de Santana ao Plano Decenal de Educação para Todos representa um marco importante para compreender a participação do sistema municipal de educação em programas de amplitude nacional e na formulação de políticas educacionais mais definidas na década de 1980. Entretanto, dadas as orientações políticas deste programa, é necessário questionar se esta adesão representa uma admissão da educação feirense ao programa de reformas educacionais, que, como vimos, iniciado nos anos 1990, perdura até a primeira década do século XXI no Brasil.

Neste período inicial, o traço mais marcante que identificamos das políticas educacionais em Feira de Santana foi a ênfase na infra-estrutura das escolas e na administração escolar. No dia 29 de junho de 1995 o Jornal Feira Hoje apresentou uma matéria em que estas intenções por parte da Prefeitura Municipal são declaradas:

Uma das prioridades estabelecidas até o final da administração do prefeito José Raimundo de Azevêdo é a implantação definitiva do Plano Decenal de Educação para Todos. As metas estão contidas na proposta de trabalho elaborada pela Secretaria de Educação e Cultura para o biênio 95/96, contemplando as áreas administrativa, pedagógica, de organização escolar, apoio ao estudante e cultura. Prevê, ainda, a informatização do sistema e propõe a implantação de uma Secção de Patrimônio. Dentre os objetivos de um plano, estão a “ busca constante de uma educação fundamental de qualidade e o resgate da credibilidade da escola pública” .

A proposta que já está sendo executada procura dar “ prioridade ao desenvolvimento de atividades na rede municipal de ensino que estejam pautadas na organização, direcionamento, controle, acompanhamento e avaliação de todas as ações que garantam a participação, a reflexão e a busca da qualidade total na Educação” , de acordo com o Secretário Raimundo Gama. O plano visa dotar as escolas municipais de condições materiais e humanas que garantam a participação da comunidade, “ concentrando os esforços a serem despendidos por todos no interesse comum” , afirma.

A execução do Plano Decenal de Educação para Todos dependerá fundamentalmente da área administrativa, que deve ser estruturada, visando proporcionar aos funcionários, professores e pessoas afins o atendimento de qualidade que atenda às necessidades básicas dos profissionais de Educação responsáveis pela implantação e acompanhamento das medidas necessárias à execução do plano,

como assessoramento e avaliação permanente do desempenho qualitativo de todos os setores. Dentre as metas, destacam-se a regulamentação dos Conselhos Municipais de Educação e Cultura e a realização da I Conferência Municipal [de Educação] de Feira de Santana. (Plano de educação é prioridade do governo para resgatar a qualidade. 29 de junho de 1995: 4, grifos meus)

Se a adesão da Secretaria Municipal de Educação ao Plano Nacional de Educação para Todos demarcou uma intenção de promover reformas que priorizassem a gestão e a infraestrutura, então o Projeto Nordeste para a Educação Básica funcionou como o instrumento de implementação destas intenções¹¹.

O Projeto Nordeste alcançou os sistemas municipais e estaduais de ensino em conjunto e possuía ações em diferentes âmbitos, chamados de “ Componentes estratégicos” : capacitação de Recursos Humanos, gestão educacional, rede física, materiais de ensino-aprendizagem e um componente especial voltado para experiências de melhorias da qualidade do ensino (Cruz, 2002).

Em Feira de Santana, com o Projeto Nordeste, inicialmente tiveram mais força os processos de qualificação dos gestores das escolas municipais e de mudanças na infraestrutura das escolas municipais, como reformas, ampliação e criação de novas escolas municipais e a aquisição de “ kits tecnológicos” compostos de tv, videocassete, antena parabólica, fitas de vídeo e regulador de voltagem. (Diretores de escola reunidos hoje. 16 de novembro de 1995). Posteriormente, houve momentos de qualificação profissional dos professores e professoras da rede municipal.

A partir de agora buscaremos compreender estes aspectos – gestão e infra-estrutura – , sempre que possível destacando os processos de mudança antes e depois da implementação dos referidos programas.

No aspecto da infra-estrutura das escolas, situações de más condições de manutenção e de infra-estrutura das escolas eram constantemente denunciadas nos jornais dos anos finais da década de 1980 e iniciais da década de 1990¹².

¹¹ Esta percepção que tivemos sobre a implementação do Projeto Nordeste em Feira de Santana depois foi confirmada pelo Plano Decenal de Educação para Todos, que o incluiu na parte das “ medidas e instrumentos de implementação [do Plano Decenal]” (Brasil, 1993: 44).

¹²

Quadro semelhante de más condições em escolas municipais foi relatado no documento do MEC O professor municipal em dados (Brasil, 1998), sobre a educação municipal brasileira na década de 1980, o que nos permite considerar que esta tendência observada em Feira de Santana era parte de uma situação nacional e não ocorria isoladamente nesta cidade.

Em vários momentos encontramos denúncias dos estudantes, seus pais e mães e os professores e professoras sobre dificuldades nas escolas municipais. Ainda em 1987 três escolas foram desativadas porque “ funciona[va]m em fundos de casas, e os prédios eram alugados pela Prefeitura” e suas instalações eram muito precárias (Secretaria de Educação desativa três escolas da rede municipal. 16 de janeiro de 1987: 4). Há referências a falta de vagas e atraso na entrega de transferências escolares (Estudantes da rede municipal não conseguem se matricular. 12 de janeiro de 1987), falta de escolas (Alunos protestam pela falta de escolas no conjunto Feira X. 02 de fevereiro de 1988), interdições de escolas por risco de desabamento (Várias escolas municipais em condição precária. 11 de março de 1995), falta de infra-estrutura sanitária e de água potável (Escola municipal está sem água e sem sanitários. 11 de maio de 1995), falta de materiais de construção para pequenos consertos e de materiais didáticos básicos (Escolas municipais fazem bingo para ter recursos. 26 de outubro de 1995).

É sobre esse histórico das más condições de infra-estrutura das escolas que, em 1994, a Prefeitura Municipal e a Secretaria Municipal de Educação, no âmbito do Projeto Nordeste para a Educação Básica, lançaram um “ Programa de Integração da Escola com a Comunidade” , envolvendo também as Secretarias de Ação Social e de Agricultura.

O foco central do programa foi o envolvimento de professores e professoras, pais e estudantes na preservação do patrimônio público e na preservação das escolas. Todavia, dos relatos anunciados nos jornais sobre as metas alcançadas por este programa encontramos somente ações que apelavam à comunidade para colaborar na recuperação de escolas, participando ou custeando reformas rápidas – pequenos consertos, capinagem, pinturas, etc.¹³ (Pais e alunos recuperam a Amizade. 11 de março de 1995; Mutirão recupera escola no bairro da Asa Branca. 09 de abril de 1994; Comunidade chamada a manter escola pública. 21 de maio de 1994; Escola será protegida com mutirão. 01 de junho de 1994; Comunidade colabora na recuperação de escolas. 26 de outubro de 1994).

¹³ Este aspecto de participação da comunidade na gestão da escola como voluntariado e substituição das obrigações do Estado é contrária à concepção de gestão democrática defendida pelos movimentos sociais que compunham o Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública (FNDEP). No 5º Congresso Nacional de Educação promovido em 2004 por este Fórum afirmou-se uma participação da comunidade que seja vinculada às decisões sobre os rumos da escola e não reduzida à participação para a sua melhoria física:

“ As experiências que concorrem para o aperfeiçoamento da democracia na gestão educacional no nível das instituições educacionais são as que reforçam a participação da comunidade escolar nas decisões sobre seus rumos, na construção de projetos político-pedagógicos, sua implementação no cotidiano e sua avaliação.” (Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública, 2004: 9)

Em 1996, a então Secretária Municipal de Educação, Lélia Vítor Fernandes, admitiu que a situação das escolas era muito precária e anunciou a recuperação total de 35 escolas da rede municipal. (Secretária admite estado de abandono das escolas. 27 de março de 1996; Situação de escolas municipais “ é assustadora” . 26 de março de 1996; Secretaria promete a recuperação de escolas. 11 de abril de 1996).

Ainda em 1996 as escolas municipais receberam kits tecnológicos do MEC, cada um deles composto por TV 20’ , videocassete, 10 fitas de vídeo, regulador de voltagem e antena parabólica e passaram a ser ligadas à Rede TV Escola (Escola municipal vai ser ligada a rede de TV. 11 de fevereiro de 1996).

A observação das condições de infra-estrutura das escolas, além de expressar as medidas implementadas pelo Projeto Nordeste para a Educação Básica nas reformas da rede municipal de educação de Feira de Santana, foi interessante para o nosso estudo para conhecermos as condições de trabalho nas quais as trabalhadoras e os trabalhadores docentes se encontravam no período da sua constituição como categoria efetiva do funcionalismo público municipal. Estas condições, além de prejudiciais aos e às estudantes, também afetaram o exercício do trabalho das professoras e dos professores.

No outro aspecto inicialmente prioritário do Projeto Nordeste em Feira de Santana, a qualificação para a administração escolar, observamos que em 1994 o tema começou a ganhar mais força nos eventos promovidos na rede municipal de ensino de Feira de Santana, que envolveram principalmente os dirigentes escolares em reuniões e cursos especiais para este público.

Durante todo o ano de 1994, a Secretaria Municipal de Educação implementou um “ Programa de melhoria da qualidade de ensino nas escolas da rede municipal” (Reunião mobiliza diretores pela melhoria da qualidade de ensino. 07 de junho de 1994). Foram promovidas sistematicamente reuniões com diretores e diretoras dos estabelecimentos de ensino da rede municipal das zonas urbana e rural para discutir sobre a melhoria da qualidade do ensino. Foram enfatizados processos de avaliação da pedagogia empregada nas escolas, da aplicação do currículo, do acompanhamento dos professores e professoras junto à evasão, repetência e abandono dos alunos, de pregação da pedagogia construtivista como referencial teórico para a educação municipal e da criação de mecanismos de participação da comunidade nas escolas (Reunião busca melhoria do ensino. 04 de junho de 1994; Seminário reúne profissionais em torno da educação. 29 de julho de 1994; Seminário com diretor de escola

municipal discute novos métodos. 30 de julho de 1994; Educação treina diretor. 30 de setembro de 1994; Mesa-redonda discute o ensino. 23 de outubro de 1994; Encontro de dirigentes escolares avalia ensino. 25 de outubro de 2007; Alunos e os pais devem participar do projeto pedagógico das escolas. 05 de fevereiro de 1995).

No aspecto da formação de professores e professoras, nos anos finais da década de 1980 encontramos referências nos jornais a apenas dois cursos de “ reciclagem” promovidos pela Secretaria Municipal de Educação. Em 1987 cerca de 376 professores e professoras da zona rural do município receberam uma capacitação que contemplou questões em torno do Português e da Matemática e até recreação (Secretaria de Educação faz reciclagem para professores. 04 de agosto de 1987). Já em 1988 foram os professores e professoras da zona urbana do município que participaram de cursos destinados à sua capacitação (Professores da rede municipal terão curso de reciclagem. 23 de abril de 1988).

A partir do ano de 1995 a formação dos professores e professoras foi alvo das ações da Secretaria Municipal de Educação e dos processos de qualificação do Projeto Nordeste. Foi realizada pela Secretaria Municipal de Educação a I Jornada Pedagógica da rede municipal, para cerca de 1.200 professores e professoras da zona urbana e da zona rural. Este espaço visou debater questões educacionais e planejar as atividades do ano letivo. Alguns temas discutidos foram “ Qualidade, escola, cidadania e políticas públicas em educação” , “ Leitura e escola em busca da qualidade” e o “ Plano Decenal de Educação para Todos” . Neste evento também ratificou-se que a Secretaria Municipal de Educação começaria a oferecer ciclos de cursos e palestras para os professores e professoras da rede municipal (Começa hoje I Jornada Pedagógica no Municipal. 02 de março de 1995; I Jornada Pedagógica começa com alerta sobre quadro na educação. 03 de março de 1995; Termina hoje I Jornada Pedagógica no Municipal. 04 de março de 1995; Jornada encerra com compromisso de novos eventos de reciclagem. 05 de março de 1995).

Tal qual prenunciado pela Secretaria Municipal de Educação na I Jornada Pedagógica, o Projeto Nordeste para a Educação Básica do MEC e do Banco Mundial veio a intervir também na formação dos professores e professoras.

Segundo as informações encontradas nos jornais, cerca de 375 professores e professoras de 1^a a 4^a séries da rede municipal de ensino de Feira de Santana participaram de um curso de capacitação, que em 1995 contemplou 3 módulos de formação com 40 horas cada. Os professores e professoras receberam aulas de Língua portuguesa, Ciências,

Matemática e as outras disciplinas da 1ª a 4ª séries e também tiveram momentos de relatar as suas experiências em sala de aula. (Professores da Direc 2 participam de reciclagem. 22 de novembro de 1995; Professores municipais fazem novo curso. 04 de julho de 1995; Dirigentes de escolas municipais avaliam ano letivo e planejam 96. 15 de novembro de 1995).

Em outro momento de formação, a Secretaria Municipal de Educação realizou o I Seminário para Professores Alfabetizadores, para 337 professores e professoras da zona urbana do município, com o objetivo de “ (...) analisar as atividades docentes na 1ª série dentro dos princípios construtivistas, que foram implantados na rede municipal em fevereiro de 1993” (Construtivismo debatido por professor municipal. 30 de setembro de 1995: 4). Um outro seminário com o mesmo formato foi realizado para os professores e as professoras da zona rural, em separado do professorado da zona urbana.

Este programa de formação dos professores e das professoras de Feira de Santana contido no Projeto Nordeste para a Educação Básica, apesar do seu curto alcance, merece atenção para a compreensão dos movimentos de constituição do magistério público municipal de Feira de Santana, donde destacamos dois elementos. Primeiro, representou um esforço de promover uma formação do quadro docente municipal para além de eventos isolados. Segundo, a vinculação à pedagogia construtivista e seu princípio do “ aprender a aprender” , que é considerada o corolário das reformas neoliberais na esfera pedagógica (Duarte, 2001) e cuja concepção de trabalho docente conduz mais a um esvaziamento do que a uma valorização do trabalho dos professores e professoras (Facci, 2004).

Até este momento tentamos nos aproximar do conjunto de políticas do governo municipal para a educação escolar e o trabalho docente implementados nos anos finais da década de 1980 e iniciais da década de 1990, nos aspectos da composição do sistema municipal de ensino e do professorado municipal feirense, da participação em programas de amplitude nacional, das condições de trabalho dos professores e professoras, das condições de infra-estrutura das escolas e da qualificação / formação dos profissionais da educação no município.

Partiremos agora para as regulamentações do trabalho docente nos anos finais da década de 1980 e iniciais da década de 1990. Mais do que uma mera demonstração das aprovações e desaprovações da legislação educacional, buscaremos neste espaço as primeiras constituições do magistério municipal, os direitos conseguidos para a categoria e para a

educação municipal, os vínculos ou os distanciamentos entre as políticas municipais para o trabalho docente e as políticas educacionais de âmbito nacional.

2.2 Regulamentações sobre o exercício do trabalho docente

2.2.1 O primeiro Estatuto do Magistério Municipal (1987)

A primeira regulamentação do trabalho dos funcionários públicos municipais de Feira de Santana data de 1969, por ocasião da Lei Municipal N° 628 (Feira de Santana, 1969), que dispõe sobre o regime jurídico dos Funcionários Públicos Municipais de Feira de Santana. Esta lei previa o ingresso efetivo no serviço público somente mediante concurso público, mas, no caso do magistério, em todo este período não se deram os concursos para ingresso na carreira.

Anteriormente ao Estatuto e já às vésperas de sua promulgação, também encontramos Portarias da Secretaria Municipal de Educação de Feira de Santana que normatizaram o exercício do magistério, como a Portaria n° 001/87, de 11 de janeiro de 1987, que normatizou as possibilidades de remoção dos professores da rede municipal para outros setores e a Portaria n° 004/87, de 11 de janeiro de 1987, que fixou a carga horária mínima de 18 horas semanais para professores, sendo 16 horas de sala de aula e 2 horas de atividade programada e determinou que as escolas de Nível II teriam de ter um coordenador geral e um coordenador por turno com a respectiva carga horária de trabalho destes.

O Estatuto do Magistério Público do Município de Feira de Santana, Lei 1.044/87, foi a primeira regulamentação dirigida especificamente ao trabalho no magistério municipal. Esta legislação inaugurou algumas garantias para os professores e professoras da rede pública, estabeleceu mecanismos de promoção e avaliação de desempenho, jornada de trabalho e direitos e vantagens. Dos pontos aprovados e que interessam mais diretamente ao nosso objeto de estudo, merece destaque o enquadramento dos professores e professoras e dos especialistas de ensino como funcionários efetivos da rede municipal de ensino¹⁴.

¹⁴ A questão da eleição direta para direção escolar foi outro ponto forte da aprovação deste Estatuto. Foi um marco importante, pois de fato as eleições diretas nas escolas municipais foram implementadas e, na época,

O projeto de Lei inicial do Estatuto do Magistério foi enviado à Câmara Municipal pelo Executivo, para votação em convocação extraordinária. A iniciativa e a pressão do então prefeito municipal José Falcão (PDS) em criar o estatuto se deveu a uma normatização federal, em que a Fundação Nacional da Educação só liberaria verbas para a educação para as prefeituras que tivessem estatuto do magistério já aprovado (Prefeito justifica convocação da Câmara com cinco projetos. 17 de fevereiro de 1987).

Esta normatização diz respeito ao Decreto N° 91.781, assinado pelo então presidente da república José Sarney, que impôs a promulgação de leis do estatuto do magistério às prefeituras municipais para receberem recursos do Salário Educação. O Decreto foi encarado pelo governo Sarney como parte da política de valorização do magistério brasileiro. Segundo o próprio MEC,

Em 1985, no dia 15 de outubro, Dia do Professor, o Presidente da República assinou o Decreto n° 91.781 que condiciona o repasse de recursos do Salário Educação – Quota Federal aos Municípios que tenham Estatuto do Magistério aprovado em Lei. Esta medida de impacto teve como ponto de partida a situação do professor e como ponto de chegada a valorização do magistério municipal. (Brasil, 1988: 55)

Lançado o Projeto de Lei do Estatuto do Magistério do Executivo na Câmara Municipal, novas propostas foram incorporadas. A Associação dos Professores de Feira de Santana (APROFS) 15 foi convidada a participar da tramitação e apresentou elementos que

representavam uma bandeira de luta dos movimentos sociais da educação pela democratização da gestão e da educação nacional. Mais tarde, em 1994, as Leis 1.778/94 e 1.744/94 completariam a regulamentação das eleições diretas para direção escolar na rede municipal de ensino de Feira de Santana.

Antonia Silva (1999) identificou que em Feira de Santana o tema da gestão democrática foi introduzido pelos professores e professoras, primeiro os que atuavam em torno da Associação dos Professores de Feira de Santana (APROFS) e os que atuavam em movimentos populares da cidade vinculados ao Partido dos Trabalhadores (PT) local e depois os que atuavam na Zonal Sertaneja da Associação dos Professores da Bahia (APLB). Entretanto, quando as eleições diretas para direção escolar foram aprovadas em lei, houve uma inversão do seu objetivo maior de democratização da gestão escolar. Se as lideranças sindicais e de movimentos sociais compreendiam as eleições para a direção escolar em um contexto mais amplo de mudança das relações de poder no interior da escola, no seu cotidiano elas se tornaram um fim em si mesmo e as reivindicações e mobilizações em torno da democratização da educação pública arrefeceram.

Para um aprofundamento do processo de implementação das eleições diretas para direção escolar no contexto da redemocratização política do Brasil, ver Oliveira (1996). E para acompanhar a questão na realidade de Feira de Santana, ver Silva (1999).

15

A APROFS representou politicamente os professores e professoras das redes municipal e estadual de Feira de Santana. Foi criada nos finais da década de 1970 e sua atuação se deu somente até os anos de 1987 – 1988, quando perdeu espaço político para a Associação dos Professores Licenciados do Estado da Bahia (APLB), de

representavam mais os interesses do professorado e não estavam presentes no projeto do executivo municipal, como o enquadramento da carga horária extra dos professores e as eleições diretas para a direção escolar (Estatuto do Magistério: Messias quer que Aprofs seja ouvida pela Câmara Municipal. 24 de fevereiro de 1987; Somente o projeto do reajuste do funcionalismo foi aprovado. 28 de fevereiro de 1987).

O desfecho final do Estatuto do Magistério Municipal de Feira de Santana foi fruto dessas intervenções dos professores e professoras e de sua organização representativa à época, a APROFS. Em matéria do Jornal Feira Hoje foi afirmado que a elaboração do estatuto já era uma bandeira de luta antiga da categoria, várias vezes discutido mas nunca promulgado e que o projeto inicial de 1987 enviado pelo Executivo à Câmara não contemplava esses anseios históricos:

Os professores do 1° e 2° graus da rede municipal de ensino não estão satisfeitos com a fisionomia do projeto de lei que o prefeito José Falcão da Silva enviou à Câmara, criando o Estatuto do Magistério, um instrumento que normalizará toda a ação na área de educação, fixando os direitos e deveres dos docentes e do empregador.

O Estatuto do Magistério de Feira de Santana é uma lei reclamada há 12 anos. (...)

Desta vez, o prefeito José Falcão manda um projeto que não reflete apenas o interesse de beneficiar o professorado: o Governo Federal cobrou que cada município tenha o Estatuto do Magistério para que possa receber verbas específicas na área de educação. Na sessão da última terça, quando o projeto sofreria a primeira discussão, grande parte do professorado foi à Câmara e teve direito de expressar o seu pensamento.

- Em momento algum o Estatuto do Magistério fala da estabilidade do professor – , anunciou o presidente da associação desta categoria, professor Manuel Fausto, que levou à Câmara um número de proposições para servir de emendas quase na mesma proporção do projeto em discussão. (Estatuto do Magistério desagrada professores. 18 de março de 1987: 2)

O professorado da rede municipal chegou a realizar uma paralisação de três dias para pressionar o governo municipal a aprovar a sua pauta de reivindicações, que dizia respeito

âmbito estadual, que fundou uma zonal em Feira de Santana chamada de Zonal Sertaneja. Para conhecer uma breve análise sobre este movimento de disputa sindical em Feira de Santana, ver Silva (1999) e para conhecer a trajetória de constituição da APLB-Sindicato na Bahia ver Schwingel, Aquino & Meira (2004).

essencialmente à aprovação de melhorias no projeto do estatuto do magistério. Disse uma matéria de jornal da época:

As reivindicações tiradas da assembléia realizada em 24 de julho são: criação de uma comissão paritária entre a Secretaria de Educação e Aprofos para regulamentação do Estatuto do Magistério Municipal até o dia 10 deste mês; enquadramento até 30 de setembro; efetivação sem discriminação; cumprimento das vantagens baseadas nas leis federal e estadual, tais como quinquênio, licença-prêmio, décimo terceiro, entre outras; revisão na tabela de enquadramento. Segundo Glad Mary Lira [diretora da APROFS], a atual tabela não leva em consideração a qualificação do funcionário. (Professores municipais entram em greve amanhã. 16 de agosto de 1987: 2)

Com a aprovação de um estatuto do magistério que incorporou alguns elementos propostos pelo professorado vimos um momento marcante do trabalho docente feirense. Apesar do caráter em que o estatuto foi promulgado, devido à condição imposta pelo Governo Federal, foi o início da carreira do magistério de fato público em Feira de Santana. Ainda que a elaboração inicial do estatuto tenha acontecido por força de uma determinação de cima pra baixo, do governo federal para os governos municipais, foi um avanço e uma garantia maior para os trabalhadores e as trabalhadoras docentes, dada a situação de insegurança e dependência dos humores políticos em que estes viviam e dadas as intervenções que foram feitas para que este projeto se aproximasse um pouco dos interesses da categoria.

Em Feira de Santana, durante muito tempo os professores e professoras que atuavam na rede municipal eram contratados pela prefeitura ou ocupantes de cargos efetivos de outras instâncias. Esta situação deixava o professorado em um estado de constante insegurança quanto à sua permanência no magistério, pois a sua entrada e a sua saída do funcionalismo municipal eram quase sempre condicionadas aos mandos e desmandos das políticas locais, às mudanças dos partidos e dos prefeitos na gestão municipal. Conforme as mudanças de prefeitos era comum que houvesse demissões e admissões de novos professores e professoras.

Além das demissões, eram correntes as chamadas “ perseguições políticas” , como as transferências de professores e professoras que faziam oposição aos governos para lecionar em locais distantes.

Ainda no início de 1987 o Jornal Feira Hoje apresentou algumas matérias com denúncias de demissões de diversos funcionários por motivo de mudanças da gestão política

da Prefeitura Municipal, entre eles professores e professoras. (PMDB denuncia demissões de servidores municipais. 22 de janeiro de 1987; Vereador acusa Prefeitura de realizar mais demissões. 27 de janeiro de 1987).

Com a promulgação do Estatuto do Magistério de 1987 os professores e professoras contratados pela prefeitura tornaram-se servidores efetivos, independente de concurso público para os cargos, dado o tempo de serviço que já possuíam na rede municipal de ensino. A partir daí passou a valer que o ingresso no magistério se daria somente por concurso público de provas e títulos.

O enquadramento dos professores e professoras contratados foi defendido pela Associação dos Professores de Feira de Santana, pois viram nesta medida o “ fim dos apadrinhamentos” na escolha das entradas e saídas dos profissionais da educação da rede municipal e uma forma de estabilidade para os trabalhadores e trabalhadoras, conforme avaliou o presidente da APROFS em um momento de paralisação da categoria por ocasião de uma greve nacional convocada pela Confederação Nacional dos Trabalhadores na Educação (CNTE) (Greve nacional paralisa escolas da rede oficial. 09 de abril de 1987).

A garantia de estabilidade que o serviço público passou a conferir aos professores e professoras antes apenas contratados, que viviam em situação de instabilidade, representou um avanço grande para o professorado municipal. Avanço também para a rede municipal de ensino, pois pela primeira vez podemos falar que existia um corpo docente próprio e permanente na rede.

O enquadramento dos professores e professoras contratados como efetivos determinou as novas carreiras do magistério, incluindo dentro destas as classes I, II e III de progressão por merecimento e por tempo de serviço.

O profissional da carreira de “ Professor” que lecionava da 1ª à 4ª séries do 1º grau (hoje equivalentes às séries iniciais do ensino fundamental) precisaria ter formação de 2º grau (hoje ensino médio) com habilitação específica ou ter participado de cursos como o Logos ou Haprol 16 se fosse leigo, isto é, se não tivesse a formação mínima requerida. Para uma carga horária de 20 horas semanais o “ Professor” recebia remuneração de 1 salário mínimo (Nível

¹⁶ Os cursos Haprol, de âmbito estadual da Bahia e Logos, de âmbito nacional, foram desenvolvidos nos anos finais da década de 1980 com vistas a oferecer treinamento e habilitação aos professores leigos. Em Picanço (1986) encontramos uma problematização sobre a situação dos professores leigos no Brasil neste período, com atenção especial para o Nordeste e a Bahia.

I), 1,5 salários mínimos (Nível II) ou 2 salários mínimos (Nível III). A Lei 1.044/87 estipulou o total de 1.500 cargos a serem enquadrados nesta carreira.

Já o profissional da carreira de “ Professor Licenciado” que lecionava da 5ª à 8ª séries do 1º grau (hoje equivalentes às séries finais do ensino fundamental) precisaria ter formação de grau superior (hoje nível superior) com habilitação específica para lecionar as respectivas disciplinas. Os salários mensais desta carreira, para 20 horas semanais, seriam de 1,5 salários mínimos (Nível I), 2 salários mínimos (Nível II) ou 2,5 salários mínimos (Nível III). Segundo o Estatuto do Magistério de 1987 esta carreira disporia de 375 cargos a serem ocupados.

Os professores e professoras leigos que atuavam na rede municipal de ensino que não participaram de cursos específicos para a sua certificação foram enquadrados na carreira de “ Assistentes de ensino 1º Grau” e sua função seria atuar nas escolas da zona rural ou nas escolas onde não havia pessoal habilitado. A Lei previu que esta carreira teria 400 cargos a serem ocupados no ano de 1987, mas seria extinta em até seis anos, prazo previsto para a adequação destes profissionais à qualificação mínima exigida.

O quadro abaixo esquematiza os enquadramentos dos cargos docentes, segundo o disposto na Lei 1.044/87:

QUADRO 2 – ENQUADRAMENTO DAS CARREIRAS DOCENTES, SEGUNDO O QUE DISPÕE A LEI 1.044/87, Feira de Santana, 1987

CARREIRA	FUNÇÃO	REQUISITO PARA INGRESSO	CARGA HORÁRIA SEMANAL (em horas)	SALÁRIO MENSAL (em Salários Mínimos)	Nº CARGOS (Total)
Professor	Regência de classes de 1ª a 4ª séries do 1º Grau	. Habilitação específica de 2º Grau; ou . Leigos aprovados em cursos Haprol, Logos ou equivalente	20	1 a 2	1 500
Professor Licenciado	Regência de classes de 5ª a 8ª séries do 1º Grau	Habilitação específica de grau superior	20	1,5 a 2,5	375

Assistentes de ensino de 1º Grau	Regência de classe na zona rural ou onde não houver pessoal habilitado	Professores leigos já contratados pela prefeitura	20 1 400
----------------------------------	--	---	----------

Total Geral 2 275

Fonte: Composição a partir dos Anexos I e II da Lei N° 1.044/87.

Ainda em 1987 e conforme determinado no próprio Estatuto do Magistério, o Prefeito José Falcão da Silva assinou o Decreto N° 4.915, de 05 de agosto de 1987, que dispõe sobre o enquadramento dos servidores municipais ocupantes de cargos e funções do Magistério. Com este Decreto foram enquadrados 1.686 profissionais como servidores públicos municipais, sendo 1.241 para a carreira de Professor, 325 para a carreira de Assistente de ensino, 119 para a carreira de Professor Licenciado e 1 para a carreira de Secretário Escolar.

O número de enquadramentos ficou aquém do previsto no Estatuto do Magistério, conforme podemos verificar no quadro abaixo, em que indicamos o número de enquadramentos docentes previstos pela Lei N° 1.044/87, os que foram efetivados pelo Decreto N° 4.915/87 e a diferença entre o previsto e o realizado.

QUADRO 3 – COMPARATIVO ENTRE O NÚMERO DE ENQUADRAMENTOS PREVISTOS NA LEI N° 1.044/87 E O NÚMERO DE ENQUADRAMENTOS EFETIVADOS PELO DECRETO N° 4.915/87, SEGUNDO AS CARREIRAS DO MAGISTÉRIO MUNICIPAL, Feira de Santana, 1987

	DECRETO N° 4.915/87	NÚMERO DE ENQUADRAMENTOS	LEI N° 1.044/87	DIFERENÇA
Professor	1.241	1.500	- 259	CARREIRA
Professor Licenciado		325	375	- 50
Assistente de Ensino		119	400	- 281
Total	1.685	2.275	- 590	

Fonte: Composição a partir dos Anexos I e II da Lei N° 1.044/87 e do Anexo Único do Decreto N° 4.915/87.

A informação sobre o número de professores e professoras enquadrados no magistério público municipal aqui é muito importante, pois nos oferece um panorama do período sobre o número de docentes e respectivos graus de formação no município.

Desses dados podemos observar que em 1987 a formação em nível superior dos professores e professoras de Feira de Santana era muito baixa, apenas cerca de 19% do total de professores e professoras enquadrados, ao passo que os professores e professoras com formação de 2º grau representavam cerca de 74% do total. Os professores e professoras leigos enquadrados no magistério público neste período representavam 7% do professorado da rede municipal e tiveram prazo para alcançarem a qualificação mínima de 2º grau, sob pena de serem desviados de funções de ensino.

Nos finais dos anos 1980 o número de professores e professoras leigos em Feira de Santana se situava bem abaixo da média total do estado. Segundo dados do MEC, (Brasil, 1988) em 1986 na Bahia 33% dos professores e professoras municipais da zona urbana eram não habilitados (1º grau completo e incompleto) e os da zona rural eram 34%.

2.2.2 A Lei Orgânica do Município de Feira de Santana e a Educação (1990)

Sob forte influência das mobilizações ocorridas em todo o país no período da transição democrática por mudanças nas legislações estaduais e municipais após a promulgação da Constituição Federal de 1988, foi elaborada e aprovada em 1990 a Lei Orgânica do Município, Lei nº 37/90 17. Com uma seção especialmente destinada à educação e com a aprovação de questões que acenavam para a ruptura com os modelos educacionais do período da ditadura militar, a Lei Orgânica contribuiu para o reordenamento do ensino em Feira de Santana (Silva, 1999).

No que se refere à educação, a Lei Orgânica estipulou que 30% dos recursos obtidos pelos impostos deveriam ser aplicados exclusivamente no ensino público municipal,

¹⁷ Ainda em 1987 a Câmara Municipal aprovou uma Lei Orgânica do Município, a Lei nº 1.046/87, elaborada pelo Executivo. Entretanto, com a promulgação da Constituição Federal em 1988, esta foi logo revogada pela Lei Orgânica do Município de 1990. Embora a Lei Orgânica de 1987 não tenha tratado com profundidade sobre a educação municipal, a esta época já havia fixado a destinação do percentual mínimo de 25% dos recursos oriundos de impostos para a educação.

reconheceu como prioridades de oferta a educação pré-escolar e o ensino de 1º grau públicos e gratuitos (Art. 135, inciso I), sendo que para o 2º grau deveria ser observado progressivamente a extensão da sua obrigatoriedade (Art. 135, inciso II) e indicou princípios que deveriam orientar o sistema municipal de ensino (Art. 136).

Foi estabelecido como um dos princípios da educação municipal a garantia do padrão de qualidade e, como um dos mecanismos desta, a “reciclagem periódica dos profissionais da educação” (Art. 136, inciso VI, alínea a). Afora esta determinação direta sobre a qualificação dos profissionais da educação, o Artigo 17 das Disposições Transitórias encaminhou que o Estatuto do Magistério e o plano de cargos e salários dos profissionais da educação fossem readaptados.

Embora não tenhamos encontrado muitas disposições que se referissem diretamente às condições de formação e carreira do trabalho docente, a Lei Orgânica determinou mudanças que visavam alterar o cotidiano das escolas, sua estrutura e funcionamento e, inevitavelmente, isto acenou para mudanças nas condições de trabalho do magistério da rede municipal.

Dentre estas alterações, destacamos as especificações que a Lei fez sobre como deveriam ser as escolas municipais. As escolas deveriam ser dotadas de laboratório, cantina, sanitário, auditório, vestiário, quadra de esporte, espaço para recreação e demais instalações e equipamentos. Das verbas escolares, pelo menos 10% deveriam ser destinados ao acervo das bibliotecas, sua manutenção e ampliação. Outro ponto interessante às condições de trabalho do professorado foi a determinação do número de estudantes por turma: até 20 na pré-escola, até 25 na 1ª e 2ª séries, até 30 na 3ª e 4ª séries, até 35 na 5ª a 8ª séries e até 40 estudantes por turma no segundo grau.

Somente pelas evidências aqui indicadas, é possível admitir que a Lei Orgânica do Município de Feira de Santana avançou no debate sobre a democratização do ensino mais do que outras leis de âmbito nacional e estadual da Bahia, como a Constituição Federal e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. A este respeito, Silva (1999) compara que a Constituição Federal não especificou com detalhes sobre a gestão democrática, apenas a reconheceu como um princípio da educação, igualmente à Constituição do Estado da Bahia. A LDBEN/1996, ainda com base nos estudos de Silva (idem), também não avançou no deslindamento do que seria a gestão democrática e a vinculou à elaboração do projeto pedagógico da escola e à criação de conselhos escolares.

Entretanto, cabe aqui indagarmos: os avanços acenados pela legislação conseguiram alterar a realidade? Silva (idem), que em seus estudos concedeu a este questionamento um lugar central, concluiu que:

Pelo que se observa até aqui, a Lei Orgânica do município de Feira de Santana, em relação à qualidade e a gestão do ensino, foi articulada às propostas mais progressistas discutidas pelos movimentos sociais organizados, ficando além do que conseguiram estabelecer outras Leis. Isto, contudo, não autoriza a inferir que o ensino tenha mudado sua fisionomia de forma direta e muito menos no ritmo em que as mudanças legais aconteceram. Se do ponto de vista legal é inegável que foram introduzidas mudanças no campo educacional, na prática a ruptura com os modelos anteriores e o redimensionamento das concepções e das ações educacionais estiveram tensionados pelas dinâmicas contextuais reais. Os modos de ação e de reação das instituições, os processos de maturação das idéias, as suas interpretações e os seus processos de reelaboração não obedeceram às orientações legais linearmente. (Silva, 1999: 81-82)

A Lei Orgânica de 1990 determinou que o estatuto do magistério fosse adaptado às novas concepções ali apresentadas. Em 1991 a Lei N° 1.519/91 estruturou o Plano de Carreira do Magistério Público Municipal e garantiu algumas conquistas salariais. Em 1994 os profissionais da educação tiveram novos ajustes significativos nas regulamentações de sua profissão, com o Estatuto dos Servidores Municipais, Lei Complementar N° 01/94.

2.2.3 O Estatuto dos Servidores Municipais (1994)

Em um texto longo e detalhado, a Lei Complementar 01/94 dispõe sobre o estatuto, previdência e sistema de carreira dos servidores municipais. Conta com 12 títulos e 354 artigos. A Lei possui três direcionamentos essenciais. Primeiro, estabeleceu o Regime Jurídico Único para os servidores municipais e determinou as formas de provimento e composição das carreiras e os deveres e direitos dos funcionários. Segundo, organizou o sistema de Previdência Municipal. Por fim, fixou tabelas de vencimentos dos cargos de provimento permanente, estabeleceu novos enquadramentos dos cargos do serviço público e fez uma descrição dos cargos do funcionalismo municipal, com requisitos e descrições sumárias e detalhadas de cada um deles.

A aprovação deste estatuto foi reivindicada pelos servidores e servidoras municipais em geral e pelos trabalhadores e trabalhadoras em educação do município, através dos seus representantes do Sindicato dos Servidores Municipais e da Zonal Sertaneja da APLB, que o acompanharam desde a elaboração até a versão do executivo, quando este enviou o Projeto de Lei para a Câmara de Vereadores (Servidor cobra a implantação do plano de cargos. 07 de maio de 1994; Plano de carreira do servidor vai para a Câmara. 14 de maio de 1994; Servidor público cobra execução do Plano de Cargos e Salários. 15 de junho de 1994; Servidor faz festa com plano de cargo e salário. 20 de agosto de 1994).

A Zonal Sertaneja da APLB discutiu em reunião com professores e professoras a proposta do Executivo para o novo Plano de Cargos e Salários dos Funcionários Públicos Municipais. Em avaliação sobre a proposta, a direção do Sindicato considerou que alguns avanços foram conseguidos a partir de negociação com o Prefeito Municipal José Raimundo de Azevêdo: 1) Progressão horizontal e por tempo de serviço a partir do ingresso no serviço público; 2) Manutenção das eleições diretas para diretores das escolas e inclusão da possibilidade de reeleição; 3) Piso salarial e equiparação de aumento salarial de acordo com o salário mínimo (APLB convoca assembléia para discussão de plano. 04 de setembro de 1994).

O Estatuto dos Servidores Municipais de 1994¹⁸, assim como o estatuto do magistério de 1987, manteve o princípio do ingresso na carreira como funcionário efetivo somente por concurso público. Entretanto, compreende duas formas de nomeação dos trabalhadores no serviço público: em caráter efetivo, para os cargos de carreira, e em caráter temporário, para “ cargos declarados em lei de livre nomeação e exoneração” (Art. 9º).

As contratações de caráter temporário são previstas “ para atender as necessidades temporárias de excepcional interesse público” e podem ser realizadas através de contratos de locação de serviços sob regime de direito administrativo (Art. 288). Especificando ainda mais sobre esta forma de contrato dos trabalhadores e trabalhadoras, a Lei nº 01/94 indicou as formas e os prazos em que estas contratações poderiam vir a ocorrer:

¹⁸ Se com a aprovação do Estatuto do Magistério de 1987 consideramos um dos avanços a proteção contra

eventuais perseguições políticas decorrentes de mudanças do poder municipal, esta impressão se estende aos servidores municipais em geral. A própria mensagem de abertura da Lei admite que a normatização do funcionalismo em Lei foi interessante para protegê-lo das indisposições políticas que enfrentava eventualmente com as mudanças de governo no Poder Público Municipal, pois ela “ estabelece critérios permanentes que impedem que sejam manobrados de forma aleatória, a depender das tendências políticas de quem esteja ocupando o cargo de prefeito” (Feira de Santana, 1994, Mensagem da Lei Complementar N° 01/94).

Art. 289 – Consideram-se como necessidade temporária de excepcional interesse público as contratações que visem:

- I – Combater surtos epidêmicos;
- II – Coletar dados, realizar recenseamentos ou pesquisas;
- III – Atender situações de calamidade pública;
- IV – Permitir a execução de serviço por profissional de notória especialização, inclusive estrangeiro, nas áreas de pesquisa científica e tecnológica;
- V – Atender a serviços cuja natureza ou transitoriedade justifiquem a pré-determinação de prazo;
- VI – Atender outras situações de urgência definidas em lei ou regulamento.

Parágrafo 1º - As contratações de que trata este artigo terá (sic) dotação específica e obedecerão aos seguintes prazos:

- I – Nas hipóteses dos incisos I, III e VI, seis meses;
- II – Na hipótese do inciso II, doze meses;
- III – Na hipótese do inciso IV, até quarenta e oito meses.

Parágrafo 2º - O recrutamento será feito mediante processo seletivo simplificado, sujeito a ampla divulgação em jornal de circulação local, exceto nas hipóteses dos incisos III e VI.

(...)

Art. 291 – Nas contratações por tempo determinado, serão, sempre que possível, observados os padrões de vencimentos dos planos de carreira do órgão ou entidade contratante, exceto na hipótese do inciso IV do Art. 289, quando serão observados os valores do mercado de trabalho. (Feira de Santana, 1994, Arts. 289 e 291)

A possibilidade de contratação temporária no serviço público municipal pode significar uma inflexão significativa sobre o trabalho dos funcionários públicos. Ainda que com um caráter diferente do que foi determinado na Emenda Constitucional nº 19/98, consideramos que esta abertura para formas de contratação não-estatutárias dos trabalhadores e trabalhadoras do serviço público pode estar vinculada ao movimento de reformas do funcionalismo público da década de 1990, conforme vimos em Souza (2006).

Sobre o trabalho docente, esta disposição trouxe mudanças, pois o Estatuto do Magistério de 1987 não previa formas de exercício do magistério público municipal que não fossem em caráter efetivo. À época da promulgação do Estatuto dos Servidores Municipais este ponto não esteve na pauta dos professores e professoras que discutiram e analisaram a lei, ou, pelo menos, não foi mencionado nas fontes que dispomos. Entretanto, sob um olhar histórico que observou momentos do trabalho docente posteriores à implantação desta lei, consideramos esta inclusão de outras formas de contratação como uma das raízes da

multicontratação dos professores e professoras municipais, identificada no período objeto de nosso estudo e devidamente criticada por Miranda (2006).

A Lei do Estatuto dos servidores municipais contém espaços em que trata especificamente da carreira do Magistério Público, que comporta os cargos de Professor, Especialista em Educação e Secretário Escolar (Art. 294). Em um capítulo especial sobre a Carreira do Magistério Municipal, foram determinados Direitos e vantagens especiais do pessoal do Magistério Municipal, que diziam respeito a: 1) poder escolher processos e métodos didáticos e de avaliação da aprendizagem; 2) poder participar de atividades de planejamento curricular, conselhos e reuniões escolares; 3) obter assistência técnica para seu aperfeiçoamento; e 4) poder participar de eventos promovidos pela entidade de classe da categoria (Art. 316).

No Anexo IV, que apresenta a Descrição dos Cargos do funcionalismo municipal, o Cargo de Professor é assim definido:

CARGO	CÓDIGO
Professor	0502
CARGO OCUPACIONAL	CLASSE
Magistério – 05	I
ESCOLARIDADE	EXPERIÊNCIA
2º Grau em Magistério, Haprol ou Logos	3 meses
DESCRIÇÃO SUMÁRIA	
- Lecionar nas séries do 1º Grau.	
DESCRIÇÃO DETALHADA	
- Elaborar o plano de aula, determinando a metodologia a ser seguida com base nos objetivos visados;	
- Selecionar ou confeccionar o material didático a ser utilizado para facilitar o ensino e o aprendizado;	
- Ministras aulas, transmitindo aos alunos conhecimentos;	
- Elaborar e aplicar testes, provas e outros métodos usuais de avaliação;	
- Elaborar fichas cumulativas, boletins de controle e relatórios, apoiando-se na observação do comportamento e desempenho dos alunos;	
- Organizar e promover junto a classe trabalhos complementares;	
- Aplicar aos alunos exercícios práticos complementares;	
- Registrar a matéria dada e os trabalhos efetivados, fazendo anotações no livro de frequência, para possibilitar a avaliação do desenvolvimento do curso;	
- Executar outras atividades correlatas.	
(Feira de Santana, 1994, Anexo IV)	

Dada esta definição sobre as funções do trabalho docente na educação municipal, bem como sobre os direitos concedidos ao pessoal do Magistério Público, percebemos uma concepção que o vincula principalmente ao cotidiano da sala de aula. De um lado, consideramos que a indicação de funções de elaboração de materiais didáticos, de controle sobre o planejamento e a avaliação das dinâmicas de ensino e aprendizagem, pode acenar para possibilidades¹⁹ de uma autonomia relativa no trabalho concreto dos docentes, possibilidades estas cada vez mais subtraídas aos trabalhadores e trabalhadoras da educação nos dias atuais, com o controle técnico do trabalho docente exercido por meio da preponderância dos livros didáticos e demais tecnologias do ensino sobre a elaboração do trabalho dos professores e professoras (Apple, 1995) e com a emergência das avaliações externas sobre o ensino-aprendizagem no cotidiano escolar, corolários das reformas educacionais da década de 1990 (Freitas, 2003). De outro lado, consideramos que a vinculação do trabalho docente aos aspectos do interior da sala de aula pode vir a significar um esvaziamento das funções do magistério, e se coadunar com concepções da profissionalização docente circunscrita ao âmbito da prática pedagógica, descolada de outras esferas da vida social às quais o trabalho na escola está intimamente relacionado, como a participação na definição de políticas públicas para a educação, a organização política e social dos trabalhadores e trabalhadoras em educação, entre outras. As funções definidas pelo Estatuto dos Servidores Municipais para os professores e professoras destoam inclusive dos papéis que a própria rede municipal de ensino de Feira de Santana lhes atribuía, que era serem os gestores das escolas eleitos em eleições diretas e que em tese participavam da gestão democrática das escolas.

A carreira do Magistério Público também sofreu alterações com a Lei Complementar 01/94. Instituiu-se a progressão horizontal e vertical na carreira. A categoria foi subdividida em três Classes (I – Professor, II – Especialista em Educação, III – Secretário Escolar), sete Níveis para progressão horizontal (1, 2, 3, 4, 5, 6, 7) e seis referências para progressão vertical, definidas de acordo com o grau de formação (a, b, c, d, e, f).

Foi definido um piso salarial para o Magistério Municipal. O estatuto previa que a menor remuneração do Magistério Público seria de 1,75 salário mínimo, correspondente a um

¹⁹ Frisamos a nossa consideração como possibilidade, pois, como Silva (1999) comprovou, a legislação nem sempre tem o poder de alterar a realidade. Somente um estudo voltado para a materialidade do trabalho dos professores e professoras conseguirá nos explicar se esta autonomia significou de fato um relativo domínio sobre a elaboração e a execução do próprio trabalho pelos professores e professoras ou se resultou em uma “dupla autonomia, que se expressa, por um lado, pela autonomia de exercer sua criatividade sem tempo para o planejamento dada a intensificação de sua jornada e por outro lado, a autonomia de planejar aulas com sua qualificação, de fato” como definiu Miranda (2006: 6, itálicos da autora).

Professor em início de carreira (classe I, nível 1, referência a), com 20 horas semanais de jornada. Um professor da rede municipal no topo da carreira (classe I, nível 7, referência f, com jornada de 40 horas semanais) perceberia cerca de 8,44 salários mínimos (Art. 311 e Anexo II).

Foram fixadas também gratificações especiais para os professores e professoras: 1) para professores da 1ª a 4ª séries do 1º grau em regência de classe, 15% de gratificação por “ atividades pedagógicas” ; 2) para professores em “ regência de classe de excepcionais” ou ~~que~~ residem nas escolas da zona rural mas residem na sede do município, 20% de gratificação (Art. 307, parágrafos 7º, 8º e 9º).

Além de estipular o piso salarial e bonificações especiais para o Magistério Público, o estatuto ainda indexou o aumento dos salários do serviço público municipal ao aumento do salário mínimo, o que não estava firmado no Estatuto de 1987 e foi considerado um dos maiores avanços pelos professores e professoras de Feira de Santana (APLB convoca assembléia para discussão de plano. 04 de setembro de 1994).

Por fim, como mais um dos pontos importantes, destacamos que a Lei Complementar nº 01/94 possuiu um capítulo especialmente dedicado à qualificação profissional dos servidores municipais.

A qualificação foi compreendida como um pressuposto da valorização dos servidores e, na forma da lei, deveriam ser oferecidos cursos regulares de aperfeiçoamento e especialização que atendessem às necessidades dos diferentes grupos ocupacionais. Para o pessoal do Magistério Público, estabeleceu-se que a formação profissional deveria ser uma atividade permanente da Secretaria Municipal de Educação, com objetivos claramente definidos:

Art. 320 – A qualificação profissional do pessoal do Magistério funcionará como atividade permanente da Secretaria de Educação do Município, tendo como objetivos:

- I - Incrementar a produtividade e criar condições para o constante aperfeiçoamento do ensino público municipal;
- II – Integrar os objetivos de cada função às finalidades da administração como um todo;
- III – Atualizar conhecimentos adquiridos para melhor qualificação do pessoal docente. (Feira de Santana, 1994, Art. 320)

A qualificação profissional do pessoal docente e dos demais trabalhadores e trabalhadoras do Magistério Público foi concebida no Estatuto dos Servidores Municipais como uma atualização permanente de conhecimentos novos, com vistas a ampliar a produtividade do ensino e melhorar a sua qualidade. Vinculou-se diretamente a qualificação docente à melhoria da qualidade do ensino, sem considerar outros determinantes para a qualidade, o que pode significar um apelo para maior responsabilização individual dos trabalhadores e trabalhadoras em educação pelo sucesso ou fracasso da educação pública.

A formação inicial em nível superior para os professores e professoras não foi discutida pelo Estatuto, muito menos as condições para que os docentes a alcançassem. Para analisar este dado temos que considerar que naquela conjuntura a exigência mínima de formação era em nível médio (antigo 2º grau) e, dentro deste parâmetro, o número de professores leigos era menor.

2.3 A constituição do magistério público municipal de Feira de Santana

Identificados alguns caminhos de constituição do trabalho docente de Feira de Santana, indagamos qual a lógica ou as lógicas que se sobrepuseram? O que a implantação destas políticas significou para o trabalho docente, consideradas em seu conjunto?

O panorama deslindado nos permite uma análise em torno das categorias de profissionalização e precarização – força e persuasão.

Retomando nossa compreensão da profissionalização como uma certa ampliação do status social dos professores e professoras enquanto categoria de trabalhadores, podemos aferir uma melhoria para o trabalho docente nos anos finais da década de 1980 e iniciais da década de 1990, inclusive porque foi um momento de constituição do corpo docente feirense como uma categoria de profissionais da rede pública municipal, que antes não se organizava desta forma.

O primeiro avanço e o mais notável no sentido da profissionalização foi o enquadramento dos professores e professoras como funcionários públicos estatutários e a definição do ingresso somente por concurso público, que antes estavam sujeitos às indicações

políticas. Depois disto, foram alcançados alguns avanços como a criação do Estatuto do Magistério e de planos de carreira, o estabelecimento do piso salarial e a indexação do seu aumento de acordo com o aumento do salário mínimo, os níveis salariais atribuídos ao magistério no município, a possibilidade de participação e de democratização da gestão escolar com as eleições diretas para direção, a definição, na Lei Orgânica do Município, de condições de trabalho favoráveis ao trabalho docente e também a pretensão, ainda que bastante tímida, de se promover a formação continuada dos servidores e servidoras municipais.

Estas políticas serviram para conquistar a persuasão dos professores e professoras, para se vincularem às determinações do Estado, semelhante ao que Nóvoa (1991) identificou, no processo de profissionalização do trabalho docente em Portugal, como uma funcionarização docente. Na análise empreendida por este autor, a funcionarização interessou aos professores porque lhes permitiu uma autonomia face à comunidade, mas em troca da subordinação ao Estado²⁰, que estava interessado em garantir o seu poder sobre as escolas.

Por outro lado, a nossa compreensão de precarização também foi observada na trajetória de constituição do magistério público municipal feirense. Questões como a implementação de muitas medidas previstas em leis que incidiram sobre o magistério e o sistema de ensino municipal, o caráter qualitativo da formação continuada e a uma política de investimento na formação inicial dos professores e professoras encerraram a década de 1990 sem respostas significativas. Os elementos de precarização, entretanto, se revelaram muito mais como incipiências ou ausências das políticas no processo de constituição do magistério do que como perdas de direitos e conquistas.

Ao observarmos este panorama, em termos de profissionalização e precarização, percebemos movimentos de passagem, de um exercício sem regulamentação e sem maiores atenções do Poder Público Municipal quanto às suas condições de trabalho e formação para a constituição de um quadro de funcionários públicos efetivados e concursados, com alguns acenos de melhoria na infra-estrutura das escolas e em programas de formação continuada, ainda que insuficientes e organizados de forma fragmentada.

²⁰ “ Os docentes vão aderir a este projeto [de estatização do ensino, na Europa do século XVIII], na medida em que ele lhes propõe um estatuto de autonomia e de independência frente aos párcos, aos notáveis locais e às populações, de uma forma que eles não tinham nunca experimentado: de agora em diante, eles são funcionários do Estado, com todos os direitos e deveres que isto implica. É preciso portanto considerar a funcionarização como um projeto sustentado ao mesmo tempo pelos docentes e pelo Estado: os primeiros buscando se constituir em corpo administrativo autônomo e hierarquizado; o segundo buscando garantir o controle da instituição escolar” . (Nóvoa, 1991: 121)

Sob a lógica do processo histórico a que o magistério municipal era submetido anteriormente e do processo individual de algumas conquistas salariais e de carreira dos professores e professoras, esses movimentos de constituição do magistério público municipal nos incitam a arriscar afirmar que significaram movimentos de constituição do trabalho docente em Feira de Santana, sob um princípio educativo muito mais vinculado à profissionalização – persuasão dos professores e professoras do que à sua precarização.

Uma última questão a salientar em todo este processo de elaboração e implementação de políticas para o magistério municipal é que, em grande parte da aprovação das políticas que se dirigiam à carreira e às questões salariais, representantes sindicais do professorado estiveram presentes, seja legitimando o que foi apresentado pelo Poder Público, seja propondo alterações nas leis. Em relação às políticas de formação inicial e continuada esta presença não foi observada. Isto nos levanta questionamentos acerca das intenções em relação à própria formação do movimento docente da época, uma vez que, mesmo em intenções pronunciadas mas não implementadas, o Poder Público já acenava para a formação continuada como uma necessidade.

3 ENTRE A PRECARIZAÇÃO E A PROFISSIONALIZAÇÃO: o trabalho docente em Feira de Santana de 2001 a 2004

Os professores e professoras feirenses chegaram aos anos iniciais do século XXI com uma constituição do seu trabalho com diferenças substanciais do que encontramos nos idos da década de 1980. Agora já pertenciam ao quadro do funcionalismo público municipal efetivo e possuíam direitos dantes não experimentados, como o 13º salário, plano de carreira, entre outros.

Mudou também o contexto nacional das políticas educacionais, com a consolidação das reformas educacionais da década de 1990, principalmente pela implementação de muitas das determinações da LDBEN/1996. Enquanto na década de 1990 os embates se circunscreviam muito mais à elaboração e aprovação ou não-aprovação das políticas, nos primeiros anos do século XXI os embates se travaram em torno da implementação das políticas de cunho reformador, entre a imposição e a aceitação ou resistência.

Em 2004, durante o 5º Congresso Nacional de Educação (CONED), o Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública denunciou o avanço e aprofundamento das reformas educacionais brasileiras e seus impactos para os trabalhadores e trabalhadoras em educação e identificou três grandes problemas a enfrentar. Embora seja um trecho longo, é interessante conhecer o que disse este movimento social pelas suas próprias palavras:

(...) foram muitas as iniciativas governamentais, de Fernando Henrique a Lula, que aprofundaram o caráter excludente das políticas sociais, em geral, e da política educacional, em particular. (...) No geral, são medidas, na melhor das hipóteses, restritivas à qualidade social da educação e do trabalho pedagógico e, na pior, destrutivas de direitos de trabalhadores(as) em educação e, por via de consequência, de direitos da própria população que busca educação – serviço de natureza eminentemente pública.

Essas iniciativas oficiais são responsáveis, hoje, por três grandes conjuntos de problemas:

1º - problemas relativos à formação inicial e continuada dos(as) profissionais que atuam na educação: aligeiramento, fragmentação e superficialidade da formação docente; ênfase na formação à distância; favorecimento de cursos privados e da privatização de cursos ofertados por instituições públicas; re-ordenamento institucional da formação docente para os diferentes níveis e modalidades de ensino,

como os institutos superiores de educação – ISE – e os centros federais de educação tecnológica – CEFET (...);
 2º - problemas de natureza previdenciária, gerados pela aprovação da reforma da Previdência, nessa primeira etapa, com redução ou remoção de direitos do pessoal do setor público (...);
 3º - problemas de natureza trabalhista e sindical: extinção ou considerável redução dos direitos associados às relações de trabalho e emprego, tanto no setor público como no privado; deterioração salarial, sendo qualquer incremento remuneratório, no setor público, atrelado a “avaliações” produtivistas e, no setor privado, à “generosidade” do patronato (...); deterioração, também, das condições de trabalho individual e coletivo, com, por exemplo, o fechamento de salas de aula e escolas e aumento do número de alunos por classe; perda crescente de direitos trabalhistas e prática efetiva da flexibilização da CLT, pelos patrões, à revelia da legislação vigente; terceirização de serviços e precarização das relações de trabalho; substituição de profissionais habilitados por “amigos da escola” e “voluntários” bem como pela exploração da mão-de-obra estudantil, entre outros. (Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública, 2004: 28-29)

Os problemas apontados pelo Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública mostram ações em várias frentes, que perpassam o modo de ser do trabalho dos professores e professoras dos setores público e privado, dos profissionais da educação não-docentes, dos aposentados, entre outros.

A implementação das políticas que perfazem o grande conjunto das reformas educacionais se deu em uma realidade que já possuía um movimento anterior, com peculiaridades locais e regionais, avanços e recuos, diretrizes educacionais mais ou menos afinadas com o teor propugnado nas reformas, sujeitos com mais ou menos vontade de implementar um ou outro aspecto da reforma. Com isto queremos dizer que, embora os postulados das reformas educacionais se apresentem como um conjunto orgânico e coeso, a sua implementação nos mais diversos cantos do país não se deu por simples absorção ou incorporação à realidade²¹. Esta percepção é muito importante para esta investigação, que tem como objeto um caso em particular.

Nos anos iniciais do século XXI Feira de Santana passou por movimentos de continuidades e rupturas importantes no seu desenho político e educacional, que por vezes

21 “ Ainda que muito bem formulada a reforma da educação, ela o fora de forma centralizada e por orientação

externa, especialmente das agências internacionais (...). Isso possibilitou, simultaneamente, a coerência da proposta e a dificuldade de sua implantação.” (Silva Jr., 2002: 129)

significaram uma maior abertura para a consolidação das reformas ensejadas em âmbito nacional e por vezes conduziram à criação de alternativas diferentes destas.

Uma mudança importante a ser notada foi que, no ano 2000, José Ronaldo de Carvalho, candidato do então Partido da Frente Liberal (PFL)²² apoiado pelo ex-senador Antonio Carlos Magalhães e sua trupe, venceu as eleições para Prefeito Municipal. Sob este contexto, as políticas educacionais em Feira de Santana passaram por mudanças quanto à sua vinculação com políticas de âmbito estadual, com uma maior “aliança”²³ entre estas, o que não identificamos durante o período entre 1987 e 1994.

Outro elemento de inflexão observado foi a questão da formação de professores e professoras. Se identificamos que ela foi declarada como intenção na legislação municipal e na LDEBN/1996 durante a década de 1990, foi a partir do ano 2000 que foram dados alguns passos rumo à sua implementação em Feira de Santana.

Nessa teia, notamos mudanças nas políticas para o trabalho docente em Feira de Santana que poderiam estar a buscar uma nova conformação do trabalho docente, um novo disciplinamento do trabalho. Se durante as décadas de 1980 e 1990 encontramos um processo de funcionarização, em que o professorado municipal passou a desempenhar seu trabalho como funcionários públicos efetivos, e políticas que se utilizaram muito mais da persuasão que da força e sinalizaram muito mais para a profissionalização do que para a precarização do trabalho docente, nos anos 2001 a 2004 a relação pendeu muito mais para uma combinação de força com persuasão para educar os professores e professoras da rede municipal.

²² O PFL, que foi criado em 1986, em 2007 mudou de nome para Democratas – DEM (Democratas, s.d.). Na Bahia, após a morte de Antonio Carlos Magalhães, vem sofrendo sucessivas fragmentações, principalmente por causa de divergências quanto ao apoio partidário aos governos federal e estadual baiano do Partido dos Trabalhadores (PT). Atualmente os políticos profissionais que antes pertenciam ao PFL da Bahia se dispersam em diversas legendas, entre elas o DEM, o Partido Republicano (PR) e o Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB), sendo que apenas os que permaneceram no DEM se mantêm como oposição formal aos governos federal e estadual baiano. O prefeito de Feira de Santana, José Ronaldo de Carvalho, que se reelegeu de 2005 a 2008, permanece no DEM em sua segunda gestão. Para ver uma interessante análise sobre as migrações de coligações entre os antigos políticos filiados ao PFL baiano, ver Almeida (2008).

²³

Durante o quarto mês da gestão de José Ronaldo de Carvalho, o então Governador do Estado da Bahia, César Borges, fez uma visita à cidade e reafirmou a organicidade entre os governos municipal de Feira de Santana e estadual da Bahia:

“ O governador César Borges afirmou ontem que enquanto ele estiver à frente do Governo do Estado, o prefeito José Ronaldo será prestigiado. ‘ A aliança do povo de Feira com o governo é indestrutível’ ,

disse. ‘ Feira tem uma representação forte e autêntica’ , frisou o governador [César Borges], lembrando a fidelidade do grupo [de deputados aliados ao carlismo de Feira de Santana: Jairo Carneiro, Eliana Boaventura, Tarcízio Pimenta, Fernando de Fabinho e José de Arimatéia, além, claro, do prefeito José Ronaldo] ao senador Antonio Carlos Magalhães. (Governador reafirma parceria com Feira de Santana. 10 de abril de 2001, p. 2, grifo meu).

3.1 Os professores e as professoras e a rede municipal de ensino de Feira de Santana no raiar do século XXI

Entre os anos 2001 e 2004 a Secretaria Municipal de Educação (SEDUC) formulou e tentou implementar, algumas vezes sem muito sucesso, políticas com interesse em melhorar a qualidade da educação municipal, desde a gestão escolar até a prática docente, para uma melhor aprendizagem dos alunos e alunas.

O então Secretário Municipal de Educação, Josué Melo, anunciou em 2001 as novas metas educacionais para diretores e vice-diretores escolares da rede pública municipal. Com o intuito de mudar o perfil da educação, ganharam destaque os programas “ Educar para Vencer” e “ Escola 10” . (Secretário anuncia metas para Educação. 02 de janeiro de 2001; Educar para Vencer começa a ser implantado em Feira. 25 de janeiro de 2001).

O Projeto Escola 10 consistiu em implantar, em uma escola com altos índices de evasão e outros problemas educacionais, o turno integral de funcionamento, de 10 horas diárias. As crianças passaram a receber, além das aulas normais, “ reforço escolar, atividades lúdicas, esportivas e de lazer. Para completar, a escola se propunha a servir, no mínimo, três refeições diárias aos alunos.” (Educação vai implantar Projeto Escola 10. 26 de janeiro de 2001, p. 3; Prefeito lança projeto pioneiro da Escola 10. 03 de abril de 2001).

O Programa Educar para Vencer, formulado e executado pela Secretaria da Educação do Estado da Bahia e pela Fundação Luís Eduardo Magalhães²⁴ (FLEM), começou a ser implementado na Bahia desde 1999, mas chegou a Feira de Santana apenas em 2001. Abarcava seis projetos: Regularização do Fluxo Escolar de 1ª a 4ª séries; Regularização do Fluxo Escolar de 5ª a 8ª séries; Fortalecimento da Gestão Municipal; Fortalecimento da Gestão Escolar; Certificação de Profissionais de Educação; e Avaliação Externa do Ensino (Hurst, 2000).

A adesão de Feira de Santana ao Programa foi anunciada com entusiasmo pela Fundação Luís Eduardo Magalhães:

²⁴ Ver informações sobre origem, trajetória, missão e diversos programas executados para o Governo do Estado da Bahia por esta Fundação, inclusive sobre o Programa Educar para Vencer, em: <www.flem.org.br>.

A implantação do Educar para Vencer em Feira de Santana tem um significado especial: a cidade tem a segunda maior rede estadual da Bahia, perdendo somente para Salvador.

Entre as ações, serão implantadas em Feira 200 classes de regularização do fluxo escolar de 5ª série, atendendo a cerca de 7,2 mil alunos, com 284 professores capacitados especialmente para a implantação do programa. Outros 300 professores serão treinados para atender a 300 classes da 1ª à 4ª série, que serão implantadas no município, com 7,5 mil alunos beneficiados.

Na área da educação, Feira de Santana foi beneficiada ainda com a implantação do Colégio Modelo Luís Eduardo Magalhães, que já tem 17 unidades em funcionamento no estado. (Fundação Luís Eduardo Magalhães, 2001: s.p.)

Apesar de o Programa Educar para Vencer ter sido uma política robusta de reforma da educação no Estado da Bahia, em Feira de Santana os maiores impactos foram sentidos na gestão escolar²⁵. Para o que nos interessa, a implantação do Programa Educar para Vencer em Feira de Santana passa de raspão, uma vez que sua relação com os professores e professoras foi restrita a aqueles que participaram do Projeto Fluxo de Regularização Escolar, que ofereceu uma formação específica para atuação com turmas de alunos e alunas que apresentavam distorção idade-série. O Projeto de certificação docente do Programa Educar para Vencer se restringiu aos professores e professoras da rede estadual de ensino²⁶ e, portanto, não chegou aos professores da rede municipal feirense.

25

A SEDUC – Feira de Santana, com o apoio da SEC-BA, montou toda uma estratégia para reformar a gestão das escolas municipais, a começar pelas eleições diretas para a direção escolar, cujo processo de conquista

no capítulo anterior:

1) A Lei N° 2.229, de 11 de abril de 2001 (Feira de Santana, 2001a), definiu quem poderia concorrer às eleições para direção escolar, instituiu a obrigatoriedade de aprovação em Curso de Gestão Escolar promovido pela própria SEDUC para que a candidatura seja autorizada e fixou que as eleições para as escolas seriam disciplinadas pelo Prefeito Municipal. Já a Lei Complementar n° 07, de 11 de abril de 2001 (Feira de Santana, 2001b), introduziu métodos de avaliação de desempenho dos diretores e vice-diretores escolares e atrelou a majoração da gratificação salarial destes a uma escala de pontos obtidos na avaliação externa.

2) O Secretário Municipal de Educação afirmou que a intervenção sobre as eleições diretas para a direção escolar implementaria um novo modelo de gestão escolar, fundado no princípio “do mérito e da competência”. Com esta mudança, os interessados nos cargos da direção escolar teriam que tomar um curso de gestão vinculado ao Projeto Educar para Vencer, e serem aprovados, para poderem se candidatar (Diretor de escola passa por esta seleção antes da eleição. 02 de abril de 2001; Projeto sobre eleição de diretor gera polêmica na Câmara. 14 de abril de 2001).

26 D' Almeida (2003) analisou os resultados dos testes da certificação docente do Programa Educar para Vencer

aplicados aos professores e professoras da rede estadual e constatou que os indicadores finais do teste não se coadunavam com as expectativas dos professores quanto ao próprio desempenho, ou seja, “os candidatos que imaginaram alcançar melhor desempenho em avaliações ocupacionais que medem conhecimentos e habilidades relacionados ao cargo de Professor Alfabetizador, não foram os mesmos que obtiveram os escores mais altos no

Em 2002 a SEDUC centrou esforços em elaborar um Plano Municipal de Educação. Foram realizadas reuniões com os gestores escolares e servidores da Secretaria Municipal de Educação até que se chegasse a um documento que deveria tramitar no Legislativo, mas não houve avanços que levassem à sua aprovação. Algumas orientações gerais do Plano foram indicadas em matéria do Jornal Folha do Estado: redução do número de crianças em idade escolar fora das salas de aula, programas de formação continuada dos professores e professoras, informatização das unidades escolares e organização da educação infantil. (Plano de Educação abrange três anos letivos. 15 de janeiro de 2002; Servidores discutem Plano Municipal de Educação. 15 de março de 2002; Plano Municipal de Educação começa a ser traçado. 13 de agosto de 2002).

Embora esta política não tenha se efetivado, no documento Condições básicas para um Plano Municipal da Educação (Secretaria Municipal de Educação de Feira de Santana, 2001), que serviu de referência para os debates de elaboração do Plano, é possível encontrar um diagnóstico dos problemas encontrados e das propostas da SEDUC para a educação municipal. O trabalho docente ocupou lugar importante no diagnóstico contido no documento, mas trataremos disto mais adiante.

É de destacar, nesta breve retomada sobre as políticas educacionais implementadas na rede pública municipal de Feira de Santana no início do século XXI, que a vinculação da busca da qualidade com as ações da Secretaria foi uma tônica forte nos pronunciamentos feitos aos jornais e nos documentos. Este também é um debate caro aos formuladores das políticas educacionais reformistas iniciadas na década de 1990.

O discurso da qualidade da educação, após as reformas educacionais da década de 1990, tem funcionado como mecanismo de desconstrução da cultura da educação como um direito e construção da cultura da educação como um bem de mercado. A qualidade é encarada como uma propriedade²⁷. Ao encará-la assim, transfere-se a questão da esfera social para a esfera do mercado; ela deixa de ser algo que qualifica o direito à educação e passa a ser um não-direito, um produto que só pode ser adquirido no mercado de bens. Seguindo este

Teste de Conhecimentos específicos do Projeto de Certificação Ocupacional.” (D’ Almeida, 2003:

²⁷ “ Com efeito, para neoconservadores e neoliberais, a qualidade não é algo que – inalienavelmente – deve

qualificar o direito à educação, mas um atributo potencialmente adquirível no mercado de bens educacionais. A qualidade como propriedade supõe, em consequência, diferenciação interna do universo dos consumidores de educação (...), tanto como a legitimidade de excluir outros (...) do seu usufruto.” (Gentili, 2000: 246)

raciocínio, se a qualidade está no mercado para ser consumida e se na nossa sociedade o acesso aos bens é desigual, então estamos aceitando, a priori, que haverão “ consumidores” que adquirirão este “ bem” e haverão outros que não (Enguita, 1997).

A rede municipal de ensino de Feira de Santana nos anos iniciais do século XXI contava com um quadro docente atuante prioritariamente no ensino fundamental e com um atendimento à população rural e à educação infantil e alfabetização²⁸ maior que o da rede estadual de ensino.

Segundo o Anuário Estatístico da Educação da Bahia, organizado pela Secretaria da Educação do Estado da Bahia (2000; 2003), em 2000 a rede municipal contava com 1.443 professores no ensino fundamental e 299 na educação infantil e alfabetização. Em 2003 atuavam 424 professores na educação infantil e alfabetização e 1.344 no ensino fundamental, na rede municipal.

No quadro a seguir organizamos estas informações sobre o trabalho docente nos primeiros anos do século XXI:

QUADRO 4 – NÚMERO DE DOCENTES EM EXERCÍCIO NA EDUCAÇÃO INFANTIL E CLASSES DE ALFABETIZAÇÃO E NO ENSINO FUNDAMENTAL POR LOCALIZAÇÃO E DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA, FEIRA DE SANTANA – 2000-2003

ANO	NÍVEL DE ENSINO	LOCALIZAÇÃO	TOTAL	DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA AN			
				FEDERAL	ESTADUAL	MUNICIPAL	PARTICULAR
2000	Educação Infantil e Classes de Alfabetização	Rural	63 - 4				
		Urbana	829 - 49 240 540				
		Total	892 - 49 244 544				
2003	Educação Infantil e Classes de Alfabetização	Rural	567 - 123				
		Urbana	3.836 - 1.879 999 958				
		Total	4.403 - 2.002 1.122 081				

²⁸As classes de alfabetização deste período correspondem hoje ao primeiro ano do ensino fundamental.

a-ção	Rural 550 - 91
Fundame	Urbana 3.876 - 1.931 896 1.049
n-tal	453 6 Ensino

Total - 5.491 - 2.050 1.773 1.668

Fonte: Dados: SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DO ESTADO DA BAHIA. Anuário Estatístico da Educação – Bahia, 2000: 165,187; 2003: 106, 116.

Identificamos, pelos dados acima, que o mercado de trabalho dos professores e professoras é bem diferente quanto aos níveis de ensino. Em Feira de Santana, a maioria dos docentes da Educação Infantil e Alfabetização estavam nas escolas particulares, enquanto no Ensino Fundamental a maioria estava na rede pública – estadual e municipal.

Segundo os dados encontrados (Secretaria da Educação do Estado da Bahia, idem), em 2000 havia 352 docentes na Educação Infantil e Alfabetização da rede pública, contra 540 docentes na rede privada; tendência que permaneceu em 2003, com 452 contra 613, respectivamente. No Ensino Fundamental o cenário é o inverso. Em 2000 havia 3.445 professores no ensino público contra 958 no ensino particular, e em 2003 havia 3.371 contra 1.049, respectivamente, em Feira de Santana.

Esta absorção da rede privada sobre o trabalho docente na Educação Infantil e Alfabetização e da rede pública no Ensino Fundamental é observada em todo o país. Segundo estudo do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP),

esta queda [do atendimento nas Classes de Alfabetização e Educação Infantil] observada na rede pública é consequência direta da entrada em vigor, em 1998, do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino e de Valorização do Magistério (Fundef) que vincula o repasse de recursos apenas às matrículas no Ensino Fundamental Regular. (Ministério da Educação, 2004: 18)

E para os professores e professoras da rede municipal de ensino de Feira de Santana, que políticas para a formação (inicial e continuada) e a carreira (e relações de emprego) os aguardaram nos anos iniciais do século XXI? O que isto significou em termos de sua profissionalização e precarização e em termos de uso de força e persuasão para o seu disciplinamento?

3.2 As políticas para formação inicial e continuada e carreira e relações de emprego de professores e professoras em Feira de Santana

A formação inicial e a formação continuada de professores e professoras, que nas décadas anteriores não receberam tantos esforços nem investimentos por parte do Poder Público Municipal, nos anos entre 2001 e 2004 ganharam maior destaque.

O documento Condições básicas para um Plano Municipal de Educação problematizou a questão da formação inicial de professores e professoras em Feira de Santana. Segundo a Secretaria Municipal de Educação (2001: 5):

o perfil de formação do corpo docente da rede municipal é, igualmente, preocupante, porquanto de 1.595 professores, apenas 309 (19,37%) possuem Licenciatura plena, 55 Licenciatura curta (3,44%), 64 com pós-graduação (4,01%) enquanto que os demais 1.167 (73,16%) possuem apenas o nível médio.

Vimos no Capítulo 1 que a LDBEN/1996 manteve ao nível do ensino médio a exigência mínima de escolarização inicial dos professores e professoras do ensino fundamental (Brasil, 1996b, Art. 62). Todavia, um artigo do item Das Disposições Transitórias causou dúvidas e muitas polêmicas²⁹. Disse a mesma lei:

“ Art. 87. É instituída a Década da Educação, a iniciar-se um ano a partir da publicação desta Lei.
(...)
§4º. Até o fim da Década da Educação somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço.” (Brasil, 1996b, Art. 62)

De acordo com o que disse este pequeno parágrafo, os professores e professoras tinham até o ano de 2007 para alcançar a formação inicial em nível superior ou alguma titulação de treinamento em serviço. Iniciou-se aí uma corrida pela formação inicial do

²⁹ Saviani (2001: 224) questionou que a redação deste parágrafo poderia estar errada, dada a contradição que a questão encerra: “ No parágrafo quarto [do Artigo 87] parece haver uma falha de redação, pois em lugar de ‘ até o fim da Década da Educação...’ , deve ser: a partir do fim da Década da Educação ‘ somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço’ .”

magistério municipal em Feira de Santana, cujos índices de formação em nível superior já haviam sido anunciados como insatisfatórios pela SEDUC.

Além da LDBEN/1996, outros dispositivos formulados no âmbito das políticas educacionais nacionais também recomendaram a formação inicial de professores do ensino fundamental em nível superior, que trataremos brevemente a seguir.

. Leis do Fundo Nacional de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF) – Emenda Constitucional nº 14 (Brasil, 1996a) e Lei 9.424/96 (Brasil, 1996c). Logo após a aprovação da LDBEN/1996 foi criado o FUNDEF, que vincula uma parte da arrecadação de impostos para educação dos Estados e Municípios ao investimento no ensino fundamental. Uma parte deste recurso deve servir para a remuneração do professorado e outra ainda para o investimento na formação e/ou qualificação do mesmo. O FUNDEF continha, ainda, a exigência de que todos os municípios e estados, para participarem da vinculação de recursos do Fundo, deveriam instituir planos de carreira e de cargos e salários para os respectivos magistérios.

. Plano Nacional de Educação (PNE) – Lei nº 10.172/2001 (Brasil, 2001). Embora esta Lei não seja muito conhecida, nem os objetivos e metas propugnados não tenham sido observados com rigor, o Plano traduz a carta de intenções do Governo Federal para a educação como um todo, e também para a formação de professores. Dentre as diretrizes para a formação e valorização do magistério da educação básica, o PNE assinalou:

(...) A implementação de políticas públicas de formação inicial e continuada dos profissionais da educação é uma condição e um meio para o avanço científico e tecnológico em nossa sociedade e, portanto, para o desenvolvimento do País, uma vez que a produção do conhecimento e a criação de novas tecnologias dependem do nível e da qualidade da formação das pessoas. (Brasil, 2001: Título IV, Seção 10.2 – Diretrizes)

E traçou como metas para a formação de professores:

- a) estabelecer parâmetros para os cursos de formação de professores;
- b) definir padrões de avaliação para as instituições formadoras;
- c) garantir que, até o ano de 2006, não existam mais professores com formação

inferior ao ensino médio e que, até 2011, 70% dos professores da educação infantil e ensino fundamental possuam formação de nível superior.

. Regulamentações do Conselho Nacional de Educação (CNE)³⁰– Resoluções CNE/CP N°s: 01/2002, 02/2002; Pareceres CNE/CP N°s: 09/2001, 021/2001. O CNE, em seu Conselho Pleno (CP), estabeleceu as diretrizes que norteiam a reforma dos cursos de formação de professores da educação básica, tanto na formação em serviço como nas licenciaturas em geral. Estas cartas dispõem sobre os princípios da prática docente dos aprendizes de professores, as diretrizes curriculares, a duração e a modalidade dos cursos, enfim, dão as linhas mais específicas que doutrinam a reforma da formação docente no Brasil, complementando as outras legislações.

Na Resolução CNE/CP 01/2002, bem como em todo o conjunto da reforma curricular da formação docente, a formação por competências é uma estratégia para fazer dos professores e professoras os agentes das reformas educacionais³¹. Vejamos o que propõe esta Resolução, neste sentido:

Art. 3°. A formação de professores que atuarão nas diferentes etapas e modalidades da educação básica observará princípios norteadores desse preparo para o exercício profissional específico, que considerem:

- I – a competência como concepção nuclear na orientação do curso;
- II – a coerência entre a formação oferecida e a prática esperada do futuro professor (...);
- III – a pesquisa, com foco no processo de ensino e de aprendizagem, uma vez que ensinar requer, tanto dispor de conhecimentos e mobilizá-los para a ação, como compreender o processo de construção do conhecimento. (Conselho Nacional de Educação, 2002a, Art. 3°)

A noção de competências expressa na Resolução CNE/CP N° 01/2002, “ certamente explica as inúmeras iniciativas voltadas para dentro da escola. Mas indica, também, a intenção

³⁰ As regulamentações completas do CNE para a Formação Superior para a Docência na Educação Básica compreendem: Pareceres CNE/CP N°s: 09/2001; 21/2001; 27/2001; 28/2001; 04/2004; 04/2005; 05/2005; 03/2006; 05/2006; 09/2007. Pareceres CNE/CES N°s: 197/2004; 228/2004; 15/2005. Resoluções CNE/CP N°s: 01/2002; 02/2002; 02/2004; 01/2005; 01/2006. Ver: <http://portal.mec.gov.br/cne/index2.php?option=com_content&task=view&id=522&Itemid=545>. Acesso em: 02 de abril de 2008.

³¹ “ As novas tarefas atribuídas à escola e a dinâmica por elas geradas impõem a revisão da formação docente em

vigor na perspectiva de fortalecer ou instaurar processos de mudança no interior das instituições formadoras, respondendo às novas tarefas e aos desafios apontados, que incluem o desenvolvimento de disposição para atualização constante de modo a inteirar-se dos avanços do conhecimento nas diversas áreas, incorporando-os, bem como aprofundar a compreensão da complexidade do ato educativo em sua relação com a sociedade.” (Conselho Nacional de Educação, 2001a: 10-11)

de garantir que os indicativos da reforma ultrapassem a mera ‘ comunicação de idéias’ e cheguem, de maneira afirmativa, ao discurso e às práticas curriculares que aí se fazem.” (Silva, 2004: 204).

Os impactos da noção de competências e sua concepção de prática foram ampliados com a Resolução CNE/CP N° 02/2002, que definiu a duração e a carga horária dos cursos de formação de professores. Segundo esta Resolução, os cursos de formação de professores da educação básica teriam que perfazer uma carga horária total mínima de 2.800 horas, composta por 400 horas de prática, 400 horas de estágio supervisionado, 1.800 horas de aulas e mais 200 horas para outras atividades acadêmico-científico-culturais. Organizada esta carga horária em 200 dias letivos por ano, então os cursos poderiam ser integralizados em apenas 3 anos (Conselho Nacional de Educação, 2002b).

Com a instituição de no mínimo 400 horas de “ prática como componente curricular” os mecanismos de implementação da formação por competências desejada pela reforma da formação docente³² se tornaram ainda mais efetivos. Sugerimos isto com base no que Scheibe (2004: 185) sugeriu sobre a possibilidade e a necessidade de outras práticas durante a graduação que contribuem para a formação dos e das profissionais da educação, mas que não foram contempladas nestas diretrizes, como “ a prática como instrumento de integração e conhecimento do aluno com a realidade social, econômica e do trabalho de sua área/curso; como instrumento de iniciação à pesquisa e ao ensino e a prática como instrumento de iniciação profissional” .

Segundo Scheibe (idem), as Diretrizes Curriculares Nacionais contidas na Resolução CNE/CP 01/2002 tiveram ainda como pontos polêmicos a redução das funções do curso de Pedagogia a um bacharelado profissionalizante, o aprofundamento da separação entre bacharéis e licenciados no ensino superior, dada a criação dos Institutos Superiores de Educação para a formação dos futuros docentes e o aligeiramento dos cursos de formação para a docência e sua carga horária.

Com base no que vimos nos documentos oficiais acima citados, a política de formação de professores e professoras foi constituída em âmbito nacional por um conjunto de formulações legais, que afirmaram a sua necessidade (LDBEN/1996 e PNE), dispuseram sobre possíveis formas de seu financiamento (FUNDEF) e indicaram como deve ser

³² Com isto não estamos desconsiderando que ainda possa haver aí uma relativa margem de contradição na qual se possa avançar para uma formação docente menos fragmentária, como possibilidade de relacionar a prática do cotidiano docente com as suas interpretações teóricas.

implementada (Resoluções e Pareceres do CNE). Todo este conjunto orquestrado, que Scheibe (2004: 178) chamou de “ processo que visa à ‘ modernização’ do quadro docente para a Educação Básica brasileira” , alcançou a materialidade nos mais diversos cantos do país, e também chegou aos professores e professoras de Feira de Santana³³.

E foi declarando esta intenção que em 2002 a Prefeitura Municipal deste município firmou convênio com a Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS) para oferecer aos professores e professoras da rede municipal de ensino o Curso de Formação de Professores, que lhes conferiria a graduação plena em Licenciatura para as Séries Iniciais do Ensino Fundamental. Quando da assinatura do convênio, o prefeito de então concedeu uma entrevista ao Jornal Folha do Estado, na qual anunciou os interesses para com o curso:

O prefeito [José Ronaldo de Carvalho] destacou a importância do convênio que visa uma melhor qualificação dos profissionais da área de educação da rede pública municipal. “ Esta é uma oportunidade que o município inicialmente dá para cem professores, buscando melhor qualificá-los e também para atender às exigências da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) quanto à qualificação dos profissionais da educação” , destacou. (Convênio entre a Prefeitura e Uefs garante nível superior para professor do município. 24 de julho de 2002: 3)

O Curso de Formação de Professores – Licenciatura nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental, promovido pela UEFS e custeado pela Prefeitura Municipal de Feira de Santana, tinha duração de 3 anos e foi custeado com recursos do FUNDEF do município. No ano de 2002 organizaram-se duas turmas, de 50 alunas e alunos-professores cada, que pertenciam à rede pública municipal³⁴. (Professores da rede municipal fazem inscrição para Universidade. 22 de agosto de 2002; UEFS realiza aula inaugural do Curso de Licenciatura

³³ Tal como vimos no capítulo 2 sobre a elaboração do Estatuto do Magistério municipal na década de 1980, que se deu por força do incentivo da legislação, a implementação de uma política de formação inicial para os professores feirenses também se deu em grande medida por esta pressão exercida no contexto

³⁴ nacional. Desde o ano 2000 a UEFS mantinha um curso regular e presencial de 3 anos, de Formação de Professores - licenciatura para a docência nas séries iniciais do ensino fundamental. Esta modalidade regular, custeada pela própria Universidade e chamada de centralizada, era oferecida nos campi de Feira de Santana e Santo Amaro e aberta para quaisquer candidatos, desde que fossem professores e professoras que já estivessem desempenhando as suas atividades. A partir de 2002 a UEFS firmou convênios com 11 municípios para custearem o curso para professores e professoras de suas respectivas redes de ensino e assim ampliar a oferta da Universidade. Esta modalidade de cursos foi chamada de descentralizada. Estimou-se que com estes convênios cerca de 1.200 professores foram atendidos (UEFS realiza aula inaugural do Curso de Licenciatura em Ensino Fundamental. 09 de outubro de 2002).

em Ensino Fundamental. 09 de outubro de 2002; UEFS vai qualificar professores do Ensino Fundamental de 16 municípios. 06 de julho de 2002).

Esta modalidade de formação de professores e professoras na Bahia não foi uma criação exclusiva da UEFS. Desde 1998 a Universidade do Estado da Bahia (UNEB) implementa o Projeto Rede UNEB 2000, com cursos de graduação para professores e professoras que já atuam no ensino fundamental e possuem apenas a formação no ensino médio. A UNEB teve uma abrangência bem maior que a da UEFS, com 145 municípios baianos envolvidos e cerca de 11.978 professores e professoras-estudantes formados nesta modalidade entre os anos de 1998 e 2004, segundo dados informados por Mattos (2004).

A formação inicial é tema de grande complexidade e novidade, uma vez que virou centro de atenções na elaboração de políticas públicas principalmente a partir dos anos finais da década de 1990 e carecem, inclusive, estudos que evidenciem resultados concretos dos mais diversos cursos e modalidades oferecidos. Em análise específica sobre o tema, Leda Scheibe assinalou um panorama da formação inicial de professores e professoras no Brasil que em alguns aspectos dialoga com a realidade que encontramos em Feira de Santana:

Preocupa-nos, hoje, quando se trata do tema da formação inicial dos docentes, o aligeiramento, a fragmentação e a superficialidade dessa formação. Agem, nesse sentido, o favorecimento de cursos privados e a privatização de cursos em instituições públicas; o reordenamento institucional e a criação de novos espaços de formação para o magistério dos diferentes níveis e modalidades de ensino como os Institutos Superiores de Educação (ISE) e a rápida adaptação dos Centros Federais de Educação Tecnológica (Cefet) para essa formação; as limitações (quantitativas e qualitativas) à capacitação e profissionalização do pessoal de áreas técnica, administrativa e de apoio; a ênfase na formação à distância, entre outros, são aspectos que precisam ser analisados e revistos no seu significado para uma formação com real qualidade acadêmica e social. (Scheibe, 2004: 191)

Brzezinski (2000) apontou que a questão da formação de professores e professoras passou a ser associada nos discursos oficiais à questão da qualidade da educação, porém de forma contraditória. Ao mesmo tempo em que se admite a importância da educação básica para toda a sociedade brasileira, as ações são de desvalorização social e cultural dos profissionais da educação e de sucateamento das instituições públicas de nível superior que formam os docentes.

A orientação hegemônica dos currículos dos cursos de formação de professores e professoras nas políticas educacionais reformistas do Ministério da Educação e Conselho Nacional de Educação (CNE) é a prática reflexiva. Segundo Marcondes (2002), neste sentido a questão da qualidade da educação tem sido restringida à execução do trabalho do professor e da professora. São isoladas e ignoradas questões mais amplas como salários, condições de trabalho e institucionais e até mesmo a melhoria de vida da população como um todo, mas espera-se que a qualidade da educação seja alcançada³⁵.

Esta reforma curricular da formação de professores e professoras retirou as análises sócio-históricas dos cursos e desconsiderou as Universidades como espaço privilegiado de formação, em nome de um favorecimento da prática. Por trás dessas ações, segundo a análise de Shiroma (2003) escondem-se intenções de baratear a formação, de retirar a possibilidade de livre questionamento, crítica e livre-pensar na formação docente.

Para o professorado feirense, o que pode ter significado, em termos de profissionalização e precarização, a implementação de uma política de formação inicial como esta?

De um lado, é possível considerar que houve avanços rumo à sua profissionalização. Ampliado o grau de escolarização destes e destas profissionais, aumentou-se o seu reconhecimento social como profissionais com formação em nível superior, os seus salários ganharam acréscimos e houve maior progressão na carreira. De outro lado, considerando que esta política se deu circunscrita aos marcos de uma reforma educacional que engessou os currículos dos cursos à prática reflexiva e relativamente subtraiu das universidades a sua autonomia em elaborar os currículos de seus cursos e ainda adotou um discurso de maior culpabilização dos professores e professoras pelo fracasso escolar, não nos é possível afirmar que esta profissionalização na formação inicial não traz em si elementos de precarização do trabalho docente.

A formação continuada de docentes também foi alvo das políticas educacionais do município de Feira de Santana nos anos iniciais do século XXI. Diferente do que encontramos nas décadas de 1980 e 1990, os programas tiveram uma duração um pouco maior e estiveram

³⁵ “ A prática reflexiva tem sido enfatizada como uma das maneiras para atingir qualidade no ensino sem considerar o contexto sociopolítico da educação brasileira. O modo pelo qual a concepção de prática reflexiva tem sido apresentado coloca a responsabilidade de oferecer ensino de qualidade exclusivamente nos ombros dos professores.” (Marcondes, 2002: 203)

intimamente relacionados com programas de orientação nacional de caráter reformador da prática docente. É de se questionar, entretanto, se esses programas oferecidos compunham uma política educacional própria do município, com objetivos claros e bem definidos, ou se estavam atrelados às diretrizes centralizadas do Ministério da Educação, que conseguiam incentivar a adoção de seus programas através dos financiamentos do Fundo Nacional de Desenvolvimento do Ensino (FNDE).

Em Feira de Santana exemplificam esta inquietação a implantação de dois programas do MEC, o Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA) e o Parâmetros Curriculares Nacionais em Ação (PCN em Ação).

O PROFA foi lançado em 2001 pela Secretaria de Educação Fundamental do MEC e dirigido a professores e professoras que atuavam na área de alfabetização, para lhes “ desenvolver as competências profissionais necessárias a todo professor que ensina a ler e escrever” (Ministério da Educação, 2001: 5), tanto a crianças como a jovens e adultos. Trata-se de um pacote de formação com textos escritos e programas de vídeo, que abordam a temática da alfabetização sob a perspectiva do “ construtivismo interacionista piagetiano” (idem: 8). O Projeto se inscreve no marco das pedagogias do aprender a aprender e concilia as abordagens da formação de professores por competências, formulada por Perrenoud, com a alfabetização pela abordagem da psicogênese da língua escrita, formulada por Emilia Ferreiro e Ana Teberosky.

Em Feira de Santana, segundo matéria anunciada no Jornal Folha do Estado (UEFS inicia formação de 756 professores da região. 04 de abril de 2002), o PROFA foi executado pela Universidade Estadual de Feira de Santana, em convênio com a Prefeitura Municipal, e atendeu a 756 professores da educação infantil e ensino fundamental do pólo regional de Feira de Santana, que contempla o próprio município e circunvizinhos.

Já o programa PCN em Ação teve um alcance maior que o PROFA.

A Secretaria Municipal de Educação de Feira de Santana se tornou um pólo regional de formação deste programa do Ministério da Educação, atendendo a cerca de 2.000 professores de 33 municípios (Feira de Santana, 2001). O programa foi realizado através de convênio entre o FNDE-MEC e a Secretaria de Educação de Feira de Santana, a ser executado pela Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS).

O Projeto Parâmetros Curriculares Nacionais em Ação (PCNs em Ação) visou capacitar 765 professores e professoras da educação infantil e 750 do ensino fundamental das

redes municipais sobre a execução de projetos político-pedagógicos com base nos Parâmetros Curriculares Nacionais (Secretários de Educação de 30 municípios reúnem-se em Feira. 6 de abril de 2002; Mais de 700 educadores participam de Formação Continuada. 09 de abril de 2002; Professores da rede municipal reiniciam Programa de Formação Continuada. 11 de julho de 2002).

O Programa Parâmetros Curriculares Nacionais em Ação (PCN em Ação) foi criado pela Secretaria de Educação Fundamental (SEF) do Ministério da Educação (MEC) para intensificar a implantação dos Parâmetros e Referenciais Curriculares Nacionais junto às Secretarias Estaduais e Municipais de Educação do país. Continha um pacote de materiais para estudo em contextos de formação continuada de professores e professoras, composto por seis módulos de estudo: Educação Infantil; Alfabetização; Ensino Fundamental de 1^a a 4^a séries; Ensino Fundamental de 5^a a 8^a séries; Educação de Jovens e Adultos e Educação Indígena (Ministério da Educação, s.d.).

Matéria do Jornal Folha do Estado frisou que a formação dos professores e professoras da rede municipal de ensino neste programa foi considerada como prioridade pela SEDUC, o que reforça a percepção de maior sintonia entre as políticas educacionais empreendidas no município e as políticas de âmbito nacional:

O professor Josué Mello [e então Secretário Municipal de Educação] diz que a Secretaria de Educação investiu bastante na aprovação deste projeto porque considera prioridade a formação dos professores não apenas lotados em Feira, mas em toda a região. “ Tanto é que fizemos questão de sediar todos os encontros e estamos responsáveis por toda a estrutura para recepcionar estes 1.515 professores que vão visitar Feira de Santana três vezes consecutivas” , salienta o secretário (Secretários de Educação de 30 municípios reúnem-se em Feira. 6 de abril de 2002: 3).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais não foram uma política isolada do Governo Federal para reformar a educação brasileira. Eles expressam um grande esforço em promover uma unificação dos currículos escolares da educação infantil e do ensino fundamental em todo o país. A reforma curricular inspirada no movimento das reformas educacionais da década de 1990 começou na educação básica entre 1995 e 1998, segundo o Ministério da Educação (idem) e só depois chegou ao ensino superior. A formação por competências, que orientou a

reforma curricular da formação docente em nível superior, também foi a tônica dos Parâmetros e Referenciais Curriculares Nacionais.

Alice Lopes (2002) analisou o programa dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) do ensino médio quanto à organização do conhecimento escolar e identificou, nas reformas curriculares propostas pelas diretrizes nacionais para a educação, uma “acentuada submissão das políticas educacionais aos mecanismos de definição e de avaliação dos conteúdos curriculares pelo Estado, bem como aos mecanismos de regulação do mercado” (Lopes, 2002: 97), que por sua vez estariam subordinados às exigências de agências multilaterais como o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), a UNESCO e o Banco Mundial³⁶.

A adesão da rede de ensino municipal de Feira de Santana aos Parâmetros Curriculares Nacionais mostra uma vinculação maior com as políticas educacionais destiladas na década de 1990 do que nas décadas anteriores e, possivelmente, uma submissão maior à dinâmica de manutenção e reprodução social e cultural da sociedade capitalista.

Em 2003 a SEDUC realizou um seminário com uma temática isolada para cerca de 230 professores, coordenadores e diretores das escolas municipais, com o título “Dificuldades de aprendizagem: pluricausalidade e perspectivas educacionais”, com conteúdo dirigido à educação especial (Educação em seminário aborda dificuldade de aprendizado. 26 de novembro de 2003).

Se considerarmos a promoção destes cursos em relação ao momento da constituição do magistério municipal feirense, podemos considerar que nas políticas educacionais houve uma preocupação maior em oferecer debates temáticos para o professorado. Basta recordar que enquanto a legislação municipal já acenava para a necessidade de qualificação dos servidores municipais, e os professores em especial, poucas ações foram efetivadas neste sentido.

Para os professores e professoras, a formação continuada pode ser considerada como um movimento em favor de sua profissionalização, pois poderia significar uma ampliação dos espaços de análise e discussão sobre o trabalho educacional – que não é exclusivo da docência

³⁶ Marília Fonseca analisou as intervenções do Banco Mundial sobre os projetos educacionais brasileiros, que aconselham que estes deveriam buscar “padrões de eficiência nos sistemas de ensino e na gestão de recursos financeiros” (Fonseca, 2000: 170), para que fossem mais econômicos para o país. Entretanto, segundo a autora, o setor educacional não tem sido beneficiado pelos projetos internacionais, principalmente porque é questionável, em muitos casos, a real necessidade de obter empréstimos quando a contrapartida nacional por si só os custearia.

-, com a participação de outros profissionais e possivelmente, inclusive, dos próprios educandos e educandas na decisão dos rumos que o trabalho docente deve tomar. Neste sentido, a política de formação continuada do magistério municipal feirense dos anos iniciais do século XXI conferiram um espaço de profissionalização docente maior do que o que dispunham nas décadas anteriores.

Entretanto, considerando as orientações destes programas, o primeiro questionamento que ressurte é sobre a descontinuidade desta formação continuada. Reunir os professores e professoras de uma vez, em momentos específicos e sem uma maior relação com o cotidiano e a organização do trabalho pedagógico a partir da escola, levantam dúvidas se se trata de uma formação continuada de fato.

Shiroma (2003) criticou a intensificação da formação continuada em detrimento da formação inicial oferecida nas Universidades. Para a autora, isto trouxe conseqüências que desembocaram na desintelectualização dos professores, porque: 1) ampliou as tarefas da escola; 2) desfavoreceu a Universidade; 3) mercantilizou a formação, através da criação de pacotes de consultoria e treinamento e da concorrência entre ONGs, empresas e Universidades pelo mercado de produtos e serviços educacionais; 4) ameaçou a livre produção do conhecimento nas Universidades.

Freitas (2003) assinalou que a capacitação em serviço, ou formação continuada, da forma como vem sendo proposta pelas políticas educacionais hegemônicas, se centra nos aspectos técnicos e metodológicos do trabalho docente e conseqüentemente rompe com a perspectiva de construção da identidade do professor e da professora como intelectuais e pesquisadores da educação.

A este respeito, contamos com Kuenzer (2002b) para argumentar que o trabalho pedagógico e, neste ínterim, a formação continuada, se encontra entre a unitariedade e a fragmentação.

Uma formação continuada como a que encontramos em Feira de Santana nos anos iniciais do século XXI, organizada em cursos isolados por disciplinas ou temas (alfabetização, Parâmetros Curriculares Nacionais, dificuldades de aprendizagem), descontínuos e descolados da escola, não permite a mudança da prática docente.

O rompimento com a fragmentação e a aproximação de uma proposta que vise a unitariedade do trabalho pedagógico pode apresentar como alternativa de superação que a

formação continuada ocorra na escola, a partir do seu projeto político-pedagógico próprio e que articule professores e professoras, pedagogos e pedagogas e técnicos e técnicas.

As políticas para a formação inicial e continuada dos professores e professoras da rede pública municipal de ensino de Feira de Santana implementadas nos anos iniciais do século XXI nos mostraram que houve intenções maiores e mais consistentes para ampliar o nível de qualificação destes e destas profissionais, ainda que por força do movimento de reformas educacionais que foi ensejado a partir das tentativas de reestruturação capitalista do final do século XX. Analisar a questão da formação do magistério público feirense requer, então, que consideremos este movimento mais amplo que a envolve.

A vinculação da formação, tanto a inicial quanto a continuada, com o caráter prático – para não dizer pragmático – do trabalho docente tem várias implicações pedagógicas e sociais e é imanente a um horizonte político que objetiva “ a construção de um professor com habilidades e competências capazes de torná-lo a correia de transmissão, na escola e na sala de aula, das novas formas de laboralidade demandadas pelo nível de desenvolvimento do capitalismo na atualidade.” (Freitas, 2003: 1097)

Este horizonte político tem seus mais ilustres representantes nos teóricos da epistemologia da prática e da pedagogia das competências, que se nos remetem a um neopragmatismo revestido de uma aura de crítica ao conhecimento teórico em prol da resolução de problemas, com uma perspectiva de formação profissional com desmedida ênfase na prática, esta, em seu sentido mais imediato de simplesmente executar uma função que dê resultados úteis.

Schön (2000), um dos corifeus do pensamento reformista da formação docente brasileira³⁷, partiu do pressuposto que as profissões atravessam uma crise de confiança, resultante de que estas não dariam mais conta dos problemas da realidade. Para ele, os profissionais se defrontam com um dilema: de um lado, possuem um conhecimento advindo da racionalidade técnica, que seria “ teórico, científico e pouco importante” (idem: 15, grifo meu); de outro, convivem em zonas de prática pantanosas que requerem soluções que estão para além desse corpo de conhecimentos científicos. Neste sentido, os profissionais estariam requerendo habilidades mais flexíveis, mais voltadas para a formação de um certo talento

³⁷ Segundo Duarte (2003), outros representantes igualmente expressivos são Maurice Tardif e Philippe Perrenoud.

artístico, como uma forma de assegurar o estatuto profissional, em detrimento do conhecimento científico, como dantes se pugnava³⁸.

A solução para se superar o dilema da formação dos e das profissionais, segundo Schön (idem), estaria simplesmente em se ensinar uma epistemologia da prática adequada, ao invés de se deter em conhecimentos científicos e clássicos, pois as pesquisas acadêmicas não possuiriam quase nada de “útil” para o exercício profissional. A epistemologia da prática proposta por Schön sugere uma competência de atuação voltada para a reflexão-na-ação³⁹, que ocorre durante o desenvolvimento da ação e, portanto, está vinculada ao conhecimento tácito, em que o saber está para além do que se pode dizer e chega a ser mesmo inconsciente. Dito pelo próprio idealizador: “o que distingue a reflexão-na-ação de outras formas de reflexão é a sua imediata significação para a ação” (idem: 34, grifos meus); e “a reflexão-na-ação é um processo que podemos desenvolver sem que precisemos dizer o que estamos fazendo” (idem: 35).

A epistemologia da prática se fundamenta principalmente com a noção de formação por competências, em que o indivíduo, ao invés de aprender conhecimentos científicos, deve apreender formas de desempenhar determinadas funções, “aprender a ser e a fazer”, com desprezo pela teoria e pelo conhecimento científico e sistematizado, como anunciou Schön (idem). Kuenzer⁴⁰ (2002c: s.p.), assim definiu o conhecimento por competências:

³⁸ Salta aos olhos como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, encharcadas pela epistemologia da prática e a reproduzem com fidelidade em seus discursos. e que foi dito aqui por Schön com o que diz o Parecer CNE/CP 09/2001 (Conselho Nacional de Educação, 2001a: 29):

“Atuar com profissionalismo exige do professor, não só o domínio dos conhecimentos específicos em torno dos quais deverá agir, mas também, compreensão das questões envolvidas em seu trabalho, sua identificação e resolução, autonomia para tomar decisões, responsabilidade pelas opções feitas. Requer ainda, que o professor saiba avaliar criticamente a própria atuação e o contexto em que atua e que saiba, também, interagir cooperativamente com a comunidade profissional a que pertence e com a sociedade.”

³⁹

A reflexão-na-ação teria uma seqüência de cinco momentos: 1) Uma situação à qual se dá respostas de rotina; 2) Uma surpresa que chama a atenção; 3) A reflexão dentro do presente-da-ação; 4) O questionamento da estrutura de pressupostos do conhecer-na-ação (esta seria a função crítica da reflexão-na-ação); e 5) A geração do experimento imediato. (Ver com mais detalhes em Schön, 2000: 29-36)

⁴⁰

Vem sendo desenvolvido um importante debate sobre a questão da formação por competências sob a pedagogia toyotista do trabalho, que poderia vir a estabelecer uma maior articulação entre conhecimento e capacidades cognitivas mais complexas e, portanto, uma possível desfragmentação do trabalho – a competência. Kuenzer tem lançado provocações em compreender o novo conceito de competência “a partir dos interesses dos que vivem do trabalho” (Kuenzer, 2002c: s.p.) e há divergências na literatura educacional sobre esta possibilidade, mas infelizmente não há espaço para lançarmos aqui este debate.

(...) Determinado por uma modalidade peculiar de divisão social e técnica do trabalho, fundamentada na parcelarização, a competência assume o significado de um saber fazer de natureza psicofísica, antes derivado da experiência do que de atividades intelectuais que articulem conhecimento científico e formas de fazer. Neste sentido, o conceito de competência se aproxima do conceito de saber tácito, síntese de conhecimentos esparsos e práticas laborais vividas ao longo de trajetórias que se diferenciam a partir das diferentes oportunidades e subjetividades dos trabalhadores. Estes saberes não se ensinam e não são passíveis de explicação, da mesma forma que não se sistematizam e não identificam suas possíveis relações com o conhecimento teórico.

As políticas para a formação docente ensejadas pelas reformas educacionais brasileiras podem então ser consideradas como um conjunto de elementos que visam trazer os professores e professoras para o centro das mudanças, como seus agentes privilegiados de difusão da nova hegemonia do capitalismo flexível.

Estas mudanças se basearam principalmente no deslocamento das Universidades – ou o ensino que tradicionalmente ofereciam – como locus privilegiado da formação docente e em uma guinada dos currículos mais voltada para as questões da prática docente, acompanhada de uma certa rejeição da teoria como componente essencial da formação.

Voltando ao caso do trabalho docente feirense, em que houve avanços em relação às décadas de 1980 e 1990 quanto à formação inicial e continuada, a ponto de podermos afirmar que houve uma política de maior profissionalização, não nos cabe desconsiderar que o movimento das políticas de formação que a engloba no contexto nacional também teve pitadas de precarização do trabalho docente.

As políticas de formação se mostraram como uma importante estratégia de persuasão dos professores e professoras para adesão à lógica das reformas educacionais em Feira de Santana⁴¹. Os professores e professoras se viram mais profissionalizados, com maior possibilidade de avançar no seu nível de escolarização e com participação em mais espaços de formação continuada, porém, com uma profissionalização restrita a uma epistemologia que só os legitima a ampliar o seu status social ao nível do seu cotidiano, do seu fazer imediato como profissional.

⁴¹E, acreditamos, no Brasil inteiro.

Esta percepção é claramente identificada na literatura educacional quando nos debruçamos para investigar a temática da profissionalização docente⁴². Alcançar uma melhoria profissional tem significado possuir mais conhecimentos relacionados à prática docente, às metodologias de ensino, que ofereçam mais aparatos para lidar com as incertezas do cotidiano escolar:

Assim, ao construir o sentido de sua identidade profissional, esse sujeito vai fazer uso do necessário conhecimento didático, metodológico, cultural, servindo-se desse aparato teórico-prático, para ir construindo, em ação, seus saberes disciplinares, didáticos, metodológicos. (Santoro Francisco, 2006)

Uma profissionalização vinculada a uma prática ensimesmada, esvaziada de teoria, que estrutura uma percepção pragmática da educação e da escola:

A celebração do “ fim da teoria” – movimento que prioriza a eficiência e a construção de um terreno consensual que toma por base a experiência imediata – se faz acompanhar, nas palavras de Burgos, da promessa de uma utopia educacional alimentada por um indigesto pragmatismo. Em tal utopia praticista, basta o know-how e a teoria é considerada perda de tempo ou especulação metafísica; quando não, é restrita a uma oratória persuasiva e fragmentária, presa à sua própria estrutura discursiva. (Moraes, 2003: 153)

Dado este caráter da formação docente no contexto das reformas educacionais, do qual as políticas oferecidas ao magistério público municipal feirense foram um fiel depositário, é que julgamos o mais coerente considerar que a profissionalização alcançada no período entre 2001 e 2004 foi uma profissionalização precarizadora.

Se houve avanços quanto ao nível de formação, eles estiveram cercados pela redução da possibilidade de acesso ao conhecimento sistematizado, pelo aligeiramento no tempo de estudos, pela primazia da prática desvinculada da teoria, pela centralização e excessiva normatização curricular, nas políticas de formação inicial; e pela descontinuidade, pela desvinculação da reflexão sobre a realidade de cada escola, pela descontextualização, nas políticas de formação continuada.

⁴²Carecemos de um estudo que investigue os vínculos entre a profissionalização docente e a concepção do “ professor reflexivo” presente na pedagogia das competências, que é histórico e até bem recente na literatura, mas tem aparecido de forma ahistórica e descontextualizada.

A profissionalização ensejada nas políticas de formação, aparentemente uma estratégia de persuasão do Estado para buscar a adesão dos professores e professoras à sua lógica educacional, ao mascarar a precarização, também expressa o uso da força, através de um maior domínio e controle ideológico sobre o trabalho concreto destes e destas profissionais.

3.3 A carreira e relações de emprego do magistério público municipal de Feira de Santana

Como vimos, a formação de professores e professoras foi um alvo de diversas formulações e reformulações nas políticas educacionais do raiar do século XXI em Feira de Santana. As questões em relação à carreira do magistério, porém, não receberam a mesma atenção e investimentos.

O Estatuto do Magistério e o Plano de Carreira do magistério público municipal não sofreram alterações desde 1994, com a Lei Complementar nº 01/94. De toda a legislação municipal tramitada e aprovada na Câmara Municipal de Vereadores entre 1997 e 2004, nenhum projeto tematizou as relações de trabalho nem a carreira do magistério⁴³.

Já as relações de emprego tiveram movimentações significativas entre os anos 2001 e 2004, no que se refere à ampliação do quadro docente e aos salários.

Em 2003 a Prefeitura Municipal de Feira de Santana realizou concurso público para provimento de vários cargos do funcionalismo público, com 430 vagas. Destas, 366 foram para o cargo de professor. A seleção foi em duas etapas. Na primeira, prova objetiva escrita e redação apenas para professores. Na segunda, prova de títulos (Inscrição para concurso público vai ser aberta na segunda-feira. 17 de abril de 2002).

O concurso para professor teve 5.722 candidatos, o que significa uma média de concorrência de 15,6 candidatos para cada uma das vagas oferecidas para este cargo e demonstra uma grande procura dos e das profissionais da educação em fazer parte do quadro do magistério público feirense. (Quase 10 mil inscritos para concurso público. 07 de maio de 2002. Saiu resultado final para concurso da prefeitura. 18 de junho de 2002).

⁴³ Ver Apêndice 1: Relação de Projetos de Lei sobre a educação aprovados pela Câmara Municipal de Vereadores de Feira de Santana – 1997-2004, no qual apresentamos investigação feita sobre a questão esta pesquisa.
durante

Somente em janeiro de 2003 foram convocados 100 dos professores aprovados no concurso realizado em 2002 e, do que identificamos nos jornais, em 2004 foram convocados mais 19 professores e professoras. (Município ganha 125 novos servidores públicos. 30 de janeiro de 2003; Prefeitura convoca concursados. 17 de fevereiro de 2004)

Os anos de 2003 e 2004 foram pautados pela questão dos salários dos professores e professoras, com reivindicações e negociações entres estes e o Poder Executivo Municipal.

Siniscalco (2003), em estudo realizado para a Organização Internacional do Trabalho (OIT) e a UNESCO, reconheceu que os salários são um componente importante a ser considerado nas políticas educacionais, porque podem atrair ou limitar o acesso de profissionais mais qualificados para trabalhar no ensino, o que pode impactar diretamente na melhoria da qualidade da educação:

O nível de salário dos professores pode afetar tanto as decisões dos indivíduos qualificados, no sentido de entrar ou não na profissão docente, quanto a permanência de professores atuais. O nível relativo do salário dos professores pode, portanto, ter um impacto importante na composição e na qualidade da força de trabalho no ensino, além de afetar a capacidade dos sistemas educacionais de recrutar indivíduos acima da média e de manter os professores mais qualificados. Ao mesmo tempo, a pressão para melhorar a qualidade da educação frequentemente se encontra sob fortes restrições fiscais, e os salários e benefícios dos professores são o principal fator isolado no custo da oferta educacional, respondendo por dois terços, ou mais, do gasto público em educação na maioria dos países. (Siniscalco, 2003: 36)

Esta equação assinalada pela pesquisadora, entretanto, parece não ter sido considerada na formulação das políticas para o trabalho docente de Feira de Santana.

Vimos que, com a aprovação da Lei Complementar nº 01/94, o piso salarial do magistério da rede pública de ensino teve seu aumento indexado ao aumento do salário mínimo. Porém, em 2003 esta disposição legal não foi considerada.

Neste ano, o salário mínimo foi reajustado em 20%, mas a Prefeitura Municipal alegou não poder conceder o aumento por causa da Lei de Responsabilidade Fiscal. Professores realizaram então uma paralisação, reivindicando o aumento devido⁴⁴ (Professores esperam até quinta para decidir greve. 06 de maio de 2003).

44 “ De acordo com os representantes da classe, o objetivo da manifestação ‘ é o de conseguir que o salário dos professores seja reajustado de acordo com aumento do salário mínimo, de 20%. É fundamental que tenhamos

O prefeito José Ronaldo de Carvalho negou qualquer possibilidade de reajuste, com anuência do Tribunal de Justiça do Estado da Bahia, que concedeu liminar contra a vinculação do reajuste salarial dos professores ao reajuste do salário mínimo (Professores paralisam parcialmente na rede municipal e já enfrentam protestos de alunos. 23 de maio de 2003).

Para conseguir o retrocesso da categoria o prefeito utilizou uma proposta de coerção que foi o golpe final contra a mobilização do professorado para que a Lei Municipal fosse cumprida: concederia aumento salarial, mas em troca tiraria as horas extras e contrataria estagiários no lugar dos professores efetivos⁴⁵ que lecionavam com horas extras.

Após três dias de “paralisação de advertência” e sem sucesso nas negociações, os professores e professoras decidiram voltar às aulas (Professores da rede municipal recuam e desistem de greve. 27 de maio de 2003).

Este processo abriu inflexões, importantes para o controle do Estado sobre o trabalho docente, mas perigosas para a organização dos professores e professoras como trabalhadores. Após a conquista desta liminar no Tribunal de Justiça do Estado da Bahia e amparado pela Lei de Responsabilidade Fiscal⁴⁶, o Executivo Municipal se sentiu à vontade em não mais seguir o que determina a legislação municipal, que havia significado um acordo importante para a funcionarização do trabalho docente feirense. Para o professorado, além da perda de um direito conquistado, sair de um processo de mobilização sem resposta positiva pode ter arrefecido o potencial de organização política da categoria, que já era tímido em Feira de Santana e que no movimento sindical brasileiro em geral ainda tem sido alvo de constantes crises e desmontes sob a égide das reformas do Estado e da reestruturação produtiva (Antunes, 1999).

Mas os embates não se encerraram aí.

aumento salarial de acordo com o reajuste do salário mínimo, porque essa é a única maneira de evitar que nosso salário fique defasado’, como afirmou a professora Jucileide Maia”. (Professores aguardam até quinta-feira para decidir greve. 06 de maio de 2003)

45

“o Governo Municipal, através dos Secretários João Marinho Gomes Júnior, da Administração, e Joaquim Bahia, da Fazenda, apresentou uma contra-proposta, que consistia em um abono de 20%, mas que retirava de professores o pagamento de aulas extras. E novos professores seriam contratados como estagiários.” (Professores da rede municipal recuam e desistem de greve. 27 de maio de 2003)

46

Segundo a Lei Complementar N° 101, de 4 de maio de 2000 (Brasil, 2000), conhecida como a Lei de Responsabilidade Fiscal, os Poderes Públicos Municipal e Estadual não podem gastar mais que 60% do seu orçamento com pagamento de pessoal.

Em 2004 o município de Feira de Santana obteve um aumento de 20,5% dos recursos do FUNDEF, e isto reacendeu o debate entre o professorado e a Prefeitura Municipal sobre o aumento dos salários.

Os professores e professoras, junto com a APLB/Sindicato, reivindicaram um aumento salarial de 20%, mas o Executivo Municipal apresentou proposta de reajuste salarial de 9,36%. Professores avaliaram a proposta em assembléia, que foi rejeitada. Reivindicou-se, então, uma nova proposta do prefeito, sob ameaça de greve e com várias manifestações em frente à Prefeitura Municipal (Fundef aumenta 20,5%; professor quer reajuste. 07 de fevereiro de 2004; Decisão sobre reajuste de professor é adiada. 18 de fevereiro de 2004; Professores não descartam a possibilidade de greve. 24 de março de 2004; APLB não aceita 9,36% de reajuste salarial. 23 de fevereiro de 2004; APLB faz manifestação por reajuste. 24 de março de 2004).

Por fim, em negociação entre a APLB/Sindicato e o Executivo Municipal, conseguiram consensuar um aumento salarial de 10% - inclusive para os aposentados -, e o enquadramento da carga horária de 346 professores e professoras. O enquadramento amplia a carga horária e o estatuto funcional dos professores e professoras que estavam trabalhando com horas extras, normalmente de 20 para 40 horas (Servidor municipal tem reajuste salarial em abril. 27 de março de 2004; Professores da rede municipal são enquadrados. 03 de abril de 2004).

Os 346 professores enquadrados são os que ministram aulas extras há, pelo menos, dois anos, em regime de 20 horas. “ A partir de setembro terão incorporados aos salários valores referentes a 40 horas. Mas, para efeito de aposentadoria, vão ter que permanecer por três anos trabalhando com as 40 horas” , explica o secretário[de Administração, João Marinho Gomes Júnior]. (Município indefere enquadramento de professor. 08 de abril de 2004)

Os enquadramentos de professores e professoras, que foram considerados como um benefício importante pelo professorado e sua representação sindical, inspira cuidados para sua análise. Trata-se de um movimento que contribui para a profissionalização ou para a precarização do trabalho docente?

Sob um primeiro olhar, considerando que os enquadramentos foram uma reivindicação dos professores e professoras na negociação com o Executivo Municipal,

aparentaria um elemento de melhoria das relações de trabalho docente, pois os salários individuais aumentariam e as horas extras, que eram um serviço provisório, passariam a compor o estatuto funcional do docente, também individualmente.

Olhando mais a fundo, podemos considerar que ampliar a carga horária dos e das docentes também tem em si artimanhas de controle do Estado e de precarização do trabalho. O aumento do salário vem a caso de um proporcional aumento da jornada de trabalho e apenas para alguns professores e professoras individualmente, o que para o coletivo do quadro docente significa que está-se trabalhando mais, e não com os salários majorados. Ainda neste sentido os enquadramentos podem significar também um instrumento de arrefecer a luta por melhores salários e condições de trabalho, pois talvez alguns professores e professoras prefiram recorrer a esta forma para ampliar os rendimentos do que à organização política para a melhoria salarial e de condições de trabalho de toda a categoria, como vimos durante a campanha salarial de 2003, em que os professores e professoras estavam amparados por Lei Municipal para o aumento salarial mas recuaram quando o prefeito ameaçou cortar as horas extras.

Os enquadramentos podem ter, assim, uma função de paliativo financeiro para uma parcela do quadro docente municipal, que pode ser interessante para esta individualmente, mas é mais interessante para o Estado exercer seu controle sobre a categoria inteira.

Infelizmente as fontes de pesquisa às quais nos foi possível acessar só nos permitiram identificar estes traços no âmbito da precarização do trabalho docente em Feira de Santana entre os anos 2001 e 2004, mas a literatura educacional tem investigado outros aspectos⁴⁷ que consideramos que também mereceriam ser observados nesta realidade e que estavam previstos na nossa abordagem inicial, como a multicontratação e terceirização dos serviços educacionais⁴⁸ (Miranda, 2006), as formas de contratação (por hora-aula) e alocação (em diversas escolas) dos professores e professoras, que não lhes permitem construir uma

⁴⁷ A literatura educacional tematiza a precarização do trabalho docente, mas, quando comparado à quantidade de pesquisas sobre a formação inicial de professores e professoras, por exemplo, impressiona o quanto é reduzida. Além disto, falta a grande parte dos estudos sobre a precarização do trabalho docente um maior aprofundamento teórico e, principalmente, empírico, ausência que Oliveira (2004) também já havia identificado.

⁴⁸

A terceirização do trabalho em educação não atinge somente o trabalho docente. Ver análise sobre a terceirização do serviço dos trabalhadores em administração escolar em Nascimento e Lima (2002).

identidade com a escola (Kuenzer, 2002c) e as condições de trabalho oferecidas aos professores e professoras (Oliveira, 2004).

Com base no que pudemos identificar nas informações apresentadas nos jornais de circulação municipal, os anos iniciais do século XXI sinalizaram para uma precarização nas relações de emprego do magistério público municipal, principalmente através da subtração de um direito trabalhista, da defasagem salarial e do aumento do controle sobre o trabalho. Os silêncios sobre a carreira e o estatuto do magistério também podem sinalizar para a precarização, haja vista que, desde a Lei Complementar nº 01/94, muito já aconteceu em Feira de Santana e muito já mudou no quadro docente municipal, mas a legislação e as políticas para a carreira não acompanharam isto.

Um outro elemento estratégico da precarização do trabalho docente que observamos se assenta em uma certa ideologia que tem perpassado as mudanças no trabalho em geral e que tem repercutido sobre o trabalho docente, que é a noção de empregabilidade.

A empregabilidade, nestes tempos regidos pela flexibilidade, diz respeito à capacidade de os trabalhadores e trabalhadoras se tornarem sempre empregáveis, de estarem sempre aptos e aptas a conseguir desempenhar funções diversificadas e novas⁴⁹. Porém, esta noção possui suas armadilhas, pois “ tem colaborado para o entendimento de que são os empregados os culpados pela sua condição, justamente por não terem se esforçado em busca de maiores qualificações e escolaridade.” (Oliveira, 2001: 113)

Sobre o trabalho docente esta concepção está implícita nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Docência da Educação Básica:

Art. 6º. Na construção do projeto pedagógico dos cursos de formação dos docentes, serão consideradas: (...)
VI – as competências referentes ao gerenciamento do próprio desenvolvimento profissional.” (Conselho Nacional de Educação, 2002a, Art. 6º, VI)

e legitimada na literatura educacional:

49 “ a empregabilidade, significando o conjunto de conhecimentos, habilidades, comportamentos e relações que

tornam o profissional necessário não apenas para uma, mas para toda e qualquer organização. Agora, mais importante que apenas obter um emprego e tornar-se empregável, é manter-se competitivo, num um(sic) mercado em constante mutação. Preparar-se para várias carreiras e diferentes trabalhos, às vezes até simultâneos.” (Miranda, 2001: 112)

Se o profissional ‘ formado’ na prática ou na teoria (a meu ver, possivelmente não-formado) não tiver possibilidade de continuar pesquisando, questionando sua área de conhecimento, buscando novas informações, analisando-as e incorporando-as à sua formação básica, o que ocorrerá? A sociedade atual, (...) tem um forte eixo no conhecimento, em sua diversificação e constante desenvolvimento. O profissional que não se encontre conectado a esse desenvolvimento, rapidamente estará superado, desatualizado, sem condições de dialogar com sua própria área, com seus pares e com seus próprios alunos. Para evitar isso, precisa estar continuamente estudando, se formando. Esta flexibilidade, a habilidade de busca, o interesse e motivação para prosseguir deverão ser, assim, objeto de formação continuada. Esta deve ser entendida como processo que ocorre a partir da formação inicial, e se estende para além de cursos e treinamentos, sendo provocadora de inquietação contínua com o já conhecido. (Placco, 2006: 256)

A cargo de que estariam estes movimentos das políticas educacionais que podem ter ampliado a precarização do trabalho docente em Feira de Santana?

Queremos descartar qualquer palpite em torno de teorias da conspiração contra os professores e professoras feirenses ou mesmo de más intenções individuais dos gestores e gestoras das políticas públicas municipais contra a categoria, principalmente porque deixamos claro os vínculos dessas mudanças sobre as relações de emprego locais com as mudanças empreendidas no contexto nacional e internacional sobre o professorado e o trabalho em geral.

Uma resposta plausível é que a precarização do trabalho docente tem, neste contexto, uma função profissionalizadora. Ela conduz a uma adequação dos professores e professoras às novas formas de ser do trabalho gestadas com a mais recente crise do capitalismo, que não concebe mais as relações de trabalho e emprego estáveis, os profissionais de formação rígida e de difícil adaptação às mudanças no trabalho. Neste sentido, concordamos com Lüdke e Boing (2004) quando afirmam que a precarização do trabalho pode estar incidindo sobre a identidade dos professores e professoras.

A categoria flexibilidade requer trabalhadores e trabalhadoras que se adaptem facilmente a novas situações, que saibam lidar com o novo e o instável, mas isto não se restringe às questões do trato com o conhecimento. Diz respeito também a lidar com criatividade em condições de trabalho precárias e estressantes; a recorrer a trabalhos diferenciados quando em situações de desemprego; a acatar sem pestanejar à flexibilização

dos direitos trabalhistas; a buscar formas individuais de melhoria salarial – seja com ampliação da jornada e da carga de trabalho, seja com a busca de diversos empregos, ou outras alternativas; a ser competitivo com os próprios colegas de trabalho; à paranóia em não se tornar defasado 50(Gentili, 2000; Harvey, 1994; Oliveira, 2001, 2004; Miranda, 2001; Placco, 2006).

A precarização profissionalizadora do trabalho docente se coaduna com o processo que Kuenzer (2005) denominou de exclusão includente, que constitui a nova lógica do capital mundializado e reestruturado e do Estado neoliberal sobre o trabalho.

No âmbito do mercado realiza-se um processo de exclusão includente, que consiste em estratégias para excluir os trabalhadores e trabalhadoras do trabalho formal para incluí-los novamente no mundo do trabalho como trabalho precário. O capital combina, ao longo da cadeia produtiva, o trabalho formal com o trabalho superexplorado:

São identificadas várias estratégias para excluir o trabalhador do mercado formal, no qual ele tinha direitos assegurados e melhores condições de trabalho e, ao mesmo tempo, são colocadas estratégias de inclusão no mundo do trabalho, mas sob condições precárias. Assim é que trabalhadores são desempregados e reempregados com salários mais baixos, mesmo que com carteira assinada; ou reintegrados ao mundo do trabalho através de empresas terceirizadas prestando os mesmos serviços; ou prestando serviços na informalidade, de modo que o setor reestruturado se alimenta e mantém sua competitividade através do trabalho precarizado.”
(Kuenzer, 2005: 92)

Os trabalhadores e trabalhadoras docentes de Feira de Santana, nas dimensões que apresentamos, têm passado por processos de desconstrução ou não-investimento nas suas relações formais de emprego que podem vir a alterar as suas subjetividades rumo a uma maior subsunção à empregabilidade e às novas competências demandadas no modo de acumulação flexível.

50 Paiva e Calheiros (2001: 149-150) realizaram uma interessante análise sobre as mudanças dos percursos identitários alternativos no período recente, que ela chamou de Nova Era Capitalista, e asseveraram que a vida sob a instabilidade, principalmente a do emprego, pode ter efeitos cruéis para a maioria das pessoas das classes médias e do operariado: “ poucos são os [autores] que, como Sennet, mostram os lados negativos e as dificuldades trazidas pelo rompimento com a estabilidade que, além de fortalecer a despolitização frente às mudanças, teria efeitos enlouquecedores sobre os indivíduos, devido à pressão moral por ver a insegurança e os riscos como positivos. O momento presente exigiria um ego muito forte ou com enorme capital cultural para poder superar a fragmentação, a perda da linearidade, a desordem – o que só é possível a pequena elite.

”

3.4 Um novo princípio educativo para o trabalho docente?

O que significam ou o que intencionam todas estas mudanças sobre a formação e as relações de emprego do trabalho docente em Feira de Santana?

Para análise de questão tão complexa, temos que considerar dois pressupostos básicos. Primeiro, que as relações de trabalho e emprego e as políticas educacionais, junto com os e para além dos momentos específicos de formação, é que formam os professores e professoras enquanto tais. Segundo, que o trabalho pedagógico tem um papel importante de disciplinamento para a vida social e produtiva no capitalismo e portanto traz em si as suas contradições (Kuenzer, 2005).

Considerando as dimensões da formação e da carreira como organicamente relacionadas, percebemos que no período entre 2001 e 2004 foram promovidas políticas para o trabalho docente que visaram e implementaram mudanças substanciais dos processos que constituíram o magistério municipal nas duas décadas anteriores, com a passagem de um processo de funcionarização, em que prevaleceu o uso da persuasão pelo Estado para ganhar a adesão dos professores, para um processo de combinação de força e persuasão para ganhar esta adesão. Estas mudanças sinalizam para a mudança do princípio educativo do trabalho docente.

Não por coincidência, Kuenzer (1998) problematizou uma crise do princípio educativo na pedagogia taylorista-fordista do trabalho e na escola tradicional. Segundo a autora, a pedagogia tradicional era orgânica ao modo de gestão do capital taylorista-fordista, mas, com a crise deste, novas determinações sociais e produtivas requereram uma nova pedagogia escolar e, conseqüentemente, um professor e professora de novo tipo. Um novo projeto pedagógico para a sociedade e para a escola, então, passou a ser formulado, não pela cabeça dos pedagogos e pedagogas, mas dos movimentos destas novas determinações sociais e produtivas:

Evidentemente, a escola brasileira, em todos os seus níveis, enfrenta esta crise de princípio. Há um processo pedagógico em curso, já novo nas relações sociais e produtivas; a partir de suas determinações, é preciso transformar a escola, o que exige uma nova teoria pedagógica, cuja elaboração, posto que determinada pela prática social, já está em

curso e um novo educador já está em processo de formação. (Kuenzer, 1998: s.p.)

A formação dos professores e professoras segundo a nova pedagogia do trabalho é um elemento crucial para a implementação das reformas educacionais, formação, aqui, compreendida em sentido ampliado, segundo pressupomos acima, uma vez que são eles e elas que constituem um dos elos importantes entre o que demandam as mudanças sociais e produtivas e a adesão ou a resistência a essas mudanças.

No âmbito das políticas de formação de professores mudanças significativas foram implementadas, objetivando a construção de um professor com habilidades e competências capazes de torná-lo a correia de transmissão, na escola e na sala de aula, das novas formas de laboralidade demandadas pelo nível de desenvolvimento do capitalismo na atualidade. (Freitas, 2003: 1097)

A materialidade das mudanças sobre as políticas para a formação e a carreira dos professores e professoras de Feira de Santana, com as indicações que a literatura educacional recente nos ofereceu, nos permitiram perceber que estas mudanças podem ter alguma relação com este novo princípio educativo a que se refere Kuenzer, no âmbito do trabalho docente. Assim, as políticas para a formação e a carreira, que a própria LDBEN/1996 aconselha a serem consideradas em um movimento conjunto, de valorização do magistério, podem constituir um projeto de disciplinamento do trabalho docente para as novas conformações sociais e produtivas.

Mas se as políticas para a formação e a carreira do magistério nos anos iniciais do século XXI expressam o novo projeto pedagógico, qual é o seu princípio educativo?

O princípio educativo para o trabalho docente é expresso pela combinação entre profissionalização precarizadora no âmbito da formação e precarização profissionalizadora no âmbito da carreira e relações de emprego. Estes elementos explicam, no caso do trabalho docente, o que Antonio Gramsci (1988) percebeu no princípio educativo do trabalho ainda em germe do fordismo nos anos iniciais do século XX, em que se combinaram força e persuasão para disciplinar nos artesãos de então os trabalhadores operários do futuro.

Na formação inicial e continuada, esforços formais no sentido de oferecer cursos que ampliassem a escolarização docente, mas com um conteúdo e carga horária reduzidos e reducionistas e marcados por uma lógica de formação por competências que não as concebe

como práxis e sim como mera reflexão-na-ação, como pragmatismo. Na carreira, falta de atenção às mudanças e às possíveis melhorias necessárias e, nas relações de emprego, subtração de direitos trabalhistas, defasagem salarial e aumento do controle sobre o trabalho.

Todos esses aspectos aparecem como partes indissociáveis do processo de formação-disciplinamento do trabalho docente, e expressam a materialidade do princípio educativo de combinação entre força e persuasão como novas artimanhas do Estado para conseguir alcançar a adesão dos professores e professoras ao seu projeto educativo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho que por hora chega a uma conclusão tentou compreender algumas das muitas relações entre as reformas educacionais iniciadas na década de 1990 no Brasil e as políticas implementadas entre 2001 e 2004 para a formação e a carreira docentes em Feira de Santana-Bahia.

A análise do processo de constituição do trabalho docente em Feira de Santana nos anos finais da década de 1980 e iniciais da década de 1990, quando de sua funcionarização, nos mostrou que as políticas para o trabalho docente se utilizaram muito mais de persuasão do que de força para conquistar a adesão dos professores e professoras, em um processo que conduziu muito mais a elementos de profissionalização do que de precarização do trabalho.

Nos anos iniciais do século XXI percebemos que as políticas para o trabalho docente em Feira de Santana passaram a ter uma maior influência dos movimentos das reformas educacionais da década anterior e reservaram para a formação e a carreira e relações de emprego do magistério municipal um novo projeto pedagógico de disciplinamento. Este projeto teria como princípio educativo a combinação entre força e persuasão – precarização e profissionalização, em que, no âmbito da formação, se teria uma profissionalização precarizadora e, no âmbito da carreira e relações de emprego, se teria uma precarização profissionalizadora.

Além da análise da problemática do trabalho docente em Feira de Santana, tentamos também discutir, sempre que possível, os avanços e as lacunas na literatura educacional sobre o tema. Neste sentido, a realização da pesquisa nos mostrou perspectivas de novas abordagens sobre o trabalho docente ainda não suficientemente abordadas que muito aguçaram a nossa curiosidade investigativa e que gostaríamos de compartilhar aqui, como considerações para novos e possíveis inícios.

Apesar de já haver uma quantidade considerável de estudos e abordagens sobre o trabalho docente, sentimos que ainda carecem estudos com maior referência empírica às mudanças do trabalho docente após as reformas educacionais da década de 1990. Ainda sabemos muito pouco sobre a materialidade da implementação das políticas educacionais nos diversos municípios e estados do país.

Mais estudos sobre as políticas educacionais na Bahia e em Feira de Santana, além dos que já foram produzidos, sobre diversos períodos históricos e contextuais, são uma grande lacuna que sentimos que poderiam inclusive dar mais consistência a esta pesquisa.

Há uma análise necessária de ser feita sobre as políticas para o trabalho docente da rede estadual de ensino da Bahia, considerando as dimensões da formação e da carreira e suas implicações em termos de profissionalização e precarização – força e persuasão para o trabalho docente. As políticas educacionais para o magistério estadual já possuem um desenvolvimento e abrangência maiores e mais antigos e ainda apresentam dimensões bem mais profundas de profissionalização e precarização do trabalho docente, como, por exemplo, uma política de formação inicial e continuada mais consistente e mais antiga, uma política de certificação docente por competências implantada, uma política escancarada e antiga de multicontratação de professores e professoras através de Regime Especial de Direito Administrativo (REDA), que protela interminavelmente a realização de concursos públicos para efetivação de profissionais da educação na rede estadual de ensino e muito já serviu de cabide de emprego para políticos oportunistas. E, muito importante a ser considerado, uma pesquisa neste âmbito provavelmente disporia de um acesso maior a fontes, uma vez que o Governo do Estado dispõe de acervos maiores e melhor organizados que os de Feira de Santana.

Ainda no campo das políticas educacionais, e especialmente em Feira de Santana, seria muito interessante um estudo sobre as resistências à implementação de diversas políticas educacionais, que indague os resultados concretos das diversas atividades de formação de professores, a adesão e as resistências dos professores e professoras no cotidiano do trabalho educacional às pedagogias adotadas e indicadas pelas Secretarias de Educação.

Feira de Santana e região possuem uma composição rural peculiar e que desperta inúmeros questionamentos. Caberiam interessantes investigações sobre a diferenciação de políticas para a educação do campo e a educação da cidade, sobre as relações entre as comunidades e associações rurais e as escolas instaladas na zona rural, sobre o perfil dos professores e professoras que ensinam na zona rural de Feira de Santana - os benefícios que recebem e os dilemas que têm de enfrentar por esta condição.

O processo de constituição da rede escolar municipal de Feira de Santana, cujas escolas até meados da década de 1980 funcionavam de forma muito diferente das escolas convencionais, através de aluguel das garagens das casas de professoras e moradores dos

bairros para que estas lecionassem, seria uma investigação fantástica a se fazer em termos históricos e sociológicos.

E carece-se ainda de uma análise que considere as investigações levantadas neste trabalho de forma ampliada, que envolva, além da formação e da carreira, a dimensão das relações de trabalho dos professores e professoras, que considere as presenças e ausências femininas e negras no exercício do trabalho docente e na formulação das políticas educacionais feirenses, e ainda que considere a percepção dos próprios professores e professoras sobre o processo de adesão e/ou resistência às reformas educacionais.

Por fim, gostaríamos de assinalar que este trabalho tentou indagar o novo projeto pedagógico de disciplinamento do trabalho docente nas políticas educacionais tendo como horizonte a compreensão das suas determinações para a superação das condições de subsunção da classe trabalhadora a qualquer lógica excludente e opressora, o que, sabemos, só será possível em uma outra sociedade, mas cuja esperança nunca deve arrefecer. Neste sentido, retomamos a necessária questão que Kuenzer se lançou e que reproduzimos na epígrafe que abriu esta dissertação, sobre se é possível avançar para uma unitariedade do trabalho pedagógico nos marcos da sociedade capitalista, que também deve ser uma indagação constante de todas e todos comprometidos com a educação dos que vivem do trabalho e encerramos este inacabado (ou seria inacabável?) percurso com a tentativa de resposta que a mesma professora se e nos oferece:

É possível avançar, mas deve-se considerar que a superação destes limites só é possível através da categoria contradição, que permite compreender que o capitalismo traz inscrito em si, ao mesmo tempo, a semente de seu desenvolvimento e de sua destruição. Ou seja, é atravessado por positivities e negatividades, avanços e retrocessos, que ao mesmo tempo evitam e aceleram a sua superação. É a partir desta compreensão que se deve analisar a unitariedade como possibilidade histórica de superação da fragmentação. (Kuenzer, 2005:91)

REFERÊNCIAS

Referências Bibliográficas

ABREU, Claudia Barcelos de M. e LANDINI, Sonia Regina. Trabalho docente: a dinâmica entre formação, profissionalização e proletarização na constituição da identidade. Revista Diálogo Educacional. v. 4, n. 8, jan/abr. Curitiba, 2003, p. 33 - 44.

ALMEIDA, Jorge. A Bahia dos carlistas genéricos e lulistas transgênicos. Correio da Cidadania. 21 de maio de 2008. Disponível em: <<http://www.correiodacidade.com.br/content/view/1844/110/>>. Acesso em: 23 de maio de 2008.

ANDERSON, Perry. Balanço do Neoliberalismo. In: SADER, Emir e GENTILI, Pablo (Orgs.). Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

_____. As origens da pós-modernidade. Rio de Janeiro: Zahar, 1999.

ANTUNES, Ricardo. Adeus ao trabalho? Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. 6 ed. São Paulo: Cortez: Campinas: Editora da Unicamp, 1999.

APPLE, Michael. Trabalho docente e textos: economia política das relações de classe e de gênero na educação. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

BRAGA, Ruy. Argumentações pós-fordistas. In: _____. A restauração do capital: um estudo sobre a crise contemporânea. São Paulo: Xamã, 1996, capítulo 2.

BRASIL, Ministério da Educação – Secretaria de Ensino Básico. O professor municipal em dados: valorização do magistério um caminho para a mudança. Brasília: Ministério da Educação, 1988. Disponível em: <www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002441/pdf.pdf>. Acesso em 04 de outubro de 2007.

_____, Ministério da Educação. Plano decenal de educação para todos. Brasília: MEC, 1993. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002598.pdf>>. Acesso em: 12 de dezembro de 2007.

BRUNO, Lúcia. Poder e administração no capitalismo contemporâneo. In: OLIVEIRA, Dalila A. (Org.). Gestão democrática da educação: desafios contemporâneos. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

BRZEZINSKI, Iria. Política de formação de professores: a formação do professor “ primário” na Lei 9.394/96 e em seus desdobramentos. In: BRZEZINSKI, Iria (Org). LDB interpretada: diversos olhares se entrecruzam. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

_____. (Coord. e Org.). Formação de profissionais da educação (1997-2002). Brasília: Ministério da Educação, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006.

CEI - CENTRO DE ESTATÍSTICAS E INFORMAÇÕES (BA). Informações básicas dos municípios baianos: Região Paraguaçu. Salvador: CEI, 1994.

CRUZ, Rosana E. da. Banco Mundial e Política Educacional: O Projeto Nordeste para a Educação Básica e seus Desdobramentos no Piauí (1994-1998). Anais eletrônicos do II Encontro de Pesquisa em Educação da UFPI. Teresina, 2002. Disponível em: <http://www.ufpi.br/mesteduc/eventos/iiencontro/GT-3/GT-03-02.htm>. Acesso em: 02 de dezembro de 2007.

D’ ALMEIDA, Milena Costa. Certificação ocupacional de profissionais da educação na Bahia: análise do alinhamento entre os resultados do Teste de Conhecimentos Específicos e da auto-avaliação. Dissertação de Mestrado. Salvador, Escola de Administração da Universidade Federal da Bahia, 2003.

DEMOCRATAS. Um pouco da história dos Democratas. s.d. Disponível em: <<http://www.democratas.org.br/2144>>. Acesso em: 02 de junho de 2008.

DUARTE, Newton. As pedagogias do “ aprender a aprender” e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento. Revista Brasileira de Educação – ANPED. Rio de Janeiro, N. 18, Set-Dez, 2001, p. 35 – 40. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/rbe18/04-artigo03.pdf>>. Acesso em: 11 de dezembro de 2007.

_____. Conhecimento tácito e conhecimento escolar na formação do professor (por que Donald Schön não entendeu Luria). *Educação e Sociedade*. Campinas, vol. 24, n. 83, agosto de 2003, p. 601-625.

ENGUITA, Mariano F. *Trabalho, escola e ideologia: Marx e a crítica da educação*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1993.

_____. O discurso da qualidade e a qualidade do discurso. In: GENTILI, Pablo e SILVA, Tomaz T. da (Orgs). *Neoliberalismo, qualidade total e educação*. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 1997.

FACCI, Marilda G. D. *Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor? Um estudo crítico-comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia vigotskiana*. Campinas: Autores Associados, 2004.

FONSECA, Marília. O Banco Mundial e a educação: reflexões sobre o caso brasileiro. In: GENTILI, Pablo (Org.). *Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação*. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2000, p. 169-195.

FONTANA, Klalter B. e TUMOLO, Paulo S. *Trabalho docente e capitalismo: um estudo crítico da produção acadêmica da década de 1990*. Anais do VI Congresso da REDESTRADO. Rio de Janeiro, 2006. Disponível em: <http://www.fae.ufmg.br/estrado/cd_viseminario/trabalhos/eixo_tematico_1/trabalho_docente_e_capitalismo.pdf>. Acesso em: 28 de dezembro de 2006.

FÓRUM NACIONAL EM DEFESA DA ESCOLA PÚBLICA. *Caderno do 5º Congresso Nacional de Educação*. Recife: Universidade Federal de Pernambuco, 2004.

FREITAS, Helena C. L. de. Certificação docente e formação do educador: regulação e desprofissionalização. *Educação e Sociedade*. dez. 2003, vol.24, no.85, p.1095-1124. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v24n85/a02v2485.pdf>>. Acesso em: 10 de março de 2007.

GALEANO, Eduardo. *De pernas pro ar: a escola do mundo ao avesso*. Porto Alegre: L&PM, 2001.

GENTILI, Pablo. Adeus à escola pública: a desordem neoliberal, a violência do mercado e o destino da educação das majorias. In: GENTILI, Pablo (Org.). *Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação*. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2000, p. 228-252.

GOUNET, Thomas. Fordismo e toyotismo na civilização do automóvel. São Paulo: Boitempo Editorial, 1999.

GRAMSCI, Antonio. Americanismo e fordismo. In: Maquiavel, a política e o Estado moderno. 6. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1988.

HARVEY, David. A condição pós-moderna. São Paulo: Edições Loyola, 1994.

HOBBSBAWM, Eric J. Era dos Extremos: o breve século XX: 1914-1991. São Paulo, Companhia das Letras, 1995.

HURST, Marlene. Aumentam os desafios da educação na Bahia. Bahia Análise e Dados. Salvador, SEI, v. 10, n. 3, dezembro, 2000, p. 122-126. Disponível em: <http://www.sei.ba.gov.br/publicacoes/publicacoes_sei/bahia_analise/analise_dados/pdf/retros2000/pag_122.pdf>. Acesso em: 02 de maio de 2008.

HYPOLITO, Álvaro M. Trabalho docente, classe social e relações de gênero. Campinas: Papirus, 1997.

_____. Trabalho docente e profissionalização: sonho prometido ou sonho negado? In: VEIGA, Ilma P. A. e CUNHA, Isabel da (Orgs.). Desmistificando a profissionalização do magistério. Campinas: Papirus, 1999, p. 81 – 100.

KUENZER, Acacia Z. A formação de educadores no contexto das mudanças no mundo do trabalho: Novos desafios para as faculdades de educação. Educação e Sociedade. Campinas, v. 19, n. 63, 1998. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73301998000200007&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 20 de julho de 2006.

_____. Pedagogia da Fábrica: as relações de produção e a educação do trabalhador. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2002a.

_____. Trabalho Pedagógico: da fragmentação à unitariedade possível. In: Ferreira, Naura S. C. e Aguiar, M. (Orgs.). Para onde vão a orientação e a supervisão educacional?. 1 ed. Campinas: Papirus, 2002b, p. 47-78.

_____. A escola desnuda: reflexões sobre a possibilidade de construir o ensino médio para os que vivem do trabalho. In: ZIBAS, D.; BUENO, M. S. e AGUIAR, M. (Orgs.). O Ensino Médio e a Reforma da Educação Básica. Brasília: Plano, 2002c, p. 299-328.

_____. Conhecimento e competências no trabalho e na escola. Boletim Técnico do SENAC. Rio de Janeiro, v. 28, n. 2, maio-agosto, 2002c. Disponível em: <<http://www.senac.br/BTS/282/boltec282a.htm>>. Acesso em: 20 de julho de 2006.

_____. Exclusão includente e inclusão excludente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho. In: SAVIANI, D. e SANFELICE, José L. (Orgs.). Capitalismo, trabalho e educação. 3. ed. Campinas: Autores Associados, HISTEDBR, 2005, p. 77 – 95.

LAKATOS, Eva M. e MARCONI, Marina de A. Fundamentos de metodologia científica. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1996.

LOPES, Alice C. A organização do conhecimento escolar nos PCN para o ensino médio. In: ROSA, Dalva E. G. e SOUZA, Vanilton C. de (Orgs.). Políticas organizativas e curriculares, educação inclusiva e formação de professores. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, p. 94 – 112.

LÜDKE, Menga e BOING, Luiz Alberto. Caminhos da profissão e da profissionalidade docentes. Educação e Sociedade. Campinas, vol. 25, n. 89, set-dez, 2004, p. 1159-1180.
MIRANDA, Kênia. As transformações contemporâneas no trabalho docente: repercussões em sua natureza e seu processo de trabalho. Anais do VI Congresso da REDESTRADO. Rio de Janeiro, 2006. Disponível em: <http://www.fae.ufmg.br/estrado/cd_viseminario/trabalhos/eixo_tematico_1/as_transformacoes_comtemp.pdf>. Acesso em: 28 de dezembro de 2006.

MARCONDES, Maria Inês. Currículo de formação de professores e prática reflexiva: possibilidades e limitações. In: ROSA, Dalva E. G. e SOUZA, Vanilton C. de (Orgs.). Políticas organizativas e curriculares, educação inclusiva e formação de professores. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, p. 190 – 205.

MATTOS, Wilson R. de. Cotas para afrodescendentes na Universidade do Estado da Bahia: uma breve exposição comentada [online]. Dezembro de 2004. Disponível em: <<http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/iss/matto.doc>>. Acesso em: 02 de maio de 2008.

MIRANDA, Theresinha G. Educação profissional de pessoas portadoras de necessidades especiais. Caderno CRH – Educação e Trabalho. Salvador, n. 34, jan/jun, 2001, p. 99-123.

MORAES, Maria C. M. de. Recuo da teoria. In: MORAES, Maria C. M. de (Org.). Iluminismo às avessas: produção de conhecimento e políticas de formação docente. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

NASCIMENTO, Francisco das C. F. do e LIMA, Manoel C. Terceirização na educação: a face moderna do retrocesso. 3. ed. Brasília: Sindicato dos Auxiliares em Administração Escolar no Distrito Federal, 2002.

NEVES, Lúcia Maria W. Determinantes das mudanças no conteúdo das propostas educacionais no Brasil dos anos 90: período Itamar Franco. In: NEVES, L. M. W. (Org.). Educação e política no limiar do século XXI. Campinas: Autores Associados, 2000.

_____. As massas trabalhadoras começam a participar do banquete, mas o cardápio é escolhido à sua revelia, ou democracia e educação escolar nos anos iniciais do século XXI. In: FÁVERO, O. e SEMERARO, G. (Orgs). Democracia e construção do público no pensamento educacional brasileiro. 2 ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

NÓVOA, Antonio. Para o estudo sócio-histórico da gênese e desenvolvimento da profissão docente. Teoria e educação. N. 4. Porto Alegre, 1991.

OLIVEIRA, Ana Angélica R. de. A eleição para diretores e a gestão democrática da escola pública: democracia ou autonomia do abandono? São Paulo: Alfa-ômega, 1996.

OLIVEIRA, Dalila A. Política educacional nos anos 1990: educação básica e empregabilidade. In: DOURADO, L. F. e PARO, V. H. (Orgs.). Políticas públicas e educação básica. São Paulo: Xamã, 2001.

_____. As reformas educacionais e suas conseqüências sobre o trabalho docente. In: OLIVEIRA, Dalila A. (Org.). Reformas educacionais na América Latina e os trabalhadores docentes. Belo Horizonte: Autêntica, 2003, p. 13 – 37.

_____. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. Educ. Soc. Campinas, v. 25, n. 89, set/dez, 2004, p. 1127 – 1144. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v25n89/22614.pdf>. Acesso em: 26 de setembro de 2004.

_____. Regulação das políticas educacionais na América Latina e suas conseqüências para os trabalhadores docentes. Educação e Sociedade. Campinas, v. 26, n. 92, especial/out., 2005, p.753-775. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v26n92/v26n92a03.pdf>. Acesso em: 26 de setembro de 2006.

PAIVA, Vanilda e CALHEIROS, Vera. Nova Era Capitalista e percursos identitários alternativos. Caderno CRH – Educação e Trabalho. Salvador, n. 34, jan/jun, 2001, p. 141-174.

PEREIRA, Luiz C. Bresser. Crise econômica e reforma do Estado no Brasil: para uma nova interpretação da América Latina. São Paulo: Editora 34, 1996.

PICANÇO, Iracy S. Alguns elementos para discussão sobre o professor leigo no ensino brasileiro. Em Aberto. Brasília, ano 5, n. 32, out/dez, 1986, p. 9 – 12. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me000607.pdf>. Acesso em: 22 de novembro de 2007.

PLACCO, Vera Maria N. de S. Perspectivas e dimensões da formação e do trabalho do professor. In: SILVA, Aida M. M.; MACHADO, Laêda B.; MELO, Márcia M. de O.; e AGUIAR, Maria C. C. de (Org.). Educação formal e não formal, processos formativos, saberes pedagógicos: desafios para a inclusão social. Anais do XIII Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino – ENDIPE. Recife: ENDIPE, 2006.

SANTORO FRANCISCO, Maria Amélia. Saberes pedagógicos e prática docente. In: SILVA, Aida M. M.; MACHADO, Laêda B.; MELO, Márcia M. de O.; e AGUIAR, Maria C. C. de (Org.). Educação formal e não formal, processos formativos, saberes pedagógicos: desafios para a inclusão social. Anais do XIII Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino – ENDIPE. Recife: ENDIPE, 2006.

SANTOS, Igor G. Na contramão do sentido: origens e trajetória do PT de Feira de Santana (BA) – 1979 -2000. Dissertação de Mestrado em História Social. Programa de Pós-Graduação em História Social da Universidade Federal Fluminense – PPGHIS/UFF. Niterói: Universidade Federal Fluminense, 2007.

SAVIANI, Dermeval. Sistemas de ensino e planos de educação: o âmbito dos municípios. Educação e Sociedade. Campinas, ano XX, nº69, dezembro, 1999, p. 119 – 136. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/es/v20n69/a06v2069.pdf>. Acesso em: 13 de dezembro de 2007.

_____. A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas. 7. ed. Campinas: Autores Associados, 2001.

SCHEIBE, Leda. O projeto de profissionalização docente no contexto da reforma educacional iniciada nos anos 1990. Educar em Revista. Curitiba, Editora UFPR, n. 24, 2004, p. 177-193.

SCHÖN, Donald A. Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

SCHWINGEL, Mara, AQUINO, Maria S. & MEIRA, Nelson W. R. Movimentos dos docentes do ensino fundamental e médio do Estado da Bahia. *Gestão em Ação*. Salvador, v.7, n.1, jan/abr 2004, p. 87-98.

SHIROMA, Eneida Oto. O eufemismo da profissionalização. In: MORAES, Maria C. M. de (Org.) *Iluminismo às avessas: produção do conhecimento e políticas de formação docente*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

SINISCALCO, Maria Teresa. *Perfil estatístico da profissão docente*. São Paulo: Moderna, 2003.

SILVA, Antonia Almeida. *Estrutura e funcionamento do ensino: continuidades e rupturas no ensino fundamental em Feira de Santana (1985 – 1996)*. Dissertação de mestrado em Educação. Fortaleza, Universidade Federal do Ceará, 1999.

SILVA, Monica R. da. A formação de professores reformada: a noção de competências e a produção do controle. *Educar em Revista*. Curitiba, Editora UFPR, n. 24, 2004, p. 195-210.

SILVA Jr., João dos R. *Reforma do Estado e da educação no Brasil de FHC*. São Paulo: Xamã, 2002.

SOUZA, Aparecida N. de. *Professores e mercado de trabalho*. Anais do VI Congresso da REDESTRADO. Rio de Janeiro, 2006. Disponível em: <http://www.fae.ufmg.br/estrado/cd_viseminario/trabalhos/eixo_tematico_1/prof_e_mercado_d_e_trab.pdf>. Acesso em: 28 de dezembro de 2006.

UNESCO. *Declaração Mundial sobre Educação para Todos: Satisfação das necessidades básicas de aprendizagem*. Conferência Mundial sobre Educação para Todos. Jomtien / Tailândia, 1990. Disponível em: <http://www.unesco.org.br/publicacoes/copy_of_pdf/decjomtien>. Acesso em: 09 de fevereiro de 2007.

UNESCO. *Educação para todos: o compromisso de Dakar*. 2. ed. Brasília: UNESCO, CONSED: Ação Educativa, 2001. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001275/127509porb.pdf>>. Acesso em: 09 de fevereiro de 2007.

WEBER, Silke. Profissionalização docente e políticas públicas no Brasil. *Educação e Sociedade*. Campinas, v. 24, n. 85, dez, 2003, p. 1125-1154. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v24n85/a03v2485.pdf>> Acesso em: 26 de setembro de 2006.

Referências Documentais

I Jornada Pedagógica começa com alerta sobre quadro na educação. *Jornal Feira Hoje*. Feira de Santana, 03 de março de 1995, p. 3.

Alunos e os pais devem participar do projeto pedagógico das escolas. *Jornal Feira Hoje*. Feira de Santana, 05 de fevereiro de 1995, p. 3.

Alunos protestam pela falta de escolas no conjunto Feira X. *Jornal Feira Hoje*. Feira de Santana, 02 de fevereiro de 1988, p. 3.

APLB convoca assembléia para discussão de plano. *Jornal Feira Hoje*. Feira de Santana, 04 de setembro de 1994, p. 5.

APLB faz manifestação por reajuste. *Jornal Folha do Estado*. Feira de Santana, 24 de março de 2004, p. 3.

APLB não aceita 9,36% de reajuste salarial. *Jornal Tribuna Feirense*. Feira de Santana, 23 de fevereiro de 2004, p. 2.

BRASIL, Presidência da República. Emenda Constitucional N° 14, de 12 de setembro de 1996. Modifica os arts. 34, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e dá nova redação ao art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. Brasília, 1996a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Emendas/Emc/emc14.htm>. Acesso em: 28 de dezembro de 2006.

_____. Emenda Constitucional N° 19, de 04 de junho de 1998. Modifica o regime e dispõe sobre princípios e normas da Administração Pública, servidores e agentes políticos, controle de despesas e finanças públicas e custeio de atividades a cargo do Distrito Federal, e dá outras providências. Brasília, 1998. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/Ccivil_03/Constituicao/Emendas/Emc/emc19.htm>. Acesso em: 28 de dezembro de 2006.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996b. Disponível em:

<<http://legislacao.planalto.gov.br/legislacao.nsf/Viw.Identificacao/lei9.394-1996?OpenDocument>>. Acesso em: 22 de agosto de 2007.

_____. Lei nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, na forma prevista no art. 60, §7º, do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, e dá outras providências. Brasília, 1996c. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9424.htm>. Acesso em: 28 de dezembro de 2006.

_____. Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, 2001. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/LEIS_2001/L10172.htm>. Acesso em: 28 de dezembro de 2006.

Começa hoje I Jornada Pedagógica no Municipal. Jornal Feira Hoje. Feira de Santana, 02 de março de 1995, p. 4.

Comunidade chamada a manter escola pública. Jornal Feira Hoje. Feira de Santana, 21 de maio de 1994, p. 4.

Comunidade colabora na recuperação de escolas. Jornal Feira Hoje. Feira de Santana, 26 de outubro de 1994, p. 3.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, Conselho Pleno. Parecer N° 09, de 08 de maio de 2001. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília: MEC, 2001a. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf>>. Acesso em: 02 de abril de 2008.

_____. Parecer N° 21, de 06 de agosto de 2001. Duração e carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília: MEC, 2001b. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/021.pdf>>. Acesso em: 02 de abril de 2008.

_____. Resolução N° 01, de 18 de fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília: MEC, 2002a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf>. Acesso em: 02 de abril de 2008.

_____. Resolução N° 02, de 18 de fevereiro de 2002. Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica

em nível superior. Brasília: MEC, 2002b. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP022002.pdf>>. Acesso em: 02 de abril de 2008.

_____. Resolução N° 01, de 17 de novembro de 2005. Altera a Resolução CNE/CP n° 1/2002, que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília: MEC, 2005. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_05.pdf>. Acesso em: 02 de abril de 2008.

Construtivismo debatido por professor municipal. Jornal Feira Hoje. Feira de Santana, 30 de setembro de 1995, p. 4.

Convênio entre a Prefeitura e Uefs garante nível superior para professor do município. Jornal Folha do Estado. Feira de Santana, 24 de julho de 2002, p. 3.

Decisão sobre reajuste de professor é adiada. Jornal Tribuna Feirense. Feira de Santana, 18 de fevereiro de 2004, p. 4.

Diretor de escola passa por seleção antes da eleição. Jornal Folha do Estado. Feira de Santana, 25 de abril de 2001, p. 2.

Diretores de escola reunidos hoje. Jornal Feira Hoje. Feira de Santana, 16 de novembro de 1995, p. 3.

Dirigentes de escolas municipais avaliam ano letivo e planejam 96. Jornal Feira Hoje. Feira de Santana, 15 de novembro de 1995, p. 3.

Educação em seminário aborda dificuldade de aprendizado. Jornal Tribuna Feirense. Feira de Santana, 26 de novembro de 2003, p. 6.

Educação treina diretor. Jornal Feira Hoje. Feira de Santana, 30 de setembro de 1994, p. 5.

Educação vai implantar Projeto Escola 10. Jornal Folha do Estado. Feira de Santana, 26 de janeiro de 2001, p. 3.

Educar para Vencer começa a ser implantado em Feira. Jornal Folha do Estado. Feira de Santana, 25 de janeiro de 2001, p. 3.

Encontro de dirigentes escolares avalia ensino. Jornal Feira Hoje. Feira de Santana, 25 de outubro de 2007, p. 4.

Escola municipal está sem água e sem sanitários. Jornal Feira Hoje. Feira de Santana, 11 de maio de 1995, p. 4.

Escola municipal vai ser ligada a rede de TV. Jornal Feira Hoje. Feira de Santana, 11 de fevereiro de 1996, p. 4.

Escola será protegida com mutirão. Jornal Feira Hoje. Feira de Santana, 01 de junho de 1994, p. 3.

Escolas municipais fazem bingo para ter recursos. Jornal Feira Hoje. Feira de Santana, 26 de outubro de 1995, p. 4.

Estatuto do Magistério: Messias quer que Aprofs seja ouvida pela Câmara Municipal. Jornal Feira Hoje. Feira de Santana, 24 de fevereiro de 1987, p. 2.

Estatuto do Magistério desagrada professores. Jornal Feira Hoje. Feira de Santana, 18 de março de 1987, p. 2.

Estudantes da rede municipal não conseguem se matricular. Jornal Feira Hoje. Feira de Santana, 12 de janeiro de 1987, p. 3.

FEIRA DE SANTANA. Decreto N° 4.915, de 05 de agosto de 1987. Dispõe sobre o enquadramento dos servidores municipais ocupantes de cargos e funções do Magistério. Feira de Santana, 1987a.

_____. Lei N° 628, de 1969. Dispõe sobre o Regime Jurídico dos Funcionários Públicos Municipais de Feira de Santana. Feira de Santana, 1969.

_____. Lei N° 1.044, de 25 de maio de 1987. Dispõe sobre o Estatuto do Magistério Público do Município de Feira de Santana. Feira de Santana, maio de 1987b.

_____. Lei N° 37/90, de 05 de abril de 1990. Dispõe sobre a Lei Orgânica do Município de Feira de Santana e dá outras providências. Feira de Santana, 1990.

_____. Lei N° 1.778, de 09 de dezembro de 1994. Regulamenta o Art. 136, VII e o Art. 137, III da Lei Orgânica Municipal, dispondo sobre eleições para preenchimento de funções gratificadas em educação. Feira de Santana, 1994b.

_____. Lei N° 2.229, de 11 de abril de 2001. Altera dispositivos da Lei Municipal n° 1.778/94 e dá outras providências. Jornal Folha do Estado. Feira de Santana, 12 de abril de 2001a, p. 4.

_____. Lei Complementar n° 07, de 11 de abril de 2001. Jornal Folha do Estado. Feira de Santana, 12 de abril de 2001b, p. 4.

FEIRA DE SANTANA, Secretaria Municipal de Educação. Portaria N° 001, de 11 de janeiro de 1987. Feira de Santana, 1987c.

_____. Portaria N° 004, de 11 de janeiro de 1987. Feira de Santana, 1987d.

FUNDAÇÃO LUÍS EDUARDO MAGALHÃES. Educar para vencer capacita professores. Salvador, 22 de janeiro de 2001. Disponível em: < Disponível em: <http://www2.flem.org.br/noticias/2001/01/22/dob0100000020010122EducarparaVencercapacitaprofessores.htm/?searchterm=educar%20para%20vencer>>. Acesso em: 02 de maio de 2008.

Fundef aumenta 20,5%; professor quer reajuste. Jornal Tribuna Feirense. Feira de Santana, 07 de fevereiro de 2004, p. 2.

Greve nacional paralisa escolas da rede oficial. Jornal Feira Hoje. Feira de Santana, 09 de abril de 1987, p. 4.

Impasse: APLB quer 25% de reajuste; Município oferece 9%. Jornal Folha do Estado. Feira de Santana, 23 de março de 2004, p. 1.

Inscrição para concurso público vai ser aberta na segunda-feira. Jornal Folha do Estado. Feira de Santana, 17 de abril de 2002, p. 3

Jornada encerra com compromisso de novos eventos de reciclagem. Jornal Feira Hoje. Feira de Santana, 05 de março de 1995, p. 3.

Jornada pedagógica reúne especialistas. Jornal Folha do Estado. Feira de Santana, 02 de fevereiro de 2000, p. 4.

Mais de 700 educadores participam de Formação Continuada. Jornal Folha do Estado. Feira de Santana, 09 de abril de 2002, p. 3.

Mesa-redonda discute o ensino. Jornal Feira Hoje. Feira de Santana, 23 de outubro de 1994, p. 5.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Estatísticas dos professores no Brasil. 2. ed. Brasília: Inep, 2004.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, Secretaria de Educação Fundamental. Programa de Formação de Professores Alfabetizadores: Apresentação. Brasília: MEC, 2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Profa/apres.pdf>>. Acesso em: 02 de maio de 2008.

_____. Parâmetros Curriculares Nacionais em Ação – Detalhes do Programa [online]. Brasília, s.d. Disponível em: <<http://mecsrv04.mec.gov.br/sef/estrut2/pcn/detalhes.asp>>. Acesso em: 02 de maio de 2008.

Município ganha 125 novos servidores públicos. Jornal Folha do Estado. Feira de Santana, 30 de janeiro de 2003, p. 2.

Município indefere enquadramento de professor. Jornal Tribuna Feirense. Feira de Santana, 08 de abril de 2004, p. 3.

Mutirão recupera escola no bairro da Asa Branca. Jornal Feira Hoje. Feira de Santana, 09 de abril de 1994, p. 3.

Pais e alunos recuperam a Amizade. Jornal Feira Hoje. Feira de Santana, 11 de março de 1995, p. 4.

Plano de carreira do servidor vai para a Câmara. Jornal Feira Hoje. Feira de Santana, 14 de maio de 1994, p. 3.

Plano de Educação abrange três anos letivos. Jornal Folha do Estado. Feira de Santana, 15 de janeiro de 2002, p. 4.

Plano decenal de educação começa a ser discutido. Jornal Feira Hoje. Feira de Santana, 17 de junho de 1994, p. 4.

Plano Decenal de Educação já em 95. Jornal Feira Hoje. Feira de Santana, 02 de dezembro de 1994, p. 4.

Plano Decenal recebe propostas. Jornal Feira Hoje. Feira de Santana, 09 de junho de 1994, p. 3.

Plano de educação é prioridade do governo para resgatar a qualidade. Jornal Feira Hoje. Feira de Santana, 29 de junho de 1995, p. 4.

Plano Municipal de Educação começa a ser traçado. Jornal Folha do Estado. Feira de Santana, 13 de agosto de 2002, p. 4.

PMDB denuncia demissões de servidores municipais. Falcão nega perseguição política. Jornal Feira Hoje. Feira de Santana, 22 de janeiro de 1987, p. 2.

População não tem bom serviço na área educacional. Jornal Feira Hoje. Edição especial 24 anos. Feira de Santana, 04 de setembro de 1994, p. 3.

Prefeito justifica convocação da Câmara com cinco projetos. Jornal Feira Hoje. Feira de Santana, 17 de fevereiro de 1987, p. 2.

Prefeito lança projeto pioneiro da Escola 10. Jornal Folha do Estado. Feira de Santana, 03 de abril de 2001, p. 3.

Prefeitura convoca concursados. Jornal Tribuna Feirense. Feira de Santana, 17 de fevereiro de 2004, p. 4.

Professores aguardam até quinta-feira para decidir greve. Jornal Folha do Estado. Feira de Santana, 06 de maio de 2003, p. 3.

Professores da Direc 2 participam de reciclagem. Jornal Feira Hoje. Feira de Santana, 22 de novembro de 1995, p. 3.

Professores da rede municipal decretam “ estado de alerta” . Jornal Folha do Estado. Feira de Santana, 28 de fevereiro de 2003, p. 3.

Professores da rede municipal fazem inscrição para Universidade. Jornal Folha do Estado. Feira de Santana, 22 de agosto de 2002, p. 3.

Professores da rede municipal recuam e desistem de greve. Jornal Folha do Estado. Feira de Santana, 27 de maio de 2003, p. 3.

Professores da rede municipal reiniciam Programa de Formação Continuada. Jornal Folha do Estado. Feira de Santana, 11 de julho de 2002, p. 3.

Professores da rede municipal são enquadrados. Jornal Tribuna Feirense. Feira de Santana, 03 de abril de 2004, p. 4.

Professores da rede municipal terão curso de reciclagem. Jornal Feira Hoje. Feira de Santana, 23 de abril de 1988, p. 3.

Professores esperam até quinta para decidir greve. Jornal Folha do Estado. Feira de Santana, 06 de maio de 2003, p. 1.

Professores municipais entram em greve amanhã. Jornal Feira Hoje. Feira de Santana, 16 de agosto de 1987, p. 2.

Professores municipais fazem novo curso. Jornal Feira Hoje. Feira de Santana, 04 de julho de 1995, p. 3.

Professores não descartam a possibilidade de greve. Jornal Tribuna Feirense. Feira de Santana, 24 de março de 2004, p. 3

Professores paralisam parcialmente na rede municipal e já enfrentam protestos de alunos. Jornal Folha do Estado. Feira de Santana, 23 de maio de 2003, p. 3

Projeto sobre eleição de diretor gera polêmica na Câmara. Jornal Folha do Estado. Feira de Santana, 14 de abril de 2001, p. 2.

Reunião busca melhoria do ensino. Jornal Feira Hoje. Feira de Santana, 04 de junho de 1994, p. 4.

Quase 10 mil inscritos para concurso público. Jornal Folha do Estado. Feira de Santana, 07 de maio de 2002, p. 3

Reunião mobiliza diretores pela melhoria da qualidade de ensino. Jornal Feira Hoje. Feira de Santana, 07 de junho de 1994, p. 3.

Saiu resultado final para concurso da prefeitura. Jornal Folha do Estado. Feira de Santana, 18 de junho de 2002, p. 3, 5 e 6.

Secretária admite estado de abandono das escolas. Jornal Feira Hoje. Feira de Santana, 27 de março de 1996, p. 3.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DA BAHIA. Anuário Estatístico da Educação – Bahia, 2000. Salvador: Secretaria da Educação / SEI, 2000, p. 165, 187.

_____. Anuário Estatístico da Educação – Bahia, 2003. Salvador: Secretaria da Educação / SEI, 2003, p. 106, 116.

Secretaria de Educação desativa três escolas da rede municipal. Jornal Feira Hoje. Feira de Santana, 16 de janeiro de 1987, p. 4.

Secretaria de Educação faz reciclagem para professores. Jornal Feira Hoje. Feira de Santana, 04 de agosto de 1987, p. 4.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. Condições básicas para um Plano Municipal de Educação. Feira de Santana, 2001, mimeo.

Secretaria promete a recuperação de escolas. Jornal Feira Hoje. Feira de Santana, 11 de abril de 1996, p. 4.

Secretário anuncia metas para Educação. Jornal Folha do Estado. Feira de Santana, 02 de janeiro de 2001, p. 3

Secretários de Educação de 30 municípios reúnem-se em Feira. Jornal Folha do Estado. Feira de Santana, 6 de abril de 2002, p. 3.

Seminário com diretor de escola municipal discute novos métodos. Jornal Feira Hoje. Feira de Santana, 30 de julho de 1994, p. 3.

Seminário reúne profissionais em torno da educação. Jornal Feira Hoje. Feira de Santana, 29 de julho de 1994, p. 4

Servidor cobra a implantação do plano de cargos. Jornal Feira Hoje. Feira de Santana, 07 de maio de 1994, p. 4.

Servidor faz festa com plano de cargo e salário. Jornal Feira Hoje. Feira de Santana, 20 de agosto de 1994, p. 3.

Servidor municipal tem reajuste salarial em abril. Jornal Folha do Estado. Feira de Santana, 27 de março de 2004, p. 3.

Servidor público cobra execução do Plano de Cargos e Salários. Jornal Feira Hoje. Feira de Santana, 15 de junho de 1994, p. 3.

Servidores discutem Plano Municipal de Educação. Jornal Folha do Estado. Feira de Santana, 15 de março de 2002, p. 3.

Situação de escolas municipais “ é assustadora” . Jornal Feira Hoje. Feira de Santana, 26 de março de 1996, p. 3.

Somente o projeto do reajuste do funcionalismo foi aprovado. Jornal Feira Hoje. Feira de Santana, 28 de fevereiro de 1987, p. 2.

Termina hoje I Jornada Pedagógica no Municipal. Jornal Feira Hoje. Feira de Santana, 04 de março de 1995, p. 4.

UEFS inicia formação de 756 professores da região. Jornal Folha do Estado. Feira de Santana, 04 de abril de 2002, p. 3.

UEFS realiza aula inaugural do Curso de Licenciatura em Ensino Fundamental. Jornal Folha do Estado. Feira de Santana, 09 de outubro de 2002, p. 3.

UEFS vai qualificar professores do Ensino Fundamental de 16 municípios. Jornal Folha do Estado. Feira de Santana, 06 de julho de 2002, p. 4.

Várias escolas municipais em condição precária. Jornal Feira Hoje. Feira de Santana, 11 de março de 1995, p. 4.

Vereador acusa Prefeitura de realizar mais demissões. Jornal Feira Hoje. Feira de Santana, 27 de janeiro de 1987, p. 2.

APÊNDICE

RELAÇÃO DE PROJETOS DE LEIS SOBRE A EDUCAÇÃO APROVADOS PELA
CÂMARA MUNICIPAL DE VEREADORES DE FEIRA DE SANTANA – 1997-200451

Projeto	Situação	Observações
Projeto de Lei nº 25/97 – Poder Executivo – Institui a Lei Orgânica da Educação no município de Feira de Santana	Aprovado por unanimidade em 30/04/1997, em 2ª discussão	
Projeto de Lei nº 39/97 – Poder Executivo – Cria o Conselho Municipal de Alimentação Escolar e dá outras providências	Aprovado por unanimidade em 30/04/1997, em 2ª discussão	
Projeto de Lei nº 01/98 – Vereador Ildes Ferreira – Altera o Art. 1º da Lei nº 1.962/97, que proíbe a comercialização de bebidas alcoólicas próximo a estabelecimentos de ensino	Aprovado por unanimidade em 30/03/1998	
Projeto de Lei nº 39/98 – Vereador Roberto Tourinho – Cria a Semana de educação para a vida, nas escolas municipais, e dá outras providências	Aprovado por unanimidade em 19/05/1998	
Projeto de Lei nº 40/98 – Institui a carteira de saúde escolar e dá outras providências	Aprovado por unanimidade em 19/05/1998, em 2ª discussão	Acompanha parecer favorável da Comissão de Constituição, Justiça e Redação
Projeto de Lei nº 57/98 – Poder Executivo – Cria o Conselho Municipal de Acompanhamento e Controle Social do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério Municipal	Aprovado por unanimidade em 10/06/1998, em 2ª discussão	Acompanha Mensagem nº 004/98, do Prefeito Clailton Costa Mascarenhas. Parecer favorável da Comissão de Constituição, Justiça e Redação. Parecer favorável da Comissão de Saúde e Educação
Projeto de Lei nº 14/2000 – Vereador Roberto Tourinho – Dispõe sobre a criação do projeto “ Jovem historiador”	Aprovado por unanimidade em 15/03/2000 e 20/03/2000	Justificado. Acompanha parecer favorável da Comissão de Constituição, Justiça e Redação

51 Este quadro compila informações coletadas no Arquivo da Câmara Municipal de Vereadores de Feira de Santana. Foi elaborado a partir do que Silva (1999) compilou tendo como período de abrangência 1985-1996.

<p>Projeto de Lei nº 17/2000 – Vereador José Fernando dos Santos – Assegura vagas na rede pública municipal de ensino e dá outras providências</p>	<p>Aprovado por unanimidade em Redação final em 19/09/2000</p>	<p>Justificado. Acompanha parecer favorável da Comissão de Constituição, Justiça e Redação</p>
<p>Projeto de Lei nº 08/2001 – Vereador Fábio Lucena – Cria, no âmbito da Secretaria Municipal de Desenvolvimento Social, curso preparatório para ingresso no ensino superior e dá outras providências</p>	<p>Aprovado por unanimidade em 27/06/2001</p>	<p>Justificado. Acompanha pareceres: favorável da Comissão de Constituição, Justiça e Redação e contrário da Comissão de Educação, Cultura, Saúde e Desporto. 3 emendas do próprio autor</p>
<p>Projeto de Lei nº 16/2001 – Poder Executivo – Altera dispositivos da Lei nº 1.903/97, que criou o Conselho Municipal de Alimentação Escolar e dá outras providências</p>	<p>Aprovado por maioria em 20/03/2001, em 2ª discussão</p>	<p>Acompanha Mensagem nº 006/2001, do Prefeito José Ronaldo de Carvalho. Parecer favorável das Comissões: Comissão de Constituição, Justiça e Redação e Comissão de Educação, Cultura, Saúde e Desporto</p>
<p>Projeto de Lei nº 21/2001 – Vereador Jorge Raimundo de O. Silva – Estabelece normas para aperfeiçoamento de professores e dá outras providências</p>	<p>Aprovado por unanimidade em 17/10/2001</p>	<p>Justificado. Acompanha 2 emendas. Parecer favorável da Comissão de Constituição, Justiça e Redação</p>
<p>Projeto de Lei nº 38/2001 – Vereador José Neto – Cria a Semana da Defesa da Cultura Regional nas escolas municipais de Feira de Santana, como parte do conteúdo programático do ensino fundamental de 1ª a 8ª série (sic)</p>	<p>Aprovado por unanimidade em 03/05/2001</p>	
<p>Projeto de Lei nº 39/2001 – Poder Executivo – Altera dispositivos da Lei municipal nº 1.778/94 (que “ Regulamenta o artigo 136, VII e, o artigo 137, III, da Lei Orgânica do Município, dispondo sobre eleições para o preenchimento de</p>	<p>Aprovado por maioria superior da 2/3 em 11/04/2001</p>	

funções gratificadas em
Educação) e dá outras
providências

Projeto de Lei nº 41/2001 – Aprovado por unanimidade em
Executivo – Institui o Programa de Garantia de Renda Mínima
de Garantia de Renda Mínima redação final em 02/05/2001
associado a ações sócio-
educativas, e determina outras
providências

Projeto de Lei nº 52/2001 – Aprovado por unanimidade em
Vereador Genésio Serafim – 04/06/2001
Dispõe sobre a realização dos
Jogos estudantis da primavera e
dá outras providências

Projeto de Lei nº 62/2001 – Aprovado por unanimidade em
Vereador Fábio Lucena – Cria no âmbito da Secretaria Municipal de
Educação o Programa “ A escola
vai à Câmara” e dá outras
providências

Projeto de Lei nº 23/2002 – Aprovado por unanimidade em
Vereador José Pedroso dos Santos 15/05/2002
– Dispõe sobre a instituição do
Programa “ Turismo Cultural” nas
escolas da rede municipal de
ensino

Projeto de Lei nº 45/2002 – Aprovado por unanimidade em
Vereador José Pedroso dos Santos 15/05/2002
– Cria o programa de leitura de
jornais e revistas em salas de aula
aos alunos de 5ª a 8ª séries, nas
escolas da rede municipal de
ensino, e dá outras providências

Projeto de Lei nº 58/2002 – Aprovado por maioria em
Vereador José Pedroso dos Santos 13/08/2002
– Institui nas escolas da rede
pública municipal a “ Semana da
boa ação na escola”

Projeto de Lei nº 19/2003 – Aprovado por unanimidade em
Vereador José Pedroso dos Santos 01/04/2003
– Dispõe sobre o “ Programa
profissionais do futuro” nas
escolas da rede municipal e dá
outras providências

Projeto de Lei nº 20/2003 – Aprovado por unanimidade em
Vereador José Pedroso dos Santos 20/05/2003
– Institui, em caráter
complementar, o ensino de

cooperativismo nas escolas de ensino fundamental do município de Feira de Santana e dá outras providências

Projeto de Lei nº 39/2003 – Vereador Messias Gonzaga – Aprovado por unanimidade em 19/03/2003

Estabelece normas sobre alimento distribuído na merenda escolar, sob a responsabilidade da rede pública de ensino, e dá outras providências

Projeto de Lei nº 05/2004 – Vereador Roberto Tourinho – Aprovado por unanimidade em 03/05/2004

Cria o Programa de atendimento ao portador de deficiência e preparação para inclusão no ensino regular – PAPDIER

Projeto de Lei nº 07/2004 – Vereador Messias Gonzaga – Aprovado por unanimidade em 28/03/2004

Dispõe sobre a garantia de assistência aos alunos da rede pública municipal de ensino com problemas no aprendizado e na integração escolar

Projeto de Lei nº 36/2004 – Vereador Roberto Tourinho – Aprovado por unanimidade em 10/05/2004

Dispõe sobre divulgação da demanda atendida e reprimida nos Centros Municipais de Educação Infantil – CMEIs e os índices de evasão, repetência e aprovação dos alunos matriculados nas escolas municipais

Projeto de Lei nº 37/2004 – Vereador Roberto Tourinho – Aprovado por unanimidade em 08/06/2004

Regulamenta o estacionamento de veículos de transporte escolar defronte às escolas

Fonte: Arquivo Público da Câmara Municipal de Vereadores de Feira de Santana-BA.