

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

ALINE CHALUS VERNICK CARISSIMI

**PERFIL PROFISSIONAL E CONDIÇÕES DO TRABALHO DOCENTE:
um estudo sobre os professores dos anos iniciais da RME de Curitiba**

CURITIBA

2011

ALINE CHALUS VERNICK CARISSIMI

**PERFIL PROFISSIONAL E CONDIÇÕES DO TRABALHO DOCENTE:
um estudo sobre os professores dos anos iniciais da RME de Curitiba**

Dissertação apresentada como requisito parcial à obtenção do grau de Mestre em Educação, na área de Educação, Cultura e Tecnologia, linha de pesquisa: Políticas e Gestão da Educação do Curso de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Rose Meri Trojan

CURITIBA

2011

TERMO DE APROVAÇÃO

ALINE CHALUS VERNICK CARISSIMI

PERFIL PROFISSIONAL E CONDIÇÕES DO TRABALHO DOCENTE:
um estudo sobre os professores dos anos iniciais da RME de Curitiba

Dissertação aprovada como requisito parcial à obtenção do grau de Mestre em Educação, pelo programa de Pós-Graduação em Educação, na área de Educação, Cultura e Tecnologia, linha de pesquisa: Políticas e Gestão da Educação da Universidade Federal do Paraná, pela seguinte banca examinadora:.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Rose Meri Trojan
Universidade Federal do Paraná - UFPR

Prof.^a Dr.^a Dalila Andrade de Oliveira
Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG

Prof.^a Dr.^a Maria Auxiliadora Cavazotti
Universidade Tuiuti do Paraná - UTP

Prof.^a Dr.^a Andréa do Rocio Caldas
Universidade Federal do Paraná - UFPR

Curitiba, de de 2011.

Aos profissionais do magistério da Rede Municipal de Curitiba e a todos aqueles que fazem da educação pública um caminho para a justiça e para a dignidade e que convivem com todas as angústias e os desafios do trabalho diário com a educação.

E ao meu amado e querido filho Felipe, que ainda tão pequeno ao término deste trabalho, expressa em todas as suas atitudes a imensa alegria de ser criança. Meu filho, a nossa cumplicidade e o tempo lhe mostrarão como é grande meu amor por você, te amo!

AGRADECIMENTOS

Este espaço é infinitamente pequeno quando tentamos expressar nossos mais sinceros agradecimentos às inúmeras pessoas que nos ajudaram nesta jornada, principalmente se considerarmos a generosidade e o carinho por elas despendidos. Neste espaço quero deixar registrado de maneira simbólica o meu profundo obrigado a todos.

À minha orientadora, Rose Meri Trojan, mulher amiga, inteligente e profissional, por toda a sua contribuição, paciência e dedicação para comigo e ao nosso trabalho. Jamais poderei lhe agradecer por ter disponibilizado sua valiosa parceria no desenvolvimento deste trabalho. Você é uma pessoa admirável! Muito obrigada!

Às professoras Dalila Andrade de Oliveira (UFMG), Andréa do Rocio Caldas (UFPR) e Maria Auxiliadora Cavazotti (UTP), que contribuíram de maneira primordial para a melhoria deste trabalho durante o exame de qualificação e que gentilmente aceitaram participar desta banca de defesa. Obrigada!

À minha mãe, Laura, pelo total e irrestrito apoio em todos os momentos de minha vida e em especial nesta mais recente empreitada de estudos. Mãe, você é uma guerreira! Obrigada!

Ao meu querido esposo, Roberto, pelo apoio, pela compreensão e por suportar todos os momentos em que estive debruçada neste trabalho sem dar-lhe a devida e merecida atenção. Obrigada!

À minha irmã, Adriane, pelo auxílio na teorização sobre o Estado e pelas diversas assessorias e esclarecimentos de dúvidas sobre direito trabalhista e administrativo, fosse pessoalmente ou por telefone, a qualquer hora do dia ou noite. Obrigada!

À minha amiga, Ana Denise, pela imensa ajuda trazendo-me materiais por onde passava. Por ouvir os meus anseios e dialogar comigo sobre o tema deste trabalho a qualquer momento. Não posso esquecer

também daquela pernoite em que teve a generosidade de ir até minha casa para me auxiliar na redação sobre o Piso Salarial Profissional Nacional do Magistério. Obrigada!

À minha também amiga, Fabiana Thomé, pela generosidade em ajudar-me com os dados que trabalhei nesta pesquisa. Tenha certeza de que sua participação neste trabalho foi essencial. Obrigada!

À Secretaria Municipal de Educação de Curitiba pela licença remunerada para estudos nestes dois últimos anos. Obrigada!

Aos professores que estiveram contribuindo de maneira especial no desenvolvimento deste trabalho: Andréia Gouveia, Ângelo, Paulo Vinícius, Regina, Rose, Taís e Tânia Baibich. Obrigada!

De modo especial, às professoras Andréa Caldas e Tais Tavares, por terem compartilhado conhecimentos e desafios, no nosso grupo de pesquisa, com encontros regados a chá e bolachas. Obrigada!

À professora Andréia Gouveia, pela ajuda na interpretação de dados e na definição do projeto de pesquisa. Obrigada!

Aos colegas do movimento sindical, em especial as companheiras do SISMMAC, Ana Denise, Maíra, Loricí, Simeri e Josete. "Há que endurecer-se, mas sem jamais perder a ternura" (Che Guevara). Obrigada!

Às funcionárias do PPGE, Irene, Francisca e Cristiane, pela disposição e auxílio nos diversos momentos. Obrigada!

Aos colegas de turma e de outras turmas, em especial a Diana e a Alda, a todos vocês por compartilhar conhecimento, materiais, conversas e também muitos risos. Obrigada!

Aos familiares, amigos (as) e colegas de trabalho que estiveram junto comigo na realização deste projeto e em todos os momentos de minha vida. Certamente não haveria como relatar todos os nomes de uma lista interminável, portanto sintam-se todos envolvidos no meu sincero: muito obrigada!

*Ontem o menino que brincava me falou, que
hoje é semente do amanhã. Para não ter
medo que esse tempo vai passar, não se
desespere não, nem pare de sonhar, nunca
se entregue, nasça sempre com as manhãs.
Deixe a luz do sol brilhar no céu do seu olhar.
Fé na vida, fé no homem, fé no que virá. Nós
podemos tudo. Nós podemos mais. Vamos lá
fazer o que será.*

(Gonzaguinha)

RESUMO

Este trabalho situa-se no âmbito das políticas educacionais, em especial sobre as que tratam do perfil profissional e das condições de trabalho dos docentes. Diante disso, consideram-se, para efeitos de estudo e análise, a formação inicial e continuada, o salário e as condições de trabalho, de modo a elaborar um perfil profissional do docente dos anos iniciais da Rede Municipal de Ensino de Curitiba, e também das suas condições de trabalho. Destaca-se, ainda, que a presente pesquisa permite um estudo sobre o cumprimento das normas legais estabelecidas, tendo como referência a legislação e documentos oficiais do Brasil e do Município, levando em conta a valorização profissional nos seus distintos aspectos. Dessa forma, a pesquisa está organizada sobre os seguintes aspectos: impactos das reformas educacionais sobre os professores; breve estudo comparado internacional com as principais tendências no trabalho e perfil dos docentes; estudo sobre os dispositivos legais que regulam a profissão no Brasil e por fim estudo e análise do perfil e das condições profissionais dos professores de Curitiba. Revela por fim, a necessidade de um maior compromisso por parte do poder público com a melhoria das condições de trabalho dos professores de forma a atingir uma valorização profissional e fazer da educação instrumento primordial no desenvolvimento da sociedade.

Palavras-chave: Políticas educacionais. Perfil profissional docente. Condições de trabalho. Valorização do magistério.

ABSTRACT

This work falls within the scope of educational policies, in particular on those that deal with professional profiles and working conditions of teachers. In this sense, it is for the purpose of studying and analyzing the initial and ongoing training pay and working conditions in order to develop a professional profile of teaching in the beginning levels of Elementary Schools of the Municipal School of Curitiba and their working conditions. We also emphasize that this research provides a study on compliance with the legal rules established with reference to legislation and official documents of Brazil and the municipality, taking into account the professional development in its different aspects. Thus, research is organized on the following aspects: impacts of education reforms on teachers; brief comparative study international with key trends in work and profile of teachers; study on the legal provisions that regulate the profession in Brazil and finally study and analysis of the profile and professional conditions of teachers in Curitiba. Ultimately reveals the need for a greater commitment by the government in improving the working conditions of teachers to achieve a professional development and make education the fundamental instrument in the development of society.

Keywords: Educational policy. Teacher professional profile. Working conditions. Improving the teaching.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

GRÁFICO 1 - NÍVEL DE ESCOLARIDADE SEM CONSIDERAR A PÓS-GRADUAÇÃO.....	90
GRÁFICO 2 - DE QUE FORMA VOCÊ REALIZOU O CURSO SUPERIOR	93
GRÁFICO 3 - EM QUE TIPO DE INSTITUIÇÃO REALIZOU O CURSO SUPERIOR	96
GRÁFICO 4 - MODALIDADE DE CURSOS DE PÓS-GRADUAÇÃO DE MAIS ALTA TITULAÇÃO QUE POSSUI.....	97
GRÁFICO 5 - PARTICIPAÇÃO EM ALGUMA ATIVIDADE DE FORMAÇÃO CONTINUADA (ATUALIZAÇÃO, TREINAMENTO, CAPACITAÇÃO ETC.) NOS ÚLTIMOS DOIS ANOS	100
GRÁFICO 6 - CARGA HORÁRIA DA FORMAÇÃO CONTINUADA	101
GRÁFICO 7 - UTILIZAÇÃO DOS CONHECIMENTOS ADQUIRIDOS NAS ATIVIDADES DE FORMAÇÃO CONTINUADA.....	103
GRÁFICO 8 - SALÁRIO BRUTO (COM ADICIONAIS, SE HOUVER) COMO PROFESSOR(A) NESTA ESCOLA	105
GRÁFICO 9 - CARGA HORÁRIA SEMANAL NA ESCOLA (CONSIDERE A CARGA HORÁRIA CONTRATUAL: HORAS-AULA MAIS HORAS PARA ATIVIDADES, SE HOUVER).....	109
GRÁFICO 10 - EM QUANTAS ESCOLAS TRABALHA.....	110
GRÁFICO 11 - SITUAÇÃO TRABALHISTA NESTA ESCOLA.....	113

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 - ESCOLARIDADE DOS PROFESSORES EM DIFERENTES PAÍSES- 2007-2008.....	41
TABELA 2 - PARTICIPAÇÃO DOS PROFESSORES NO DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL NOS ÚLTIMOS 18 MESES EM DIFERENTES PAÍSES - 2007-2008	42
TABELA 3 - SALÁRIOS MENSAIS MÉDIOS	43
TABELA 4 - SALÁRIOS ANUAIS EM DÓLARES PPP, EM DIFERENTES PAÍSES	44
TABELA 5 - HORAS SEMANAIS TRABALHADAS PELOS PROFESSORES	49
TABELA 6 - CARACTERÍSTICAS DE PESSOAL E DA PERCENTAGEM DE PROFESSORES EM ESCOLAS PÚBLICAS	50
TABELA 7 - PRINCIPAIS CARACTERÍSTICAS DAS CLASSES OBSERVADAS.....	52
TABELA 8 - <i>STATUS</i> DO EMPREGO	53
TABELA 9 - SALÁRIO MÉDIO - PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA - REDE PÚBLICA NÃO FEDERAL.....	65
TABELA 10 - OPINIÃO SOBRE AS POSSÍVEIS MUDANÇAS NAS CONDIÇÕES DE TRABALHO DOCENTE - 2002	73
TABELA 11 - TABELA DE VENCIMENTOS DO MAGISTÉRIO - ABR 2010 (COM 5% DE REAJUSTE).....	77
TABELA 12 - SIMULAÇÃO DO IMPACTO DA AMPLIAÇÃO DA HORA ATIVIDADE DOS PROFESSORES SERVIDORES DE CURITIBA, DE 20% PARA 33,33% - DEZ 2009	83
TABELA 13 - SIMULAÇÃO DO IMPACTO DO AUMENTO DA HORA ATIVIDADE DE 20% PARA 33,33%, NO MAGISTÉRIO DE CURITIBA - SET 2010 ...	84
TABELA 14 - QUADRO RESUMO DOS ASPECTOS SOCIOECONOMICOS DA RMC.....	89
TABELA 15 - COMPARAÇÃO SOBRE O NÍVEL DE ESCOLARIDADE DOS PROFESSORES SEM CONSIDERAR A PÓS-GRADUAÇÃO.....	91
TABELA 16 - PROPORÇÃO DE PROFESSORES, POR NÍVEL DE ENSINO DE ATUAÇÃO, SEGUNDO A HABILITAÇÃO - 2002.....	93
TABELA 17 - COMPARAÇÃO SOBRE A FORMA EM QUE O DOCENTE REALIZOU O CURSO SUPERIOR.....	94
TABELA 18 - COMPARAÇÃO SOBRE O TIPO DE INSTITUIÇÃO REALIZOU O CURSO SUPERIOR	97

TABELA 19 - COMPARAÇÃO SOBRE A MODALIDADE DE CURSOS DE PÓS-GRADUAÇÃO DE MAIS ALTA TITULAÇÃO QUE OS PROFESSORES POSSUEM	98
TABELA 20 - CONTRIBUIÇÃO PARA O CUSTO DE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL REALIZADAS	99
TABELA 21 - COMPARAÇÃO SOBRE A REALIZAÇÃO DE ALGUMA ATIVIDADE DE FORMAÇÃO CONTINUADA.....	101
TABELA 22 - COMPARAÇÃO SOBRE A CARGA HORÁRIA DE FORMAÇÃO CONTINUADA	102
TABELA 23 - COMPARAÇÃO SOBRE A UTILIZAÇÃO DOS CONHECIMENTOS ADQUIRIDOS NAS ATIVIDADES DE FORMAÇÃO CONTINUADA	104
TABELA 24 - COMPARAÇÃO SOBRE SALÁRIOS	106
TABELA 25 - RENDIMENTO MENSAL MÉDIO EM REAIS – PROFISSÕES DIVERSAS.....	107
TABELA 26 - COMPARAÇÃO SOBRE A CARGA HORÁRIA SEMANAL NA ESCOLA.....	110
TABELA 27 - COMPARAÇÃO SOBRE EM QUANTAS ESCOLAS OS PROFESSORES TRABALHAM	110
TABELA 28 - NÚMERO DE PROFESSORES DO ENSINO FUNDAMENTAL - ANOS INICIAIS POR QUANTIDADE DE ESTABELECIMENTOS EM QUE LECIONAM, SEGUNDO A REGIÃO GEOGRÁFICA E A UNIDADE DA FEDERAÇÃO, EM 30/5/2007	111
TABELA 29 - COMPARAÇÃO SOBRE A SITUAÇÃO TRABALHISTA DOS PROFESSORES.....	113
TABELA 30 - PROPORÇÃO DE PROFESSORES DA REDE PÚBLICA, SEGUNDO O TIPO DE VÍNCULO INSTITUCIONAL MANTIDO COM A ESCOLA - 2002.....	114

LISTA DE SIGLAS

ADI	- Ação Direta de Inconstitucionalidade
ANEB	- Avaliação Nacional da Educação Básica
ANRESC	- Avaliação Nacional do Rendimento Escolar
APP	- Sindicato dos Trabalhadores em Educação Pública do Paraná – APP Sindicato
CAPES	- Coordenação de Aperfeiçoamento de pessoal de Nível Superior
CF	- Constituição Federal
CLT	- Consolidação das Leis Trabalhistas
CMAE	- Centro Municipal de Atendimento Especializado
CMC	- Câmara Municipal de Curitiba
CNE	- Conselho Nacional de Educação
CNTE	- Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação
CONAE	- Conferencia Nacional de Educação
CONEB	- Conferencia Nacional da Educação Básica
DIEESE	- Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos
FHC	- Fernando Henrique Cardoso
FPE	- Fundo de Participação dos Estados
FPM	- Fundo de Participação dos Municípios
FUNDEB	- Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica
FUNDEF	- Fundo Nacional de Desenvolvimento do Ensino Fundamental
IBGE	- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
ICMS	- Imposto sobre Circulação de Mercadorias e Serviços
IDEB	- Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP	- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IPARDES	- Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico e Social
IPI-Exp	- Imposto sobre Produtos Industrializados para Exportação
IPVA	- Imposto sobre a Propriedade de Veículos Automotores
ISCED	- <i>International Standard Classification of Education</i>
ITCMD	- Imposto sobre Transmissão causa mortis e doação
ITR	- Imposto sobre a Propriedade Territorial Rural
LDB	- Lei de Diretrizes e Bases

LRF	- Lei de Responsabilidade Fiscal
MARE	- Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado
MDE	- Manutenção e Desenvolvimento do Ensino
MEC	- Ministério da Educação
OCDE	- Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico
PARFOR	- Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica
PCCS	- Plano de Cargos, Carreira e Salários
PDE	- Plano de Desenvolvimento Educacional
PDRAE	- Plano Diretor da Reforma do Aparelho de Estado
PNAD	- Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PNE	- Plano Nacional de Educação
PNUD	- Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PSPN	- Piso Salarial Profissional Nacional
PT	- Partido dos Trabalhadores
RCL	- Receita Corrente Líquida
REUNI	- Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
RIT	- Regime Integral de Trabalho
RMC	- Região Metropolitana de Curitiba
RME	- Rede Municipal de Ensino
SAEB	- Sistema Nacional da Educação Básica
SISMMAC	- Sindicato dos Servidores do Magistério Municipal de Curitiba
SISMUC	- Sindicato dos Servidores Municipais de Curitiba
SME	- Secretaria Municipal de Educação
STF	- Supremo Tribunal Federal
UEL	- Universidade Estadual de Londrina
UEM	- Universidade Estadual de Maringá
UEPG	- Universidade Estadual de Ponta Grossa
UFPR	- Universidade Federal do Paraná
UNESCO	- Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura
UNICEF	- Fundo das Nações Unidas para a Infância
UTFPR	- Universidade Tecnológica Federal do Paraná

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	16
1 AS REFORMAS EDUCACIONAIS DOS ANOS 1990 E AS IMPLICAÇÕES NO PERFIL PROFISSIONAL DOS PROFESSORES BRASILEIROS	20
1.1 AS IMPLICAÇÕES DAS REFORMAS NO PERFIL DOCENTE.....	22
1.2 PROFISSÃO DOCENTE: ALGUMAS TENDÊNCIAS ATUAIS.....	30
2 ESTUDO COMPARADO SOBRE OS PROFESSORES: UM BREVE PANORAMA MUNDIAL	36
2.1 FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA.....	37
2.2 PISO SALARIAL/SALÁRIO.....	43
2.3 CONDIÇÕES DE TRABALHO.....	45
2.3.1 Hora-atividade	47
2.3.2 Jornada de trabalho	48
2.3.3 Número de alunos por turma.....	50
2.3.4 Regime de contratação	52
3 OS DISPOSITIVOS LEGAIS QUE REGULAM A PROFISSÃO DOCENTE NO BRASIL	54
3.1 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES.....	55
3.2 PISO SALARIAL E HORA-ATIVIDADE	61
3.3 CONDIÇÕES DE TRABALHO: LEVANTAMENTO DAS PROPOSTAS DA CONAE	69
4 PERFIL PROFISSIONAL E DAS CONDIÇÕES DO TRABALHO DOCENTE NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO (RME) DE CURITIBA	75
4.1 CONDIÇÕES DE INGRESSO E CARREIRA DOS PROFESSORES DA RME DE CURITIBA	75
4.2 ESTUDO SOBRE O PERFIL PROFISSIONAL E DAS CONDIÇÕES DE TRABALHO DOS PROFESSORES DA RME A PARTIR DE COMPARAÇÃO COM OUTRAS PESQUISAS SOBRE PROFESSORES	88
4.2.1 Formação inicial e continuada.....	90
4.2.2 Salário	105
4.2.3 Condições de trabalho	108

CONSIDERAÇÕES FINAIS	116
REFERÊNCIAS.....	127
ANEXO 1 - QUESTIONÁRIO DO SAEB-PROVA BRASIL.....	138
ANEXO 2 - SALÁRIOS ANUAIS EM DÓLARES PPP.....	147
ANEXO 3 - NÚMERO DE PROFESSORES DO ENSINO FUNDAMENTAL - ANOS INICIAIS POR QUANTIDADE DE ESTABELECIMENTOS EM QUE LECIONAM, SEGUNDO A REGIÃO GEOGRÁFICA E A UNIDADE DA FEDERAÇÃO, EM 30/5/2007	147

INTRODUÇÃO

A investigação do perfil profissional e das condições de trabalho dos professores dos anos iniciais da Rede Municipal de Ensino de Curitiba (RME) do sistema público é o tema de estudo desta pesquisa. A intenção foi confrontar os dados estatísticos disponíveis com diferentes referenciais teóricos, documentos legais e dados do Brasil e outros países.

São consideradas, neste estudo, as implicações da Reforma Educacional dos anos 1990, que geraram impacto no perfil e nas condições de trabalho dos professores.

Nesta pesquisa, as variáveis escolhidas para descrever o perfil profissional são a formação docente (inicial e continuada), a remuneração recebida pelos professores e as condições de trabalho, a partir do levantamento de informações sobre hora-atividade, jornada de trabalho, número de alunos por turma e regime de contratação, utilizando como instrumento de coleta desses dados do “SAEB E PROVA BRASIL – 2007 – Questionário do Professor”.

Na medida em que se intensificam as discussões sobre o professor e suas condições de trabalho no âmbito das pesquisas acadêmicas, redes ou grupos de estudos e movimento sindical, é importante estudar casos específicos e compará-los a fim de identificar semelhanças e diferenças, bem como tendências presentes nas políticas educacionais.

É importante destacar que há poucos estudos sobre o tema mencionado, quando se refere aos professores da rede municipal de Curitiba, em especial aos dos anos iniciais do ensino fundamental. A busca por dados estatísticos e análises sobre as informações obtidas se constituem em subsídios que orientam os trabalhadores na construção de uma agenda política, permitindo assim um debate mais aprofundado sobre o tema com a mantenedora.

Cabe mencionar que a pesquisadora é dirigente do Sindicato do Magistério Municipal de Curitiba (SISMMAC) e, portanto, é conveniente informar que pode ser percebida, de alguma forma, a influência desse fato no ponto de vista adotado nesta investigação, ou seja, a defesa do direito do trabalhador em educação e sua valorização profissional como estratégias para a conseqüente melhoria do ensino público.

O objetivo principal deste trabalho é traçar um perfil profissional do docente dos anos iniciais da RME Curitiba e também das suas condições de trabalho, analisando

o cumprimento das normas legais estabelecidas e tendo como referência o perfil dos professores brasileiros e de outros países, levando em conta a valorização profissional nos seus distintos aspectos.

Para melhor evidenciar o perfil profissional dos docentes de anos iniciais da RME Curitiba e suas condições de trabalho, foi realizado um levantamento sobre formação inicial e continuada, remuneração, hora-atividade, número de alunos por turma, jornada de trabalho, regime de contratação, a partir de dados que permitissem a o mapeamento e a interpretação do objeto da pesquisa, destacando as informações contidas no questionário “SAEB E PROVA BRASIL – 2007 – Questionário do Professor”.

O Sistema Nacional da Educação Básica (SAEB) e a Prova Brasil são avaliações em larga escala realizadas pelo Ministério da Educação. Estão inseridas no Sistema Nacional da Educação Básica (ANEB), que foi criado nos anos 1990, e implementado com o objetivo de diagnosticar a qualidade do ensino brasileiro (INEP, 2010).

O SAEB está inserido no sistema de Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEB); é aplicado de dois em dois anos de maneira amostral. Participam das avaliações as turmas de 4.^a série e 8.^a série do Ensino Fundamental¹ e 3.^o ano do Ensino Médio, nas quais são avaliadas as áreas de língua portuguesa e matemática. Fornece dados para formulação de políticas na área educacional (MEC, 2010a).

A Prova Brasil está inserida na Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc) e se trata de uma avaliação censitária com todos os estudantes de 4.^a e 8.^a séries, na qual igualmente são avaliadas as áreas de língua portuguesa e matemática. Também é aplicada de dois em dois anos. Seu resultado serve para cálculo do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), além de fornecer dados sobre o rendimento escolar dos estudantes (MEC, 2010a).

Todos os resultados obtidos na pesquisa foram registrados de forma quantitativa e graficamente para, em seguida, serem descritos e analisados.

Gatti (2004) considera que a combinação dos dados de pesquisas quantitativas e qualitativas contribui para a compreensão dos problemas educacionais, conforme afirma:

¹ Com a Lei n.º 11.274 de 2006, o ensino fundamental foi estendido de oito para nove anos com a inclusão do 1.^o ano para crianças de 6 anos de idade. A partir dessa mudança, a avaliação será realizada com o 5.^o e o 9.^o ano (BRASIL, 2006).

Os métodos de análise de dados que se traduzem por números podem ser muito úteis na compreensão de diversos problemas educacionais. Mais ainda, a combinação deste tipo de dados com dados oriundos de metodologias qualitativas, podem vir a enriquecer a compreensão de eventos, fatos, processos (GATTI, 2004, p.13).

Neste estudo, foi utilizado somente o questionário, aplicado ao professor do último ano dos anos iniciais, equivalente à 4.^a série, ao 5.^o ano ou à 2.^a Etapa do Ciclo II, conforme nomenclatura usada na RME, para estudo do perfil e condições de trabalho do professores de Curitiba.

Em 2007, o número de professores que responderam ao questionário do professor da Prova Brasil foi de 911 (novecentos e onze). A RME de Curitiba conta, no ano de 2010, conforme dados do Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos (2010) com um quadro de 10.982 professores, portanto o universo da pesquisa contemplará em torno de 10% dos profissionais docentes da RME, esses números correspondem a todos os docentes de 4.^a série já que não ocorreu nesse período mudança significativa no quadro de pessoal.

Foi realizada, ainda, análise documental de textos legais, que normatizam ou regulamentam o trabalho docente, tais como a Constituição Federal CF/1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei n.º 9.394/1996, além de outras leis promulgadas pelo governo federal, pareceres e diretrizes emitidas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) e leis e portarias da administração municipal de Curitiba.

A dissertação encontra-se organizada em quatro capítulos, sendo o primeiro capítulo dedicado ao impacto das reformas educacionais da década de 1990 e sua influência na profissão docente.

O segundo apresenta um breve estudo mundial sobre o perfil e as condições de trabalho dos docentes, considerando a formação inicial e continuada, o piso salarial, hora-atividade e as condições de trabalho, de maneira a estabelecer uma base de referência que permitia identificar as tendências adotadas pelas políticas relacionadas ao trabalho docente. Utilizam-se para a composição deste estudo dados das pesquisas Talis (2009) e *Education at a Glance* (2005), ambas da OCED.²

² Como a pesquisa "*Education at a Glance (2005)*" abrange número de países maior, optou-se por selecionar os dados dos países abordados também na pesquisa Talis (2009) acrescentando, ainda, dados relacionados aos países sul-americanos.

O terceiro capítulo trata dos dispositivos legais que regulam a profissão docente no Brasil de forma a identificar a base legal que determina as condições de ingresso, a carreira docente e a profissão.

E, o quarto capítulo se refere ao perfil profissional e às condições de trabalho do docente da RME de Curitiba a partir dos resultados do questionário “SAEB E PROVA BRASIL – 2007 – Questionário do Professor” e o confronto dos resultados obtidos com esse mesmo instrumento na Região Metropolitana de Curitiba (RMC) e no Estado do Paraná.

As análises e os resultados expostos a seguir indicam, no limite dos estudos propostos, a necessidade de maiores estudos sobre as condições de trabalho dos docentes na escola e da efetividade das políticas que norteiam a profissão docente. Advertem, ainda, sobre a necessidade de um maior compromisso por parte do poder público com a melhoria das condições de trabalho dos professores de forma a atingir uma valorização profissional e fazer da educação instrumento primordial no desenvolvimento da sociedade.

1 AS REFORMAS EDUCACIONAIS DOS ANOS 1990 E AS IMPLICAÇÕES NO PERFIL PROFISSIONAL DOS PROFESSORES BRASILEIROS

A discussão em torno do perfil profissional e das condições de trabalho dos docentes nas últimas décadas tem sido tema de muitos estudos entre pesquisadores no Brasil e no mundo. A maioria dos estudos aponta análises que se fundamentam nas mudanças no trabalho docente, em face da reestruturação produtiva numa sociedade regida pelo modo de produção capitalista.

Na atualidade novas questões são trazidas ao debate, e as discussões sobre os processos de flexibilização e precarização das relações de emprego e trabalho chegam também ao campo da gestão escolar. As teses sobre desvalorização e desqualificação da força de trabalho, bem como sobre desprofissionalização e proletarização do magistério, continuam a ensejar estudos e pesquisas de caráter teórico e empírico. Tais estudos indicam que as reformas educacionais mais recentes têm repercutido sobre a organização escolar, provocando uma reestruturação do trabalho pedagógico. (OLIVEIRA, 2004, p.1128).

Nesse contexto, a precarização é própria do capitalismo, que propõe um modelo de divisão do trabalho sustentado pela hegemonia do capital, como afirmam Abreu e Landini (2005, p.17):

Assim cabe-nos argumentar que o trabalho docente não mais se diferencia em sua tendência à exploração dos trabalhos executados nas fábricas, escritórios, enfim está submetido à lógica do capital, ainda que não seja produtor de mercadorias, e neste sentido sofre os constrangimentos relativos à extirpação da ciência do trabalho do trabalhador.

Esse modelo, que aprofunda as desigualdades nas diferentes relações sociais, implica ao trabalhador a adequação de sua força de trabalho a novas funções e ao ser humano, uma postura dinâmica diante das regras do mercado de trabalho cada vez mais flexíveis (ABREU; LANDINI, 2005).

No âmbito do trabalho docente, essas tendências se expressam na perspectiva de novas políticas educacionais em diferentes áreas, tais como: formação inicial e continuada, remuneração e condições de trabalho, esta última atrelada diretamente à jornada de trabalho, ao número de alunos por turma, ao regime de contratação e hora-atividade. Para Evangelista e Shiroma (2007, p.538):

Seria ingênuo acreditarmos que a desqualificação da imagem docente seria suficiente para implementar as reformas neoliberais na Educação. Seria também ingênuo acreditar que é a isso a que se dedicam as agências internacionais, ainda quando em seus documentos essa atuação apareça de modo altamente enfático. As providências concretas para o exercício do controle político-ideológico sobre o magistério envolvem sua formação e sua atuação profissional. Ou seja, a reforma dos anos de 1990, e seu prosseguimento no novo século, atingiu todas as esferas da docência: currículo, livro didático, formação inicial e contínua, carreira, certificação, lócus de formação, uso das tecnologias da informação e comunicação, avaliação e gestão.

Nesse sentido, conclui-se que o profissional docente enfrenta em seu trabalho as contradições impostas pela sociedade, que se refletem num fazer pedagógico permeado pela precarização das condições de formação e de trabalho; condições essas que se encontram, por sua vez, legitimadas pelas políticas educacionais.

Também enfrentam o desafio de reconhecer a materialidade de seu trabalho em uma sociedade regida pelo sistema capitalista, em que as relações humanas e trabalhistas convergem para o aprofundamento das desigualdades sociais, para a desumanização dos processos produtivos e, do próprio ser humano, e o Estado atua no limite da mediação das relações econômicas secundarizando as relações humanas e sociais (KUENZER, 2007).

A partir da análise realizada percebe-se que o trabalhador docente encontra-se em estado de precariedade independente de sua ação e vontade, mas por conta das condições históricas e sociais nas quais se situa (e das quais faz parte), ou seja, das condições gerais do modo capitalista de produção.

Essa análise nos impõe o compromisso de uma investigação centrada no impacto das reformas educacionais dos anos 1990 no perfil e no trabalho dos professores, para estabelecer uma relação de articulação entre as reformas propositoras de políticas educacionais e o reordenamento dos dispositivos legais, articulado ao movimento da sociedade, que, numa breve interpretação, indicam uma melhor adequação do projeto educativo ao projeto econômico.

O trabalho dos docentes brasileiros na atualidade tem demonstrado uma evidente reestruturação, assim como o perfil profissional tem passado por diferentes mudanças, que foram ocorrendo por meio da implantação de políticas e reformas educacionais, reguladas por um sistema econômico capitalista e global, que busca a melhoria dos sistemas educacionais de diferentes países, e em especial dos latino-americanos, na perspectiva econômica. Conforme afirmam Evangelista e Shiroma (2007, p.533):

A discussão em torno da função docente tem sido um dos temas centrais em nossos estudos. Nas pesquisas que vimos realizando, procuramos entender a especificidade do trabalho do professor, particularmente na sociedade brasileira contemporânea. Certamente essa abordagem não se pode desvincular das linhas políticas que vêm sendo implementadas na América Latina e Caribe e em nível global.

Essas linhas gerais têm sido propostas por organismos multilaterais, voltados à expansão do ensino obrigatório, qualidade na educação, cidadania, competitividade e equidade.³ Em certa medida, esse "pacote" de propostas trouxe uma conseqüente ampliação da função docente e suas responsabilidades, fazendo com que o professor sofresse um processo de intensa precarização de seu trabalho, Assim sendo:

O que temos observado em nossas pesquisas é que os trabalhadores docentes se sentem obrigados a responder às novas exigências pedagógicas e administrativas, contudo expressam sensação de insegurança e desamparo tanto do ponto de vista objetivo – faltam-lhes condições de trabalho adequadas – quanto do ponto de vista subjetivo. [...] O fato é que o trabalho pedagógico foi reestruturado, dando lugar a uma nova organização escolar, e tais transformações, sem as adequações necessárias, parecem implicar processos de precarização do trabalho docente. (OLIVEIRA, 2004, p.1140).

Essas novas exigências se encontram traduzidas, em grande medida, nas reformas de Estado e nas novas leis educacionais, conforme será descrito a seguir.

1.1 AS IMPLICAÇÕES DAS REFORMAS NO PERFIL DOCENTE

No cenário da crise econômica mundial estabelecida nos anos de 1980⁴ configura-se entre os países capitalistas a necessidade de se estabelecer uma nova ordem no gerenciamento das políticas públicas. Era preciso um "Estado Mínimo", mínimo quando descentralizador de suas responsabilidades nas áreas sociais e na mediação das questões econômicas, em contraposição ao "Estado Máximo", no que

³ Para conhecer mais sobre as propostas vigentes durante a reforma educacional dos anos 1990, ver: SHIROMA, E. O.; MORAES, M. C. M. de; EVANGELISTA, O. **Política educacional**. 3.ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

⁴ Ver sobre FIORI, J. L. **Os moedeiros falsos**. 5.ed. Petrópolis, RJ, Vozes, 1997.

se refere ao poder político de decisão nas diferentes estruturas sociais e controle das relações econômicas. Para Fiori (1997, p.156):

Em primeiro lugar, há que deixar claro que não se trata de proposta nova ou aberrante. Pelo contrário: a idéia de um "Estado Mínimo" constitui-se, desde o século XVIII, no núcleo central da doutrina liberal. Eu diria mais: essa idéia define a própria essência utópica do projeto liberal, apontando para um tipo de sociedade onde o Estado governa o mínimo possível. E esse mínimo possível sempre foi visto como um ponto ideal, onde o domínio do Estado sobre a esfera das relações econômicas ficasse reduzido ao estritamente indispensável.

Para implantação desse novo projeto político e econômico, alguns mecanismos foram imprescindíveis na gestão dos serviços públicos, tais como a desregulamentação e desburocratização do Estado e a privatização.

A desregulamentação do Estado consistiu na simplificação da sua atuação, mediante a elaboração de políticas de fomento da iniciativa privada nas áreas sociais ou na terceirização de serviços sociais essenciais, antes de responsabilidade do Estado, agora remetido a entes privados, em outras palavras: possibilidade de uma privatização.

A privatização consistiu na venda de empresas públicas, com o intuito de reduzir gastos públicos e, supostamente, promover a eficiência de serviços essenciais à sociedade, como, por exemplo: fornecimento de água, energia elétrica, telefonia etc. Além de uma privatização interna, resultante da adoção de mecanismos de mercado na administração pública.

Já a desburocratização pautava-se na redução da burocracia em prol de uma maior agilidade e eficiência do Estado na administração pública.

Desse contexto resulta uma nova forma de intervencionismo do Estado, como analisa Dallari (2005, p.285):

A consequência disso tudo é que já se pode considerar definido um novo intervencionismo do Estado na vida social. Desapareceram os limites entre o público e o privado, e o Estado, antigo mal necessário, passou à condição de financiador, sócio e consumidor altamente apreciado, tendo cada vez mais estimulada sua atitude intervencionista, justamente pelos grupos que mais se opunham a ela.

No Brasil, tais adequações foram sendo instituídas no governo Fernando Collor de Mello e Itamar Franco, de 1990 a 1993, e reafirmada pelo governo de

Fernando Henrique Cardoso (FHC), de 1994 a 2002, a partir de uma série de reformas em todas as esferas dos serviços públicos.

O principal instrumento de direcionamento das adequações do papel do Estado foi o Plano Diretor da Reforma do Aparelho de Estado (PDRAE), promovido pelo Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado (MARE) em 1995, tendo como ministro, naquela época, o economista e cientista social Luiz Carlos Bresser-Pereira.

Do ponto de vista adotado neste trabalho, é possível perceber que o plano diretor foi desenvolvido no sentido de responder aos interesses postos pelo capitalismo. Embora esses interesses não estejam explícitos no documento, sua meta era tornar o Estado eficiente com o menor investimento financeiro possível por meio de uma reestruturação econômica, conforme segue:

Este "Plano Diretor" procura criar condições para a reconstrução da administração pública em bases modernas e racionais. No passado, constituiu grande avanço a implementação de uma administração pública formal, baseada em princípios racional-burocráticos, os quais se contrapunham ao patrimonialismo, ao clientelismo, ao nepotismo, vícios estes que ainda persistem e que precisam ser extirpados. Mas o sistema introduzido, ao limitar-se a padrões hierárquicos rígidos e ao concentrar-se no controle dos processos e não dos resultados, revelou-se lento e ineficiente para a magnitude e a complexidade dos desafios que o País passou a enfrentar diante da globalização econômica. (PEREIRA, 1995, p.6).

No sistema educacional, as mudanças pregadas pelo projeto de reforma econômica começaram a ser implementadas com a participação do Brasil na *Conferência Mundial de Educação para Todos*, ocorrida em Jomtien na Tailândia em 1990, financiada pela Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (Unesco), Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef), Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e Banco Mundial, com o intuito de traçar metas educacionais (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2004)

Dos acordos de Jomtien foram definidas estratégias para a educação no Brasil. Entre as metas acordadas estavam o acesso e a universalização da educação básica até o ano de 2000, a melhoria dos resultados de aprendizagem, entre outras (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2004).

De forma geral, é possível observar que as agendas, acordadas nos eventos promovidos pelos organismos multilaterais, dão ênfase à melhoria da educação em

diferentes níveis; no entanto, é imprescindível ressaltar que os objetivos que permeavam as formulações desses documentos encontravam-se imbuídos de interesses econômicos.

Essas metas se traduziram em reformas educacionais que iriam compor a agenda das políticas educacionais para os anos seguintes. Segundo Sudbrak (2004):

O Brasil, à semelhança da América Latina, é incitado a cumprir as exigências dos organismos financiadores internacionais na aplicação de seus pressupostos teórico-ideológicos. As políticas educativas preconizadas por estes organismos tendem à homogeneização dos sistemas de ensino. Balizadas pelo marco teórico-metodológico da teoria econômica, destinam-se a consolidar os valores do capital. O enfoque economicista que permeia as políticas educativas inscreve-se nas linhas de crédito que são oferecidas aos países dependentes reproduzindo a lógica da exclusão. Capitaneados pelo Banco Mundial, estão recebendo assessorias para implantação de reformas educativas, baseadas numa teoria questionável ou com efeitos contrários ao que propugnam, já que a educação não se reduz à relação custo-benefício, mas contém outros valores não quantificáveis, nem contabilizáveis, tais como os valores ético-políticos e de humanização.

Por toda a década de 1990, a atuação do Estado seguiu um roteiro estrategicamente elaborado em benefício do capital internacional, com pautas especificamente definidas e marcadas por intensa racionalização do seu papel, que vai nortear praticamente todas as políticas públicas para a área social, em todos os setores, inclusive o setor educacional. Silva Júnior (2008, p.152) detalha o "decálogo" desse roteiro:

Tratava-se, sem dúvida, de um projeto político muito convincente, não fosse a conjuntura mundial e brasileira, neste último caso, com seus traços acentuados na segunda metade da década de 1990: 1) a disseminação do novo paradigma de organização das corporações em nível mundial, 2) a desnacionalização da economia brasileira 3) a desindustrialização brasileira, 4) a transformação da estrutura do mercado de trabalho, 5) a terceirização e precarização do trabalho em função de sua reestruturação, 6) a reforma do estado e a restrição do público conjugada com a ampliação do privado 7) a flexibilização das leis trabalhistas, 8) o enfraquecimento das instituições políticas de mediação entre sociedade civil e o Estado, especialmente dos sindicatos, centrais sindicais e partidos políticos e 9) trânsito da sociedade do emprego para a sociedade do trabalho, e 10) a tendência ao desaparecimento dos direitos sociais do trabalho.

A implantação do PDRAE em 1995 deu início, conseqüentemente, a uma proposta de reforma para a educação brasileira. A reforma no âmbito educacional concentrou-se principalmente na desregulamentação das formas de gestão.

Um dos principais instrumentos propostos para a gestão dos sistemas educacionais foi a descentralização, que, em tese, tinha como objetivo a transferência do gerenciamento dos sistemas educacionais para os municípios, na tentativa de reduzir a área de atuação direta da União, porém, criando, paralelamente, um processo de controle mais centralizado, uma vez que a ação de distribuição financeira continuaria sob sua função.

Essa perspectiva apoiava-se na premissa de que a ineficácia dos sistemas educacionais residia em seu gerenciamento, ou seja, não se tratava da necessidade de ampliação de recursos, mas como melhor gerenciar o que já se tinha e com os mesmos recursos financeiros. Segundo Gentili (1998, p.19): "Com os mesmos recursos financeiros, a mesma quantidade de professores e professoras, de alunos, de escolas e de salas de aula, os governos neoliberais prometem fazer uma verdadeira revolução educacional."

Assim, no contexto das reformas do Estado e da Educação dos anos 1990, o perfil docente e as condições de trabalho dos professores foram sendo definidos no âmbito de políticas que atendiam às necessidades de um novo projeto econômico que, em suma, previa a secundarização das responsabilidades do Estado em relação às políticas sociais.

Para Shiroma, Evangelista & Moraes (2004, p.9):

É estratégica a importância das políticas públicas de caráter social – saúde, educação, cultura, previdência, seguridade, informação, habitação, defesa do consumidor – para o Estado capitalista. Por um lado, revelam as características próprias da intervenção de um Estado submetido aos interesses gerais do capital, na organização e na administração da *res pública* e contribuem para assegurar e ampliar os mecanismos de cooptação e controle social. Por outro, como o Estado não se define por estar à disposição de uma ou outra classe para seu uso alternativo, não se pode desobrigar dos comprometimentos com as distintas forças sociais em confronto.

Assim, a atividade docente também foi sendo reestruturada a partir das novas formas de gerenciar o trabalho no modo de produção capitalista, estabelecidas na nova ordem econômica, por meio de flexibilização, competitividade e qualificação.

Nos anos que sucederam a implantação das reformas educacionais percebeu-se o aprofundamento da precarização do trabalho docente, com a ampliação das estratégias de controle da educação, com vistas à melhoria da qualidade do ensino,

por meio das políticas de avaliação em larga escala, nas quais o docente passa a ser responsabilizado pelo desempenho estudantil.

Outro fator relevante nesse período é a intensa desvalorização profissional, e a conseqüente desvalorização salarial, que fizeram muitos docentes buscarem novas jornadas de trabalho para suprir os baixos salários (ABREU, 2009).

Em 2003, o presidente Lula assume o governo do Brasil, e interrompe algumas políticas criadas nos anos 1990, tais como a privatização e a terceirização de serviços essenciais, entre outras. Busca fortalecer as políticas nas áreas sociais, retomando o papel do Estado na garantia dos serviços desses setores, ampliando investimentos na economia nacional, após vários anos de estagnação, e reconfigurando algumas propostas elaboradas no seio das reformas educacionais. De acordo com Sader (2010):

As transformações sociais foram possíveis porque o modelo econômico atual está imbricado com a distribuição de renda e com a extensão acelerada do mercado interno de consumo popular. A continuidade e aprofundamento dessa política coloca, além dessas questões, a de promover a cidadania política desses milhões de brasileiros que conquistam seus direitos econômicos e sociais. O governo faz sua parte, a de formular, colocar em prática e gerar as condições de continuidade dessas políticas econômicas e sociais.⁵

Ainda assim é possível avaliar que, mesmo sob o discurso de um governo mais progressista e com preocupações em torno da pobreza e da defesa dos trabalhadores, é nítida a aproximação de algumas propostas do governo Lula com as linhas de Fernando Henrique Cardoso (FHC), governo que o antecedeu, especialmente quando evidenciamos alguns princípios da lógica capitalista nas relações de trabalho no serviço público. No teor das propostas do documento *Compromisso Todos pela Educação*, documento que compõe um projeto maior denominado Plano Desenvolvimento da Educação (PDE)⁶, elaborado pelo Ministério da Educação (MEC) em 2007, as concepções de eficiência, meritocracia e desempenho ganham ênfase como elementos importantes na constituição de uma valorização docente.

⁵ Disponível em: <http://www.cartamaior.com.br/templates/postMostrar.cfm?blog_id=1&post_id=500>. Acesso em: 23 out. 2010.

⁶ O PDE é um plano elaborado pelo governo federal que agrega diversos programas para a educação com vistas à melhoria da qualidade educacional, considerando as propostas contidas no Plano Nacional de Educação (PNE).

O Plano de Metas *Compromisso Todos pela Educação* foi instituído pelo Decreto n.º 6.094/2007, documento que traz 28 diretrizes para estados e município, sendo que algumas tratam especificamente da situação do profissional da educação, conforme elencadas a seguir:

- XII - instituir programa próprio ou em regime de colaboração para formação inicial e continuada de profissionais da educação;
- XIII - implantar plano de carreira, cargos e salários para os profissionais da educação, privilegiando o mérito, a formação e a avaliação do desempenho;
- XIV - valorizar o mérito do trabalhador da educação, representado pelo desempenho eficiente no trabalho, dedicação, assiduidade, pontualidade, responsabilidade, realização de projetos e trabalhos especializados, cursos de atualização e desenvolvimento profissional;
- XV - dar consequência ao período probatório, tornando o professor efetivo estável após avaliação, de preferência externa ao sistema educacional local;
- XVIII - fixar regras claras, considerados mérito e desempenho, para nomeação e exoneração de diretor de escola. (BRASIL, 2007).

Nesse sentido, é importante destacar a constituição de um programa para formação inicial e continuada dos profissionais da educação para consolidar a *Política Nacional de Formação de Professores*, instituída pelo Decreto n.º 6.755/2009, e também cabe mencionar a importância da criação e implantação de planos de carreira para os profissionais da educação (BRASIL, 2009).

Essas metas traduzem a urgente necessidade de valorização e melhoria das condições de trabalho dos professores brasileiros. No entanto, é preocupante a ênfase nas propostas baseadas no mérito, isto porque, em certa medida, coloca ao docente o desafio da responsabilidade pelo desempenho estudantil e atrela esse desafio à valorização profissional, além de gerar e manter desigualdades, que, em última instância, influem na qualidade do ensino.

Para Nigel Brooke, essa responsabilização, denominada *accountability*, termo inglês que remete ao termo responsabilização, caracteriza-se como:

A lógica de estabelecer uma associação entre as atividades e os resultados da escola é clara: se os membros profissionais da comunidade escolar podem ser considerados responsáveis pela qualidade da experiência educativa sob seu controle direto, e se os resultados dessa experiência podem ser medidos objetivamente, então a avaliação do desempenho do aluno pode se tornar parte de um sistema de responsabilização que visa estimular a melhoria mediante a divulgação dos resultados da escola. [...] A resistência dos profissionais aos sistemas de responsabilização fundamenta-se no argumento

de que a escola não pode ser responsabilizada por seus resultados se as secretarias não assegurarem as condições indispensáveis para um trabalho de qualidade. Parece inegável que qualquer sistema de responsabilização também precisa determinar o papel da entidade mantenedora e o nível de desempenho esperado. (BROOKE, 2006, p.398-399).

O PDE também agrega a proposição do *Piso Salarial Profissional Nacional* para os profissionais do magistério público da educação básica, proposta que foi sancionada por meio da Lei n.º 11.738/2008 (Lei do Piso Nacional) que reafirma quase 21 anos depois da aprovação da CF de 1988 que determina a necessidade de implantação e adequação do plano de carreira para profissionais da educação, incluindo docentes, para todos os estados, municípios e Distrito Federal até o ano 2010.

Essa lei trata basicamente da remuneração salarial mínima por jornada de trabalho para docentes com formação de nível médio e, ainda, delibera que 33% da jornada de trabalho seja destinada como hora-atividade para os profissionais do magistério público da educação básica.

De tal modo, concorda-se com Saviani quando se refere ao PDE:

Contudo, para ter êxito, o PDE não depende apenas da base infraestrutural. Para ser posto em operação ele vai depender, fundamentalmente, dos recursos humanos, entre os quais avulta a questão dos professores. Pode-se, pois, considerar que o terceiro pilar de sustentação do PDE é o magistério. Quanto a esse aspecto, é consenso o reconhecimento de que há dois requisitos fundamentais que devem ser preenchidos: as condições de trabalho e de salário e a formação. (SAVIANI, 2007, p.1249).

E, ainda, no interior do PDE temos a criação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), que tem por objetivo medir a qualidade do ensino nas escolas. O IDEB é um indicador que é calculado a partir da média de desempenho dos estudantes nas avaliações do SAEB e Prova Brasil e taxas de aprovação, de cada escola. Conforme descrito no Decreto n.º 6.094/2007:

Art. 3.º A qualidade da educação básica será aferida, objetivamente, com base no IDEB, calculado e divulgado periodicamente pelo INEP, a partir dos dados sobre rendimento escolar, combinados com o desempenho dos alunos, constantes do censo escolar e do Sistema de Avaliação da Educação Básica - SAEB, composto pela Avaliação Nacional da Educação Básica - ANEB e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Prova Brasil). Parágrafo único. O IDEB será o indicador objetivo para a verificação do cumprimento de metas fixadas no termo de adesão ao Compromisso. (BRASIL, 2007).

Dessa forma, é notável que atualmente, quase duas décadas após as primeiras ações traçadas no interior das reformas educacionais, as condições para o trabalho docente estejam subordinadas a políticas educacionais que procuram responder exigências econômicas, numa tentativa de estabelecer mecanismos de controle dos resultados e do desempenho docente.

Conforme afirmou Saviani, em entrevista ao Caderno Mais! da *Folha de S.Paulo*, de 29 de abril de 2007:

[...] a lógica que embasa a proposta do "Compromisso Todos pela Educação" pode ser traduzida como uma espécie de "pedagogia de resultados": o governo se equipa com instrumentos de avaliação dos produtos, forçando, com isso, que o processo se ajuste às exigências postas pela demanda das empresas. (SAVIANI, 2007, 1252).

Nessa perspectiva, indicam-se, a seguir, algumas tendências relacionadas às condições docentes, a partir das reformas e das agendas acordadas nesse contexto.

1.2 PROFISSÃO DOCENTE: ALGUMAS TENDÊNCIAS ATUAIS

Os estudos sobre as reformas educacionais dos anos 1990 se concentraram majoritariamente no viés econômico de suas proposições; no entanto, como lembra Oliveira (2003), poucos estudos foram realizados sobre o impacto dessas reformas no trabalho docente, ou seja, no processo de trabalho desenvolvido pelo docente na escola, no significado da profissão docente na atualidade.

Para Vaillant (2004, p.5),

A análise da profissão passa necessariamente no estudo de suas origens, evolução, organizações, e outros, em um contexto e um tempo determinado. O conceito de profissão é o resultado de um marco sociocultural e ideológico que influencia em uma prática de trabalho, já que as profissões são legítimas pelo contexto social em que são desenvolvidas. Assim, não existe "uma" definição, senão que profissão, é um conceito socialmente construído, que varia no marco das relações nas condições sociais e históricas de seu uso.

A discussão trazida por Vaillant (2004) demonstra uma expressiva tendência à desvalorização profissional docente em diversos países, inclusive na América

Latina. Relata, ainda, que, na Europa e Estados Unidos, pesquisas demonstram o envelhecimento dos profissionais docentes, o que de certa forma evidencia a baixa atratividade da carreira.

As pesquisas internacionais confirmam a existência de um problema em relação ao status docente. Nos Estados Unidos, por exemplo, os docentes estão perante uma situação de desvalorização de seu status profissional que está acompanhada de baixos salários quando é comparada com profissões similares, o que contribui a fechar um círculo vicioso de insatisfação e desmotivação. Na Europa a situação dos salários dos docentes também não é alentadora: em muitos países da região os salários têm diminuído nas últimas décadas. (VAILLANT, 2004, p.9).

No Brasil, a situação não é diferente, o desprestígio social e a falta de atratividade da carreira também rondam a profissão, e trazem para a agenda de estudos sobre políticas educacionais a urgente necessidade de discutir novos esforços, no sentido de melhorar a condição docente, conforme destacam Ludke e Boing (2004, p.1160),

Tal como aparece hoje, a "profissão" docente exhibe, mesmo aos olhos do observador comum, sinais evidentes de precarização, visíveis pela simples comparação com datas passadas. À parte a nostalgia, que em geral valoriza mais o que já passou ("a minha escola", "a minha professora"...), não é difícil constatar a perda de prestígio, de poder aquisitivo, de condições de vida e sobretudo de respeito e satisfação no exercício do magistério hoje. Todas as vezes que nos lastimamos ao constatar o "declínio da profissão docente" acabamos por nos voltar, em última instância, ao fator econômico, que se encontra na base do processo de "decadência do magistério", com o concurso, por certo, de outros fatores a ele agregados.

Estudos de Assunção e Oliveira (2009) indicam que as políticas implementadas nas últimas décadas causaram consequências para o trabalho dos professores, muito embora estes não tivessem sido devidamente preparados, nem mesmo recebido a estrutura necessária das mantenedoras para que pudessem atender às novas demandas de maneira adequada. Para as autoras:

As políticas educacionais das últimas décadas provocaram mudanças que causaram grande impacto sobre a organização e a gestão escolar. A expansão da escolaridade e a conseqüente universalização do ensino fundamental nas redes públicas brasileiras trouxeram um maior contingente para o sistema educativo e maior complexidade das demandas apresentadas à escola. Essas demandas chegaram à escola sem que as condições objetivas de atendimento fossem adequadas à nova situação, o que tem resultado em intensificação do trabalho docente. (ASSUNÇÃO; OLIVEIRA, 2009, p.366).

Para Vaillant (2004), os processos implantados a partir das reformas educacionais centravam-se, entre tantas outras ações, na introdução de mudanças institucionais e na capacidade de gestão, conforme destaca:

As reformas educativas caracterizavam-se pela introdução de mudanças institucionais; pela adoção de sistemas de medição de qualidade e avaliação de resultados de aprendizagem; pela revisão de conteúdos curriculares; pelas tentativas de melhorar as capacidades de gestão e oferecer incentivos aos professores; por resultados positivos na aplicação de estratégias para melhora da equidade, qualidade de ensino o rendimento interno do sistema educativo. (VAILLANT, 2004, p.4).

O mecanismo principal das reformas educacionais foi, sem dúvidas, o fortalecimento do processo de descentralização da gestão escolar, seja transferência do público para o privado, como nas diferentes esferas de governo (mediante o regime de colaboração entre os entes federados) até chegar ao chão da escola, perfazendo, assim, um verdadeiro "efeito cascata", como o efeito proporcionado pela municipalização.

Para Santos (2003), a municipalização consistiu em basicamente no repasse de responsabilidades de uma esfera de governo (estadual) para outra (municipal) e tinha uma dimensão prioritariamente financeira. Em suas palavras:

A implantação do processo de municipalização do ensino passa a ser a estratégia primordial de diminuição do custeio desse nível de ensino, já que o modelo empregado visava exclusivamente a dimensão financeira. Os municípios "parceiros" passaram a assumir os encargos e o custeio e o Estado que definiu a forma e arbitrou sua aplicação, teve reduzido o montante de recursos repassados aos municípios, como já se indicou anteriormente. (SANTOS, 2003, p.10).

O discurso da descentralização da gestão para as escolas por muito tempo foi relacionado com o aumento da autonomia pedagógica, no caso do município de Curitiba. Como afirma Souza (2001), centrava-se principalmente na gestão dos recursos financeiros enviados para as escolas, o que de certa forma consistiu numa desresponsabilização do poder público.

Logo, o que se pode dizer das nossas escolas? As escolas públicas no Brasil não possuem nenhuma tradição em gestão de pessoal, por exemplo, ou ainda na construção e efetivação de currículos próprios. Mas, e no tocante à gestão financeira? Até onde estão as nossas escolas habituadas a se responsabilizarem pelo controle do dinheiro? De fato, as políticas de descentralização não se limitam às questões financeiras, mas certamente um dos mais importantes passos na constituição da chamada Autonomia da Escola, está justamente vinculado à administração de recursos financeiros públicos transferidos para as unidades escolares. (SOUZA, 2001, p.54).

Esse mecanismo de descentralização financeira proporcionou uma maior autonomia da escola em relação às mantenedoras, no entanto, atualmente verifica-se que esse processo contribuiu ainda mais para a intensificação do trabalho docente, conforme descreve Oliveira (2004, p.1132),

O trabalho docente não é definido mais apenas como atividade em sala de aula, ele agora compreende a gestão da escola no que se refere à dedicação dos professores ao planejamento, à elaboração de projetos, à discussão coletiva do currículo e da avaliação. O trabalho docente amplia o seu âmbito de compreensão e, conseqüentemente, as análises a seu respeito tendem a se complexificar.

O pretense discurso da autonomia pedagógica foi sendo aos poucos substituído na prática por políticas fortemente marcadas por aspectos de padronização e de massificação do trabalho dos profissionais do magistério, tais como: currículo, livros didáticos, avaliações do desempenho estudantil etc. Como afirma Oliveira (2003, p.27),

Tais reformas traziam novas normas de organização do ensino, que tendiam à padronização de importantes processos, tais como o livro didático, as propostas curriculares centralizadas, as avaliações externas, entre outras. A padronização de tais procedimentos era justificada pela necessária expansão da escolarização, o que encaminhava a uma massificação do ensino.

A soma desse tipo de autonomia da escola, mais a ampliação de responsabilidades dos professores e, ainda, os sistemas de avaliação em larga escala trouxeram para a profissão docente um elemento novo: a autorresponsabilização pelo desempenho estudantil.

Essa autorresponsabilização pela qual passa a profissão docente na atualidade contribui, sem dúvida, para a intensificação do trabalho dos profissionais, pois a responsabilização passa a agregar o complexo mapa das condições de trabalho que é composto por um conjunto fatores, alguns como: intensa jornada de trabalho, elevado número de alunos por turma, baixos salários, índice de adoecimento da classe e estratégias de controle do desempenho estudantil. De acordo com Assunção e Oliveira (2009, p.355):

À medida que se tornam mais complexas as demandas às quais as escolas devem responder, também se complexificam as atividades dos docentes. Estes se encontram muitas vezes diante de situações para as quais não se sentem preparados, seja pela sua formação profissional ou mesmo por sua experiência pregressa. Quanto mais pobre e carente o contexto no qual a

escola está inserida, mais demandas chegam até elas e, conseqüentemente, aos docentes. Diante da ampliação das demandas trazidas pelas políticas mais recentes, o professor é chamado a desenvolver novas competências necessárias para o pleno exercício de suas atividades docentes. O sistema espera preparo, formação e estímulo do sujeito docente para exercer o pleno domínio da sala de aula e para responder às exigências que chegam à escola no grau de diversidade que apresentam e na urgência que reclamam.

Tudo isso tem revelado elementos importantes na constituição da profissão e da profissionalização docente e refletido também na atratividade da carreira. Na reflexão de Evangelista e Shiroma (2007, p.537):

Os impactos dessa sobrecarga de trabalho produzem efeitos visíveis na saúde física e mental do trabalhador da Educação. Assolado por cobranças de produtividade, eficiência, empreendedorismo, criatividade, compromisso com a escola, o professor é obrigado a desenvolver um senso de sobrevivência que, não raro, o transforma em um sujeito competitivo que investe suas energias na tentativa de superar a solidão, a culpa, o fracasso, a impotência, a incompetência, as incertezas. Nessa seara, a lógica da produtividade encontra respaldo dando lugar à idéia de que os bons resultados escolares independem da qualidade da formação e dos salários dos professores da Educação Básica.

A profissionalização e o desempenho docente têm sido os elementos articuladores entre o trabalho docente realizado na escola e as políticas educacionais de valorização profissional, uma vez que encontram-se nos limites de uma perspectiva de resultados, conforme já indicado neste estudo, a responsabilização ou *accountability*, parte da premissa de estabelecer uma associação entre o trabalho desenvolvido pelo professor em sala de aula e os resultados obtidos pelos alunos nas avaliações em larga escala.

Dessa maneira, torna-se imperioso aos professores a busca constante pela profissionalização e qualificação, pois, a partir das discussões realizadas neste estudo, ambos compõem mecanismos essenciais de ascensão na carreira e para Oliveira (2003) a profissionalização também pode ser vista, na perspectiva dos trabalhadores, como uma maneira de garantir o estatuto profissional e de manter o controle do processo de trabalho, conforme explica Oliveira (2003).

Para Fanfani (2007, p.347),

Todo parece indicar que la mayoría de las políticas de profesionalización docente, que se ensayaron con mayor o menor éxito durante el tiempo de las denominadas 'reformas educativas de los años 90's', se inspiraron más en la racionalidad técnico instrumental que en la racionalidad orgánica.

Nessa direção, analisam-se no capítulo a seguir, estudos e pesquisas realizados por organismos multilaterais, como a Unesco e a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), que apresentam as principais características do perfil profissional e das condições docentes, a partir das novas tendências, num breve panorama mundial.

2 ESTUDO COMPARADO SOBRE OS PROFESSORES: UM BREVE PANORAMA MUNDIAL

A melhoria na qualidade de ensino exige a satisfação das necessidades de formação, remuneração e condições de trabalho concretas aos docentes, até mesmo para que cumpra a valorização profissional proposta na Constituição Federal de 1988 (CF 88) e ratificada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) Lei n.º 9.394/96, que traduzem em alguma medida as expectativas da sociedade capitalista, e que mesmo assim encontra obstáculos para se efetivar. Esse é o caso do Piso Salarial Profissional do Magistério (PSPN), previsto no artigo 206 da CF 88 e reafirmado na Lei n.º 11.738/08, e, que ainda assim, não está sendo implementado em todo país.

A reforma educacional e as mudanças ocorridas no mundo do trabalho nas duas últimas décadas estabeleceram limites para a valorização profissional; esses limites referem-se aos processos que desencadearam a intensificação da precariedade no trabalho docente, como, por exemplo: baixos salários, ausência de planos de carreira, aumento do número de alunos por turma, formas de contratação precária, adoecimento docente, formação aligeirada e de baixa qualidade, entre outros. Dessa forma, a valorização profissional permanece distante dos anseios dos professores brasileiros.

Mas, essas mudanças não ocorreram de maneira isolada, pois atingiram diferentes países, principalmente na América Latina, e foram ao mesmo tempo, definidoras da agenda política no campo educacional em proporções internacionais. Assim, a proposta de organizar um breve panorama mundial sobre os professores nos dará a dimensão do impacto causado por aqueles acontecimentos nos diversos países.

Este estudo comparativo abarcará três perspectivas, sendo elas a formação inicial e continuada, remuneração e condições de trabalho, esta última compreendida por: hora-atividade, número de alunos por turma, jornada de trabalho e regime de contratação.

A formação do professor é um dos mecanismos mais importantes para o desenvolvimento da competência docente, e, como afirma Rodriguez e Vargas (2008, p.37), "as políticas de formação docente nos países da América Latina ganharam centralidade nos projetos educacionais, especialmente, a partir dos anos de 1990".

É possível perceber essa centralidade nas políticas implementadas na formação de professores e não é difícil reconhecer mecanismos de aligeiramento e precariedade nos cursos de formação de professores em países mais pobres. Neste trabalho, em especial, são analisadas as propostas da Unesco (1996).

No âmbito da remuneração, são utilizados os dados da OCDE que revelam as diferenças imensas entre os salários pagos aos docentes da América Latina e alguns países europeus. Os professores latino-americanos recebem em média três vezes menos que os professores de países pertencentes à OCDE.

Os dados sobre as condições de trabalho são tratados a partir das pesquisas Talis (2007), OCDE (2005), orientações do relatório Jaques Delors (1998), estudos de Morduchowicz e Duro (2007) e Carnoy, Gove e Marshall (2003).

Esses dados não permitem um maior aprofundamento da questão da hora-atividade, no entanto é possível afirmar, de modo geral, que a hora-atividade dos professores, no aspecto de horas destinadas para o trabalho extraclasse, não apresenta grandes diferenças entre os países. Será possível observar que o Brasil em relação aos demais países apresenta um elevado número de alunos por turma, bem como pode se visualizar que, em comparação com países latino-americanos, os professores brasileiros apresentam uma jornada de trabalho semanal acima da média. Já no que se refere ao regime de contratação, percebe-se que o Brasil é um dos países com menores índices de contratação permanente de professores.

Embora alguns dados não tratem necessariamente do perfil e das condições dos docentes de educação primária, equivalente aos anos iniciais do ensino fundamental aqui no Brasil, é possível estabelecer uma correlação, de certa forma, se entendermos que as desigualdades indicadas se reproduzem.

A seguir serão apresentados os dados e análises que descrevem o panorama mundial sobre os professores, a partir dos aspectos anteriormente mencionados.

2.1 FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA

A questão da formação de professores sempre esteve na pauta histórica daqueles que defendem a educação pública de qualidade. Embora, seja discurso

muito em voga na atualidade, entre educadores e governantes, a preocupação já se fazia presente desde o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova.

Embora a questão da profissionalidade do professor apresente-se hoje como um discurso novo e corrente entre professores e pesquisadores, desconhece-se que esse novo, só é novo em parte, por desconhecimento de nossa tradição educacional, ressaltando-se as condições históricas e culturais que lhe foram próprias. A re-leitura do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, em tempos de esquecimento de nossos clássicos pensadores/educadores e de sobrevalorização dos novos autores, pode trazer para um leitor um tanto desatento a grata surpresa de encontrar ali, já explícitas, algumas preocupações que, na última década, reapareceram expressas em outro "idioma". [...] A proposição das linhas gerais de uma política nacional de educação apresentava, naquele momento, a questão da formação de professores como sendo de fundamental importância, principalmente para os quadros da escola secundária. (BELLOCHIO; TERRAZAN; TOMAZETTI, 2004, p.23).

A formação docente vai se pautando no percurso histórico, em propostas e finalidades diversas. A seguir nos centraremos apenas nas propostas a partir das reformas educacionais dos anos 1990.

A formação inicial, de acordo com o relatório Jacques Delors da Unesco (1998, p.159), propunha:

Formação inicial - Estabelecer laços mais estreitos entre as universidades e os institutos de formação de futuros professores do primário e do secundário. A longo prazo, o objetivo deverá ser fazer com que todos os professores, mas em especial os do secundário, tenham freqüentado estudos superiores, sendo a sua formação assegurada em cooperação com as universidades ou mesmo em contexto universitário.

Essa indicação posta no relatório reforça o que a própria legislação, elaborada no bojo das reformas educacionais, iria propor em termos de formação de professores, como a formação de professores para a educação básica prioritariamente em nível superior, bem como fazer a formação superior dos profissionais com formação em nível secundário.

A formação continuada considerada como momento de aperfeiçoamento docente, para a melhoria do fazer pedagógico, e consequente aprendizagem dos alunos, era proposta no relatório da Unesco (1998, p.159) da seguinte forma:

Formação contínua - Desenvolver os programas de formação contínua, de modo a que cada professor possa recorrer a eles, freqüentemente, especialmente através de tecnologias de comunicação adequadas. Devem ser desencadeados

programas que levem os professores a familiarizar-se com os últimos progressos da tecnologia da informação e comunicação. De uma maneira geral, a qualidade de ensino é determinada tanto ou mais pela formação contínua dos professores do que pela sua formação inicial. O recurso a técnicas de ensino a distância pode ser uma fonte de economia e permitir que os professores continuem a assegurar o seu serviço, pelo menos em tempo parcial.

Dessa maneira, o relatório entendia que a qualificação docente deveria atender às necessidades mais imediatas, indicando que a formação continuada poderia ocorrer por meio de ensino à distância ou mediada pelas tecnologias de comunicação. À esse discurso é acrescida a ideia de que os professores precisam "familiarizar-se" com os progressos tecnológicos, no entanto, logo adiante dessa mesma sugestão para formação contínua, o relatório deixa explícito, seu caráter pragmático, pois indica que esses mecanismos representam de certa forma "uma fonte de economia" na capacitação dos professores, revelando dessa maneira seu caráter de precarização quanto à formação docente.

Ainda assim, o relatório da Unesco (1998, p.162) considerava que "O reforço da formação contínua – dispensada segundo modalidades tão flexíveis quanto possível – pode contribuir muito para aumentar o nível de competência e a motivação dos professores, e melhorar o seu estatuto social".

Essa orientação é pautada, como pode se perceber, pelas regras do mercado de trabalho no regime capitalista, pois considera que a formação continuada deve proporcionar a motivação dos professores, de preferência em modalidades ou técnicas flexíveis. Dessa maneira, fica evidente que, nesse contexto, o discurso da educação de qualidade não destaca a necessidade de mais investimento e ampliação de recursos financeiros, mas somente a melhoria do desempenho docente.

Nesse sentido, tivemos no Brasil uma experiência, entre tantas outras, que levou a cabo as orientações dos organismos multilaterais, que foi a Universidade do Professor implementada no Estado do Paraná no governo Jaime Lerner durante a década de 1990.

As atividades desenvolvidas na qualificação de professores se pautavam exatamente na motivação, autoestima e conhecimento interior do docente em cursos e seminários organizados por empresas de consultoria empresarial. De acordo com Gentili (1998, p.89):

O modelo adotado na Universidade do Professor é emblemático na medida em que sintetiza uma tendência característica das políticas educacionais implementadas pelas administrações neoliberais: replicar no campo pedagógico experiências formativas ou organizacionais próprias do campo empresarial. [...] O raciocínio que justifica semelhante decisão é simplista, e enganador: mecanismos de treinamento, avaliação, controle, medição, disciplinamento e estímulo à produtividade que funcionam com eficácia no campo empresarial devem funcionar com a mesma eficácia no campo escolar.

A lógica empregada na educação estava definitivamente determinada pelas relações de mercado, embasadas no desenvolvimento de competências relativas ao empreendedorismo e à competitividade, demandas essas imprescindíveis para o mundo do trabalho, conforme destaca Gentili (1998, p.89):

Na limitada perspectiva do Prof. Wahrhaftig⁷, se quinze executivos conseguem reativar seus neurônios num final de semana dedicado à meditação Zen, novecentos professores, enclausurados nos bonitos campos paranaenses fazendo cursos de inteligência emocional, voltarão às suas escolas como agentes competitivos e empreendedores.

A discussão sobre a formação inicial e continuada com dados mais recentes se pautará nas informações do relatório da pesquisa internacional da OCDE de 2009 (Talis).

Para avaliar a atual situação da formação inicial e continuada, este estudo pauta-se nas informações do relatório da pesquisa internacional *Teaching and Learning International Survey* (Talis), realizada em 2007 (OCDE, 2009). A pesquisa Talis apresenta dados quanto à escolaridade dos professores, considerando o percentual de professores do ensino secundário básico, que equivale às séries finais do ensino fundamental no Brasil, pelo mais alto nível de ensino formal concluído pelos docentes (Tabela1).

Na tabela, é adotada a Classificação Internacional Normalizada da Educação ou *International Standard Classification of Education* (ISCED) da Unesco, destinada a permitir a comparação entre diferentes países. De acordo com essa classificação, o nível 5 corresponde à primeira fase da educação terciária, que no Brasil é equivalente ao ensino de nível superior, e está dividido em *abaixo da formação superior* ou *em fase de formação*. O nível 5B representa cursos de curta duração e de ordem mais

⁷ Prof. Ramiro Wahrhaftig foi Secretário de Estado da Educação na primeira gestão do Governador Jaime Lerner entre 1994-1997.

técnica; o nível 5A representa a formação em cursos de graduação; e o nível 6 corresponde à pós-graduação (OCDE, 2009).

TABELA 1 - ESCOLARIDADE DOS PROFESSORES EM DIFERENTES PAÍSES- 2007-2008

PAÍSES	ABAIXO DA FORMAÇÃO SUPERIOR OU EM FORMAÇÃO (5)		CURSOS DE CURTA DURAÇÃO (5B)		CURSOS DE GRADUAÇÃO (BACHARELADO) (5A)		CURSOS DE GRADUAÇÃO (LICENCIATURA) (5A)		PÓS-GRADUAÇÃO (6)	
	%	(SE)	%	(SE)	%	(SE)	%	(SE)	%	(SE)
Austrália	0,3	(0,10)	1,0	(0,25)	82,8	(0,96)	13,7	(0,83)	2,2	(0,33)
Áustria	3,1	(0,30)	59,3	(0,78)	1,3	(0,25)	33,6	(0,74)	2,6	(0,29)
Bélgica (Fl.)	3,4	(0,38)	84,2	(0,96)	4,2	(0,42)	8,1	(0,73)	0,1	(0,07)
Brasil	8,6	(1,00)	0,2	(0,08)	89,3	(1,02)	1,8	(0,25)	0,1	(0,05)
Bulgária	3,7	(1,06)	15,7	(1,69)	16,4	(1,21)	64,0	(2,64)	0,2	(0,06)
Dinamarca	1,9	(0,37)	0,2	(0,10)	90,3	(1,00)	7,5	(0,89)	0,0	(0,03)
Estônia	7,0	(0,51)	6,5	(0,46)	40,3	(1,15)	46,0	(1,21)	0,3	(0,11)
Hungria	0,2	(0,10)	0,1	(0,08)	71,5	(2,13)	27,8	(2,09)	0,4	(0,08)
Islândia	12,1	(0,79)	20,8	(1,15)	60,6	(1,22)	6,3	(0,70)	0,2	(0,12)
Irlanda	0,6	(0,20)	3,4	(0,33)	79,4	(0,70)	15,9	(0,78)	0,8	(0,19)
Itália	5,3	(0,30)	9,4	(0,42)	6,9	(0,37)	77,4	(0,58)	0,9	(0,19)
Coreia	0,3	(0,11)	0,3	(0,14)	64,7	(1,39)	33,9	(1,35)	0,7	(0,16)
Lituânia	4,1	(0,38)	13,0	(0,77)	47,0	(1,46)	35,7	(1,39)	0,1	(0,07)
Malásia	1,0	(0,12)	12,1	(0,60)	79,4	(0,79)	7,5	(0,55)	0,0	(0,00)
Malta	3,7	(0,50)	13,3	(1,11)	71,9	(1,50)	10,7	(1,11)	0,4	(0,22)
México	10,4	(0,94)	3,0	(0,43)	75,6	(1,05)	10,7	(0,72)	0,3	(0,11)
Noruega	0,9	(0,19)	0,0	(0,00)	76,5	(0,92)	22,5	(0,92)	0,0	(0,04)
Polônia	0,3	(0,11)	1,2	(0,27)	4,1	(0,42)	94,0	(0,46)	0,5	(0,18)
Portugal	0,4	(0,11)	4,3	(0,43)	84,4	(0,76)	10,7	(0,71)	0,2	(0,09)
República Eslovaca	2,5	(0,36)	0,0	(0,00)	0,5	(0,15)	96,2	(0,43)	0,8	(0,20)
Eslovênia	3,7	(0,34)	41,9	(1,04)	52,9	(1,05)	1,4	(0,20)	0,1	(0,04)
Espanha	3,5	(0,35)	1,6	(0,22)	11,4	(0,85)	78,8	(0,89)	4,7	(0,41)
Turquia	0,0	(0,00)	6,0	(0,57)	88,2	(0,96)	5,6	(0,90)	0,2	(0,11)
TALIS Média	3,4	(0,10)	12,9	(0,14)	52,1	(0,22)	30,9	(0,22)	0,7	(0,04)

FONTE: OECD, TALIS Database

Como é possível perceber, a maior parte da formação docente se concentra no ensino superior (graduação), e nesse aspecto o Brasil apresenta um percentual bastante significativo 89,3%, seguido pela formação em nível de especialização, no qual predominam os países europeus.

Cabe neste aspecto fazer o apontamento, de estudos mais aprofundados quanto aos dados demonstrados pela pesquisa *Talis* referentes a formação de professores em bacharelado e licenciatura no Brasil, isto porque apresentam séria incoerência entre os dados de pesquisas nacionais, que revelam que a maior parte dos professores apresentam formação superior em licenciatura.

Isso significa que a reforma educacional empregada no Brasil aponta, pelo menos no nível de formação docente, dados positivos agora quase 20 após sua implementação; no entanto não é possível afirmar que de fato essa formação ocorreu de maneira qualitativa.

Já os dados referentes à formação continuada, da pesquisa Talis (Tabela 2), indicam o percentual de professores que participaram de desenvolvimento profissional nos últimos 18 meses entre os anos de 2007 e 2008; a média de dias destinados ao aperfeiçoamento para todos os professores; a média de dias entre os que receberam o desenvolvimento profissional; e o percentual médio de dias em que o desenvolvimento profissional foi obrigatório.

Esses dados permitem identificar os países que investiram em formação continuada tanto no que se refere à abrangência quanto à quantidade de formação ofertada. Entretanto, para avaliar os efeitos desse investimento, é necessário um estudo mais detalhado sobre o conteúdo e a forma dos programas e das atividades oferecidas, que não cabem neste estudo, de caráter preliminar, conforme segue:

TABELA 2 - PARTICIPAÇÃO DOS PROFESSORES NO DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL NOS ÚLTIMOS 18 MESES EM DIFERENTES PAÍSES - 2007-2008

PAÍSES	PERCENTAGEM DE PROFESSORES QUE REALIZARAM ALGUM DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL NOS ÚLTIMOS 18 MESES		MÉDIA DE DIAS DE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL PARA TODOS OS PROFESSORES			MÉDIA DE DIAS DE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL ENTRE AQUELES QUE RECEBERAM ALGUMA			O PERCENTUAL MÉDIO DE DIAS DE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL SE QUE ERAM OBRIGATÓRIAS	
	%	(SE)	Média	(SE)	SD	Média	(SE)	SD	Média	(SE)
Austrália	96,7	(0,43)	8,7	(0,19)	7,6	9,0	(0,20)	7,5	47,3	(1,17)
Áustria	96,6	(0,37)	10,5	(0,17)	9,5	10,9	(0,16)	9,5	31,4	(0,66)
Bélgica (Fl.)	90,3	(0,73)	8,0	(0,38)	19,6	8,8	(0,42)	20,5	33,6	(0,95)
Brasil	83,0	(1,21)	17,3	(0,70)	21,9	20,8	(0,79)	22,5	40,2	(1,17)
Bulgária	88,3	(1,17)	27,2	(1,65)	58,7	30,8	(2,04)	61,6	46,9	(2,11)
Dinamarca	75,6	(1,26)	9,8	(0,34)	14,0	12,9	(0,40)	14,7	34,6	(1,43)
Estônia	92,7	(0,50)	13,1	(0,29)	13,7	14,2	(0,31)	13,7	49,2	(1,20)
Hungria	86,9	(1,77)	14,5	(0,50)	16,2	16,7	(0,41)	16,3	46,1	(1,58)
Islândia	77,1	(1,10)	10,7	(0,44)	14,7	13,9	(0,56)	15,3	49,9	(1,30)
Irlanda	89,7	(0,78)	5,6	(0,21)	8,0	6,2	(0,21)	8,2	41,4	(0,99)
Itália	84,6	(0,76)	26,6	(0,98)	45,6	31,4	(1,17)	48,0	40,0	(1,08)
Coreia	91,9	(0,59)	30,0	(0,57)	26,0	32,7	(0,55)	25,5	46,9	(0,85)
Lituânia	95,5	(0,40)	11,2	(0,21)	10,2	11,8	(0,21)	10,1	56,6	(0,98)
Malásia	91,7	(0,67)	11,0	(0,32)	11,0	11,9	(0,33)	11,0	88,1	(0,64)
Malta	94,1	(0,75)	7,3	(0,25)	7,4	7,8	(0,26)	7,4	78,4	(1,07)
México	91,5	(0,60)	34,0	(1,60)	65,2	37,1	(1,78)	67,3	66,4	(1,22)
Noruega	86,7	(0,87)	9,2	(0,30)	13,4	10,6	(0,34)	13,9	55,5	(1,25)
Polônia	90,4	(0,67)	26,1	(1,10)	44,1	28,9	(1,20)	45,5	41,0	(1,14)
Portugal	85,8	(0,87)	18,5	(0,89)	39,0	21,6	(1,01)	41,3	35,1	(0,99)
República Eslovaca	75,0	(1,13)	7,2	(0,30)	9,8	9,6	(0,38)	10,2	44,1	(1,19)
Eslovênia	96,9	(0,35)	8,3	(0,20)	8,2	8,6	(0,20)	8,2	60,5	(0,93)
Espanha	100,0	(0,03)	25,6	(0,51)	19,3	25,6	(0,51)	19,3	66,8	(0,99)
Turquia	74,8	(2,09)	11,2	(0,52)	14,9	14,9	(0,65)	15,5	72,8	(1,65)
TALIS Média	88,5	(0,20)	15,3	(0,14)	21,7	17,3	(0,16)	22,3	51,0	(0,25)

FONTE: OECD, TALIS Database

Isso significa, que a maior parte dos docentes (88,5%) participou de algum programa de desenvolvimento profissional, como formação continuada nos últimos 18 meses. De maneira geral, pode-se afirmar que houve uma tendência quanto à formação continuada, já que, no Brasil, 83% dos docentes afirmaram ter participado de formação continuada. Esse dado apresenta um percentual bastante significativo, que deveria impactar qualitativamente no fazer pedagógico.

2.2 PISO SALARIAL/SALÁRIO

A remuneração também representa um aspecto fundamental do perfil profissional nas redes de ensino e demonstra, em alguma medida, a valorização profissional proporcionada, ou seja, revela o reconhecimento pelo trabalho desenvolvido pelo professor.

Na definição de Marques e Abud (2008, p.51): "entende-se por remuneração o conjunto de prestações recebidas pelo empregado em razão da prestação de serviços, em dinheiro ou utilidades, proveniente dos empregadores ou de terceiros". O valor da remuneração revela o nível de reconhecimento do serviço prestado, mas, "quando se fala em valorização salarial, contudo, há que se ter claro, de que a medida não é, necessariamente, um valor muito acima, mas, simples e tão somente, o que já é pago por outras profissões" (PINTO, 2009, p.60).

Nesse sentido, afirma-se que a profissão docente sofre certo desprestígio, em relação às demais profissões. É necessário, portanto, investigar como a questão da remuneração, em decorrência da valorização salarial, é tratada como política, já que a melhoria das condições de trabalho docente perpassa por essas medidas.

Na pesquisa "*La Inversión Educativa en América Latina y el Caribe e Education at a Glance*" (MORDUCHOWICZ; DURO, 2007), que investigou a remuneração de professores, os dados mostram que o Brasil ocupa, entre os países pesquisados, a posição dos que pior pagam seus professores, levando em consideração a relação do valor do dólar em PPP (poder de paridade de compra), conforme a tabela 3.

TABELA 3 - SALÁRIOS MENSAIS MÉDIOS

PAÍSES	SALÁRIOS (em dólares PPP)
Países da OCDE	2.310
Colômbia	1.284
Costa Rica	1.268
Chile	1.196
México	975
Argentina	934
Brasil	892
Venezuela	866

FONTE: Morduchowicz e Duro (2007)

Ao considerarmos a jornada de trabalho semanal, conforme dados do estudo *La Inversión Educativa en América Latina y el Caribe: Las demandas de financiamiento y asignación de recursos* (MORDUCHOWICZ; DURO, 2007), a média de trabalho dos

professores em 17 países da América Latina é de 37 horas. Os valores pagos no Brasil são para uma jornada de trabalho de 40 horas semanais.

Ao considerar somente os dados dos países pertencentes à OCDE, é possível analisar que a remuneração docente no Brasil é precária; no entanto considerando os dados em relação a outros países da América Latina, a diferença salarial não é relativamente grande.

Os dados da OCDE de 2005 apresentam os salários anuais dos professores primários estatutários das instituições públicas no que se refere ao salário inicial, após 15 anos de experiência e no topo da carreira, também em dólares americanos PPP. A primeira coluna refere-se ao salário mínimo para a formação inicial, a segunda refere-se ao salário após 15 anos de experiência e a terceira ao chegar no último nível da carreira, de acordo com a tabela 4:

TABELA 4 - SALÁRIOS ANUAIS EM DÓLARES PPP, EM DIFERENTES PAÍSES

PAÍSES	SALÁRIO INICIAL	SALÁRIO APÓS 15 ANOS	SALÁRIO NO TOPO DA CARREIRA
Austrália	28.642	42.057	42.057
Áustria	24.475	32.384	48.977
Bélgica (Fl.)	27.070	37.128	44.626
Bélgica (Fr.)	25.684	35.474	42.884
Dinamarca	32.939	37.076	37.076
Hungria	11.701	14.923	19.886
Islândia	18.742	21.692	24.164
Irlanda	24.458	40.514	45.910
Itália	23.751	28.731	34.869
Coréia	27.214	46.640	74.965
México	12.688	16.720	27.696
Noruega	29.719	35.541	36.806
Polônia	6.257	9.462	10.354
Portugal	20.150	33.815	53.085
República Eslovaca	5.771	7.309	9.570
Espanha	29.973	34.890	43.816
Turquia	12.903	14.580	16.851
Média dos países	24.287	33.336	40.539
Argentina ⁽¹⁾	6.901	9.670	11.612
Brazil⁽¹⁾	8.888	12.005	13.292
Chile	11.709	13.671	18.437
Malásia ⁽¹⁾	9.230	14.490	17.470
Paraguai ⁽¹⁾	7.950	7.950	7.950
Peru ⁽¹⁾	5.669	5.669	5.669
Uruguai ⁽¹⁾	4.850	5.812	7.017

FONTE: OECD (www.oecd.org/edu/eag2005)

(1) Dados referentes ao ano de 2002.

As tabelas anteriores confirmam que o Brasil apresenta remuneração muito aquém dos países componentes da OCDE. Isso também acontece com alguns países sul-americanos, conforme dados da Argentina e do Uruguai.

Ao observar somente a média entre os países, verifica-se que o valor do salário chega a ser três vezes maior em outros países em relação ao salário do professor

brasileiro. E, ainda assim, a média de salário inicial de muitos países ainda é bem maior que o salário pago aos docentes brasileiros que se encontram em final de carreira.

Na tabela 4 é possível analisar também que a diferença é significativa quando se observa o salário inicial, porém quando se analisa o progresso da carreira, ou seja, após 15 anos de trabalho e o topo da carreira, a situação é diferente em países como Austrália e Dinamarca, que oferecem salário inicial mais alto, no entanto demonstram que após 15 anos de serviço o salário dos professores entra em processo de estagnação.

2.3 CONDIÇÕES DE TRABALHO

As condições de trabalho são de extrema relevância para o desenvolvimento do trabalho docente e para a garantia da valorização profissional. Caldas (2007, p.77), define condições de trabalho nos seguintes termos:

Entende-se por condições de trabalho o conjunto de recursos que possibilita uma melhor realização do trabalho educativo, e que envolve tanto a infraestrutura das escolas, os materiais didáticos disponíveis, quanto os serviços de apoio aos educadores e à escola.

No entanto, as reformas educacionais postas nas últimas décadas trouxeram à tona uma nova reestruturação desse trabalho, entendido como resultante de novas políticas educacionais e novas formas de trabalho, revelando-se, assim, significativamente precarizado, como característica do modelo capitalista de produção.

Para Abdalla (2010), a precarização no trabalho docente pode ser traduzida pelos baixos salários, desprestígio social, a exigência de qualificação e feminização predominante no campo educacional, e essas situações colaboram para a intensificação dos processos de trabalho e para os sentimentos de sofrimento e angústia.

No marco das condições de trabalho, o relatório Jacques Delors faz alguns apontamentos, conforme segue:

Condições de trabalho - É preciso mais empenho em manter a motivação dos professores em situações difíceis e, para conservar no ensino os bons professores, oferecer-lhes condições de trabalho satisfatórias e remuneração comparável à das outras categorias de emprego que exigem um nível de

formação equivalente. A concessão de incentivos especiais a professores que trabalham em zonas afastadas ou pouco convidativas é, evidentemente, necessária para os levar a permanecer nessas zonas, de modo que populações desfavorecidas não o fiquem ainda mais devido à falta de professores qualificados. Por mais desejável que seja a mobilidade geográfica, as colocações não deveriam ser decididas arbitrariamente pelas autoridades centrais. A mobilidade entre a profissão docente e outras profissões, durante períodos limitados, poderia ser incrementada com proveito. (UNESCO, 1996, p.160).

Como se pode perceber, o relatório não propõe medidas que valorize de fato a profissão, ou seja, não indica ao poder público a necessidade de políticas efetivas de valorização salarial, de forma a tornar a profissão mais atrativa. Pelo contrário, indica a adoção de medidas paliativas como a concessão de incentivos especiais em determinadas situações, o que nem sempre resulta em melhoria salarial para toda a categoria. E continua, como se mostra a seguir.

Para poderem fazer um bom trabalho os professores devem não só ser profissionais qualificados mas também beneficiar-se de apoios suficientes. O que supõe, além dos meios de trabalho e dos meios de ensino adequados, a existência de um sistema de avaliação e de controle que permita diagnosticar e remediar as dificuldades, e em que a inspeção sirva de instrumento para distinguir e encorajar o ensino de qualidade. (UNESCO, 1996, p.165).

Somando-se as indicações do relatório, compostas basicamente pela implantação de incentivos financeiros especiais e pela motivação profissional, percebe-se também a indicação da criação de um sistema de avaliação e controle do ensino.

No entanto, a partir de alguns estudos teóricos abordados neste trabalho destacam-se a adoção desses mecanismos de avaliação e controle implementados pelos governos nacionais e organismos multilaterais, os quais acabam destacando apenas os resultados, como é o caso do uso que é feito dos resultados para a elaboração de ranking entre escolas de um mesmo sistema. De acordo com a notícia veiculada no portal Jus Brasil⁸,

Professores e alunos da Escola Municipal Presidente Pedrosa, na Vila Izabel, têm muito a comemorar. Das 179 escolas que compõem a rede municipal de ensino de Curitiba, a Presidente Pedrosa teve o maior Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), indicador do Ministério da Educação criado para

⁸ Informação retirada do site <http://www.jusbrasil.com.br/politica/5189946/escola-presidente-pedrosa-conquista-a-melhor-nota-no-ideb-da-rede-municipal> (em 04 fev. 2011), extraído do portal da prefeitura de Curitiba (www.curitiba.pr.gov.br).

medir a qualidade do ensino oferecido nas escolas públicas. A escola obteve 7,3 na avaliação dos anos iniciais do ensino fundamental (1.^a a 4.^a série). A meta estabelecida pelo governo federal é de 5,8. [...] "Temos que dividir estes ótimos desempenhos com todos os profissionais da educação da rede municipal, que têm ajudado Curitiba a manter-se como referência, além de oferecer ensino de qualidade para nossas crianças", afirma a secretária municipal da Educação, Eleonora Bonato Fruet. [...] "Nossa meta é melhorar a qualidade e os resultados do ensino desde os processos iniciais de alfabetização. É com isso que efetivaremos a erradicação do analfabetismo, especialmente o funcional", disse a secretária.

Na verdade, esse tipo de mecanismo é utilizado com o intuito principal de responsabilizar a escola, ou seja, os professores, pelo baixo desempenho dos alunos, buscando desenvolver o referido sistema de *accountability*.

Entendendo que condições de trabalho são, na verdade, junto com a remuneração, mecanismos fundamentais para a melhoria da qualidade de ensino, propõem-se, a seguir, algumas variáveis, no sentido de estabelecer um padrão de condições para o trabalho.

2.3.1 Hora-atividade

Hora-atividade é o momento extraclasse, dentro da jornada de trabalho docente, considerado para planejamento, estudos e formação continuada dos professores. Nesse sentido, faz parte das condições de trabalho dos professores.

Embora não trate especificamente da hora-atividade, ou qualquer outro nome que receba o conceito anteriormente descrito, é possível fazer uma breve relação com os dados da pesquisa Talis, no que tange às condições para realizar formação continuada ou desenvolvimento profissional, conforme documento disponível no site do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira (INEP) denominada "Pesquisa Talis - Nota para o Brasil"⁹.

⁹ Pesquisa Talis - Pesquisa com Diretores de Escolas e Professores do Ensino Fundamental de 5.^a a 8.^a série ou 6.^o ao 9.^o ano – Nota para o Brasil (Disponível em: <http://www.inep.gov.br/download/imprensa/2009/internacional/Briefing_Talis_16-06-2009.pdf>. Acesso em: 30 maio 2010).

Depreende-se a partir dos dados constantes no documento mencionado, no qual: 1) *54,8% afirmaram que gostariam de ter tido mais oportunidades de se desenvolver profissionalmente;* 2) *porém, em média, 65,2% dos professores afirmam não terem pago nada pelo seu desenvolvimento profissional e uma proporção similar afirma ter sido liberada pelo empregador para poder fazer o desenvolvimento;* 3) *E, ainda, a Talis investigou os motivos de impedimento em relação a treinamento profissional dentre os professores que afirmaram necessitá-lo. A razão mais comumente citada (46,8%) foi o conflito de horários dos cursos com o trabalho.*

Essas informações evidenciam que o período destinado para a formação continuada ocorre em concomitância com os horários de trabalho, já que afirmam *ter sido liberados pelo empregador para fazê-la*, e quando não o fazem alegam conflito de horários entre o desenvolvimento profissional e horário de trabalho. Em sendo assim, percebe-se, a partir do relatado, que grande parte dos professores realiza cursos em tempo além da jornada contratada e remunerada.

2.3.2 Jornada de trabalho

Para Marques e Abud (2008, p.79), "jornada de trabalho é período de tempo diário em que o empregado está à disposição do empregador em razão do contrato de trabalho".

Para efeito de compreensão de como se dá uma jornada de trabalho, utiliza-se o proposto pela Consolidação das Leis Trabalhistas (CLT), muito embora a jornada de trabalho do servidor público devesse estar explicitada nos artigos da CF 88 que tratam da administração pública, no entanto não é possível tratar desse ponto de vista, pois ela remete sempre à legislação específica, no caso da educação remete à LDB n.º 9.394/96, que não contempla esse aspecto.

De acordo com o artigo 58 (CLT), a jornada de trabalho é composta de *duração normal de trabalho, para empregados em qualquer atividade privada, não excederá de oito diárias, e desde que não seja fixado expressamente outro limite.* Também se aplica ao servidor público, profissional do magistério, por analogia, o artigo 58 A da CLT: *considera-se trabalho em regime de tempo parcial aquele cuja a duração não exceda 25 horas semanais.*

O dados referentes à jornada de trabalho semanal dos professores, podem ser observados na tabela 5, a seguir:

TABELA 5 - HORAS SEMANAIS TRABALHADAS PELOS PROFESSORES

PAÍS	MODA
Argentina	20
Bolívia	20
Brasil	40
Chile	40
Colômbia	40
Costa Rica	40
Equador	40
El Salvador	40
Guatemala	25
Honduras	25
México	40
Nicarágua	40
Paraguai	40
Peru	30
República Dominicana	40
Uruguai	20
Venezuela	40
Média Ponderada	37

FONTE: Morduchowicz e Duro (2007)

NOTA: Os dados de Bolívia, El Salvador e Guatemala são de 2004. Os dados do Chile, Honduras e Paraguai são de 2003. Nicarágua de 2001. Demais países 2005

Como é possível observar na tabela 5, o Brasil apresenta uma jornada semanal acima do que está previsto na média dos países latino-americanos investigados, que é de 37 horas. Mesmo coexistindo diferentes regimes de jornada de trabalho no magistério público do Brasil – por exemplo, jornadas de 20 e 40 horas –, de maneira geral prevalece o regime de trabalho de 40 horas semanais (MEC, 2009).

Dessa forma, cabe destacar que se verifica uma carga de trabalho intensa, que revela mais uma vez a precariedade nas condições de trabalho e vida desses professores, que poderão, dependendo do regime no qual foi contratado, trabalhar além das 40 horas semanais.

Considere-se o exemplo a seguir: um professor pode trabalhar em uma escola particular em um contrato de 20 horas e mais 40 horas em uma instituição pública. Pode, ainda, trabalhar duas jornadas de 20 horas no serviço público, limite permitido constitucionalmente, e mais 20 horas em uma escola privada, perfazendo assim, 60 horas semanais.

Conforme destaca Caldas (2007, p.82): "Como consequência do rebaixamento dos salários, os professores vão se obrigando a aumentar o número de aulas dadas, triplicando a jornada de trabalho, atuando em diversas escolas".

2.3.3 Número de alunos por turma

Discutir qualidade de educação é pensar situações de melhoria para atuação docente. A adequação do número de alunos por turma é uma evidente indicação.

A precarização na contratação de pessoal também pode ser verificada na superlotação das classes escolares, gerando comprometimento na qualidade do processo de ensino e aprendizagem, bem como sobrecarga que afeta diretamente a saúde do trabalhador docente.

Vejamos a seguir os dados da pesquisa Talis (Tabela 6), no que se refere ao número médio de alunos e de pessoal nas escolas, sendo que a primeira coluna informa o número de alunos em média por escola, a segunda coluna trata do número de professores para o número de pessoal de apoio pedagógico, a terceira coluna indica o número de pessoal administrativo por professores, a quarta coluna informa em média o tamanho da classe e a última coluna retrata os dados em escolas públicas.

TABELA 6 - CARACTERÍSTICAS DE PESSOAL E DA PERCENTAGEM DE PROFESSORES EM ESCOLAS PÚBLICAS

PAÍSES	NÚMERO DE ALUNOS NAS ESCOLAS		PROPORÇÃO DE PROFESSORES PARA O NÚMERO DE PESSOAL DE APOIO PEDAGÓGICO		PROPORÇÃO DE PROFESSORES COM O NÚMERO DE FUNCIONÁRIOS DE ADMINISTRAÇÃO OU DIREÇÃO DA ESCOLA		O TAMANHO MÉDIO DA CLASSE (Ensino Secundário Inferior apenas)		ESCOLAS PÚBLICAS	
	Média	(SE)	Média	(SE)	Média	(SE)	Média	(SE)	%	(SE)
Austrália	754,0	(49,85)	8,3	(0,61)	5,5	(0,30)	24,6	0,20	56,1	(1,80)
Áustria	300,6	(9,84)	24,1	(1,08)	22,6	(0,82)	21,1	0,14	89,1	(1,91)
Bélgica (Fl.)	491,2	(20,15)	20,5	(1,63)	11,7	(0,73)	17,5	0,27	27,6	(1,39)
Brasil	601,2	(16,90)	11,9	(0,72)	6,9	(0,30)	32,2	0,35	84,9	(0,81)
Bulgária	314,7	(16,22)	12,3	(1,31)	4,8	(0,42)	20,7	0,35	99,1	(0,54)
Dinamarca	340,4	(20,69)	9,1	(0,97)	7,5	(0,38)	20,0	0,22	71,5	(1,65)
Estônia	361,3	(8,35)	10,4	(0,69)	7,6	(0,21)	20,5	0,32	97,2	(1,49)
Hungria	394,3	(23,16)	7,3	(0,69)	8,3	(0,48)	20,2	0,57	81,3	(4,03)
Islândia	266,5	(12,57)	5,7	(0,60)	6,3	(0,22)	18,6	0,02	98,3	(0,06)
Irlanda	454,5	(11,51)	15,8	(1,06)	11,1	(0,41)	21,9	0,18	45,2	(2,54)
Itália	617,9	(30,35)	20,4	(3,22)	7,5	(0,32)	21,3	0,16	96,1	(1,14)
Coreia	646,6	(41,75)	14,0	(1,12)	4,9	(0,32)	34,6	0,43	82,1	(2,91)
Lituânia	381,9	(10,11)	16,7	(1,10)	8,3	(0,23)	19,3	0,24	98,5	(0,93)
Malásia	1046,0	(25,94)	12,4	(1,01)	7,5	(0,45)	34,9	0,28	98,8	(0,57)
Malta	495,8	(20,83)	7,9	(0,74)	8,7	(0,57)	19,6	0,01	67,5	(0,16)
México	436,0	(19,09)	7,9	(0,68)	5,0	(0,34)	37,8	0,55	83,0	(1,20)
Noruega	243,0	(10,11)	7,0	(0,41)	8,3	(0,31)	21,4	0,29	96,3	(1,90)
Polônia	242,2	(13,35)	9,4	(0,56)	9,0	(0,48)	20,8	0,27	94,4	(1,48)
Portugal	800,8	(33,65)	10,8	(1,64)	10,5	(0,59)	21,3	0,21	89,3	(0,73)
República Eslovaca	351,8	(14,52)	14,3	(1,15)	4,7	(0,17)	21,1	0,26	87,8	(3,03)
Eslovênia	377,1	(6,56)	18,3	(1,16)	7,8	(0,34)	18,8	0,18	100,0	(0,00)
Espanha	536,7	(25,78)	19,0	(0,91)	8,8	(0,68)	21,7	0,26	75,6	(2,34)
Turquia	795,5	(53,98)	22,2	(2,53)	10,4	(0,49)	31,3	0,75	92,5	(1,16)
TALIS Média	489,1	(5,21)	13,3	(0,27)	8,4	(0,09)	23,5	(0,07)	83,1	(0,37)

FONTE: OECD, TALIS Database

Como se pode notar, o Brasil é um dos países que possuem maior quantidade de alunos por sala de aula, ou seja, enquanto a média entre os países é de 23, no Brasil esse número salta para 32 alunos por sala de aula. Como os dados se referem a médias, pode-se inferir que existem turmas com números ainda mais elevados, lembrando, assim, que a média não significa homogeneidade, vamos acompanhar a seguir a situação das escolas de Curitiba com maiores e menores índices no IDEB.

As escolas com menores índices no IDEB da RME em 2009: Escola Municipal (EM) Itacelina Bittencourt, EM Centro Educação Integral (CEI) Rita Anna de Cássia, EM CEI Expedicionário e Escola Municipal Poeta João Cabral de Melo Neto, estão todas localizadas em regiões de periferia como: Parolin, CIC, Tatuquara e Cajuru.

Segundo dados do relatório "Como anda a Região Metropolitana de Curitiba", do Observatório das Metrôpoles da UFRJ, são nesses bairros ou regiões que se encontram o maior número de moradias provenientes de ocupações irregulares, de trabalhadores informais, de condições impróprias de moradia, incluindo problemas de saneamento e coleta de lixo e com maior densidade populacional.

Na maioria das unidades de ensino localizadas nessas regiões, em especial, Tatuquara e CIC, os profissionais recebem o pagamento de uma gratificação por difícil provimento, por conta da alta rotatividade dos servidores e da dificuldade de manter os profissionais lotados nesses estabelecimentos.

Cabe informar que atualmente encontram-se em fase de construção 12 novas creches e 3 novas escolas (conforme vinculado no site oficial da prefeitura de Curitiba em 27 de dezembro de 2010), sendo que a maioria dessas construções encontram-se nas regiões citadas. Dessa maneira, é possível concluir que nas unidades de ensino existentes naquelas regiões existam casos de superlotação nas sala de aulas.

No caminho inverso, ao anteriormente descrito, encontram-se as escolas com maiores índices no IDEB sendo elas: EM Presidente Pedrosa, EM São Luiz e EM Dom Manuel da Silveira D'Elboux, localizadas respectivamente nos bairros do Portão, Água Verde e Hugo Lange, todos considerados bairros de classe média e classe média alta, localizados na região central de Curitiba. Portanto, é possível concluir que as escolas estabelecidas nessas regiões não enfrentam as mesmas dificuldades que as escolas com baixos índices no IDEB já citadas, em especial quando se trata do número de alunos por turma.

Quanto aos demais dados, percebe-se ainda no Brasil, que o número médio de professores por pessoal de apoio é de 11,9 e de professores por pessoal administrativo, 6,9.

Segundo pesquisa realizada por Carnoy, Gove e Marshall (2003), é possível perceber que, com exceção de Cuba, em outros países da América Latina, como Chile e Brasil, o número de alunos em sala de aula também é alto, conforme descreve a tabela 7:

TABELA 7 - PRINCIPAIS CARACTERÍSTICAS DAS CLASSES OBSERVADAS

VARIÁVEL	COMPARAÇÃO ENTRE PAÍSES			APENAS ESCOLAS URBANAS			
	Brasil	Chile	Cuba	Brasil	Chile público	Chile particular	Cuba
Número de alunos por turma	27,9	37,1	17,9	28,0	36,2	38,5	19,8

FONTE: Carnoy, Gove e Marshall (2003)

Se considerarmos apenas a comparação entre países, veremos que o número de alunos aumenta em número de dez a partir dos dados de Cuba, seguido pelo Brasil e depois o Chile.

Para Trojan (2008), um dos fatores que garantem o sucesso do ensino em Cuba é o modelo pedagógico que permite uma melhor condição de trabalho aos profissionais, conforme destaca:

O modelo pedagógico de ensino da educação básica, por sua vez, garante condições excelentes para a equipe de profissionais no que se refere à relação de um professor para cada 15 alunos, ao tempo integral de trabalho na mesma instituição, sendo que 50% de tempo é destinado a atividades extra-classe, envolvendo todos os profissionais e representantes da comunidade. Essas condições garantem, além do trabalho coletivo em geral, o funcionamento dos conselhos escolares. (TROJAN, 2008, p.63).

2.3.4 Regime de contratação

Considerando que o regime de contratação também faz parte das condições de trabalho do professor, veremos a seguir as diferentes formas de contratação, segundo dados da pesquisa Talis em diversos países.

No Brasil, em especial, o regime de contratação para o exercício no magistério público está prevista na legislação brasileira, e deve ocorrer por meio de concursos públicos, conforme regra o artigo 206 da CF 88 *ingresso exclusivo por meio de concurso público com provas e títulos*, no entanto coexistentes outras formas de contratação, como, por exemplo, contrato temporário.

A tabela 8 demonstra a situação de emprego dos professores, a primeira coluna trata do emprego permanente; a segunda refere-se ao regime de contrato a prazo, ou seja, de mais de um ano; e a terceira revela a contratação por apenas um ano ou menos, respectivamente.

TABELA 8 - STATUS DO EMPREGO

PAÍSES	EMPREGADO PERMANENTEMENTE		CONTRATO A PRAZO FIXO: MAIS DE UM ANO ESCOLAR		CONTRATO A TERMO: UM ANO ESCOLAR OU MENOS	
	%	(SE)	%	(SE)	%	(SE)
Austrália	86,8	(1,00)	4,3	(0,73)	8,9	(0,71)
Áustria	89,3	(0,64)	2,0	(0,28)	8,7	(0,55)
Bélgica (Fl.)	80,7	(0,90)	4,8	(0,41)	14,6	(0,83)
Brasil	74,2	(1,46)	7,1	(0,79)	18,7	(1,41)
Bulgária	84,6	(1,25)	4,4	(0,67)	11,0	(1,10)
Dinamarca	96,6	(0,63)	0,3	(0,15)	3,1	(0,62)
Estônia	84,2	(1,12)	5,0	(0,46)	10,8	(0,91)
Hungria	86,1	(1,75)	2,9	(0,49)	11,0	(1,52)
Islândia	74,6	(1,12)	6,2	(0,67)	19,2	(0,98)
Irlanda	73,4	(1,10)	7,8	(0,67)	18,8	(1,00)
Itália	80,6	(0,85)	a	a	19,4	(0,85)
Coreia	95,6	(0,41)	4,2	(0,42)	0,2	(0,08)
Lituânia	92,4	(0,56)	4,2	(0,40)	3,4	(0,38)
Malásia	97,8	(0,29)	1,9	(0,33)	0,4	(0,20)
Malta	96,3	(0,55)	1,2	(0,34)	2,5	(0,46)
México	86,8	(1,88)	5,0	(0,56)	8,2	(1,74)
Noruega	89,9	(0,88)	1,8	(0,35)	8,3	(0,80)
Polônia	77,1	(1,11)	5,1	(0,67)	17,8	(0,93)
Portugal	67,6	(1,39)	15,0	(0,88)	17,4	(0,99)
República Eslovaca	82,1	(1,09)	3,8	(0,48)	14,1	(1,02)
Eslovênia	82,8	(0,79)	2,2	(0,34)	15,0	(0,78)
Espanha	75,6	(1,06)	6,5	(0,41)	17,9	(1,01)
Turquia	88,3	(1,32)	4,6	(0,79)	7,0	(0,95)
TALIS Média	84,5	(0,23)	4,6	(0,11)	11,1	(0,20)

FONTE: OECD, TALIS Database

Os dados mostram ainda que, entre os países pesquisados, o Brasil situa-se entre os que possuem menos professores contratados de forma permanente, ou seja, via concurso público ou situação similar, com menor índice de contratação permanente encontram-se apenas Irlanda e Portugal. Tal situação revela a precariedade dos vínculos de trabalho que, pela falta de estabilidade, pode comprometer a aquisição de experiência e constituição de formação de equipe na escola, que são fatores que favorecem a melhoria da qualidade do trabalho.

3 OS DISPOSITIVOS LEGAIS QUE REGULAM A PROFISSÃO DOCENTE NO BRASIL

A apresentação da legislação e documentos oficiais vigentes são elementos imprescindíveis no estudo sobre a profissão docente, pois são esses dispositivos legais que definem a profissão e as condições de trabalho dos professores.

Esses aspectos legais é que balizam as políticas, ou até mesmo a ausência delas, na regulação da profissão docente e nos mecanismos de valorização profissional.

Cabe mencionar que as políticas são implantadas a partir de um marco legal, ou seja, são implantadas a partir de uma obrigatoriedade legal, e esta obrigação quase sempre é resultante de intensa mobilização da sociedade civil e de entidades representativas da categoria docente por meio de suas associações ou sindicatos.

Dessa maneira, é possível dizer que as políticas de valorização docente nascem da força da lei, na esfera do direito, e contam ainda com a intervenção do Estado, para sua implementação, conforme afirma Duarte (2007, p.707):

O processo de elaboração de uma política pública deve ser equacionado, pois, levando-se em conta os ditames constitucionais, os compromissos assumidos internacionalmente e os espaços deixados à discricionariedade do administrador, envolvendo diferentes etapas: planejamento, fixação de objetivos, escolha dos meios adequados, definição dos métodos de ação e destinação de recursos.

Assim, os componentes que versam sobre a profissão docente apresentam legislações específicas, com exceção das condições de trabalho, uma vez que não há em toda a legislação e documentos oficiais que tratem do assunto na educação brasileira. Nenhuma orientação legal quanto ao "padrão mínimo" necessário de condições para o trabalho dos professores, ou seja, não há uma proposta normativa de condições para o trabalho docente.

Dessa forma, para a constituição desse "padrão" de condições de trabalho é utilizado como parâmetro para análise o Documento Final da Conferência Nacional de Educação (Conae). A Conae foi uma conferência realizada em resposta ao compromisso firmado pelo MEC e a sociedade civil, quando da Conferência Nacional da Educação Básica (Coneb) em 2008, com o intuito de forjar propostas para a

elaboração do próximo Plano Nacional de Educação para vigência entre 2011-2020 (MEC, 2011a).

Nesse sentido, é apresentada nas próximas páginas a compilação da legislação e demais documentos que regem o perfil, a valorização e a condição de trabalho docente, bem como respectivas análises, de forma a compor este terceiro capítulo.

3.1 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

No aspecto legal, o perfil profissional docente é definido por condições de trabalho e indicadores de valorização profissional, que se encontram presentes na atual legislação educacional, especialmente após a Constituição Federal de 1988 (CF 88).

A CF 88 propõe no artigo 206, alguns princípios fundamentais para estruturação do trabalho docente, conforme segue:

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

[...]

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

Parágrafo único. A lei disporá sobre as categorias de trabalhadores considerados profissionais da educação básica e sobre a fixação de prazo para a elaboração ou adequação de seus planos de carreira, no âmbito da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios. (BRASIL, 1988).

A partir do que foi determinado pela CF 88, têm-se, no decorrer histórico, proposições que vão aos poucos influenciando na condição de trabalho e no perfil profissional dos docentes da educação pública no Brasil.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – Lei n.º 9.394/96, a partir de indicações da própria Constituição Federal, conforme se apresenta no Título VI – Profissionais da Educação, propõe em linhas gerais os componentes necessários para a regulação do trabalho docente: formação profissional, instituições formadoras e condições para o exercício e a valorização.

O artigo 62 determina o nível e a modalidade de formação:

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal. (BRASIL, 1996a).

Nesse sentido, a legislação é bastante polêmica e contraditória, pois, ao mesmo tempo em que indica a formação em nível superior, propõe que ainda será admitida a formação em nível médio para atuação na educação infantil e séries iniciais, o que ainda hoje causa enorme desconforto, entre educadores e poder público, na questão de extinção ou não do curso normal de nível médio.

O artigo 63 identifica os institutos superiores como *lócus* específico de formação inicial e continuada para professores da educação básica, inclusive para bacharéis que desejam se licenciar para a docência:

Art. 63. Os institutos superiores de educação manterão:
 I - cursos formadores de profissionais para a educação básica, inclusive o curso normal superior, destinado à formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental;
 II - programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de educação superior que queiram se dedicar à educação básica;
 III - programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis. (BRASIL, 1996a).

As proposições para a formação de professores, previstas na LDB, cumprem o papel de imprimir ao perfil docente um padrão de qualidade a partir da formação em nível superior.

No entanto, a lei secundarizou a formação universitária oferecida nas licenciaturas e na pedagogia, estabelecendo o Curso Normal Superior e admitindo o Curso Normal de Nível Médio como curso de preparação de professores das séries iniciais do ensino fundamental e os Institutos Superiores de Educação (ISEs) como entidades formadoras de professores.

Muito embora não exista nenhum documento legal que faça menção à extinção do Curso Normal Superior, é perceptível a tendência de substituição da oferta dessa licenciatura pela pedagogia nas diversas instituições formadoras de professores, uma vez que as Diretrizes Curriculares do curso de Pedagogia em 2006 e a Resolução

CNE/CP n.º 1/2006 indicam a Pedagogia como curso referência na formação de professores para a educação infantil e os anos iniciais do ensino fundamental; dessa forma, não há sentido na oferta e na formação em curso normal superior para o exercício da docência.

Para se ter uma ideia dessa progressiva substituição da oferta, verifica-se que em 2010, segundo dados do portal Emec do MEC, existem no Paraná apenas 15 instituições ofertando o curso Normal Superior, enquanto o número de instituições que ofertam o curso de pedagogia totalizam 106 (MEC, 2011b).

Outro dado importante é que, conforme veiculado no site do MEC, em 2002 foi registrado a formatura de 65 mil pedagogos, enquanto em 2009 esse número subiu para 118 mil (MEC, 2011c).

Essa proposta, a princípio, desvinculou da formação dos professores a produção do conhecimento em detrimento de uma formação universitária e a favor de uma formação técnica estreita. Segundo Scheibe (2008, p.49):

Os programas de formação implementados por estas novas instâncias e formas educativas simplificam o trabalho pedagógico e descaracterizam a identidade dos profissionais do magistério, superpondo-se à estrutura de formação já existente, e pouco expandida, das universidades brasileiras. Uma sólida formação universitária para os professores, amplamente reivindicada, vinha de forma tácita sendo procrastinada pelas políticas públicas, de privatização do ensino superior e de desresponsabilização por uma efetiva educação das massas.

A partir da criação desses subterfúgios legais no interior da LDB para baratear a formação de professores no ensino superior, alguns anos depois foi elaborado o Decreto-Lei n.º 3.276/99 para regulamentar a formação dos professores em nível superior para atuação na educação básica. Esse decreto-lei, entre outros aspectos, determinava no parágrafo 2.º do artigo 3.º, o seguinte:

§ 2.º A formação em nível superior de professores para a atuação multidisciplinar, destinada ao magistério na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, far-se-á *exclusivamente* em cursos normais superiores. (BRASIL, 1999).

Além disso, no artigo 4.º:

Art. 4.º Os cursos referidos no artigo anterior poderão ser ministrados:

I - por institutos superiores de educação, que deverão constituir-se em unidades acadêmicas específicas;

II - por universidades, centros universitários e outras instituições de ensino superior para tanto legalmente credenciadas.

§ 1.º Os institutos superiores de educação poderão ser organizados diretamente ou por transformação de outras instituições de ensino superior ou de unidades das universidades e dos centros universitários. (BRASIL, 1999).

Noutras palavras, mais uma vez era reforçado o princípio da formação docente em nível superior para atuação na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental e, ainda, mais uma vez, reafirmava a formação exclusiva no curso normal superior, a serem ministrados nos Institutos Superiores de Educação, seguidos por universidades, centros universitários e outras instituições superiores. Como analisa Kuenzer (1999, p.182):

Ao retirar da universidade a formação do professor, o governo nega a sua identidade como cientista e pesquisador, ao mesmo tempo em que nega à educação o estatuto epistemológico de ciência, reduzindo-a a mera tecnologia, ou ciência aplicada, ao mesmo tempo em que reduz o professor a tarefeiro, chamado de "profissional", talvez como um marceneiro, encanador ou electricista, a quem compete realizar um conjunto de procedimentos preestabelecidos. Nessa concepção, de fato, qualquer um pode ser professor, desde que domine meia dúzia de técnicas pedagógicas; como resultado, destrói-se a possibilidade de construção da identidade de um professor qualificado para atender às novas demandas, o que justifica baixos salários, condições precárias de trabalho e ausência de políticas de formação continuada, articuladas a planos de carreira que valorizem o esforço e a competência. Ou seja, as atuais políticas de formação apontam para a construção da identidade de um professor sobrando.

A partir dessa e de outras críticas, a norma mudou. Inicialmente, a proposta de criação dos institutos superiores de educação os considerava como único *locus* de formação, após várias discussões e polêmicas, o texto original foi alterado, admitindo sua articulação com as universidades e abolindo o termo *exclusivamente* e substituindo por *preferencialmente*.

O Parecer CNE/CP n.º 01/99 do Conselho Nacional de Educação (CNE), que versa sobre as diretrizes gerais para os Institutos Superiores de Educação (ISE), reafirma que a formação de professores será propiciada por universidades e pelos ISE, e que, portanto, a alternativa posta na LDB para a criação dos ISE é uma flexibilidade. Para Gatti e Barreto (2009, p.46):

As normatizações e autorizações de cursos formadores de professores, posteriores a essa resolução, permitem a instauração de escolas normais superiores, isoladamente, e o número destas cresce, mas o mesmo não acontece com os ISEs, com o que vai se perder gradativamente a idéia de organicidade na formação de docentes. Essa perda também se acentua com as diretrizes curriculares para cada curso de professor "especialista", sendo deixada em segundo plano a consideração das Diretrizes Nacionais para a Formação de Professores, ao mesmo tempo em que proliferam licenciaturas independentes umas das outras, sem as articulações previstas.

A partir de toda estrutura elaborada nos anos 1990, que precarizava a formação dos professores para a educação infantil e os anos iniciais do ensino fundamental, os anos que se sucederam foram de intensa mobilização dos educadores, no sentido de reverter aquela concepção de formação acadêmica docente insuficiente. Dourado (2001, p.52) constata que:

As políticas educacionais implementadas pelo governo federal nos anos 1990 articulam-se às teses do Banco Mundial. Especificamente, no caso da formação de professores, assiste-se à ênfase em políticas de formação sem serviço e no aligeiramento da formação inicial, entendida como capacitação pedagógica de cunho estritamente técnico.

O horizonte da formação de docentes na atualidade demanda, para Scheibe, as seguintes ações:

A demanda de formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica no país requer hoje novas interfaces na formação e estratégias de integração entre os estados, os municípios e o Distrito Federal e as instituições de ensino superior. São requeridas iniciativas de caráter tanto conjuntural como emergencial. Este é o desafio que cabe à recente reestruturação do Ministério da Educação e da Capes (Coordenação de Aperfeiçoamento de pessoal de Nível Superior), que passa a ser a agência reguladora dos cursos de formação de professores para a Educação Básica; e o programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI. (SCHEIBE, 2008, p.49).

Atualmente, algumas políticas do MEC têm sido voltadas especialmente para a formação de professores, como é o caso do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Parfor), que é resultado de ações do Ministério da Educação (MEC), em colaboração com as secretarias de educação dos estados e municípios e as instituições públicas de educação superior, para ofertar cursos para professores sem formação, no entanto, em exercício nas escolas públicas. Essa

ação é uma tentativa de unificar as demandas de formação e promover a melhoria da qualidade da educação básica pública.

A legislação sobre a formação de professores agregou um importante deliberativo sobre o tema, que foi o Decreto n.º 6.755/09, que instituiu a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica (Parfor), considerando a questão da formação dos professores como elemento-chave para o desenvolvimento de uma educação de qualidade. Essa política tinha a função de deliberar princípios, objetivos e ações, bem como determinar parcerias entre os sistemas de ensino e as instituições de ensino superior públicas para a formação do docente em serviço, sob a responsabilidade e operacionalização da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Capes (CAPES, 2010).

O objetivo principal do Parfor é desenvolver a formação dos professores em uma licenciatura, no caso daqueles que não apresentam formação superior; formação para uma segunda licenciatura, para o caso do professor que atua em disciplinas diferentes daquela de sua formação; e, ainda, ofertar formação no nível de pós-graduação na modalidade *lato sensu* aos profissionais interessados.

Com a finalidade de viabilizar o processo de inscrição dos professores interessados na realização de uma das modalidades do Parfor, foi criado um sistema eletrônico denominado Plataforma Freire, que se trata de sistema *on-line* em que os professores efetivam suas pré-inscrições no programa. Em seguida os sistemas de ensino (estados e municípios) realizam a análise e validação daquelas inscrições que atendem às necessidades da mantenedora; após esse processo devem encaminhar as inscrições para as instituições de ensino superior que realizarão a seleção e matrícula dos docentes (CAPES, 2010).

No documento do Parfor destacam-se: 1) articulação de uma proposta para formação de professores entre os sistemas e redes de ensino, MEC e instituições formadoras; 2) estabelecimento de um padrão de qualidade nos cursos de formação de docentes ofertados pelas instituições formadoras nas modalidades presencial e à distância; 3) apoio à oferta e à expansão de cursos de formação inicial e continuada a profissionais do magistério pelas instituições públicas de educação superior; 4) ampliação do número de docentes atuantes na educação básica pública que sejam licenciados em instituições públicas de ensino superior, preferencialmente na modalidade presencial (BRASIL, 2009).

Além disso, o documento destaca que somente é possível valorizar os profissionais da educação se as condições de trabalho forem tomadas como um princípio fundamental na função docente, conforme destaca no artigo 2.º:

VIII - a importância do docente no processo educativo da escola e de sua valorização profissional, traduzida em políticas permanentes de estímulo à profissionalização, à jornada única, à progressão na carreira, à formação continuada, à dedicação exclusiva ao magistério, à melhoria das condições de remuneração e à garantia de condições dignas de trabalho;

Nesse sentido, a elaboração de uma política nacional de formação de professores é neste momento um importante instrumento para a efetivação de medidas que visam estabelecer ações estruturadas no campo educacional para substituição gradativa às ações emergenciais que reinaram quase absolutas no projeto educacional das últimas décadas.

Para Aguiar e Scheibe (2010, p.80):

A formação dos profissionais para atuar na educação básica, não temos dúvida, deve ser entendida na sua perspectiva social, política e de competência técnica, razões para que seja alçada ao nível de política pública, como um direito. Juntamente com a carreira, jornada de trabalho e remuneração justa, a formação é indispensável à valorização profissional.

3.2 PISO SALARIAL E HORA-ATIVIDADE

Além da formação, a LDB n.º 9.394/96 trata da valorização profissional, indicada no Título VI – Profissionais da Educação, como descrito a seguir:

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.

Parágrafo único. A experiência docente é pré-requisito para o exercício profissional de quaisquer outras funções de magistério, nos termos das normas de cada sistema de ensino. (BRASIL, 1996).

O artigo 67 da LDB prevê condições de relevância para a valorização profissional docente; no entanto, decorridos quase 14 anos da promulgação da LDB n.º 9.394/96, percebe-se que esses mesmos aspectos continuam na pauta de reivindicação dos profissionais do magistério. Veja-se o caso do piso salarial profissional.

Porém, antes de se tratar do Piso Salarial Profissional, é necessário fazer a distinção entre salário e remuneração, que reside na seguinte interpretação, conforme CLT¹⁰ art.457, *compreendem-se na remuneração do empregado, para todos os efeitos legais, além do salário devido e pago diretamente pelo empregador, como contraprestação do serviço, as gorjetas que receber*, nesse sentido, salário é parte da remuneração.

No direito administrativo, que trata do serviço público, a expressão usada é vencimento, pois, de acordo com a Lei n.º 8.112/90 reza no Título III – Capítulo I – artigo 40: *vencimento é a retribuição pecuniária pelo exercício de cargo público com valor fixado em lei*, ou seja, é a retribuição monetária fixada em lei pelo serviço prestado pelo servidor público, sem o acréscimo de qualquer adicional ou vantagem.

No ano de 2008 foi aprovada a Lei do Piso Salarial Profissional Nacional (PSPN), Lei n.º 11.738/08, prevista na CF 1988 e na LDB de 1996. O PSPN abrange, em seu teor, pelo menos três aspectos significativos no escopo da valorização profissional, sendo eles: 1) garantia de um piso salarial profissional; 2) ampliação da hora-atividade; e 3) elaboração de Plano de Carreira e Remuneração a todos os profissionais do magistério.

A lei em si trata basicamente da remuneração salarial mínima por jornada de trabalho de no máximo 40 horas para docentes com formação de nível médio; hora-atividade de 33% para os profissionais do magistério público da educação básica; e, ainda, a obrigatoriedade por parte da União, Estados e Municípios de elaborar em suas esferas os Planos de Carreira e Remuneração do Magistério até 31 de dezembro de 2009. De acordo com Abicalil (2008, p.71):

O PSPN não é o salário, o vencimento, ou a remuneração do profissional de educação numa determinada carreira, seja federal, estadual, municipal ou de empresa privada. É o valor mínimo abaixo do qual não pode ser fixada a remuneração de início de carreira de um determinado profissional, em

¹⁰ Consolidação das Leis do Trabalho (CLT) criada pelo Decreto-Lei n.º 5.452, em 1.º de maio de 1943, foi sancionada pelo presidente Getúlio Vargas. Essa lei unifica toda a legislação trabalhista do Brasil.

regime de trabalho integral. Para todos os brasileiros, existe um salário-mínimo que, se corresponder a um regime de 44 horas, deve ser suficiente para a vida digna do cidadão e de sua família, de acordo com o art. 7.º, inciso IV da Constituição Federal.[...] Entretanto, a profissão do professor – como várias outras – recebe tratamento especial de valorização salarial acima das demais. Esta distinção é balizada pela afirmação de um piso salarial, já previsto no inciso V do art. 7.º e expresso no inciso V do art. 206 da mesma Constituição Federal.

No entanto, quando da implementação da lei na União, nos estados, municípios e no Distrito Federal, a categoria dos profissionais do magistério da educação básica pública foi surpreendida pela Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADI) n.º 4.167 no Supremo Tribunal Federal (STF), impetrada por cinco estados do Brasil, entre os quais, Paraná, Rio Grande do Sul, Santa Catarina, Mato Grosso do Sul e Ceará.

A ação versa diretamente sobre os artigos, parágrafos e incisos abaixo descritos:

Art. 2.º [...]

§ 1.º O piso salarial profissional nacional é o valor abaixo do qual a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios não poderão fixar o vencimento inicial das Carreiras do magistério público da educação básica, **para a jornada de, no máximo, 40 (quarenta) horas semanais.**

§ 4.º Na composição da jornada de trabalho, **observar-se-á o limite máximo de 2/3 (dois terços) da carga horária para o desempenho das atividades de interação com os educandos.**

Art. 3.º O valor de que trata o art. 2.º desta Lei passará a vigorar a partir de 1.º de janeiro de 2008, e sua integralização, **como vencimento inicial das Carreiras** dos profissionais da educação básica pública, pela União, Estados, Distrito Federal e Municípios será feita de forma progressiva e proporcional, observado o seguinte:

I - [...]

II - a partir de 1.º de janeiro de 2009, acréscimo de 2/3 (dois terços) da diferença entre o valor referido no art. 2.º desta Lei, atualizado na forma do art. 5.º desta Lei, e o vencimento inicial da Carreira vigente;

III - a integralização do valor de que trata o art. 2.º desta Lei, atualizado na forma do art. 5.º desta Lei, dar-se-á a partir de 1.º de janeiro de 2010, com o acréscimo da diferença remanescente.

A alegação dos governadores é que essa lei deveria tratar apenas do piso salarial, no entanto ela legisla também sobre a jornada de trabalho, principalmente quando determina 1/3 da carga horária de trabalho para hora-atividade.

Para Pinto (2009, p.51):

Muito embora a primeira lei geral da educação do País, aprovada em 15 de outubro de 1827, dedicasse sete de um total de 17 artigos aos professores, definindo inclusive o valor de seus vencimentos, foram necessários 121 anos para que se criasse, no Brasil, um piso-salarial para os profissionais do magistério, com a aprovação da Lei n.º 11.738/08. E, o que é mais grave, antes mesmo de entrar em vigor, esta lei, por decisão do Supremo Tribunal

Federal, já teve suspensão, em caráter liminar, a vigência de preceitos fundamentais, em particular o § 4.º do seu art. 2.º, o qual determina que na composição da jornada de trabalho, observar-se-á o limite de 2/3 da carga horária para o desempenho de atividades de interação com o educando, a chamada hora-atividade.

Outro argumento é o impasse sobre o que compõe o piso, se é o vencimento que é somente a retribuição pecuniária recebida pelo servidor ou a remuneração que agrega o vencimento mais as vantagens ou adicionais. Nesse sentido, os governadores entendem que o piso possa ser toda a remuneração percebida pelos professores.

Essa ação promovida pelos governadores baseia-se no argumento que aqueles artigos ferem a autonomia dos estados e municípios, gera a violação do princípio federativo e provoca grande impacto financeiro nas receitas dos estados.

No entanto, não há como propor um piso salarial sem atrelar a uma jornada de trabalho específica, pois um depende do outro; em suma, significa aquilo que deve ser pago ao trabalhador por uma determinada jornada de trabalho.

A alegação quanto à autonomia dos entes federativos também pode ser um argumento frágil, pois a criação da lei busca garantir uma certa equidade nas diferentes carreiras do magistério público em todo país.

Em relação ao impacto financeiro, é preciso levar em consideração que todos os entes federados poderiam ter incluído em suas leis orçamentárias tal gasto, pois a normativa já estava prevista na Constituição a partir da Emenda Constitucional 53 sancionada na Lei n.º 11.494/07 – do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb).

Cabe por último ressaltar a legitimidade dessa lei, pois, desde a criação do Fundeb, foram realizados estudos sobre o impacto financeiro nos orçamentos dos entes federativos, sendo calculados, inclusive, a partir dos orçamentos dos entes com menos recursos financeiros, sendo que ficou provado que a implementação da lei era possível.

Destaca-se, ainda, que o artigo 4.º do PSPN afirma que a União complementarará, considerando os recursos vinculados à educação, os orçamentos daqueles que não tiverem condições de cumprir a lei.

Outra polêmica que envolve a lei do PSPN refere-se ao reajuste anual do seu valor. Não há consenso entre o MEC e a Confederação Nacional dos Trabalhadores

em Educação (CNTE), uma vez que ambos tem interpretações diferenciadas a respeito do índice desse reajuste.

Em 2008, o STF reconheceu a constitucionalidade do piso, e por enquanto estão em suspenso apenas os artigos, parágrafos e incisos que estão sendo contestados pela ADI 4.167 enquanto se é aguardado o julgamento do mérito pelo mesmo STF. Diante disso, as demais indicações da Lei devem ser cumpridas.

Cabe mencionar que nenhum ente federado está impossibilitado de criar leis próprias que versem sobre os aspectos que estão em suspenso pela ADI.

Para se compreender o efeito do PSPN sob o vencimento dos profissionais do magistério, pode-se analisar a tabela 9, com dados coletados através da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD), por meio do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e tabulados pelo MEC 2009 considerando o valor fixado em 2008 de R\$ 950,00¹¹.

TABELA 9 - SALÁRIO MÉDIO⁽¹⁾ - PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA - REDE PÚBLICA NÃO FEDERAL

CLASSIFICAÇÃO	UF	2008
1.º	Distrito Federal	3.360
2.º	Rio de Janeiro	2004
3.º	São Paulo	1845
4.º	Mato Grosso do Sul	1759
5.º	Roraima	1751
6.º	Rio Grande do Sul	1658
7.º	Paraná	1633
8.º	Acre	1623
9.º	Amapá	1615
10.º	Sergipe	1611
11.º	Amazonas	1598
12.º	Tocantins	1483
13.º	Minas Gerais	1443
14.º	Mato Grosso	1422
15.º	Pará	1417
16.º	Espírito Santo	1401
17.º	Rondônia	1371
18.º	Santa Catarina	1366
19.º	Goiás	1364
20.º	Maranhão	1313
21.º	Alagoas	1298
22.º	Rio Grande do Norte	1232
23.º	Ceará	1146
24.º	Bahia	1136
25.º	Piauí	1105
26.º	Paraíba	1057
27.º	Pernambuco	982
	BRASIL	1527

FONTE: PNAD-IBGE/ Tabulação: Assessoria do Ministro

(1) Renda do trabalho principal padronizado para 40 horas semanais.

¹¹ O valor do piso em 2010 é de R\$ 1.024,67 desde de 1.º janeiro data em que, conforme a lei, o piso salarial deve ser reajustado. O reajuste deve ocorrer anualmente.

Pode-se observar que o menor salário médio refere-se ao Estado de Pernambuco, que paga R\$ 982,00, e o maior, ao Distrito Federal, que paga R\$ 3.360,00. O Estado do Paraná paga R\$ 1.633,00 e situa-se entre os 10 estados que melhor pagam, ocupando a 7.^a posição.

De todo modo, não se percebe, até 2008, vencimento menor que o estipulado pelo PSPN. Mas não se pode esquecer que a tabela traz informações de salário médio, o que quer dizer que retrata a realidade de cada município em particular. Outro aspecto é que a CNTE entende que o piso deve ser pago por jornada, independente das horas que a compõem, este último aspecto ainda está pendente de decisão judicial.

É importante destacar que se fazem necessários estudos sobre a efetividade do PSPN nos estados e municípios para que se possam revelar as diferenças e desigualdades que deverão ser eliminadas ou diminuídas com a aplicação do piso. Nesse sentido, a importância do PSPN reside justamente no papel de não mais admitir em nenhum lugar do Brasil remuneração em discordância com os preceitos legais.

Ainda, na discussão da valorização profissional, apresentam-se pós-LDB n.º 9.394/96 duas leis fundamentais para a manutenção da educação pública e para a Valorização do Magistério, sendo elas: Fundef (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério) e Fundeb, respectivamente.

Primeiramente, criado pela Emenda Constitucional 14/96 e regulamentado pela Lei n.º 9.424/96, o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef) consistia basicamente na distribuição de uma parcela de receitas públicas, que até então eram destinadas à educação em geral, especificamente para o ensino fundamental (BRASIL, 1996b).

O Fundef foi um fundo resultante das receitas públicas de Estados e Municípios compostas por percentuais variáveis dos seguintes impostos: (estaduais) FPE (Fundo de Participação dos Estados); ICMS (Imposto sobre Circulação de Mercadorias e Serviços); IPI-Exp (Imposto sobre Produtos Industrializados para Exportação); e (municipais): FPM (Fundo de Participação dos Municípios), ICMS, IPI-Exp. E também 15% dos recursos da Lei Kandir.¹²

¹² Lei Kandir (Lei Complementar n.º 87/96): Dispõe sobre o imposto dos Estados e do Distrito Federal sobre operações relativas à circulação de mercadorias e sobre prestações de serviços de transporte interestadual e intermunicipal e de comunicação, e dá outras providências (Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/ccivil/Leis/LCP/Lcp87.htm>>. Acesso em: 30 maio 2010).

A aplicação deveria acontecer na Manutenção e Desenvolvimento do Ensino (MDE) e na valorização dos profissionais da educação, em ambas situações no e do ensino fundamental, conforme destaca a lei:

Art. 9.º Os Estados, o Distrito Federal e os Municípios deverão, no prazo de seis meses da vigência desta Lei, dispor de novo Plano de Carreira e Remuneração do Magistério, de modo a assegurar:

I - a remuneração condigna dos professores do ensino fundamental público, em efetivo exercício no magistério;

II - o estímulo ao trabalho em sala de aula;

III - a melhoria da qualidade do ensino.

§ 1.º Os novos planos de carreira e remuneração do magistério deverão contemplar investimentos na capacitação dos professores leigos, os quais passarão a integrar quadro em extinção, de duração de cinco anos.

§ 2.º Aos professores leigos é assegurado prazo de cinco anos para obtenção da habilitação necessária ao exercício das atividades docentes.

§ 3.º A habilitação a que se refere o parágrafo anterior é condição para ingresso no quadro permanente da carreira conforme os novos planos de carreira e remuneração. (BRASIL, 1996).

Sua implantação proporcionou um aumento na melhoria salarial de professores em algumas regiões do país, como no caso da Região Nordeste, pois o fundo previa que 60% dos gastos deveriam ocorrer diretamente na remuneração dos profissionais, ainda que não previsse aumento dos recursos vinculados pela lei, mas definisse normas para sua aplicação. No entanto em outras regiões, como é o caso da Região Sul, o Fundef não teve um efeito muito significativo nos salários dos professores (ANUATTI NETO; FERNANDES; PAZELLO, 2002).

Outro fator a se considerar é que as melhoras salariais aconteceram em pequenos municípios e em regiões mais pobres do que ricas, e conseqüentemente para professores mais mal remunerados. Conforme análise de Anuatti Neto, Fernandes & Pazello (2002, p.19):

Os resultados apontam que, em média, o FUNDEF teve um impacto positivo sobre os salários dos professores da rede pública de ensino fundamental. Entretanto, este impacto é diferenciado segundo esferas de governo, regiões e porte dos municípios. As maiores estimativas do "efeito" FUNDEF foram obtidas para professores da rede municipal da região nordeste (entre 26,13% e 51,62%) e as menores para professores da rede estadual da região sul (entre -10,78% e 0,8%). De modo geral, o FUNDEF tende a beneficiar mais os professores da rede municipal do que os da rede estadual; os professores das regiões mais pobres do que os das mais ricas; e os professores das menores cidades do que os dos grandes centros urbanos.

Dessa forma, sua ação se focou mais no sentido de reduzir as desigualdades presentes na remuneração dos professores nas diferentes regiões do país do que melhoria salarial para todos os docentes brasileiros da rede pública de ensino.

O Fundef tinha um viés emergencial e provisório. Emergencial porque tinha a finalidade de melhorar as condições do ensino fundamental público no Brasil, cuja meta principal, no arcabouço da reformas educacionais daquela década, consistia em atingir a universalização de vagas, o acesso e a permanência nesse nível de ensino, estabelecido como obrigatório. E provisório porque considerava que a meta para tal universalização deveria ocorrer num prazo de 10 anos, quando deveria ser constituído um novo fundo para atender toda a educação básica, educação infantil e, especialmente, o ensino médio, uma vez que os alunos oriundos do ensino fundamental exerceriam "pressão intra-sistêmica" por vagas no ensino médio (SANTOS, 2005).

Nesse contexto, o Fundef caminhava para a extinção, sendo pautada na agenda política a necessidade de um novo fundo. Dessa maneira, o Fundeb é criado pela Emenda Constitucional n.º 53/06 e regulamentado pela Lei n.º 11.494/07, que em seu teor, basicamente, amplia os níveis de ensino a serem contemplados, ou seja, estende a aplicação dos recursos financeiros, agora para toda a educação básica, e com a vigência de 14 anos, a partir de 2007.

Com a instituição do Fundeb passam a constituir o fundo, além das receitas previstas no Fundef, as seguintes receitas: ITCMD - Imposto sobre Transmissão *causa mortis* e doação, de quaisquer bens ou direitos (Estadual), ITR - Imposto sobre a Propriedade Territorial Rural (participação municipal), e IPVA Imposto sobre a Propriedade de Veículos Automotores (participação municipal).

As principais novidades trazidas pelo Fundeb centram-se justamente na valorização profissional. São elas: fixação e prazo para a elaboração de lei federal sobre o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica e definição das funções que constituem a categoria do profissional da educação.

Quanto da utilização dos recursos do fundo, o artigo 22 da Lei n.º 11.494/07 reafirma o que antes estava previsto no Fundef, agora com extensão a toda educação básica, ou seja, aplicação de *pelo menos 60% dos recursos totais Fundos serão destinados ao pagamento da remuneração dos profissionais do magistério da educação básica em efetivo exercício na rede pública.*

Dessa maneira, o Fundeb mantém o caráter de valorização dos profissionais da educação, como antes já havia feito o Fundef, mas com as mesmas limitações que já aconteciam com o fundo para o Ensino Fundamental, conforme descreve Davies (2006, p.64):

Deve-se ressaltar ainda que, como o mecanismo do Fundeb é o mesmo do Fundef, ou seja, é uma redistribuição dos impostos existentes, sem acréscimo de recursos novos para o sistema educacional como um todo, a não ser a nada espetacular complementação federal, os ganhos de uns governos significarão perdas para outros, na mesma proporção, com exceção daqueles em que houver complementação, que poderá ser significativa em termos percentuais e mesmo absolutos nas Unidades da Federação que não alcançaram o valor mínimo nacional, mas não em termos nacionais, ou seja, no conjunto do país. Assim, naqueles que perderem 60% do Fundeb muito provavelmente não resultarão em melhoria salarial.

3.3 CONDIÇÕES DE TRABALHO: LEVANTAMENTO DAS PROPOSTAS DA CONAE

No que se refere às condições adequadas de trabalho, previstas no item VI do artigo 67 da LDB n.º 9.394/96, embora não seja objeto de legislação específica, são abordadas no Plano Nacional de Educação (PNE), estabelecido na Lei n.º 10.172/2001.

O PNE de 2001 já apontava alguns objetivos e metas a serem implementados para a melhoria da carreira docente, conforme demonstra o diagnóstico sobre a Formação dos Professores e Valorização do Magistério.

A melhoria da qualidade do ensino, que é um dos objetivos centrais do Plano Nacional de Educação, somente poderá ser alcançada se for promovida, ao mesmo tempo, a valorização do magistério. Sem esta, ficam baldados quaisquer esforços para alcançar as metas estabelecidas em cada um dos níveis e modalidades do ensino. Essa valorização só pode ser obtida por meio de uma política global de magistério, a qual implica, simultaneamente,

- a formação profissional inicial;
- as condições de trabalho, salário e carreira;
- a formação continuada.

A simultaneidade dessas três condições, mais do que uma conclusão lógica, é uma lição extraída da prática. Esforços dos sistemas de ensino e, especificamente, das instituições formadoras em qualificar e formar professores têm se tornado pouco eficazes para produzir a melhoria da qualidade do ensino por meio de formação inicial porque muitos professores se deparam com uma realidade muitas vezes desanimadora.

Ano após ano, grande número de professores abandona o magistério devido aos baixos salários e às condições de trabalho nas escolas. Formar mais e melhor os profissionais do magistério é apenas uma parte da tarefa. É preciso criar condições que mantenham o entusiasmo inicial, a dedicação e a confiança nos resultados do trabalho pedagógico. É preciso que os professores possam vislumbrar perspectivas de crescimento profissional e de continuidade de seu processo de formação. (BRASIL, 2001)

Apesar de o PNE indicar a necessidade de condições de trabalho para a garantia de uma educação de qualidade, não se encontrou no plano ou em qualquer legislação específica um padrão de condições para o trabalho docente. Assim, é importante ressaltar a necessidade de criação de políticas que viabilizem a valorização da profissão por meio da definição de um padrão das condições necessárias.

Na perspectiva de uma educação de qualidade, as propostas constantes no documento base da Conferência Nacional de Educação (Conae) – etapa Nacional de 2010 – fundamentam essa necessidade, com a finalidade de elaborar um conjunto de ações e metas para a educação escolar, da educação infantil à pós-graduação, para o novo Plano Nacional de Educação (PNE), a serem efetivadas num prazo de 10 anos em todos os sistemas educacionais do Brasil, de 2011 a 2020, em substituição do antigo PNE Lei n.º 10.172/01.

Mais do que um evento, a Conae realizou um processo democrático de participação e foi a primeira conferência de educação realizada na história da educação brasileira chamada pelo poder público (MEC), com a participação de diversos segmentos da sociedade civil e organizada (confederações, centrais sindicais, universidades, estudantes, secretarias de educação, conselhos de educação, sindicatos, pais etc.), totalmente financiada pelo MEC.¹³

Com o desafio de construir um sistema nacional de educação, a Conae tinha como temática *Construindo o Sistema Nacional Articulado: O Plano Nacional de Educação, Diretrizes e Estratégias de Ação*. A partir da elaboração do novo plano nacional de educação (PNE), apresenta como finalidades estabelecer diretrizes e ações, de forma a atingir todos os sistemas de educação do Brasil (municipais, estaduais e federal).

¹³ As etapas municipais e estaduais da CONAE ocorreram durante todo ano de 2009, enquanto que a etapa nacional ocorreu em março de 2010 em Brasília.

Segundo Azevedo (2010, p.27)

Vivenciamos mais uma etapa significativa da luta dos educadores e educadoras por condições adequadas aos processos de escolarização em todos os níveis. Refiro-me ao que está conduzindo à elaboração e à implementação do II Plano Nacional de Educação (II PNE), após a vigência da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 1996, desencadeado sobretudo, com as amplas mobilizações municipais e estaduais que culminaram com a Conferência Nacional de Educação (Conae).

Os eixos discutidos na conferência foram: Eixo I - Papel do Estado na Garantia do Direito à Educação de Qualidade: Organização e Regulação da Educação Nacional; Eixo II - Qualidade da Educação, Gestão Democrática e Avaliação; Eixo III - Democratização do Acesso, Permanência e Sucesso Escolar; Eixo IV - Formação e Valorização dos/das Profissionais da Educação; Eixo V - Financiamento da Educação e Controle Social; Eixo VI - Justiça Social, Educação e Trabalho: Inclusão, Diversidade e Igualdade.

O documento final da Conae expressa os consensos e as sínteses das etapas municipais e estaduais, realizadas em todo o Brasil no ano de 2009 a partir de um documento-base elaborado pelo MEC, e que foram apresentadas na etapa nacional, para compor o Plano Nacional de Educação, Diretrizes e Estratégias de Ação.

Em função disso, a definição de um "padrão" de condições de trabalho docente se pautará nas propostas anunciadas pela conferência no eixo denominado *formação e valorização profissional*.

Entretanto, é importante ressaltar que as propostas aprovadas pela plenária da CONAE não foram em grande parte garantidas e se traduziram, muito timidamente, no Projeto de lei n.º 8.305/2010 que encontra-se atualmente (neste 1.º semestre de 2011) em tramitação no Congresso Nacional, que é a instância competente para propor e aprovar a Lei do novo Plano Nacional de Educação.

Este projeto de lei tem suscitado inúmeros debates por todo o território nacional, pois não corresponde aos anseios produzidos no interior da CONAE nos diferentes eixos. Na atual conjuntura inúmeras entidades, tais como: CNTE, ANPED, entre outras, buscam em parceria com parlamentares responsáveis pela relatoria da lei, promover espaços de discussão que permitam criar emendas ao projeto de lei do PNE.

No entanto, como já anunciado, serão as propostas da CONAE que servirão de parâmetros de análise das condições de trabalho docente neste trabalho.

Isso posto, apresentam-se as principais propostas para valorização dos profissionais da educação, anunciadas pela Conae, que contribuem diretamente para as condições de trabalho, no que se refere a: piso salarial, acesso ao cargo, formação inicial e continuada, jornada de trabalho, carga horária para qualificação e aperfeiçoamento, número de alunos por turma e por professor. Todas essas propostas encontram-se no Documento Final da Conae (MEC, 2011a) e serão descritas conforme segue.

No âmbito da remuneração foi reafirmado o previsto na Lei n.º 11.738/08 (PSPN), para a aplicação do piso salarial profissional e para uma jornada de no máximo 40 horas semanais para professores com formação em nível médio, bem como a instituição de planos de carreira e remuneração para todos os profissionais do magistério da educação básica pública e a isonomia salarial em relação à titulação com as demais carreiras do serviço público.

Sugeriu-se, ainda, o estabelecimento de carga horária reduzida em 50%, sem perda da remuneração, quando o servidor atingir 20 anos de serviço e (ou) 50 anos de idade, se mulher, e 25 anos de serviço e (ou) 55 anos de idade, se homem. A implementação de 33% de hora-atividade, com projeção de ampliação em até 50% da jornada de trabalho, também aparece como meio para a valorização profissional.

Quanto à formação inicial, as proposições foram focadas em aspectos importantes para a redução da precariedade na formação dos docentes, indicando a criação de um padrão de qualidade para os cursos de formação de professores, bem como ênfase de que a formação inicial ocorra somente na modalidade presencial, e de maneira excepcional, à distância, quando em lugares de difícil acesso. Apontam para a necessidade de redução da carga horária, sem perda salarial, para o docente que participar da formação inicial e continuada.

No que se refere à formação continuada, as propostas também indicam a preferência pelos cursos presenciais e apontam para a implementação do ano sabático para aperfeiçoamento profissional do professor, concedendo ao docente licença remunerada a cada sete anos, para fins de estudo, devendo ser autorizado mediante plano de estudo. Garantia de licença remunerada aos profissionais durante o período do curso, sem prejuízo funcional e com critérios contidos nos planos de carreiras. Nesse sentido, apontam, ainda, para a criação de um quadro de docentes, para substituição imediata de professores em licença de qualquer natureza.

Outro anseio dos profissionais da educação, no bojo da formação inicial e continuada, é o estabelecimento de cursos, vagas, acesso e condições de frequência em instituições públicas para formação inicial, especialização, mestrado e doutorado.

O documento traz também a recomendação da garantia de acesso para docência na educação pública via concurso público exclusivamente.

Foi indicado que todas as formas de formação aligeirada e de contratação de estudantes de graduação para desempenhar a função docente sejam extintas.

Traz também, a necessidade de criação de programas de bolsas para estudantes de licenciatura como incentivo ao ingresso e à permanência em cursos de licenciaturas de forma a buscar suprir as demandas nas áreas que apresentam falta de professores.

A implementação do regime de dedicação exclusiva para os docentes da educação básica também foi uma proposição apresentada como forma de valorizar o professor da escola pública. Neste sentido, os dados da pesquisa sobre o Perfil dos professores brasileiros (2004) nos trazem as seguintes informações, de acordo com a tabela 10:

TABELA 10 - OPINIÃO SOBRE AS POSSÍVEIS MUDANÇAS NAS CONDIÇÕES DE TRABALHO DOCENTE⁽¹⁾ - 2002

MUDANÇAS NO TRABALHO DOCENTE	OPINIÃO		TOTAL
	Concorda	Discorda	
Favorecer a concentração da carga horária dos docentes em apenas um estabelecimento	86,7	13,3	100,0
Aumentar o tempo e as possibilidades de trabalho em equipe com outros colegas, tanto em sala de aula como fora dela	87,6	12,4	100,0
Diversificar a carreira docente criando outras funções técnico pedagógicas, além de professor/diretor/supervisor/orientador	67,7	32,3	100,0
Prolongar o calendário escolar anual para melhorar a qualidade do ensino	9,8	90,2	100,0
Prolongar a jornada escolar	19,6	80,4	100,0

FONTE: Unesco, Pesquisa de Professores (2002)

NOTA: Foi perguntado aos professores: *Queremos conhecer sua opinião sobre as possíveis mudanças nas condições de trabalho docente. Indique seu grau de concordância com cada um dos seguintes enunciados.*

(1) Dados expandidos.

Na definição do número máximo de alunos por turma, foi apresentada a seguinte proposta: garantia de um número máximo de alunos por turma e por professor: (1) na educação infantil: de zero a dois anos, seis a oito crianças por professor; de três anos, até 15 crianças por professor; de quatro a cinco anos, até 15 crianças por professor; (2) no ensino fundamental: nos anos iniciais, 20 alunos por professor; nos anos finais, 25 alunos por professor; (3) no ensino médio e na educação superior, até 30 alunos por professor.

De maneira geral, é possível perceber que todos esses fatores são de suma importância na melhoria da qualidade de ensino e da condição de trabalho do docente.

Cabe ressaltar que, embora não contemple questões específicas do fazer pedagógico – tais como: materiais didáticos, infraestrutura do ambiente escolar, currículo, entre outras –, as proposições da Conae representam, em grande parte, os anseios dos docentes, para a melhoria significativa de suas condições de trabalho.

Essas propostas evidenciam o destaque dado ao protagonismo docente nas últimas décadas, conforme expressa o documento final da Conae:

No contexto de um sistema nacional de educação e no campo das políticas educacionais, a formação, o desenvolvimento profissional e a valorização dos/das trabalhadores/as da educação sempre estiveram de alguma forma presentes na agenda de discussão. Mas, possivelmente, em nenhum outro momento histórico tenham merecido tamanha ênfase, por parte de diferentes agentes públicos e privados, instituições, organismos nacionais, internacionais e multilaterais, como nas últimas décadas, reconhecendo o protagonismo dos/das profissionais da educação no sistema educacional. (CONAE, 2010).

O documento base da Conae, ainda que não constitua, neste momento, o próprio Plano Nacional de Educação, apresenta para os poderes públicos as necessidades urgentes da classe do magistério, fornecendo subsídios importantes para a elaboração de um padrão de condições de trabalho.

A partir do contexto apresentado, faz-se necessário investigar os dispositivos legais que regulamentam a profissão docente na RME de Curitiba, que constitui o objeto desta investigação.

4 PERFIL PROFISSIONAL E DAS CONDIÇÕES DO TRABALHO DOCENTE NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO (RME) DE CURITIBA

Este capítulo trata inicialmente das condições de ingresso e carreira dos professores na RME de Curitiba, em seguida traz um perfil dos docentes do município e as condições de trabalho, situando-o no contexto da Região Metropolitana de Curitiba e do Estado do Paraná, considerando o perfil profissional a partir de alguns indicadores como: formação inicial e continuada, remuneração e condições de trabalho: jornada de trabalho e regime de contratação.

Para o levantamento das informações indicadas são utilizados os resultados do Questionário do Professor SAEB e Prova Brasil 2007 de Curitiba, Região Metropolitana de Curitiba (RMC) e Estado do Paraná.

4.1 CONDIÇÕES DE INGRESSO E CARREIRA DOS PROFESSORES DA RME DE CURITIBA

No município de Curitiba, campo desta pesquisa, a exigência de formação inicial dos professores está descrita no Plano de Cargos, Carreiras e Salários (PCCS) do Magistério Municipal de Curitiba, regulamentado pela Lei n.º 10.190/01, artigo 5.º que indica a formação em nível superior como exigência para investidura no cargo. O artigo 7.º informa em quais cursos de nível superior poderá o professor ingressar na carreira: *formação superior em curso Normal Superior, licenciatura plena ou em curso de graduação correspondente à área de conhecimento específico, complementada com formação pedagógica.*

A exigência de formação superior prevista pelo PCCS segue a tendência dos documentos oficiais e atende às orientações previstas pelos organismos internacionais, as quais, por meio de um discurso para a melhoria da qualidade educacional, fazia indicações da necessidade de formação superior para os professores da educação básica, conforme tratado nos capítulos 2 e 3.

Assim, desde a aprovação do PCCS não é mais permitido o ingresso de professores na RMC com a formação normal de nível médio. No entanto, cabe informar que uma pequena parcela do professorado, cerca de 5%, encontra-se na denominada “parte especial” da carreira, pois, ingressaram quando ainda era permitido o acesso com o curso normal de nível médio e não se formaram em curso superior até recentemente.

Para melhor compreensão das progressões na carreira, observem-se as explicações de Abreu (2009, p.43):

As progressões na carreira em Curitiba ocorrem de forma vertical e horizontal. O avanço vertical contempla a titulação acadêmica, e a horizontal considera basicamente a formação continuada. O nível (expresso na vertical) explicita a posição do Profissional do Magistério na Carreira segundo o grau de habilitação. Já o Padrão (expresso na terceira e quarta coluna na vertical) caracteriza a faixa de vencimentos que por sua vez é composta por nove referências (na horizontal). Para progredir de um padrão para outro (exemplo do padrão 103 para o 104), o profissional deverá avançar todas as referências do padrão 103 de A até a H, assim na próxima progressão ele passará para o padrão 104 referência A. Dessa forma, a Referência é a posição distinta na faixa de vencimentos de cada padrão que corresponde à posição de um ocupante de um cargo na tabela salarial.

Nesse sentido, desde a aprovação do PCCS, os docentes que se encontram na parte especial na medida em que se formam em nível superior podem concorrer anualmente às vagas de acesso à parte Permanente Nível I e avançar para o padrão e referência paralelos ao que se encontra no momento da investidura. Esse procedimento é denominado *Procedimento de transição da parte especial para a parte permanente, do Profissional do Magistério*, regulamentado pelo Decreto Municipal n.º 763/2001 e em conformidade com a tabela salarial.

A seguir apresenta-se tabela salarial da RME em conformidade com o PCCS para melhor compreensão do exposto:

TABELA 11 - TABELA DE VENCIMENTOS DO MAGISTÉRIO - ABR 2010 (COM 5% DE REAJUSTE)⁽¹⁾

		A	B	C	D	E	F	G	H	I
Parte Especial	100	743,32	764,11	785,50	807,50	830,11	853,37	877,27	901,81	927,06
	101	953,05	979,71	1.007,17	1.035,37	1.064,36	1.094,14	1.124,77	1.156,29	1.188,68
	102	1.221,92	1.256,17	1.291,32	1.327,46	1.364,68	1.402,89	1.442,15	1.482,51	1.524,07
	103									
Parte Permanente I Graduação	104		1.126,68	1.158,26	1.190,67	1.224,01	1.258,28	1.293,52	1.329,76	1.366,98
	105	1.405,25	1.444,60	1.485,07	1.526,60	1.569,36	1.613,31	1.658,49	1.704,95	1.752,68
	106	1.801,75	1.852,19	1.904,08	1.957,38	2.012,18	2.068,49	2.126,46	2.186,00	2.247,20
	107-PI	2.310,13	2.374,81	2.441,30	2.509,65	2.579,93	2.652,16	2.726,43	2.802,77	2.881,24
	108-PI	2.961,92	3.044,85	3.130,10	3.217,75	3.307,85	3.400,46	3.495,68	3.593,56	3.694,18
	107	983,03	1.010,54	1.038,87	1.067,95	1.097,85	1.128,58	1.160,18	1.192,69	1.226,06
Parte Permanente II Especialização	108	1.260,40	1.295,69	1.331,98	1.369,25	1.407,61	1.447,03	1.487,57	1.529,21	1.572,01
	109	1.616,05	1.661,32	1.707,80	1.755,62	1.804,81	1.855,33	1.907,29	1.960,68	2.015,57
	110	2.072,03	2.130,03	2.189,70	2.250,98	2.314,03	2.378,82	2.445,43	2.513,89	2.584,28
	111-PII	2.656,64	2.731,02	2.807,50	2.886,10	2.966,92	3.049,99	3.135,39	3.223,18	3.313,43
	112-PII	3.406,20	3.501,58	3.599,62	3.700,41	3.804,03	3.910,54	4.020,03	4.132,59	4.248,31
	111	1.130,48	1.162,14	1.194,68	1.228,13	1.262,54	1.297,90	1.334,20	1.371,59	1.410,00
Parte Permanente III Mestrado	112	1.449,49	1.490,06	1.531,79	1.574,66	1.618,77	1.664,08	1.710,68	1.758,59	1.807,84
	113	1.858,45	1.910,52	1.963,99	2.018,99	2.075,53	2.133,63	2.193,36	2.254,81	2.317,93
	114	2.382,85	2.449,53	2.518,15	2.588,65	2.661,14	2.735,63	2.812,24	2.891,00	2.971,94
	115-PIII	3.055,14	3.140,68	3.228,62	3.319,02	3.411,95	3.507,49	3.605,70	3.706,65	3.810,45
	116-PIII	3.917,14	4.026,82	4.139,57	4.255,48	4.374,63	4.497,12	4.623,04	4.752,48	4.885,56
	500	1.300,06	1.336,47	1.373,88	1.412,35	1.451,90	1.492,55	1.534,34	1.577,30	1.621,47
Parte Permanente IV Doutorado	501	1.666,87	1.713,54	1.761,52	1.810,84	1.861,55	1.913,67	1.967,25	2.022,33	2.078,96
	502	2.137,18	2.197,01	2.258,53	2.321,77	2.386,78	2.453,61	2.522,31	2.592,93	2.665,54
	503	2.740,17	2.816,89	2.895,76	2.976,85	3.060,20	3.145,88	3.233,97	3.324,52	3.417,61
	504	3.513,31	3.611,68	3.712,80	3.816,77	3.923,63	4.033,49	4.146,43	4.262,53	4.381,88
	505	4.504,57	4.630,71	4.760,36	4.893,65	5.030,67	5.171,54	5.316,34	5.465,19	5.618,22

FONTE: SISMMAC (Disponível em: <http://www.sismmac.org.br/download/tabela_vencimentos_sismmac.xls>)

NOTA: Carga Horária semanal: 20 horas.

(1) Vencimento básico inicial em 2010: Padrão/ Referência: 104 B.

Como é possível observar, a tabela salarial dos professores de Curitiba é bastante complexa e extensa. Os avanços de uma parte para outra ou nível (crescimento vertical) são possíveis por meio de titulação acadêmica (graduação, especialização, mestrado e doutorado), no entanto o maior problema refere-se aos critérios que limitam o acesso do número de profissionais de uma parte para outra, conforme artigo 17 da Lei n.º 10.190/01 (PCCS).

Já os avanços de uma referência para outra (avanço horizontal) também se revelam limitadores uma vez que ocorre a cada dois anos e permite apenas o avanço em uma referência, também apresenta limite para o número de vagas no referido processo, o que torna o percurso de avanço da carreira extremamente moroso, conforme artigos 10, 11 e 13 da Lei n.º 10.190/01, como confirma Abreu (2008, p.96):

Observando a tabela salarial percebe-se a existência de 36 referências no Plano de Carreira, e com crescimento bianual no qual os participantes avançam no máximo uma referência, com um simples cálculo, um profissional do magistério chegará ao final do quadro em 72 anos. O que se torna inviável já que a carreira dos profissionais do magistério varia entre 25 e 30 anos de efetivo exercício para mulheres e 30 e 35 anos para homens. As únicas possibilidades de avançar mais de uma referência estão condicionadas aos títulos de mestrado e doutorado.

Quanto à formação continuada ou aperfeiçoamento do profissional do magistério reza a legislação municipal, por meio do Estatuto do Magistério Municipal Público – Lei n.º 6.761/1985, ainda vigente, que:

Art. 91. O integrante do Quadro Próprio do Magistério deverá freqüentar cursos de aperfeiçoamento ou de especialização profissional para os quais seja expressamente designado ou convocado pela Administração.

Art. 92. O Município poderá promover e organizar cursos de aperfeiçoamento e especialização sobre novas técnicas e orientações pedagógicas, aplicáveis às distintas atividades, áreas de estudo e disciplina.

Essa política, como em grande parte dos estados e municípios, se constitui em tradição. As diferenças de oferta, enfoque e frequência mudam de uma gestão para outra, dependendo, principalmente, do contexto político. Nesse sentido, o PCCS apresenta a seguinte indicação quando da qualificação profissional dos professores:

Art. 19. O Município de Curitiba priorizará o investimento na formação dos Profissionais do Magistério, até o final da década da educação:

[...]

III - formação continuada voltada prioritariamente ao atendimento do aluno portador de necessidades educacionais especiais visando a inclusão.

O Decreto Municipal n.º 1.299/1993 contempla apenas o aperfeiçoamento dos profissionais da educação, pois trata em seu teor da possibilidade de licença remunerada aos que participarem de cursos de especialização, mestrado e doutorado, ou até mesmo de outros cursos com menor duração, porém ressalta a necessidade de esses cursos estarem atrelados ao exercício profissional.

Embora não trate dos cursos de formação continuada oferecidos pela mantenedora, neste caso a Secretaria Municipal de Educação, o Decreto n.º 1.299/1993 não deixa de ser um mecanismo de valorização dos professores e incentivo profissional, uma vez que permite e entende a importância da qualificação dos sujeitos na condição de licenciado para estudos e com remuneração.

No entanto, nas demais legislações que mencionam a formação continuada, é possível afirmar que elas tratam da questão de maneira bastante genérica e não dispõem de regulamentação específica quanto às formas de organização e aos responsáveis pelo desenvolvimento dos programas de formação contínua.

Cabe mencionar a existência do programa Escola & Universidade, que incentiva os professores a realizarem projetos em suas escolas em troca de uma bolsa

com o valor atual de R\$ 1.200,00 (um mil e duzentos reais), que é paga anualmente de forma parcelada juntamente com a remuneração do profissional. As informações mais detalhadas sobre o referido programa serão fornecidas no capítulo 4 deste trabalho.

O desenvolvimento desse programa, que tem sua oferta uma vez por ano letivo, é mediado com o auxílio de um professor orientador de uma Instituição de Ensino Superior. Porém, esse programa não atinge todos os profissionais do magistério, pois tem número limitado de participantes. Também não possui, em forma de documento oficial, regras explícitas para avaliação dos projetos, ficando essa avaliação a critério de uma comissão de profissionais lotados na SME.

É importante informar a não participação do SISMMAC na comissão de organização deste programa. Neste sentido, o fato de não possuir critérios explícitos para avaliação dos projetos e não contar com a fiscalização do sindicato faz com que todo o processo de seleção e aprovação fique comprometido.

O vencimento inicial dos professores municipais de Curitiba é de R\$ 1.126,68, além de outras vantagens ou adicionais que compõem a remuneração. Conforme indica o artigo 20 do PCCS,

Art. 20. A remuneração do profissional do magistério enquadrado na parte permanente do quadro, corresponde ao vencimento relativo ao nível I e à área de atuação em que se encontre neste Plano de Carreira, indicado na tabela [salarial] da presente lei, acrescida das vantagens pecuniárias a que fizer jus.

Nesse sentido, a CNTE defende que o piso seja apenas o vencimento do professor, sem considerar as demais vantagens, para um jornada de trabalho, independente de carga horária. Portanto, nessa compreensão, a RME de Curitiba não paga o valor mínimo previsto pelo PSPN, que é aplicação do índice custo-aluno indicado pelo FUNDEB, pois o valor a ser pago no ano de 2010 seria de R\$ 1.312,00, de acordo com o boletim da CNTE:

O artigo 5.º da Lei 11.738/2008 estabelece como parâmetro de reajuste do valor do PSPN o Índice do Valor por Aluno do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb). O valor base é de R\$ 950,00 para 2008, quando o piso foi regulamentado. Em 2009, o índice foi de aproximadamente 19%, e este ano, de 15%. Portanto, o piso de R\$ 1.312,00 está amparado pela Lei.¹⁴

¹⁴ Disponível em: <http://www.cnte.org.br/index.php?option=com_content&task=view&id=3993&Itemid=87>. Acesso em: 17 maio 2010.

Já na Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADIN) n.º 4.167, a interpretação é outra, ou seja, os governadores solicitam que todos os adicionais que constituem a remuneração se caracterizem como o piso.

A forma de reajuste salarial dos profissionais do magistério em Curitiba está amparada na Lei Municipal n.º 8.680/1995, que dispõe sobre a época e os procedimentos para reajuste do vencimento do servidor público municipal, conforme segue:

Art. 1.º Os servidores municipais terão os seus vencimentos e salários recuperados de acordo com a inflação ocorrida nos doze meses anteriores, no dia 31 de março de cada ano, na forma da Lei de Diretrizes Orçamentárias, respeitados os limites constitucionais.

Parágrafo único - As reivindicações de que trata este artigo versarão sobre a revisão de salários e melhorias funcionais.

O profissional do magistério em exercício da docência poderá receber juntamente com seu vencimento as seguintes vantagens: difícil provimento, gratificação por docência na educação especial e gratificação por direção e coordenação administrativa.

O difícil provimento é uma vantagem concedida, por meio da Lei Municipal n.º 12.114/2007¹⁵, para os docentes que trabalham em escolas que apresentam dificuldade de lotação, em geral escolas distantes da região central de Curitiba e localizadas nas periferias. O difícil provimento é pago em percentuais de 10%, 20% ou 30% sobre o vencimento inicial do professor, cujos percentuais são distribuídos de acordo com maior, média ou menor dificuldade de lotação nas escolas.

A gratificação referente ao exercício na educação especial foi implantada a partir da aprovação do PCCS e pode ser paga a todos os profissionais do magistério (direção, docentes e suporte técnico pedagógico), quando o exercício profissional ocorre em Escolas Especiais, e seu percentual é de 50% sobre o vencimento inicial.

No caso dos Centros Municipais de Atendimento Especializado (CMAE) a gratificação atende aos profissionais conforme o estabelecido para as Escolas Especiais, no entanto a gratificação é de 30%.

¹⁵ Lei que altera o artigo 28 do PCCS e rege sobre o difícil provimento ao profissional em exercício na unidades escolares.

Quando o exercício da docência acontece em escolas regulares, porém os docentes atuam em classes especiais e sala de recursos, o profissional, neste caso somente o docente, recebe uma gratificação de 30% sobre o vencimento inicial, segundo consta no artigo 21:

Art. 21. Além do vencimento e demais vantagens já previstas em lei, o Profissional do Magistério pode fazer jus a: I - 50% (cinquenta por cento) sobre o vencimento básico inicial da área de atuação, pelo exercício de efetiva docência, suporte técnico pedagógico ou função diretiva em Escolas de Educação Especial, integrantes da Rede Municipal de Ensino, de acordo com a regulamentação da presente lei; II - 30% (trinta por cento) sobre o vencimento básico inicial da área de atuação, pelo exercício de efetiva docência em classes especiais de acordo com a regulamentação da presente lei. III - 30% (trinta por cento) sobre o vencimento básico inicial da área de atuação, pelo exercício de efetiva docência em sala de recurso, de acordo com a regulamentação a presente lei.

A gratificação para o cargo de direção e coordenação administrativa das unidades escolares é 78,13% sobre o padrão inicial da tabela salarial, neste caso ao 104 B, como indica a tabela 11, e está respaldada pelo Decreto Municipal n.º 777/2001.

Em 2007, o SISMMAC trouxe em sua pauta de reivindicação¹⁶ uma questão recorrente em anos anteriores, que era um impasse na carreira dos profissionais do magistério; a distorção até então ocorrida no vencimento dos profissionais da docência I (professores regentes) e docência II (professores de educação física, suporte técnico pedagógico e professores dos anos finais do ensino fundamental), conforme tabela 11, que se encontravam com dez referências de diferença em relação à docência I.

Dessa forma, o professor de educação física, independente da série/ano em que atuava, já tinha no seu acesso à carreira uma inserção diferenciada, ou seja, ingressava no padrão referência 104 B, enquanto a docência I ingressa no 103 A. Os demais profissionais ao realizarem o procedimento de mudança de área de atuação, ou seja, ao sair da docência I (regência nos anos iniciais) e ingressar na docência II, também deslocavam-se todos para o padrão 104 B.

¹⁶ Pauta de reivindicações é um documento elaborado anualmente pelos profissionais do magistérios, a partir de deliberações em Assembléias, Conselhos de Representantes e Seminários da categoria, e contém as principais reivindicações para a educação municipal de Curitiba e propostas para a melhoria das condições de trabalho e valorização dos profissionais. Todas as pautas são apresentadas por meio de audiência para o poder executivo no início de cada ano letivo e a partir disso é elaborado um calendário de negociações que se estende por todo o ano.

O entendimento dos profissionais que atuavam nos anos iniciais era o de que o único aspecto que os diferenciava da docência II era especificamente a área de atuação e que o trabalho era o mesmo, apesar de algumas especificidades, mas que se tratavam todos do exercício da docência.

Outro fator relevante nesse impasse era que a formação dos professores era a mesma, ou seja, nível superior.

Nesse sentido, naquele mesmo ano, foi resolvida a distorção relacionada à docência I, com o avanço em 10 referências, implementado gradativamente de 2007 até 2010, de maneira a eliminar as desigualdades na carreira entre as docências I e II.¹⁷

Esse benefício não foi estendido aos docentes da parte especial (formação em nível médio) por entendimento do Poder Executivo de que estes não tinham a mesma formação dos demais.

Em 2009, o Sindicato do Magistério Municipal de Curitiba (SISMMAC) apresentou como pauta de reivindicação ao Poder Executivo Municipal a incorporação da Gratificação de Difícil Provedimento aos vencimentos dos servidores do magistério.

Essa reivindicação específica foi unificada juntamente com o Sindicato dos Servidores Municipais de Curitiba (Sismuc), pois os demais servidores também recebem diferentes e mais tipos de gratificações que o magistério. Essas gratificações se apresentam na forma de remuneração variável, ou seja, de acordo com a produtividade e assiduidade do servidor.

No entanto, essa pauta não foi acolhida pelo poder público continua a remunerar todos os seus servidores com esta política.

No que concerne à jornada de trabalho e tempo destinado para hora-atividade, apresentam-se a seguir as indicações do Estatuto do Magistério Municipal de Curitiba - Lei n.º 6.761/85, em conformidade com o Capítulo V que trata da Jornada de Trabalho de 20 horas semanais, tendo incluído em sua jornada 20% de horas-permanências semanais ou hora-atividade, nos termos que:

Art. 19 - Fica instituída a jornada de 20 horas semanais de trabalho para o pessoal do Quadro Próprio do Magistério.

Art. 20 - A jornada semanal de trabalho do Magistério é constituída de horas-aula, horas-permanência e horas-atividade.

¹⁷ Amparado pela Lei Municipal n.º 12.348/2007, que estabelece a equiparação das docências.

§ 1.º O integrante do Quadro Próprio do Magistério, salvo o disposto no artigo seguinte, terá na sua jornada de trabalho, um mínimo de vinte por cento (20%) de horas- permanência semanais, para atividades extra-classe.

O Estatuto que especifica a jornada de trabalho apresenta uma redação confusa na constituição dessa jornada, pois inclui no artigo 20 os termos horas-permanência e horas atividade, sugerindo tratar-se de coisas distintas, o que não é realidade, pois são sinônimas.

A seguir apresentam-se duas tabelas que traduzem os estudos realizados pelo Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos (Dieese), elaborados especialmente para o SISMMAC quanto à aplicação do PSPN no quesito ampliação da hora-atividade.

TABELA 12 - SIMULAÇÃO DO IMPACTO DA AMPLIAÇÃO DA HORA ATIVIDADE DOS PROFESSORES SERVIDORES DE CURITIBA, DE 20% PARA 33,33% - DEZ 2009

	ATUAL (hora atividade 20%)	PROPOSTA (hora atividade 33,33%)	VARIAÇÃO	
			Valor	Percentual
Salário base	1.950,00	1.950,00	0,00	0,00
Hora atividade (20% para 33,33%)	390,00	649,94	259,94	66,65
Remuneração	2.340,00	2.599,94	259,94	11,11
Previdência - parte PMC (11%)	257,40	285,99	28,59	11,11
TOTAL	2.597,40	2.885,93	288,53	11,11
Impacto mensal	288,53			
Impacto anual (13,33 meses)	3.846,08			
N.º de Professores (RAIS 2008)	10.573			
Impacto total	40.664.564,09			
LRF de Curitiba no 2.º quadrimestre de 2009 (PMC)				
Gasto com Pessoal (DP)	1.164.624.661,48			
Receita Corrente Líquida (RCL)	2.920.431.738,47			
Gasto com Pessoal/RCL (%)	39,88			
Impacto no Gasto com Pessoal (%)	3,49			
Impacto na RCL (%)	1,39			
Simulação da LRF sem considerar o possível aumento da RCL no futuro				
Gasto com Pessoal (DP)	1.205.289.225,57			
Receita Corrente Líquida (RCL)	2.920.431.738,47			
Gasto com Pessoal/RCL (%)	41,27			
Limites do Gasto com Pessoal da LRF (%)				
Limite Prudencial da RCL	51,30			
Limite Máximo da RCL	54,00			

FONTE: Dieese/PR (2010)

NOTA: O salário médio dos professores foi calculado pela média da RAIS 2008 descontando os 20% de hora atividade.

A tabela elaborada pelo Dieese em setembro de 2010 demonstra, além do percentual de aplicação financeira e seus limites, dados relativos à necessidade de contratação de profissionais, conforme segue:

TABELA 13 - SIMULAÇÃO DO IMPACTO DO AUMENTO DA HORA ATIVIDADE DE 20% PARA 33,33%, NO MAGISTÉRIO DE CURITIBA - SET 2010

	ATUAL	NOVA	VARIÇÃO	
			Absoluta	Relativa
Jornada semanal	20	20	0	0,00
Jornada mensal (4,5)	90	90	0	0,00
Horas em sala (80,00% e 66,66%)	72	60	-12	-16,67
Hora atividade (20,00% e 33,33%)	18	30	12	66,67
Jornada semanal total	219.640	219.640	0	0,00
Jornada mensal total (4,5)	988.380	988.380	0	0,00
Horas em sala (80,00% e 66,66%)	790.704	658.920	-131.784	-16,67
Hora atividade (20,00% e 33,33%)	197.676	329.460	131.784	66,67
Déficit de horas em sala	131.784			
N.º de professores necessário	2.196			
Salário inicial do Professor				
Impacto mensal	1.126,68			
Impacto anual (13,33 meses)	15.018,64			
Impacto IPMC (11%)	1.652,05			
Impacto Total por Professor	16.670,70			
Impacto Total novos Professores	36.615.515,12			
LRF de Curitiba no 1.º quadrimestre de 2010 (PMC)				
Gasto com Pessoal (DP)	1.231.972.408,19			
Receita Corrente Líquida (RCL)	3.174.089.801,20			
Gasto com Pessoal / RCL (%)	38,81			
Impacto no Gasto com Pessoal (%)	2,97			
Impacto na RCL (%)	1,15			
Simulação da LRF sem considerar o possível aumento da RCL no futuro				
Gasto com Pessoal (DP)	1.268.587.923,31			
Receita Corrente Líquida (RCL)	3.174.089.801,20			
Gasto com Pessoal / RCL (%)	39,97			
Limites do Gasto com Pessoal da LRF (%)				
Limite Prudencial da RCL	51,30			
Limite Máximo da RCL	54,00			

FONTE: Dieese/PR (2010)

NOTA: N.º de professores: 10.982.

As duas tabelas anteriores demonstram que, tanto em dezembro de 2009 como em setembro de 2010, há uma margem razoável de “folga” entre os gastos possíveis no limite com gasto de pessoal, considerando a Lei de Responsabilidade Fiscal (LRF)¹⁸ e o limite prudencial da Receita Corrente Líquida (RCL). Isso sem considerar o limite máximo para gasto dessa receita, pelo qual o gasto com pessoal e limite máximo de gasto ampliaria para quase 13% a margem de aplicação e investimento na ampliação da hora-atividade de 20% para 33 %, em dezembro de 2009. Já em setembro de 2010 esse índice aumenta para praticamente 15%.

¹⁸ Lei Complementar n.º 101, de 4 de maio de 2000, que estabelece normas de finanças públicas voltadas para a responsabilidade na gestão fiscal e dá outras providências, com amparo no Capítulo II do Título VI da Constituição.

A comparação entre as duas tabelas também demonstra que a Receita Corrente Líquida, que significa todo o montante que a prefeitura de Curitiba tem para investir em diferentes áreas e serviços públicos, apresentou aumento de captação de recursos financeiros, revelando, assim, que o aumento na arrecadação do município e o conseqüente crescimento da Receita Corrente Líquida (RCL) é uma tendência para os próximos anos, portanto não justifica a ausência de planejamento para efetivação da Lei Federal n.º 11.738/08 – Lei do Piso.

Outro ponto interessante dos estudos do Dieese é a inclusão da simulação do número necessário de professores a serem contratados para suprir o déficit de horas em sala de aula, como consta na tabela de setembro de 2010, a qual indica a projeção de contratação de pelo menos 2.196 professores, sendo que este fator – como mostra a simulação – não ultrapassa os limites para gastos com pessoal.

O número de alunos por turma está disposto na Portaria n.º 26/2005 redigida pela Secretaria Municipal de Educação de Curitiba, que fixa o número de alunos para composição de turmas, nas unidades escolares, menciona-se a seguir o indicado para turmas de anos iniciais, conforme:

- Ciclo I (1.^a e 2.^a Etapas do Ciclo I ou 1.^o, 2.^o e 3.^o anos do ensino fundamental de nove anos): mínimo de 25 e máximo de 30 educandos;
- Ciclo II (1.^a e 2.^a Etapas do Ciclo II ou 4.^o e 5.^o anos do ensino fundamental de nove anos): mínimo de 25 e máximo de 35 educandos.

Conforme se observa, os números estabelecidos pela portaria ultrapassam o que foi proposto na Conae, ou seja, 20 estudantes por professor para os anos iniciais do ensino fundamental, entendendo que tal apontamento é imprescindível para a melhoria das condições de trabalho dos professores. Se analisado o número máximo estabelecido para o Ciclo II, verifica-se que o número extrapola em pelo menos 15 educandos.

Como se pode observar, o documento que regula o número de alunos por turma é uma portaria, ou seja, é um ato normativo que na ausência de lei específica a substitui.

Em 2006 a vereadora Professora Josete Dubiaski, do Partido dos Trabalhadores (PT), apresentou na Câmara Municipal de Vereadores de Curitiba (CMC) um Projeto

de Lei Ordinária¹⁹ protocolado sob o n.º 05.00037.2006, que dispunha sobre o limite máximo de alunos por sala no âmbito da RME Curitiba, com a seguinte proposta:

Art. 2.º O limite máximo de alunos por sala de aula nos estabelecimentos da Rede Municipal de Ensino, observa o espaço mínimo de: I - 4,5m² ao professor; II - 1,5m² ao aluno de educação infantil; III - 1,2m² ao aluno de ensino fundamental.

Art. 3.º O número máximo de alunos por sala de aula nos estabelecimentos da Rede Municipal de Ensino é de: I - Até 20 (vinte) alunos na Educação Infantil, na Etapa Inicial do Ciclo I do Ensino Fundamental, na Primeira Etapa do Ciclo I do Ensino Fundamental e em etapas equivalentes; II - Até 25 (vinte e cinco) alunos na Segunda Etapa do Ciclo I do Ensino Fundamental, na Primeira e na Segunda Etapas do Ciclo II do Ensino Fundamental e em etapas equivalentes.

O referido projeto está em tramitação na Câmara de Vereadores e em 2009 seguiu para parecer da Comissão de Segurança Pública da CMC.

Mesmo que também não contemple a proposta da Conae, uma vez que foi apresentado em 2006, antes da realização da conferência, também apresenta uma preocupação com a qualidade de ensino e com o trabalho dos profissionais do magistério, pois novamente ao se analisar a proposta para o Ciclo II, observa-se que o projeto diminui em 10 educandos o número estabelecido pela portaria.

Nesse sentido, é possível afirmar que o número de alunos por turma na RME Curitiba é significativamente maior ao que é considerado como número adequado pelas entidades representativas do magistério, pelo Legislativo e também pela Conae.

Quanto ao regime de contratação dos professores da RME, ele encontra-se exposto no PCCS, que enfatiza:

Art. 9.º A investidura no cargo dar-se-á por concurso público de provas e títulos na parte permanente, no nível I, de acordo com a área de atuação e habilitação específica, conforme o vencimento básico inicial indicado para a parte permanente na tabela, constante do Anexo I [tabela salarial], da presente lei.

No entanto, além da investidura ao cargo por meio de concurso público, há também a contratação de professores mediante o Regime Integral de Trabalho (RIT), ou seja, é contrato temporário de professores da própria rede que tenham apenas

¹⁹ Disponível em: <<http://domino.cmc.pr.gov.br/prop2005.nsf/62f0c58de168eeab052569ba005c75ae/81716e57d368c70803257069006528f2?OpenDocument>>.

uma regime de contratação via concurso público de 20 horas. Para suprir a demanda necessária de professores, e assumir mais 20 horas de trabalho, se constitui numa gratificação no valor de 100% do vencimento. O RIT é regido pela Lei Municipal nº 8248/1993, conforme descrito:

Art. 1.º A Gratificação pelo Regime Integral de Trabalho, será devida quando os servidores ocupantes de cargos das Carreiras de Professor, Supervisor Escolar e Orientador Educacional, optarem pela jornada de 40 (quarenta) horas semanais de trabalho.

PARÁGRAFO ÚNICO- A homologação da opção pelo regime a que se refere este artigo, será a critério da Administração em consideração à necessidade do serviço.

Art. 2.º A Gratificação pelo Regime Integral de trabalho, será paga em percentual de 100% (cem por cento) sobre o valor do vencimento padrão percebido pelo servidor optarito, e servirá de base de cálculo para contribuição previdenciária.

Art. 3.º A gratificação poderá ser concedida, também, na substituição, por tempo determinado, exclusivamente nos casos de licença para tratamento da própria saúde por prazo superior a 30 (trinta) dias, licença prêmio, licença à gestante, licença sem vencimentos, demissão, exoneração e falecimento.

Diante disso, se considerarmos que um profissional tenha um padrão de concurso de 20 horas na RME e mais um trabalho de, no mínimo 20 horas em outra rede ou escola particular, pode-se afirmar que ao optar pelo regime do RIT, esse mesmo profissional poderá trabalhar 60 horas semanais.

Mais adiante, serão apresentados dados sobre o perfil docente e as condições de trabalho dos professores da RME, com isso será possível visualizar que há um número significativo de professores, em relação à amostragem analisada, que trabalha em mais de um emprego e em mais de uma escola. Dessa forma, o RIT passa a ser um regime de trabalho que pode proporcionar precariedade da condição docente. Para Abreu (2008, p.133),

Uma idéia prática para evitar esta situação seria instituir que todos os vínculos sejam de 40 horas, assim a dobra estaria inviabilizada na rede pública e na rede privada. Claro que um profissional que eventualmente quisesse trabalhar apenas 20 horas, neste caso, seria prejudicado, mas sabemos que esta situação ou não ocorre ou é exceção extrema. Atualmente o acúmulo de vínculos, apesar de encontrar na legislação nacional restrições e impedimentos, ocorre quase como regra, pois são possíveis, mesmo que ilegais, tanto em redes públicas quanto em redes privadas.

4.2 ESTUDO SOBRE O PERFIL PROFISSIONAL E DAS CONDIÇÕES DE TRABALHO DOS PROFESSORES DA RME A PARTIR DE COMPARAÇÃO COM OUTRAS PESQUISAS SOBRE PROFESSORES

Para análise do perfil profissional e das condições de trabalho dos professores da RME Curitiba, serão utilizados os dados referentes ao questionário do professor “SAEB – Prova Brasil 2007”, sendo que os questionários respondidos totalizam 911, cerca de 10% dos profissionais do magistério da RME.

Os dados analisados versarão sobre os seguintes aspectos: a formação inicial e continuada dos professores, salário e condições de trabalho. Toda análise deste capítulo versará sobre os professores dos anos iniciais do ensino fundamental, tendo como referência os docentes de 4.^a série ou 5.^o ano. Ressalta-se, ainda, que os dados serão tratados na forma de percentuais.

Para uma melhor análise sobre o tema pesquisado, serão confrontados e comparados os dados, referentes aos aspectos mencionados, com a Região Metropolitana de Curitiba e o Estado do Paraná, utilizando o mesmo instrumento de levantamento de dados, o questionário do professor “SAEB – Prova Brasil 2007”, respondidos por esses professores.

Os dados do 1.^o anel da Região Metropolitana de Curitiba (RMC) compreendem 12 municípios, sendo eles: Almirante Tamandaré, Araucária, Campina Grande do Sul, Campo Largo, Campo Magro, Colombo, Curitiba, Fazenda Rio Grande, Pinhais, Piraquara, Quatro Barras e São José dos Pinhais. E totalizam 2.272 questionários respondidos.

A criação da RMC ocorreu, segundo Sanchez (2010), em 1973 a partir da Lei 14/1973, inicialmente contava com 14 municípios e atualmente está conformada por 26 municípios, encontram-se estruturada: em Polo Metropolitano (Curitiba), Primeiro, Segundo e Terceiro Anel Metropolitano. Como já mencionado trataremos neste trabalho apenas do 1.^o anel metropolitano. A seguir mostra-se o Mapa da Região analisada:



FONTE: IBGE/ IPARDES - Mapa da Região Metropolitana de Curitiba

Segundo, estudo realizado por Gouveia e Souza (2005), o crescimento populacional na RMC foi de 20% entre os anos 1996 a 2000. Isso representa 16,60% da população do estado do Paraná. Os autores ainda afirmam que:

Aproximadamente 15% dos habitantes da RMC de 15 anos ou mais composta por trabalhadores ou estudantes realizavam o movimento pendular (ida e vinda de pessoas entre os municípios). Deste, 85% faziam em direção ao pólo metropolitano (p. 6)

Tal afirmação destaca a relação de dependência desses municípios com Curitiba, seja em virtude de trabalho ou estudos.

A seguir quadro contendo alguns aspectos socioeconômicos da RMC:

TABELA 14 - QUADRO RESUMO DOS ASPCTOS SOCIOECONOMICOS DA RMC

MUNICÍPIOS	ÁREA TERRITORIAL (km ²)	POPULAÇÃO ESTIMADA IBGE EM 2009	RECEITA MUNICIPAL - TOTAL (R\$1,00)	PIB PER CAPITA - 2008
Almirante Tamandaré	191,114	97.523	66.250.132,33	4.956
Araucária	471,337	117.964	366.175.593,76	94.966
Campina Grande do Sul	540,631	36.825	44.978.905,79	10.901
Campo Largo	1.282,564	112.548	123.755.312,92	10.759
Campo Magro	278,224	23.607	27.715.884,69	6.865
Colombo	197,805	247.268	244.936.929,44	6.751
Curitiba	435,495	1.851.215	4.049.326.763,11	23.696
Fazenda Rio Grande	115,377	80.868	66.940.587,91	5.384
Pinhais	61,137	118.319	138.940.670,82	20.919
Piraquara	225,223	87.285	76.472.635,52	4.532
Quatro Barras	181,265	19.277	42.309.047,96	23.054
São José dos Pinhais	944,280	279.297	410.271.745,90	38.155

FONTE: IPARDES (2010) - Base de Dados do Estado – BDE Web

No Paraná, o total de questionários respondidos foi de 10.040, abrangendo todos os sistemas ou redes municipais de ensino e também o sistema estadual.

4.2.1 Formação inicial e continuada

Em Curitiba, a formação inicial dos professores é predominantemente de nível superior cerca de 95%, sendo a pedagogia o curso com mais professores titulados, com 42,4% do total de respostas obtidas, seguida pela formação em algumas licenciaturas, tais como: matemática (3,4%), letras (14,7%) e normal superior (16,4%). Já o número de professores com formação em nível médio e magistério de nível médio é de 4,0%. Com outra formação em nível superior somam 18%. E 1% não respondeu. Conforme demonstra o gráfico a seguir:

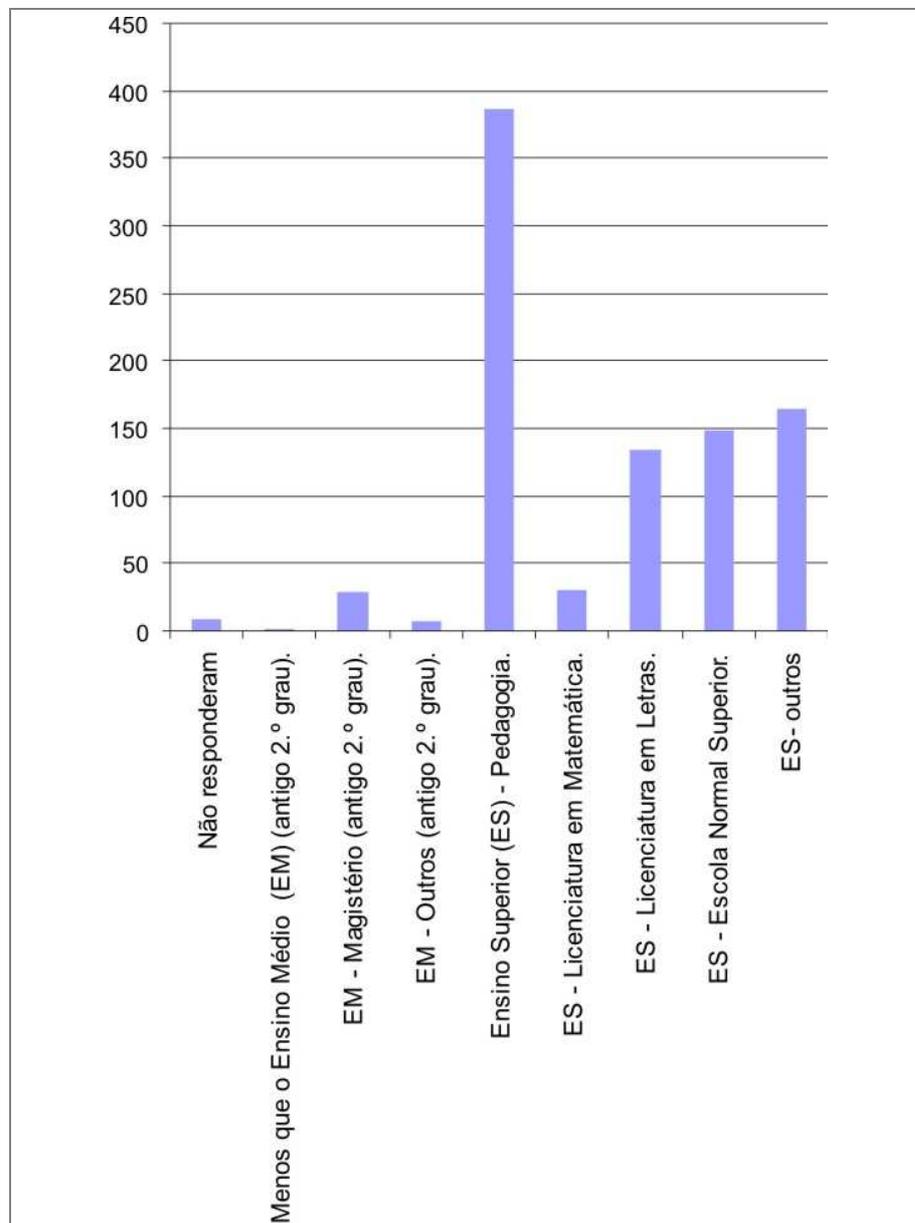


GRÁFICO 1 - NÍVEL DE ESCOLARIDADE SEM CONSIDERAR A PÓS-GRADUAÇÃO
 FONTE: MEC/INEP (2007)

A formação inicial, predominantemente de nível superior, reafirma o contido na Lei n.º 10.190/01 do PCCS, que estabelece como formação mínima para ingresso na carreira, a de nível superior.

Ao comparar os dados de Curitiba, RMC e Estado do Paraná, tem-se a seguinte tabela:

TABELA 15 - COMPARAÇÃO SOBRE O NÍVEL DE ESCOLARIDADE DOS PROFESSORES SEM CONSIDERAR A PÓS-GRADUAÇÃO

ESCOLARIDADE	COMPARAÇÃO (%)		
	Curitiba	RMC	Paraná
Menos que o Ensino Médio (antigo 2.º grau).	0,2	0,2	0,1
Ensino Médio			
Magistério	3,2	6,5	7,7
Outros	0,8	1,3	0,9
Ensino Superior			
Pedagogia	42,4	39,5	33,8
Licenciatura em Matemática	3,4	2,3	5,0
Licenciatura em Letras	14,7	13,4	13,1
Escola Normal Superior	16,4	18,1	15,8
Outros	18,0	17,7	23,6
Total	94,9	91,0	91,3

FONTE: MEC/INEP (2007)

Comparativamente é evidente que Curitiba apresenta melhores resultados em relação à RMC e Paraná, já que praticamente 95% dos profissionais possuem formação em nível superior. E também possui o menor percentual de professores formados em nível médio. O percentual de professores titulados em pedagogia (curso referência para o magistério da educação infantil e anos iniciais, unidocência) também é significativamente maior do que o Estado do Paraná, pois é aproximadamente 10% a mais.

A pesquisa de Abreu (2008) revela que, pelo menos em Curitiba, houve uma ampliação do número de professores com formação em nível superior, de modo especial, após a implantação do PCCS no ano de 2001, por conta da exigência prevista no próprio plano de carreira. No entanto, revela, ainda, que mesmo antes da implantação do plano 65% dos docentes de Curitiba já eram habilitados em cursos de ensino superior.

Os dados quanto à formação dos professores demonstram também essa tendência de formação em nível superior nos últimos anos, não só no Brasil, mas mundialmente, conforme comprova a pesquisa Talis (OCDE, 2009), já apresentada neste trabalho.

Caldas, Trojan e Cruz (2010), quando analisaram apenas os dados do Paraná considerando a série histórica compreendida entre 2001 a 2007, afirmaram que a formação em nível superior é o parâmetro, no entanto consideraram preocupante a existência de professores não habilitados:

Essa redução do percentual de docentes tanto com formação em curso de Magistério, e, principalmente, quanto em Ensino Médio (Outros) é positiva, pois indica que expandiu o número de professores habilitados e formados no nível superior. Porém, ainda preocupa a existência de professores não habilitados que, no caso da amostra, corresponde a 92 professores em 2007. Os gráficos mostram que, infelizmente, há também professores que estão em sala de aula e que possuem menos que o Ensino Médio, 0,1%, representando 5 professores, segundo dados da Prova Brasil 2007. (p.7).

Diante do contexto apresentado, é possível concluir que a predominância de escolaridade dos docentes em cursos de formação de professores em nível superior se deu, por um lado, por conta da necessidade de implantação de planos de carreira para o magistério público, reforçada a partir das Leis n.^{os} 9.394/96 – LDB e 9.424/96 – Fundef (ABREU, 2008).

Por outro lado, é possível perceber que a expansão da educação superior privada nas últimas décadas, em especial nos governos de FHC, resultou numa profunda alteração, no caráter pedagógico e administrativo, dos cursos de formação de professores, principalmente dos cursos de Pedagogia como afirma Aguiar (2009).

Entretanto, ainda é possível verificar que a exigência posta pela LDB 9.394/96 para a formação mínima dos professores da educação básica, como forma de elevar o patamar de formação, também foi fator determinante para o aumento significativo de docentes com formação superior, como afirmam Gatti e Barreto (2009, p.56):

Dadas as novas exigências legais, como seria de esperar, observa-se após a LDB uma explosão de cursos superiores de licenciatura voltados para a formação de professores das séries iniciais do ensino fundamental e da educação infantil, embora, em vista do grande número de docentes que apenas freqüentaram cursos de nível médio, haja ainda um longo caminho a percorrer para universalizar a formação de professores em exercício em nível superior, sem contar os das novas gerações que devem ingressar no magistério. Mas também se verifica um crescimento expressivo da oferta das licenciaturas tradicionais, que formam os professores dos componentes curriculares específicos do currículo do ensino fundamental e médio.

Desse mesmo princípio corroboram Caldas, Trojan e Cruz (2010), quando afirmam que a elevação da formação se deu em grande medida por conta da nova

legislação e confirmam a força da legislação para regular novos padrões de habilitação para a carreira.

É possível também observar a crescente formação em nível superior nos últimos anos se comparados os dados trazidos até o momento com a pesquisa da Unesco sobre o perfil dos professores brasileiros publicada em 2004 (p.79), na qual se verificava que quase 30% dos professores de ensino fundamental eram formados em magistério de nível médio, conforme segue:

TABELA 16 - PROPORÇÃO DE PROFESSORES, POR NÍVEL DE ENSINO DE ATUAÇÃO, SEGUNDO A HABILITAÇÃO⁽¹⁾ - 2002

HABILITAÇÃO	ATUAÇÃO: NÍVEL DE ENSINO FUNDAMENTAL (%)
Ensino médio modalidade normal (magistério)	29,0
Ensino médio sem magistério	5,5
Ensino Superior com licenciatura	60,3
Ensino Superior sem licenciatura	5,1
TOTAL	100,0

FONTE: Unesco, Pesquisa de Professores (2002)

NOTA: Foi perguntado aos professores: *Qual a sua habilitação?*

(1) Dados expandidos.

Quanto aos dados da modalidade do curso em que se formaram, os docentes de Curitiba apresentaram as seguintes respostas: 78,3% dos professores responderam que realizaram curso presencial, seguidos de 15,4% que realizaram na modalidade semipresencial e 3,3% indicam a realização na modalidade à distância. Uma parcela de 2,5% responderam que nenhuma das respostas se aplicam. Segue gráfico sobre a modalidade de curso:

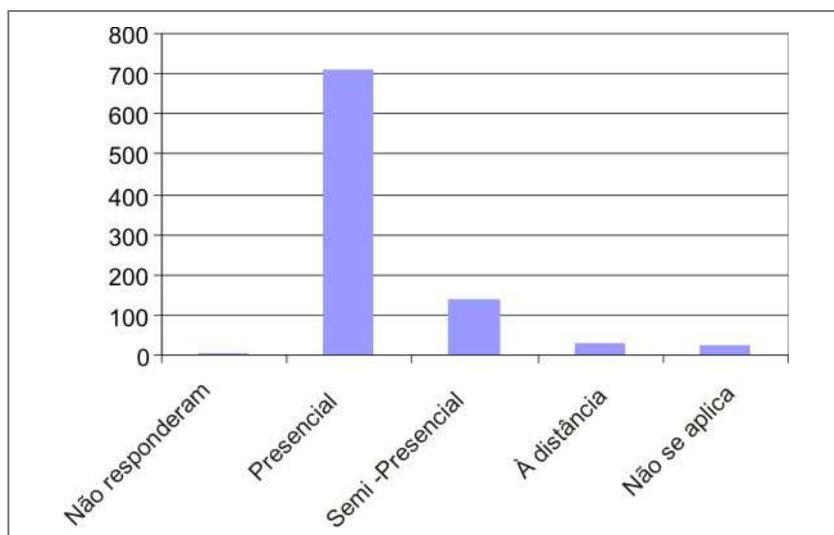


GRÁFICO 2 - DE QUE FORMA VOCÊ REALIZOU O CURSO SUPERIOR
FONTE: MEC/INEP (2007)

Dessa maneira, evidencia-se que a maioria formou-se em cursos presenciais, mesmo com a crescente oferta de cursos na modalidade à distância e semipresencial. Especialmente na área da formação de professores no Brasil e na América Latina, na década dos anos 1990 e início dos anos 2000, ocorreu a expansão dessas modalidades como forma de promover de modo mais rápido a formação dos docentes. Para Dourado (2001, p.53):

Estão em curso políticas de aligeiramento na formação docente (formação entendida como municiamento prático, centrado na aquisição de habilidades e competências constituindo expressão do como fazer), diversificação e diferenciação dos espaços de formação (dissociação entre ensino e pesquisa), interpenetração entre as esferas pública e privada, em detrimento da esfera pública e a mitificação da educação a distancia (EAD)

Percebe-se que a maior parte dos docentes dos anos iniciais de Curitiba não seguiu essa modalidade, uma vez que eles afirmam terem frequentado cursos presenciais. Diante disso, fica aqui a indicação da necessidade de estudos mais aprofundados sobre o tema já que 18,7% dos professores formaram-se nas modalidades semipresencial e à distância.

Comparando os dados de Curitiba com a RMC e o Paraná, sobre a modalidade do curso que realizou, o município em estudo se destaca:

TABELA 17 - COMPARAÇÃO SOBRE A FORMA EM QUE O DOCENTE REALIZOU O CURSO SUPERIOR

MODALIDADE DO CURSO	COMPARAÇÃO (%)		
	Curitiba	RMC	Paraná
Presencial	78,3	65,5	67,1
Semipresencial	15,4	19,2	14,7
À distância	3,3	7,8	13,1

FONTE: MEC/INEP (2007)

Pode-se observar que na RMC, assim como em Curitiba, a maioria dos professores afirma ter frequentado cursos de formação na modalidade presencial.

No Estado do Paraná os dados demonstram que também predomina a formação presencial, que indica 67,1%, enquanto 14,7% dos professores afirmam ter frequentado cursos semipresenciais e 13,1%, cursos à distância.

Ainda que predomine a formação presencial nas três instâncias analisadas, percebe-se que Curitiba apresenta um percentual maior, ou seja, 12,8% mais do que na RMC e 11,2% mais do que no Estado do Paraná.

Ademais, é possível reafirmar a análise que, mesmo com a expansão da oferta de cursos na modalidade à distância e semipresenciais, ocorrida nos anos 1990, a maioria dos docentes frequentou cursos presenciais. Nesse caso, caberia investigar as condições de acesso aos cursos presenciais em Curitiba, capital do Estado do Paraná, que apresenta mais condições na oferta de cursos superiores, mas, também, se a formação dos professores analisados não ocorreu antes da expansão da oferta desses cursos a distância.

Mesmo na contramão das tendências de formação da década de 1990, é possível perceber que a maioria (daqueles que estão na profissão) não segue essa tendência vinculada a um projeto de sociedade sustentado nos marcos econômicos que visam exclusivamente à produtividade a qualquer custo (BRZEZINSKI, 2008). E a autora ainda afirma:

Tal modelo pauta-se no aligeiramento e flexibilidade da formação fora da universidade, reduz a quantidade de horas e a qualidade acadêmica, científica e cultural, porque o aligeiramento é induzido pela volatilidade das qualificações requeridas pelo mercado. Descarta a relevante busca do conhecimento pelo profissional que se forma e destina-se a estimular uma frenética aquisição de certificados de qualidade incerta, com o objetivo primordial de “turbinar” os *currículo vitae* dos que aspiram a ingressar no mercado. (p.1152).

Ainda assim, Gatti e Barreto (2009) alertam a preocupação dos educadores com a formação dos professores à distância, isso porque é consenso a fragilidade existente na formação dos docentes brasileiros e que, portanto, as políticas para a modalidade de formação à distância devem ser cuidadosas de forma a não permitir ainda mais a precarização nesta área.

A grande inquietação da comunidade de educadores diante desse quadro é que a inserção, nos moldes propostos, de uma modalidade de formação docente que é oferecida ainda de maneira mais precária que a dos cursos presenciais, em vez de contribuir para a solução da crise de formação de professores, poderá tornar mais frágeis os processos de formação docente e desestabilizar uma larga experiência acumulada de formação que, a despeito das críticas que lhe são devidas, requer alternativas que contribuam para fortalecê-la e consolidá-la. (GATTI; BARRETO, 2009, p.116).

Quando questionados sobre o tipo de instituição em que se formaram, os professores de Curitiba responderam da seguinte forma: 64,3% deles responderam que se tratava de instituição privada, seguido pelos dados de 16,1% em instituição pública de caráter federal e 15,7% em instituição pública estadual. Em instituições

municipais se formaram 0,9%. Responderam que não se aplica 1,9%. E não responderam 1,1%.

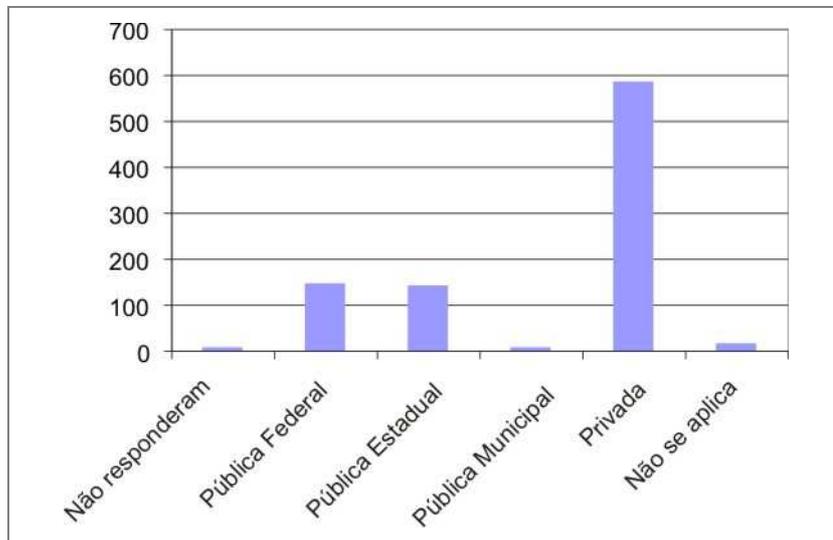


GRÁFICO 3 - EM QUE TIPO DE INSTITUIÇÃO REALIZOU O CURSO SUPERIOR
 FONTE: MEC/INEP (2007)

Nesse sentido, evidencia-se que o locus de formação dos professores é majoritariamente a instituição privada. Assim, fica explícito que a necessidade de avanço no PCCS fez com que muitos docentes procurassem se aperfeiçoar, mesmo que para isso tivessem que pagar o curso de graduação com seu próprio salário. Por outro lado, revela expansão da oferta privada e necessidade de ampliação das vagas no setor público.

Comparando os dados entre as três esferas, verifica-se que a RMC é a que tem um maior percentual de professores formados em instituições privadas.

O fato de Curitiba ter um percentual maior de professores que frequentaram instituição federal acontece porque as universidades federais do Paraná – sendo Universidade Federal do Paraná (UFPR) – e Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), ofertam a maioria dos cursos de licenciatura na capital do estado, Curitiba.

Já o percentual de professores formados pelas instituições estaduais é significativamente maior no Estado do Paraná, haja vista que a diferença em relação a Curitiba é de 17,6% e com a RMC a diferença amplia para 21,7%. Isso ocorre porque em outras grandes cidades dos estados encontram-se várias universidades estaduais, como é o caso de Maringá com Universidade Estadual de Maringá (UEM),

Londrina com a Universidade Estadual de Londrina (UEL) e Ponta Grossa com a Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG).

TABELA 18 - COMPARAÇÃO SOBRE O TIPO DE INSTITUIÇÃO REALIZOU O CURSO SUPERIOR

TIPO DE INSTITUIÇÃO	COMPARAÇÃO (%)		
	Curitiba	RMC	Paraná
Privada	64,3	69,0	55,8
Pública Federal	16,1	12,2	4,2
Pública Estadual	15,7	11,6	33,3
Pública Municipal	0,9	0,9	1,9

FONTE: MEC/INEP (2007)

Dessa maneira, verifica-se que os dados relativos a essa questão (tipo de instituição) seguem a mesma tendência, ainda que a frequência dos professores da RMC nas instituições privadas seja 4,7% maior que de Curitiba e 13,2% maior que do Paraná, o que sinaliza que, pelo menos para os docentes da RMC, o acesso às instituições públicas ainda é mais difícil do que para os demais.

De modo geral, é importante destacar novamente a necessária ampliação de vagas nas instituições públicas.

Quando questionados sobre a formação em Pós-Graduação, os professores de Curitiba informaram que 61,6% possuem especialização, 2% realizaram atualização e 0,4% fizeram mestrado ou doutorado. Entretanto, 34,5% responderam que não fizeram ou não completaram a pós-graduação. Não responderam 1,5%.

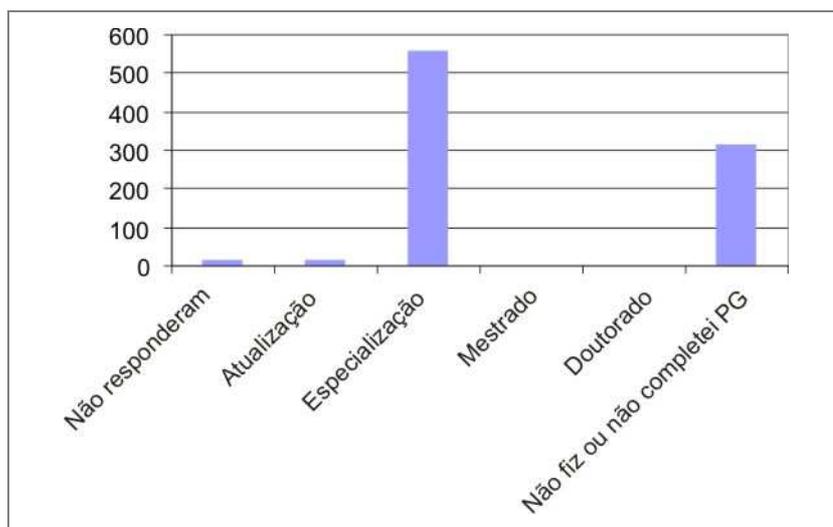


GRÁFICO 4 - MODALIDADE DE CURSOS DE PÓS-GRADUAÇÃO DE MAIS ALTA TITULAÇÃO QUE POSSUI

FONTE: MEC/INEP (2007)

Ao fazer a comparação sobre esse tema, observam-se alguns dados interessantes:

TABELA 19 - COMPARAÇÃO SOBRE A MODALIDADE DE CURSOS DE PÓS-GRADUAÇÃO DE MAIS ALTA TITULAÇÃO QUE OS PROFESSORES POSSUEM

PÓS-GRADUAÇÃO	COMPARAÇÃO (%)		
	Curitiba	RMC	Paraná
Atualização	2,0	2,4	2,9
Especialização	61,6	55,1	65,7
Mestrado	0,2	0,6	0,6
Doutorado	0,2	0,2	0,2
Não fiz ou não completei PG	34,5	39,0	30,5

FONTE: MEC/INEP (2007)

Os dados demonstram que os professores do Paraná e de Curitiba apresentam percentual significativamente maior de realização de cursos de especialização em relação à RMC. Também é evidenciado que um número maior de professores da RMC não fez ou não concluiu a pós-graduação. No entanto, no aspecto sobre a formação em nível de mestrado, tanto a RMC quanto o Paraná apresentam percentuais maiores do que Curitiba.

Mesmo assim, é possível concluir que nos três espaços observados existe uma preocupação entre os professores com a continuidade dos estudos, até mesmo porque essa continuidade é condicionante para o avanço em muitos planos de carreira, como ocorre em Curitiba. Conforme ratificam Caldas, Trojan e Cruz (2010, p.10), quando afirmam que é bastante provável que os dados apresentados tenham relação com os avanços previstos nos planos de carreira.

A esse respeito, vale notar que é muito comum que os próprios professores lancem mão de seus salários na busca da qualificação profissional. De acordo com Abreu (2008, p.55)

No caso brasileiro, as estruturas de carreira docente que consideram o pagamento pela maior habilitação e a valorização do tempo de serviço são mais comuns e defendidas pelas entidades representativas do magistério, ou seja, sindicatos e a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação, CNTE. Todavia, aqui as carreiras também apresentam estruturas baseadas em competências, mérito ou na avaliação de desempenho. No tocante à carreira, os próprios profissionais tendem a pensá-la de um ponto vista individualizado e subjetivo, já que estas geralmente apresentam a possibilidade de avanços, pautados nas progressões verticais e horizontais.

A pesquisa Talis (OCDE, 2009) também revela essa mesma tendência, já que aproximadamente 8% afirmaram terem custeado totalmente e um quarto dos professores que responderam a pesquisa afirmaram ter pago parte dos custos de cursos de “desenvolvimento profissional”, conforme denominação usada pela pesquisa.

A pesquisa ainda informa que em nenhum país o desenvolvimento profissional é completamente gratuito para os professores. Os países com o maior percentual de professores que não pagaram nada pelo mesmo foram: Bélgica, Malta, Eslovênia e Turquia.

No entanto, menos da metade dos professores da Áustria, Malásia, México e Polônia tiveram desenvolvimento profissional gratuito. Os países com maiores percentuais de professores que pagaram totalmente pelas atividades foram Portugal (25%), México (19%), Brasil (18%) e Itália (18%), conforme se observa na tabela a seguir:

TABELA 20 - CONTRIBUIÇÃO PARA O CUSTO DE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL REALIZADAS

PAÍSES	NÃO PAGOU NENHUM DOS CUSTOS DO DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL		TEVE DE PAGAR PARTE DOS CUSTOS DO DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL		TEVE QUE PAGAR TODOS OS CUSTOS DO DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL		RECEBERAM SUPLEMENTO SALARIAL	
	%	(SE)	%	(SE)	%	(SE)	%	(SE)
Austrália	74,5	(1,24)	24,3	(1,24)	1,2	(0,26)	5,5	(0,57)
Áustria	43,7	(1,00)	49,7	(1,01)	6,6	(0,45)	11,7	(0,68)
Bélgica (Fl.)	81,4	(1,32)	15,3	(1,10)	3,2	(0,46)	2,2	(0,49)
Brasil	54,8	(1,59)	26,9	(1,36)	18,3	(1,22)	10,9	(0,88)
Bulgária	73,4	(2,06)	20,5	(2,16)	6,1	(0,68)	8,1	(0,91)
Dinamarca	77,3	(1,45)	16,3	(1,13)	6,4	(0,93)	9,2	(1,64)
Estônia	72,5	(0,98)	25,6	(0,93)	2,0	(0,28)	12,0	(0,88)
Hungria	71,5	(1,99)	20,5	(1,76)	8,0	(0,76)	5,9	(0,85)
Islândia	67,8	(1,34)	27,8	(1,42)	4,5	(0,61)	17,9	(1,24)
Irlanda	79,3	(1,03)	17,5	(0,99)	3,2	(0,46)	5,8	(0,67)
Itália	68,7	(1,04)	13,7	(0,65)	17,6	(0,78)	9,6	(0,74)
Coreia	27,1	(1,07)	58,5	(1,06)	14,4	(0,79)	19,8	(1,02)
Lituânia	65,2	(1,75)	30,0	(1,48)	4,8	(0,57)	6,5	(0,58)
Malásia	43,5	(1,52)	52,7	(1,54)	3,9	(0,38)	2,5	(0,31)
Malta	87,1	(1,29)	10,6	(1,18)	2,2	(0,51)	48,7	(1,94)
México	43,2	(1,31)	38,0	(1,12)	18,8	(1,14)	2,9	(0,45)
Noruega	79,8	(1,14)	17,0	(1,05)	3,3	(0,44)	7,2	(0,74)
Polônia	44,2	(1,30)	45,1	(1,12)	10,7	(0,85)	5,4	(0,61)
Portugal	50,3	(1,43)	25,2	(1,14)	24,5	(1,24)	2,0	(0,33)
República Eslovaca	70,4	(1,37)	24,1	(1,21)	5,5	(0,57)	28,3	(1,72)
Eslovênia	85,3	(0,91)	13,7	(0,87)	1,0	(0,22)	29,7	(1,18)
Espanha	54,8	(1,33)	29,6	(1,00)	15,6	(0,87)	3,3	(0,41)
Turquia	82,9	(1,87)	12,1	(1,90)	5,0	(0,95)	6,9	(1,19)
TALIS média	65,2	(0,29)	26,7	(0,27)	8,1	(0,15)	11,4	(0,20)

FONTE: OECD, TALIS Database

Ao tratar da formação continuada, é importante destacar que o instrumento de coleta de dados (questionário do professor “SAEB - Prova Brasil 2007) não traz muitas informações, visto que se volta para questões pontuais, tais como: se o professor

realizou formação continuada, carga horária e se utilizou os conhecimentos adquiridos no seu trabalho. Trojan e Cruz (2009), sobre a limitação do questionário utilizado pelo SAEB para levantar essas informações quanto à formação continuada, fazem a seguinte afirmação:

Mas, as questões que apresentam mais limites são as referentes à formação continuada. A inexistência de informações complementares, principalmente em relação aos conteúdos tratados e a carga horária realizada impedem a verificação de indicações de validade dessas atividades para a prática docente. (p.4).

Dessa forma, é importante destacar que esse assunto necessita de estudos mais aprofundados e específicos.

Ao serem questionados se realizaram formação continuada, 93,9% dos professores de Curitiba responderam que sim, enquanto 5% afirmaram que não; 1,1% deles não responderam à questão.

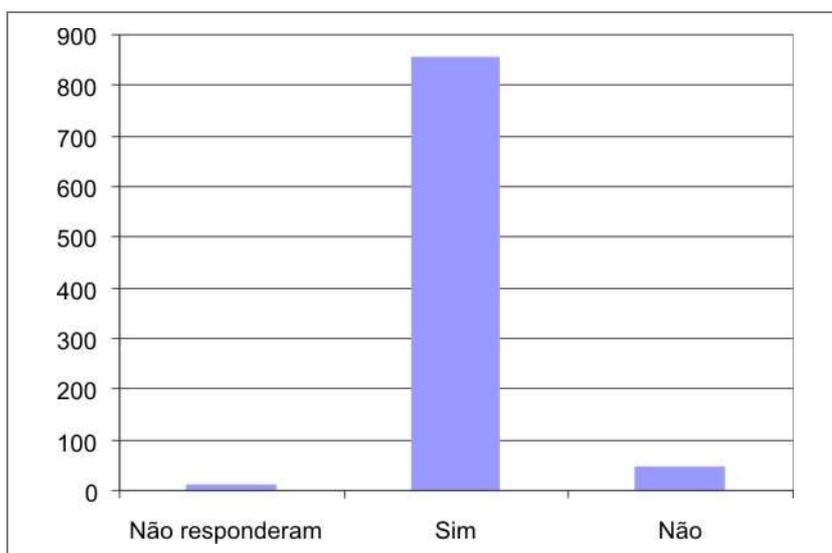


GRÁFICO 5 - PARTICIPAÇÃO EM ALGUMA ATIVIDADE DE FORMAÇÃO CONTINUADA (ATUALIZAÇÃO, TREINAMENTO, CAPACITAÇÃO ETC.) NOS ÚLTIMOS DOIS ANOS
 FONTE: MEC/INEP (2007)

A situação de Curitiba sobre essa questão é semelhante à apresentada pela RMC e pelo Paraná, ainda que o estado apresente um percentual ligeiramente superior. Como se pode observar:

TABELA 21 - COMPARAÇÃO SOBRE A REALIZAÇÃO DE ALGUMA ATIVIDADE DE FORMAÇÃO CONTINUADA

FORMAÇÃO CONTINUADA NOS DOIS ÚLTIMOS ANOS	COMPARAÇÃO (%)		
	Curitiba	RMC	Paraná
Sim	93,9	93,8	94,5
Não	5,0	5,3	5,5

FONTE: MEC/INEP (2007)

Quanto aos dados sobre a carga horária dos professores de Curitiba destinada à formação continuada nos últimos dois anos, 46,5% dos professores realizaram atividades que totalizaram entre 21 e 40 horas, e um percentual significativo de 25% mais de 80 horas, e 15,5% seles situaram-se entre 41 e 80 horas. O percentual de professores que fizeram menos de 20 horas é de 7,4%, enquanto os que não responderam totalizam 5,6%.

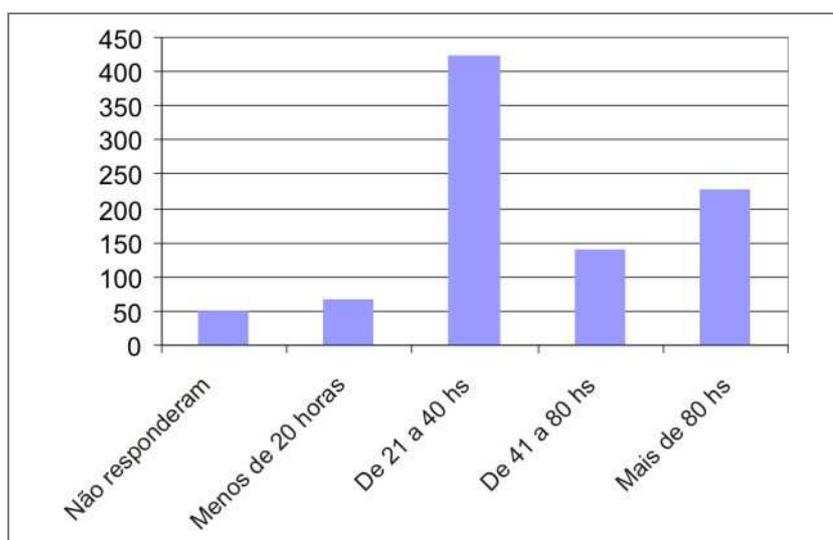


GRÁFICO 6 - CARGA HORÁRIA DA FORMAÇÃO CONTINUADA
FONTE: MEC/INEP (2007)

Os dados de Curitiba demonstram que a maioria dos professores (46,5%) realizaram atividades que totalizaram entre 21 e 40 horas. Como a média dessas horas totaliza 30,5 horas, é possível detectar que cerca de 30 horas distribuídas num período de dois anos foi o padrão médio de carga horária de formação continuada oferecida pela mantenedora.

Se distribuída essa média de carga horária em um mês, têm-se aproximadamente 1 ½ horas de formação continuada por mês, e em torno de 15 horas por ano; o que significa um tempo muito abaixo do necessário para proporcionar uma formação

continuada que possa garantir uma qualificação adequada para os docentes e uma consequente educação pública de qualidade. A situação não é melhor na RMC e no Estado do Paraná:

TABELA 22 - COMPARAÇÃO SOBRE A CARGA HORÁRIA DE FORMAÇÃO CONTINUADA

CARGA HORÁRIA DA FORMAÇÃO CONTINUADA NOS DOIS ÚLTIMOS ANOS	COMPARAÇÃO (%)		
	Curitiba	RMC	Paraná
Menos de 20 horas	7,4	12,9	9,6
De 21 a 40 hs	46,5	45,0	38,0
De 41 a 80 hs	15,5	14,7	22,4
Mais de 80 hs	25,0	20,6	30,0

FONTE: MEC/INEP (2007)

Os dados ora apresentados revelam que não há entre Curitiba e RMC diferenças significativas; no entanto, ao se comparar com os dados do Paraná, é possível verificar que a média dos professores que fizeram cursos com carga horária entre 21 e 40 horas, é quase 8% menor, porém o percentual aumenta quando das respostas em cursos com mais de 40 horas.

Também é relativamente maior o percentual de professores da RMC que participaram de cursos de menos de 20 horas, em relação aos dados de Curitiba e Paraná.

Quanto à formação continuada no Brasil, Brzezinski (2008) relata a necessidade de modelos que levem os professores a refletirem sobre a profissionalização, de modo a terem o domínio de conceitos e práticas que permitam estabelecer um identidade docente, de maneira a transformar a *ocupação-professor em profissão-professor*. E ainda destaca:

No que tange à educação continuada no Brasil, a modalidade é cada vez mais intensa por força das mudanças provocadas pelas reformas educacionais, amparadas pela LDB. A educação continuada de professores assenta-se na concepção de educação que se realiza ao longo da vida. Essa concepção penetra o espírito da LDB e é clarificada em seu artigo 1.º: “A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na convivência humana, na vida familiar, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da Sociedade Civil e nas manifestações culturais”. O artigo 67, inciso II, prevê: “Os sistemas de ensino promoverão aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim”. (BRZEZINSKI, 2008, p.1147).

No entanto, sabe-se que a licença remunerada para estudos, embora prevista em muitos planos de carreira, é negligenciada por muitos sistemas de ensino. E que

a formação continuada ofertada pelas mantenedoras é por vezes imbuída de um caráter pragmático, voltados exclusivamente para a prática das atividades desenvolvidas em sala de aula, o que em certa medida tira do foco a discussão em torno da profissionalidade docente (BRZEZINSKI 2008).

No entanto, em Curitiba a licença remunerada para estudos vigora em conformidade como Decreto Municipal n.º 1.299/1993, já tratado anteriormente neste trabalho.

Dados referentes ao uso dos conhecimentos da formação continuada pelos professores de Curitiba demonstram que a grande maioria dos respondentes, 83,3%, afirma que utiliza *quase sempre* os conhecimentos. Já 9,9% deles afirmam que os utilizam *eventualmente* e menos de 1%, que *quase nunca* ou que *não contribuíram em nada*; dados esses que confirmam a importância dessas atividades. Cabe informar que quase 6% dos professores não responderam.

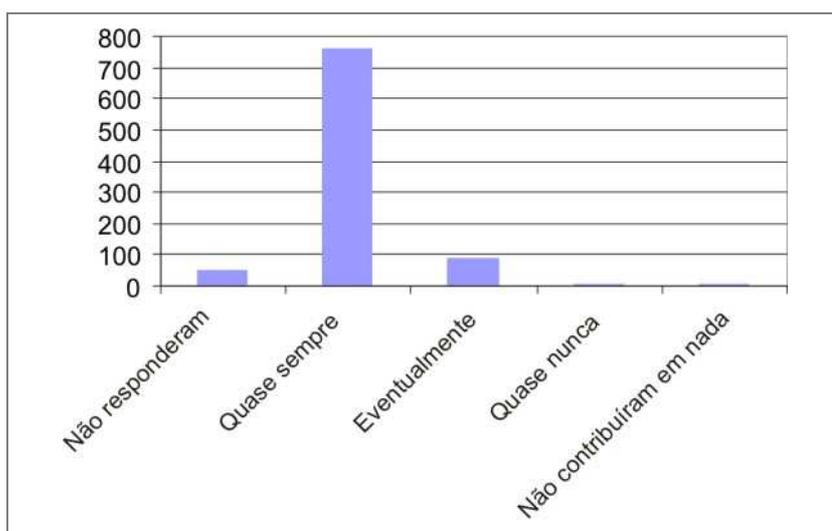


GRÁFICO 7 - UTILIZAÇÃO DOS CONHECIMENTOS ADQUIRIDOS NAS ATIVIDADES DE FORMAÇÃO CONTINUADA
 FONTE: MEC/INEP (2007)

De modo geral, conclui-se que existe a oferta de formação continuada pelas mantenedoras, ainda que a carga horária ofertada seja mínima. No entanto, como já relatado neste trabalho, não existe em toda a legislação examinada nenhuma política orgânica e sistemática, nem mesmo documento oficial da SME que expresse um programa de capacitação que atenda a todos os profissionais do magistério. Portanto, fica evidenciado o limite de uma avaliação sobre a efetividade do que é ofertado aos professores pela mantenedora.

Por fim, vale lembrar a existência do programa Escola & Universidade, já tratado anteriormente neste trabalho, que, embora seja um programa oficial, atinge menos de 20% dos professores da RME. Conforme dados veiculados no portal Cidade do Conhecimento da SME de Curitiba²⁰, em 2010 foram aprovados 733 projetos, o número de participantes para cada projeto varia entre dois e quatro profissionais, portanto, pode-se dizer que num universo de 10.982 profissionais do magistério (DIEESE, 2010), participaram do programa Escola & Universidade em 2010 aproximadamente 2.100 professores.

Comparativamente é possível observar que, nos três âmbitos, a formação continuada é útil para os professores:

TABELA 23 - COMPARAÇÃO SOBRE A UTILIZAÇÃO DOS CONHECIMENTOS ADQUIRIDOS NAS ATIVIDADES DE FORMAÇÃO CONTINUADA

USO DOS CONHECIMENTOS DA FORMAÇÃO CONTINUADA	COMPARAÇÃO (%)		
	Curitiba	RMC	Paraná
Quase sempre	83,3	81	88,8
Eventualmente	9,9	10,6	10,2
Quase nunca	0,4	0,9	0,6
Não contribuíram em nada	0,4	0,7	0,4

FONTE: MEC/INEP (2007)

Observa-se que nesse contexto as respostas obtidas demonstram certas semelhanças, embora um percentual maior de professores do Paraná afirmem utilizar os conhecimentos *quase sempre*. Portanto nesse aspecto, os dados de Curitiba sobre o uso desses conhecimentos é inferior à média estadual, o que pode indicar falta de adequação das atividades realizadas.

Para Gatti e Barreto (2009), os estudos sobre formação continuada no Brasil têm evidenciado um certo descompromisso do poder público na oferta de condições de desenvolvimento dos profissionais e, de certa forma, demonstram medidas de regulação ao exercício da autonomia e da reflexão dos docentes.

Os estudos e pesquisas, em geral, analisam a questão da formação continuada tendo como referência o contexto político-social no qual ela se desenvolve. Os que partem de uma perspectiva mais crítica acentuam o interesse de controle do Estado, aliado a um descompromisso em oferecer condições efetivas ao desenvolvimento profissional dos docentes. Nesses casos, as

²⁰ Informações disponíveis em: <<http://www.cidadedoconhecimento.org.br/cidadedoconhecimento/index.php?portal=286&aba=projetosAnt&ano=2010>>. Acesso em: 14 fev. 2011.

dificuldades detectadas acerca dos programas de formação continuada quanto a alcançarem seus objetivos são percebidas como decorrência de um poder regulador que coloca limites ao exercício da autonomia e da reflexão crítica dos docentes, provocando reações de rejeição. (GATTI; BARRETO, 2009, p.222).

4.2.2 Salário

Em relação ao salário recebido pelos professores, optou-se pela informação referente ao salário como professora na escola, como forma de garantir que os dados fossem apenas do município ou sistema tratado. A opção se justifica, uma vez que, ao serem analisados dados sobre o salário, na soma, poderiam ser incluídos valores que agregassem outras redes de ensino ou escolas particulares, como nos seguintes casos: dois padrões ou contratos em uma mesma escola; um contrato em escola pública e um ou dois em escola particular; um contrato em escola pública municipal e 1 contrato em escola pública estadual; e, ainda, um contrato em escola pública municipal mais um contrato em escola pública estadual e mais um contrato em escola particular.

Dessa maneira, em Curitiba os dados obtidos foram:

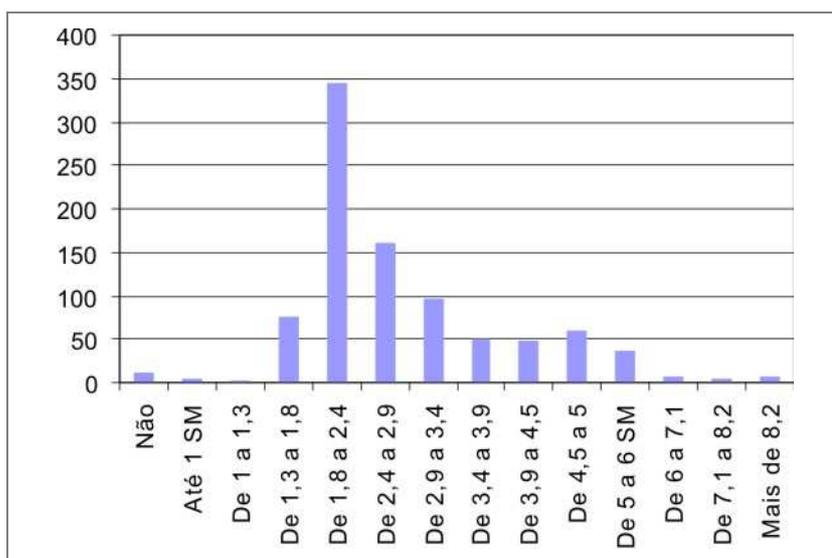


GRÁFICO 8 - SALÁRIO BRUTO (COM ADICIONAIS, SE HOUVER) COMO PROFESSOR(A) NESTA ESCOLA
 FONTE: MEC/INEP (2007)

Pode-se constatar que 37,8% professores recebem em torno de 1,8 a 2,4 salários mínimos (SM), considerando que o valor do salário mínimo em valores de 1.º de janeiro de 2011 era de R\$ 540,00, e que recebem, portanto, em torno de R\$ 972,00 a R\$ 1.300,00. Até 1 SM recebem 0,4%. De 1 a 1,3 SM estão 0,2%, ou seja, de R\$ 540,00 a R\$ 702,00. Entre os que recebem de 1,3 a 1,8 SM estão 8,2%, que significa entre R\$ 702,00 e R\$ 972,00. Um percentual de 17,8% recebe entre 2,4 e 2,9 SM, ou seja, entre R\$ 1.300,00 e R\$ 1.596,00. E, ainda, 10,6% recebem entre 2,9 e 3,4 SM, ou seja, de R\$ 1.596,00 a R\$ 1.840,00. Totalizando 21,6%, estão os que recebem entre 3,4 e 6 SM, desta forma recebem entre R\$ 1.840,00 e R\$ 3.240,00. Por fim 2,1% recebem mais que 6 SM e 1,3% não informaram. É importante destacar que os dados não explicitam os casos de professores com dois padrões/contratos na mesma escola.

Ao relacionar os dados anteriores com a Lei do Piso n.º 11.738 fica evidenciado que o valor do PSPN, de acordo com dados do MEC, de R\$ 1.024,57 para 2010 e para jornadas de 40 horas semanais, não produziria impacto sobre os salários dos profissionais de Curitiba.

No entanto, cabe reafirmar, conforme já apresentado neste trabalho, que a CNTE defende que o piso salarial seja apenas a remuneração sem os adicionais e, ainda, que esse valor seja pago por jornada independente da carga horária que a compõe. Neste caso, considerando o valor defendido pela CNTE para o PSPN em 2010, que seria de R\$ 1.312,00 ou até mesmo o valor estipulado pelo MEC para o mesmo ano de R\$ 1.024,67, os salários dos docentes de Curitiba ficariam abaixo do esperado.

Analisando os dados referentes a Curitiba, à RMC e ao Paraná, é possível verificar que:

TABELA 24 - COMPARAÇÃO SOBRE SALÁRIOS

SALÁRIO BRUTO COM ADICIONAIS (como professora nesta escola)	COMPARAÇÃO (%)		
	Curitiba	RMC	Paraná
Até 1 SM	0,4	0,8	2,2
De 1 a 1,3 SM	0,2	3,8	10,2
De 1,3 a 1,8 SM	8,2	14,7	23,5
De 1,8 a 2,4 SM	37,8	25,3	22,0
De 2,4 a 2,9 SM	17,8	15,7	13,4
De 2,9 a 3,4 SM	10,6	13,1	9,5
De 3,4 a 3,9 SM	5,5	6,9	5,2
De 3,9 a 4,5 SM	5,4	5,1	3,9
De 4,5 a 5 SM	6,6	5,1	3,4
De 5 a 6 SM	4,1	5,3	3,6
De 6 a 7,1 SM	0,9	1,8	1,2
De 7,1 a 8,2 SM	0,4	0,4	0,4
Mais de 8,2 SM	0,8	0,7	0,2

FONTE: MEC/INEP (2007)

Os dados anteriores revelam que a maior parte dos professores da RMC (25,3%) recebem em torno de 1,8 a 2,4 SM; já no Paraná a maior parcela (23,5%) se concentra entre 1,3 a 1,8 SM; dessa maneira, verifica-se que em Curitiba um maior percentual de professores (37,8%) recebe entre 1,8 e 2,4 SM. Com isso, é possível concluir que a maior parte dos professores que recebem salários maiores, entre as três instâncias analisadas, é de Curitiba.

Já o percentual maior de professores que recebem menos (até 1 SM) encontra-se no Paraná (2,2%), dado 1,4% maior que a RMC e 1,8% maior que Curitiba.

O percentual de professores que recebe entre 2,4 e 6 SM é maior na RMC (51,2%), seguido de 50% de Curitiba, e apenas 39% do Paraná, ou seja, o Estado do Paraná ainda permanece com os menores salários pagos aos professores.

Já quando comparamos os dados entre 6 e mais de 8,2 SM, valores entre R\$ 3.240,00 para valores maiores que R\$ 4.320,00, novamente verifica-se que o percentual maior encontra-se na RMC, 2,9%, seguido de 2,1% de Curitiba e 1,8% do Paraná. É possível que o fato de a RMC estar à frente no pagamento de maiores salários, por conta de que Curitiba, Araucária e São José do Pinhais, são municípios da RMC com maior arrecadação de impostos no Estado do Paraná, segundo dados contidos nos Cadernos Municipais do Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico e Social (IPARDES, 2011).

É importante considerar que municípios da RMC com menores índices de arrecadação, como Fazenda Rio Grande, Campo Magro e Quatro Barras, dificilmente poderão remunerar seus profissionais para além do demonstrado pelos dados onde se concentram a maioria dos professores, que é entre 1,8 e 2,4 SM.

De qualquer forma, o salário pago aos professores ainda é um dos pontos mais frágeis da profissão, isso porque em relação à profissões similares que requerem mesmo nível de estudos, como demonstra a tabela contida nos estudos de Gatti e Barreto (2009), o salário se torna então bastante baixo e até mesmo pouco atraente.

TABELA 25 - RENDIMENTO MENSAL MÉDIO EM REAIS – PROFISSÕES DIVERSAS

PROFISSÃO	RENDIMENTO MÉDIO MENSAL
Arquitetos	2.018
Biólogos	1.791
Dentistas	3.322
Farmacêuticos	2.212
Enfermeiros	1.751
Advogados	2.858
Jornalistas	2.389
Professores (Ed. Básica)	927

FONTE: PNAD (2006)

Em estudos regionalizados, o panorama não é diferente, conforme mostram Caldas, Trojan e Cruz (2010, p.27):

Estudo da APP Sindicato – Associação dos Professores do Paraná, comparando o salário docente de ingresso na carreira pública com o restante do funcionalismo público do estado demonstra que o salário do professor é 25, 97% menor do que o de outros cargos do funcionalismo público que exigem o mesmo nível de formação.

Ainda sobre a questão da valorização e atratividade na carreira docente, é possível destacar que o salário é, em grande medida, um dos elementos primordiais na escolha dos jovens por uma determinada profissão. Como afirma Gatti e Barreto (2009, p.239):

No que diz respeito à carreira docente na educação básica, embora atualmente seja comum, em certos meios, o discurso que aumento de salário não garante maior qualidade, é preciso lembrar que carreiras pouco atraentes do ponto de vista salarial acabam por não ser objeto de procura entre as novas gerações, e especialmente não se mostram atraentes para aqueles que se consideram em melhores condições de domínio de conhecimentos, ou com melhores chances em outras atividades. Claro, isto, grosso modo. Os dados que, mais ou menos, sustentam o discurso de que aumentar salário de professor não redundam em melhoria do ensino são dados passivos (também a considerar a margem de erro nos modelos estatísticos empregados), porque relativos a quem já está no sistema, não se levando em conta o movimento de procura inicial da carreira e as características dessa procura, bem como a permanência na atividade.

4.2.3 Condições de trabalho

Em relação às condições de trabalho, foram selecionados para estudo os seguintes aspectos: jornada de trabalho e regime de contratação, uma vez que os dados sobre hora-atividade e número de aluno por turma não são tratados pelo questionário do professor “SAEB - Prova Brasil 2007”. Portanto a seguir, apresentam-se dados sobre a jornada de trabalho.

Jornada de Trabalho

Para coleta das informações sobre a carga horária do professor, optou-se pelos resultados que tratassem apenas da escola, uma vez que os dados de carga horária semanal em Curitiba e RMC tiveram uma média de 35% de alternativa não

respondida. Essa situação não traduziria dados reais sobre a pergunta, e para melhor explicitar a jornada foi então agregada a análise da questão sobre em quantas escolas trabalham.

Os dados de Curitiba a seguir demonstram que, quando se refere à *carga horária nesta escola*, cerca de 55% dos professores responderam que trabalham 20 horas-aula (HA). Um pouco mais de 39% responderam que trabalham 40 HA. Um pouco mais de 2% responderam que trabalham menos de 19 HA. Uma parcela, em torno de 2%, afirmou trabalhar entre 21 HA e 39 HA. E aproximadamente 1% dos professores responderam trabalhar mais de 40 HA.

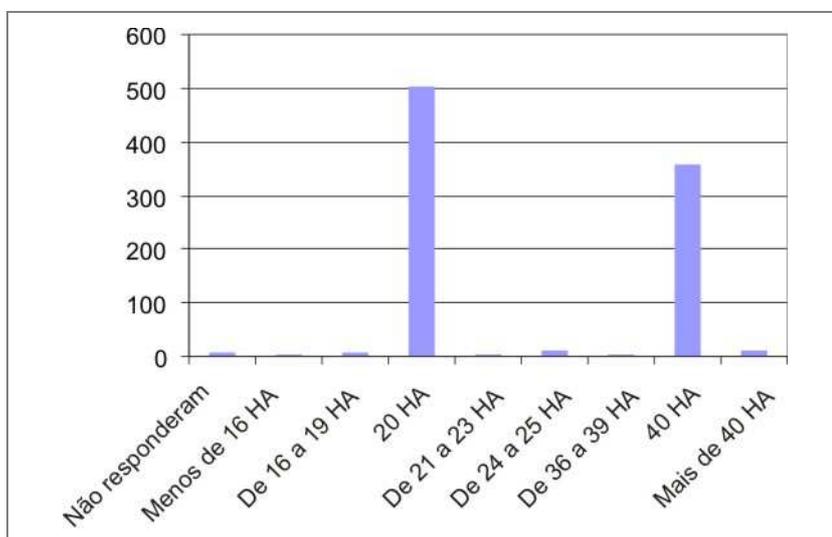


GRÁFICO 9 - CARGA HORÁRIA SEMANAL NA ESCOLA (CONSIDERE A CARGA HORÁRIA CONTRATUAL: HORAS-AULA MAIS HORAS PARA ATIVIDADES, SE HOUVER)

FONTE: MEC/INEP (2007)

Como é possível perceber, a maioria dos professores trabalha 20 HA na escola. Cabe aqui fazer a ressalva que a jornada dos professores da RME Curitiba é de hora-relógio e não hora-aula, e lembrando ainda que esse mesmo professor pode trabalhar em duas escolas diferentes.

Outro dado interessante é que uma parcela significativa afirma trabalhar 40 HA na mesma escola, trata-se de um fator positivo, já que reforça um processo de dedicação exclusiva, mesmo que não atinja todos os profissionais da rede, como será visto nos dados a seguir.

Quando perguntados em quantas escolas trabalham, mais de 61% responderam que em apenas uma escola, enquanto aproximadamente 35% responderam trabalhar em duas. Já 2,6% afirmam trabalhar em mais de três escolas.

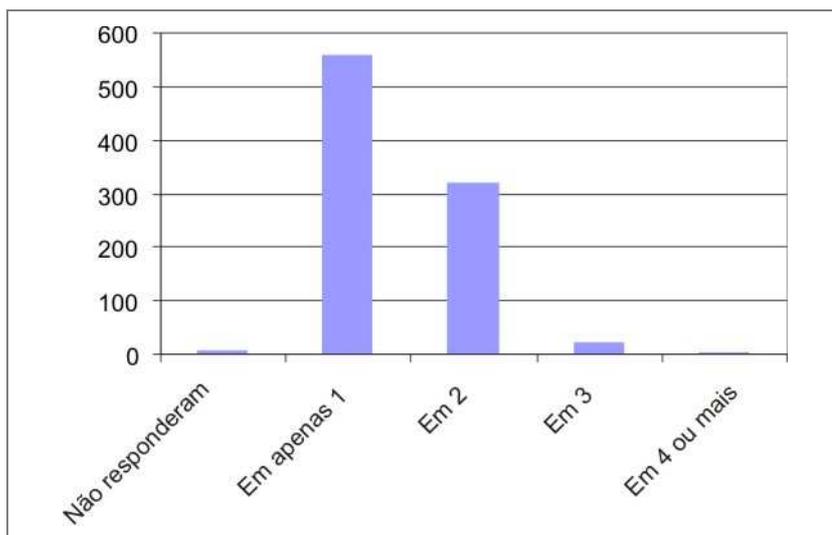


GRÁFICO 10 - EM QUANTAS ESCOLAS TRABALHA
 FONTE: MEC/INEP (2007)

Sobre a jornada de trabalho, analisam-se a seguir os resultados obtidos em Curitiba, RMC e Paraná.

TABELA 26 - COMPARAÇÃO SOBRE A CARGA HORÁRIA SEMANAL NA ESCOLA

CARGA HORÁRIA DE TRABALHO NESTA ESCOLA	COMPARAÇÃO (%)		
	Curitiba	RMC	Paraná
Menos de 16 HA	,4	,7	,7
De 16 a 19 HA	,8	,8	,8
20 HA	55,2	52,2	57,2
De 21 a 39 HA	2	2,3	4,9
40 HA	39,4	41,3	34,1
Mais de 40 HA	1,1	1,3	1,2

FONTE: MEC/INEP (2007)

Para complementar do dados anteriores, foram utilizados os resultados sobre em quantas escolas trabalham e as respostas obtidas foram:

TABELA 27 - COMPARAÇÃO SOBRE EM QUANTAS ESCOLAS OS PROFESSORES TRABALHAM

EM QUANTAS ESCOLAS VOCÊ TRABALHA	COMPARAÇÃO (%)		
	Curitiba	RMC	Paraná
Em apenas 1	61,4	63,1	61,4
Em 2	35,1	32,4	32,2
Em 3	2,4	3,1	4,4
Em 4 ou mais	0,2	0,2	0,9

FONTE: MEC/INEP (2007)

A partir dos resultados das duas perguntas é possível concluir que a maioria dos professores trabalha em jornada de 20 HA. E que o percentual observado de

4,9% no Paraná de professores que trabalham entre 21 e 39 HA, é maior em relação aos outros, tendo em vista que no sistema estadual de ensino o regime de contrato é de hora-aula e não hora-relógio, e por isso a carga horária semanal é de 25 horas-aula.

Um percentual significativo de professores da RMC (41%) trabalha em jornada de 40 HA, esse dado é maior do que Curitiba e Paraná; em consequência existe um percentual menor de professores que trabalham 20 HA em relação aos demais.

Novamente fica evidenciada a existência de professores que trabalham para além da jornada de 40 horas semanais nas três esferas observadas.

As informações sobre o número de escolas em que trabalham revelam que o percentual de professores que trabalham em duas escolas é maior em Curitiba, enquanto em apenas uma escola é maior na RMC.

Por fim, o número de professores que trabalham em três ou mais escolas é bem maior no Estado do Paraná, variando em quase 3% a mais em relação aos demais.

Os dados anteriormente apresentados também podem ser comparados com as informações do Brasil constantes na Sinopse Estatística do Professor ano de 2007, conforme segue:

TABELA 28 - NÚMERO DE PROFESSORES DO ENSINO FUNDAMENTAL - ANOS INICIAIS POR QUANTIDADE DE ESTABELECIMENTOS EM QUE LECIONAM, SEGUNDO A REGIÃO GEOGRÁFICA E A UNIDADE DA FEDERAÇÃO, EM 30/5/2007

UNIDADE DA FEDERAÇÃO	PROFESSORES NOS ANOS INICIAIS					
	TOTAL	Quantidades de Estabelecimentos				
		1	2	3	4	5 ou mais
Brasil	685.025	636.677	45.768	2.034	372	174

FONTE: MEC/INEP/DEED

Como se observa, o fato de a maioria dos professores lecionar em apenas um estabelecimento de ensino revela uma tendência não só regionalizada, mas também brasileira.

Novamente aqui fica caracterizado o acúmulo de jornada de trabalho, o que reafirma todo o contexto estudado neste trabalho, vinculado à precarização, intensificação da jornada de trabalho e consequente desvalorização do profissional docente.

Diante do exposto, fica explícita a urgente necessidade de formulação de políticas públicas que tragam melhorias quanto à jornada de trabalho do professor, tendo ainda como horizonte o regime de dedicação exclusiva em um único estabelecimento de

ensino, como mecanismos imprescindíveis para a qualidade das condições de trabalho dos professores.

Ainda assim, é importante tomar como parâmetro para essa qualidade as propostas referentes à valorização profissional contidas no documento final da Conae, que já foram citadas neste trabalho, que expressam os anseios do magistério brasileiro.

Nessa mesma perspectiva, Caldas, Trojan e Cruz (2010) fazem observações importantes quanto à jornada de trabalho dos professores:

Tal panorama evidencia a urgente necessidade de se pensar políticas públicas em que o professor/a possa se dedicar exclusivamente à profissão com condições de trabalho dignas, não apenas salariais, como o novo piso nacional do professor/a, regulamentado pela Lei n.º 11.738/2008, sinaliza, mas se repensar o próprio tempo do trabalho docente, onde o professor(a) possa estar 50% de seu tempo em sala de aula e 50% em hora-atividade, no preparo, planejamento, pesquisa e na constante atualização profissional, em face da dinamicidade das mudanças e avanços nas diferentes áreas do conhecimento. (p.18).

Dessa maneira, fica evidenciada a extrema precariedade nas condições de trabalho que permeiam a profissão docente. Cabe ressaltar, também, a insustentabilidade de um trabalho docente com vistas à qualidade da educação pública brasileira, caso não sejam consideradas com urgência as condições profissionais necessárias para os professores.

Regime de contratação

Quanto ao regime de contratação, foi perguntado aos professores: Qual a sua situação trabalhista nesta escola? Com isso, foi possível verificar que em Curitiba mais de 85% responderam ser estatutário, em torno de 3% responderam ser contratados temporariamente. Já 1,3% afirmaram ter contrato por meio da CLT. Quase 2% não responderam à pergunta. E uma parcela de aproximadamente 8% respondeu ser contratado de outras formas. Outros afirmam trabalhar sem contrato, 0,4%.

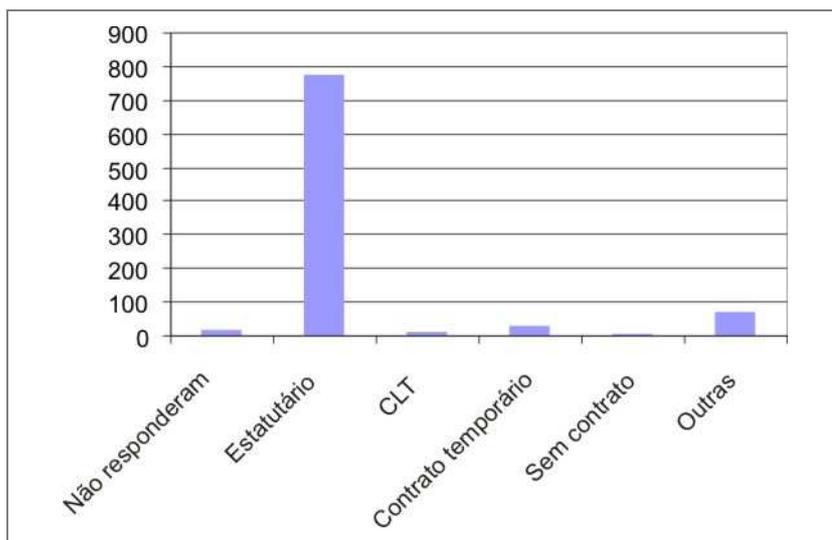


GRÁFICO 11 - SITUAÇÃO TRABALHISTA NESTA ESCOLA
 FONTE: MEC/INEP (2007)

Assim, a maioria dos docentes pesquisados é estatutária, o que significa uma evidente valorização profissional. Os dados de contrato temporário, quando relativos à rede pública municipal de Curitiba, são, por dedução, os contratados no regime RIT (Regime Integral de Trabalho), que são dobras de trabalho na rede em caráter temporário, conforme já tratado neste estudo.

São preocupantes os dados que afirmam a existência de contrato via CLT, as afirmações de trabalho sem contratos e por fim a afirmação de quase 8% dos pesquisados de serem contratados de outras formas; diante disso, essas afirmações carecem de pesquisas mais aprofundadas, o que não será possível neste trabalho.

TABELA 29 - COMPARAÇÃO SOBRE A SITUAÇÃO TRABALHISTA DOS PROFESSORES

QUAL A SUA SITUAÇÃO TRABALHISTA NESTA ESCOLA	COMPARAÇÃO (%)		
	Curitiba	RMC	Paraná
Estatutário	85,3	84,1	77,8
CLT	1,3	2,7	10,5
Contrato temporário	3,3	5,4	5,2
Sem contrato	,4	,4	,5
Outras	7,9	5,9	4,5

FONTE: MEC/INEP (2007)

No que se refere aos dados sobre essa questão observa-se que a ampla maioria dos respondentes afirma ser estatutária, muito embora o percentual do Estado do Paraná seja quase 7% menor em relação a Curitiba.

Algumas informações mostram dados importantes, como é o caso do Estado do Paraná ter um percentual bem maior de professores contratado via CLT, esse

percentual chega a ser em torno de 9% a mais em relação a Curitiba e quase 8% maior em relação à RMC. Ainda assim, é possível verificar que Curitiba tem o menor número de profissionais contratado neste regime.

A RMC e o Estado do Paraná apresentam percentuais maiores que Curitiba em relação aos contratados temporariamente.

Já no que se refere a outras formas de contrato, Curitiba fica na frente quase 3,5% em relação ao Paraná e 2% em relação à RMC. Esses dados são extremamente preocupantes, pois não é possível concluir quais seriam essas outras formas de contratos; há necessidade, portanto, de estudos mais aprofundados em relação a essa questão.

O percentual dos professores que afirmam não ter nenhum tipo de contrato é bastante próximo nas três instâncias observadas, e revelam na melhor das hipóteses a existência de voluntários atuando na docência das turmas de anos iniciais da educação pública brasileira.

Apesar dos problemas encontrados nas formas de contratação dos professores brasileiros, é incontestável a tendência de contratação de professores na forma estatutária nos últimos anos, conforme relação observada com os dados anteriormente apresentados e os dados trazidos pela pesquisa da Unesco (2004, p.85):

TABELA 30 - PROPORÇÃO DE PROFESSORES DA REDE PÚBLICA, SEGUNDO O TIPO DE VÍNCULO INSTITUCIONAL MANTIDO COM A ESCOLA⁽¹⁾ - 2002

VÍNCULO INSTITUCIONAL	PROPORÇÃO (%)
Efetivo concursado	66,1
Efetivo sem concurso	9,2
Contrato temporário	19,1
Contrato CLT	5,7
TOTAL	100,0

FONTE: Unesco, Pesquisa de Professores (2002)

NOTA: Foi perguntado aos professores: *Atualmente, qual é a sua situação funcional?*

(1) Dados expandidos.

É evidente nos dados apresentados que o regime de contratação estatutário é majoritário, no entanto não é consenso, uma vez que outras práticas são utilizadas para a contratação dos professores.

É preocupante, se considerado que essas práticas revelam uma tendência de precariedade nas condições de trabalho dos professores, uma vez que não garantem estabilidade nem dedicação exclusiva. Estudos da Unesco (2004) revelam a falta de políticas adequadas para ingresso na carreira docente.

O concurso para o ingresso na rede pública de ensino vem sofrendo, ao longo da história da profissionalização docente, práticas bastante controversas e distintas. Além do ingresso na carreira docente por concurso, existem hoje outras modalidades de contrato na rede pública. A acelerada expansão do ensino para as crianças e jovens não se fez acompanhada pelo aumento de concursos para os professores. Neste sentido, estar atuando na escola pública pode significar um emprego de curta ou média duração, existente para suprir as atuais deficiências da rede. (p.86).

Ainda assim, ao realizarem pesquisa entre os dados de 2003 e 2007, Caldas, Trojan e Cruz (2010) alertam para a necessidade de estudos mais aprofundados sobre essa questão, de maneira a desvendar os itens registrados como outras formas de contrato ou sem contrato. Conforme destacam:

Cabe questionar o que seria este tipo de contrato em que o professor/a se descreve como “outros”, tão precário quanto persistente, visto que se manteve em percentuais idênticos ao longo do período pesquisado. Isto sem mencionar o prestador de serviço sem contrato, o que caracteriza existir professor/a, na rede pública, trabalhando como voluntário/a, na melhor das hipóteses. (p.20).

Para finalizar as análises realizadas sobre o perfil e as condições de trabalho dos professores de Curitiba, RMC e Paraná, cabe informar que a não existência de questões que tratem sobre o número de alunos por turma ou hora-atividade no questionário específico respondido pelos professores não permitirá concluir os efeitos desses aspectos sobre as condições efetivas de trabalho dos professores. Dessa maneira, ficarão registrado neste trabalho apenas os dados contidos na legislação, já anteriormente trabalhados nesta pesquisa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

*Há aqueles que crêem que o destino descansa nos joelhos dos deuses,
mas a verdade é que trabalha, como um desafio candente,
sobre as consciências dos homens.*

Eduardo Galeano

O trabalho aqui apresentado não significa o término, momento estanque de uma pesquisa metodologicamente organizada na qual se fazem coleta de dados, análise e por fim chega-se a certos resultados, mas é apenas mais um instrumento que anuncia um horizonte desafiador, um horizonte que indica a extrema urgência de estudos mais aprofundados sobre o trabalho do professor da educação básica, nas suas diferentes dimensões, mas, em especial, nas condições de formação e trabalho. Tais estudos têm a finalidade de subsidiar a avaliação e formulação de políticas.

Aproximadamente dois anos foi o tempo destinado para os estudos do tema proposto, e este espaço talvez não seja suficiente para relatar todas as percepções encontradas nos mais diversos documentos e mesmo nas respostas obtidas por meio dos dados interpretados.

Este é o momento de uma sensação de que algo mais podia ser dito, algo mais podia ser descoberto. Essa sensação ficou... Mas é preciso focar.

No desenvolvimento da pesquisa ora apresentada, focalizaram-se dois aspectos centrais: o perfil profissional (considerando formação inicial e continuada e salário) e as condições de trabalho (hora-atividade, jornada de trabalho, número de alunos por turma e regime de contratação) dos docentes da RME de Curitiba, com o estudo voltado aos professores de anos iniciais, os quais predominam na carreira docente da RME.

É verdade que, ao propor este objeto de pesquisa, já se colocava a noção de que se encontraria uma realidade precária. Fato esse que ficou registrado na constatação da intensa e crescente desvalorização do magistério público nas últimas décadas.

Para compreender e situar historicamente os desafios postos aos professores nos últimos anos, escolheu-se nos debruçar sobre as reformas educacionais dos anos 90 e a reforma do Estado.

Portanto, no primeiro capítulo constata-se que as reformas educacionais foram se configurando como consequências da reforma administrativa do Estado e de um projeto de sociedade neoliberal voltado para as novas demandas do capitalismo.

Evidentemente, as novas exigências postas aos professores emergiram daquele quadro político e econômico, e foram sendo traduzidas nas novas leis e políticas educacionais.

A participação do Brasil nos eventos organizados pelos organismos multilaterais na década de 1990 foi determinante para o rumo das estratégias políticas na área educacional nos últimos 20 anos.

As metas introduzidas e os acordos fechados com esses organismos impuseram ao Brasil o desafio de melhorar a qualidade de ensino e expandir o ensino obrigatório (ensino fundamental) em curto prazo de tempo. Os resultados dessa imposição podem ser observados até hoje na educação, em especial nas condições de trabalho dos professores.

A intensa racionalização econômica do papel do Estado e seu gradual descompromisso com os serviços públicos foram concedendo legitimidade para a inserção de princípios do mercado nas relações de trabalho, em especial nos serviços públicos. Esses princípios, tais como flexibilização, competitividade e qualificação foram se tornando palavra de ordem também entre os profissionais do magistério público, e as consequências disso foram a intensificação e a precarização do trabalho docente.

A partir de 2003 com a eleição do Presidente Lula, do Partido dos Trabalhadores, houve uma retomada das políticas nas áreas sociais por esse governo, bem como uma certa priorização, um tanto tímida, do papel do Estado no incremento de programas e recursos voltados à melhoria da qualidade do ensino público, tal como o PDE, por exemplo.

É evidente a ampliação das políticas sociais; no entanto percebe-se, ainda, a falta de efetividade nas políticas de melhoria das condições docentes, haja vista a própria aplicação do PSPN. Também é possível perceber alguns aspectos que ainda afetam a condição docente, como o já mencionado neste trabalho, Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, que prevê em seu teor mecanismos de meritocracia e valorização profissional vinculada ao desempenho estudantil.

Nessa perspectiva, ainda são trabalhadas no primeiro capítulo algumas tendências atuais para a profissão docente, destacando estudos de Oliveira (2003),

Vaillant (2004), Evangelista & Shiroma (2007), Fanfani (2007) e Assunção e Oliveira (2009), que indicam alguns desafios e obstáculos à profissão.

Esses estudos demonstram que as reformas educacionais dos anos 90 foram indutoras de consequências para a profissão docente, que se traduziram na precarização das condições de trabalho, na ampliação das responsabilidades, na sobrecarga de trabalho e nas estratégias de controle da qualidade do desempenho por meio dos resultados estudantis, induzindo a um mecanismo de autorresponsabilização.

O segundo passo deste trabalho foi a comparação do perfil profissional e das condições de trabalho dos professores do Brasil com os países pertencentes à OCDE e com alguns países sul-americanos. Neste estudo foi possível constatar que as consequências das reformas educacionais da década de 1990 não atingiram apenas o Brasil, mas consistem em tendências mundiais definidoras da agenda política educacional para todos os países signatários dos organismos multilaterais por muitos anos.

No que tange à formação inicial e continuada, verificou-se que no Brasil as recomendações da Unesco eram genéricas e indicavam mecanismos de aligeiramento e barateamento (educação à distância) para a elevação do patamar de formação inicial dos professores. Quanto à formação continuada, a lógica que permeava era a mesma.

Na comparação sobre a formação inicial e continuada, foi possível identificar certa uniformidade no âmbito da formação de professores entre todos os países pesquisados. A formação inicial dos docentes, em sua maioria, é de nível superior, e a formação continuada também é uma política presente em todos os países. No entanto, é necessário avaliar a relevância e a qualidade dos cursos oferecidos tanto na formação inicial como na continuada.

A disparidade na remuneração é um dos pontos que mais chamam a atenção, uma vez que os professores brasileiros e latino-americanos recebem em média três vezes menos que os professores dos países da OCDE, tanto quando do início como no decorrer e topo da carreira. Em alguns países o salário inicial ainda é maior que a média de salário do professor brasileiro no topo da carreira.

Em relação aos aspectos referentes às condições de trabalho, os dados não permitem conclusões sobre a questão da hora-atividade, já que a questão só foi analisada indiretamente. Justamente por não constar como item das pesquisas,

pode-se deduzir que a garantia de horário para atividades extraclasse não constam como políticas prioritárias.

No entanto, quando se trata de jornada de trabalho, verifica-se que os professores brasileiros apresentam uma intensa carga de trabalho, uma vez que a sua jornada, de 40 horas em média, ultrapassa a média dos países latino-americanos, de 37 horas.

É possível observar ainda que o Brasil, em relação aos demais países, apresenta um elevado número de alunos por turma, o que mais uma vez aprofunda a precariedade das condições de trabalho e de ensino no sistema brasileiro.

E, por fim, no que se refere ao regime de contratação, constata-se que o Brasil é um dos países com menores índices de contratação permanente de professores, sendo que um pouco mais de 25% dos docentes são contratados temporariamente.

O trabalho apresenta também a compilação e análise da legislação brasileira sobre os aspectos do perfil, da valorização e da condição de trabalho docente.

Esse estudo se fez necessário por entender que a legislação é referência para a construção de políticas ou mesmo para a ausência delas. Cabe lembrar que para a constituição de um parâmetro de condições de trabalho, foram utilizadas as propostas contidas no documento final da Conae, especificamente as anunciadas no eixo de Formação e Valorização profissional, como contraponto e expectativa.

Nesse sentido, a exigência da formação necessária para professores que irão atuar na educação básica, determinada no artigo 62 da LDB n.º 9.394/96, foi bastante contraditória ao definir dois níveis de formação, sendo eles: formação em nível médio, na modalidade normal, e formação em nível superior, em cursos de licenciatura. Muitos são os debates por conta dessa contradição, pois não há consenso entre os educadores sobre a extinção do curso normal de nível médio, já que ainda é significativo o número de professores não habilitados no país – especialmente se for considerada a educação infantil, que não foi objeto deste trabalho.

Outro ponto delicado na discussão em torno da formação do professor foi a criação do Curso Normal Superior como curso referência na formação de professores para atuar na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental. Isso porque muitos autores compreendiam que esse curso tinha uma concepção de formação prática, ao invés de proporcionar a formação de um profissional reflexivo e pesquisador.

Além disso, outra questão muito debatida foi a criação dos Institutos Superiores de Educação, como único *lócus* com a responsabilidade de ofertar os cursos de

formação de professores. A preocupação situava-se na perspectiva de precarização da formação e distanciamento das universidades, produtoras de conhecimento.

Na atualidade é dado destaque à criação do Parfor como programa do governo federal em parceria com os sistemas de ensino e instituições de ensino superior, que permite a formação dos professores que já estão atuando e ainda não apresentam habilitação em nível superior, bem como a possibilidade de uma segunda licenciatura, o que só por sua natureza representa preocupação com a formação do professor.

Já no que tange ao tema do piso salarial e hora-atividade, apresenta-se no teor deste trabalho a distinção entre salário e remuneração, o primeiro que indica apenas o que é pago pela prestação do serviço, e o segundo que agrega, além do salário, as gratificações ou vantagens que o trabalhador receber. Cabe ainda esclarecer que, em se tratando de servidor público, a denominação a ser utilizada é vencimento ao invés de salário.

Ainda assim, a lei que vai nortear toda a discussão do tema é a Lei do PSPN (11.738/08), que trata de pelo menos três elementos cruciais na valorização do magistério público, que são eles: a garantia de um piso salarial; a ampliação da hora-atividade e a garantia de elaboração de planos de carreira em todos os municípios e estados.

Foi possível perceber, a partir dos dados de 2008 sobre os salários dos professores brasileiros para uma jornada de 40 horas em contraposição ao valor do piso para aquele ano, que nenhum estado da federação pagava um valor abaixo do estipulado pelo piso, que era de R\$ 950,00. E que o Estado do Paraná ocupava a 7.^a colocação entre os melhores salários.

No entanto, os dados se referiam à média salarial paga pelos estados e não significam necessariamente a realidade de cada município em particular. Também não representavam a defesa da CNTE, que entende que o piso deve ser pago por jornada independente da carga horária que a compõe.

Em Curitiba, a efetivação do PSPN, em termos salariais, não produziria impacto nos salários dos docentes. Porém, melhoraria as condições de trabalho, caso fossem implantados os 33% de hora-atividade. Essa proposta conforme anunciada neste trabalho a partir dos estudos do Dieese seria completamente viável para o município.

Na sequência foram trazidas para a discussão as consequências do Fundef e do Fundeb na remuneração dos docentes brasileiros, sendo que foi constatado

que o impacto do Fundef ocorreu nos salários dos professores de municípios e regiões mais pobres, ou seja, entre mais mal remunerados, enquanto nas regiões mais ricas não teve efeito significativo, muito embora esses docentes continuassem recebendo mal. E que o Fundeb ainda assim apresenta as mesmas limitações. Entretanto, constata-se que, apesar das limitações, ambos os fundos foram mecanismos de valorização profissional dos professores.

As considerações sobre as condições de trabalho dos professores trazem as propostas da Conae compiladas no documento final. Durante a construção deste tema ficou evidenciada a ausência de um padrão de qualidade para as condições de trabalho dos professores. Também cabe destaque ao protagonismo dado para a categoria dos profissionais da educação na elaboração das propostas que refletiram os anseios destes por valorização e melhoria profissional.

O perfil profissional e das condições do trabalho docente na Rede Municipal de Ensino (RME) de Curitiba é definido a partir da legislação municipal e das análises sobre os dados do questionário do professor “SAEB - Prova Brasil 2007”, agregando para efeito de comparação os dados obtidos pelo mesmo questionário na RMC e Estado do Paraná.

Dessa forma, conforme descrito no PCCS, a exigência mínima para atuar na carreira docente municipal de Curitiba é a formação em nível superior, sendo que os dados coletados por meio do questionário “SAEB - Prova Brasil 2007” demonstram que 95% dos profissionais do magistério são formados em nível superior, destes 42,4% habilitados em Pedagogia e 52,5% em outras licenciaturas ou cursos superiores.

Foi possível detectar, ainda, que cerca de 5% dos professores de Curitiba encontram-se na parte especial, ou seja, ingressaram na carreira quando ainda era exigida apenas a formação em magistério de nível médio.

Na RMC e no Paraná, essa mesma tendência de formação em nível superior se confirma, em ambos os casos mais de 90% dos professores são formados em cursos superiores e a maioria é habilitada em pedagogia.

Os dados sobre a formação dos professores apontam um parâmetro mundial nesse sentido, como foi confirmado pela pesquisa Talis (OCDE, 2009).

Ainda no que se refere à formação dos professores, os resultados obtidos demonstram que 78,3% frequentaram cursos presenciais, enquanto 18,7% frequentaram cursos semipresenciais ou à distância. Essa situação revela oposição às alternativas

propagadas na década de 1990 repletas de precariedade, com mecanismos de formação aligeirada e de qualidade duvidosa.

Quanto aos dados de pós-graduação, 61,6% afirmam ser titulados em especialização, 34,5% declaram não terem feito ou não terem completado a pós-graduação, enquanto 0,4% responderam terem mestrado ou doutorado. Esses dados reforçam a preocupação dos professores com o avanço na carreira uma vez que a titulação é fator condicionante para realizar a passagem de um nível para o outro.

Os dados obtidos por meio do questionário “SAEB - Prova Brasil 2007” revelam alguns aspectos sobre a formação continuada, entretanto são dados demasiadamente objetivos, o que não possibilita uma avaliação criteriosa sobre o tema.

Nesse sentido, 93,9% dos professores responderam que participaram de formação continuada nos últimos dois anos, enquanto 5% afirmam que não. Quanto à carga horária da formação continuada, 46,5% frequentaram cursos entre 21 e 40 horas, 15,5% entre 41 e 80 horas, 25% mais de 80 horas e 7,4% responderam menos de 20 horas.

Ainda assim, foram perguntados sobre o uso dos conhecimentos da formação continuada, sendo que 83,3% dos professores revelaram que usam quase sempre; e 9,9%, eventualmente.

Sobre a formação continuada em Curitiba é possível concluir que legislação é bastante frágil na RME, isto porque o Estatuto do Magistério Municipal e o PCCS apenas indicam que a mantenedora é responsável pela formação continuada.

O Decreto Municipal n.º 1.299/1993, que trata da possibilidade de licença remunerada aos profissionais para participarem de cursos de especialização, mestrado e doutorado, é um instrumento de valorização profissional, mesmo que não trate da formação continuada ofertada a todos os profissionais do magistério da RME.

Já o programa Escola & Universidade apresenta sérios comprometimentos, uma vez que não é proporcionado a todos os profissionais do magistério e não tem nenhum documento (resolução, decreto ou portaria) que estabeleça regras ou critérios para participação, seleção e aprovação dos projetos.

No que concerne ao salário pago aos docentes de Curitiba, constatou-se que o vencimento inicial é de R\$ 1.126,68, mais vantagens ou adicionais, para uma jornada de 20 horas de trabalho.

Quando comparado à Lei do PSPN fica evidenciado que o valor fixado para o piso (R\$ 1.024,57 em 2010) para jornada de trabalho de 40 horas semanais não produziria impacto sobre os salários dos profissionais de Curitiba.

Cabe destacar o fato de que se considerada a defesa da CNTE, de que o piso deve ser pago por jornada de trabalho, independente da carga horária, esse valor ficaria abaixo do valor previsto para o piso também defendido pela CNTE no ano de 2010, que seria de R\$ 1.312,00.

Os dados do questionário “SAEB - Prova Brasil 2007” indicam que 37,8% dos professores recebem entre 1,8 e 2,4 salários mínimos (SM), enquanto 17,8% recebem entre 2,4 e 2,9 SM. Uma parcela de 10,6% recebe de 2,9 a 3,4 SM e um número de aproximadamente 21% recebe em torno de 3,4 a 6 SM. Em torno de 2% recebem mais de 6 SM. Entre 1,3 e 1,8 SM recebem 8,2%. E por fim menos de 1,3 SM recebe 0,6%. Neste sentido, considerando o valor do salário mínimo em 1.º de janeiro de 2011, no valor de R\$ 540,00, a maior parcela dos professores encontra-se entre 1,8 e 3,4 SM, tem-se então um valor em torno de R\$ 702,00 a R\$ 1.840. Dessa maneira, R\$ 702,00 é um valor bem abaixo do estipulado para o PSPN.

Na análise comparativa sobre os salários dos professores entre Curitiba, RMC e Paraná, foi possível concluir que a maior parte dos professores que recebem salários maiores é de Curitiba.

Já o percentual maior de professores que recebem menos (até 1 SM) encontra-se no Paraná (2,2%). O percentual de professores que recebe entre 2,4 e 6 SM é maior na RMC (51,2%), seguido de 50% de Curitiba, e apenas 39% do Paraná. E quando comparados os dados dos que recebem entre 6 e mais de 8,2 SM, verifica-se que o percentual maior encontra-se na RMC, seguido de Curitiba e por último o Paraná.

Ainda, considerando o contido na Lei n.º 11.738/08 do Piso Salarial Profissional do Magistério Nacional (PSPN) sobre o percentual de hora-atividade, observa-se que o tempo destinado para hora-atividade em Curitiba encontra-se regulado pela Lei n.º 6761/85, que estabelece 20% de horas-permanência, sobre a jornada de trabalho.

Nesse sentido, as simulações realizadas pelo Dieese para Curitiba, considerando dados de dezembro de 2009 e setembro de 2010, revelam a possibilidade de implantação do percentual de hora-atividade previsto na Lei do PSPN, uma vez que esses estudos visualizam uma margem considerável de “folga” de 13% entre limite com gasto de pessoal, limite prudencial e a Lei de Responsabilidade Fiscal (LRF),

além de uma tendência de crescimento da Receita Corrente Líquida (RCL) entre 2009 e 2010. O que não só permitiria a ampliação da hora-atividade, bem como a contratação de mais 2.196 professores necessários para suprir essa ampliação.

Todo o contexto ora apresentado demonstra que não se justifica a ausência de planejamento para efetivação da Lei Federal n.º 11.738/08 (PSPN) no município. É importante ressaltar também que nada impede o município de criar leis próprias para que se possa implantar o PSPN.

Sobre as gratificações dos professores de Curitiba, foram evidenciadas algumas políticas, tais como: difícil provimento com percentuais variados em 10%, 20% e 30%, sobre o vencimento nos casos em que a unidade de ensino tenha dificuldade na lotação de profissionais.

Também há os casos de gratificação para os profissionais que atuam na educação especial, sendo que em escolas especiais o percentual é de 50% e na atuação em classes especiais de escolas regulares e CMAE o percentual é de 30%.

E, por fim, a gratificação de 78,13% do valor do salário inicial quando o profissional estiver em exercício de direção escolar, vice-direção ou coordenação administrativa nas unidades escolares.

Essa sistemática da mantenedora revela sua política de remuneração variável, que se estende a todos os servidores municipais em outras formas de gratificações, e por fim confirma a falta de investimentos que possam elevar a valorização salarial dos profissionais do serviço público de Curitiba.

Sobre a jornada de trabalho dos professores de Curitiba é possível afirmar que os professores são contratados para uma ou duas jornadas de 20 horas semanais.

Os resultados obtidos pelo questionário "SAEB - Prova Brasil 2007" apontam que 55,2% trabalham 20 horas, na escola em que responderam o questionário, 39,4% responderam trabalhar 40 horas, e 1,1% mais de 40 horas. Para complementar essas informações, foram utilizados os resultados sobre o número de escolas em que trabalham, indicando que 61,4% responderam em apenas uma; 35,1% responderam em duas; 2,4% em três e 0,2% em mais de três.

Isso evidencia a existência de profissionais do magistério que atuam em jornadas triplas, com intensa sobrecarga de trabalho, e acabam revelando falta de políticas adequadas da mantenedora para a valorização profissional e salarial dos docentes.

Quanto ao número de alunos por turma, verifica-se que a Portaria n.º 26/2005 que fixa o número de alunos para a composição das turmas está muito aquém do proposto pelos profissionais da educação na Conae, ou seja, 20 estudantes por professor para os anos iniciais, uma vez que tal portaria estabelece o mínimo de 25 e máximo de 30 educandos para o Ciclo I e mínimo de 25 e máximo de 35 educandos para o Ciclo II. Se analisado somente o Ciclo II, observaremos que o número pode extrapolar em até 15 educandos.

Ao examinar os dados de Cuba trazidos na pesquisa de Carnoy, Gove e Marshall (2003) e os dados da pesquisa Talis (OCDE, 2009), verifica-se que esse número de alunos por turma, considerando os dados de Curitiba, é um dos maiores do mundo, uma vez que Cuba tem uma relação de aproximadamente 18 alunos por professor e a média dos países da pesquisa Talis é uma relação de 23 educandos por professor.

Essa situação demonstra novamente a falta de empenho por parte do poder público de Curitiba na melhoria das condições de trabalho dos docentes, justamente em um município onde a arrecadação financeira, conforme dados do Dieese, permite um maior investimento na melhoria da situação profissional dos professores.

Por fim, os dados quanto à situação trabalhista, ou seja, regime de contratação, é evidente neste trabalho que a legislação municipal por meio do PCCS somente permite o ingresso para a carreira via concurso público.

No entanto, os dados pertinentes a esse tema no questionário “SAEB - Prova Brasil 2007” demonstram que 85,3% se declararam estatutários, enquanto 3,3% contrato temporário, o que por dedução nos leva a acreditar se tratar de contrato RIT, 1,3% responderam CLT. E 7,9% afirmaram ser contratados por outras formas. Esse último dado é bastante instigante, sendo que não é possível saber de que tipo de contrato está se referindo, carecendo de mais informações sobre os dados, o que tal questionário não permite.

Também é preocupante o fato de 0,4% dos professores afirmarem não ter contrato, uma vez que isso revela que pelo menos algo em torno de cinco professores que atuam na 4.^a série de toda a RME trabalham na melhor das hipóteses de maneira voluntária, ou simplesmente não compreenderam a pergunta. Portanto, registra-se aqui novamente a necessidade de estudos mais aprofundados sobre o tema ora apresentado.

Os dados da RMC (84,1%) e Paraná (77,8%) também demonstram que a maior parte dos professores é contratada no regime estatutário. Os resultados com professores contratados via CLT é maior no Paraná 10,7%. Já em outras formas de contratação, o percentual maior é de Curitiba, 7,9%. E contratados temporariamente é maior na RMC.

De maneira geral, o confronto entre os dados obtidos na RMC, no Estado do Paraná, com os da rede pública municipal de Curitiba, permitiu concluir que o perfil profissional e as condições de trabalho dos professores nas três esferas abordadas revelam as mesmas tendências apontadas pelas pesquisas internacionais, como no caso a Talis (OCDE, 2009) e a *Education at a Glance* (OCDE, 2005), especialmente nos últimos anos.

Ainda assim, é possível concluir, a partir de alguns resultados apresentados nesta pesquisa, que a condição de trabalho do professor de Curitiba não se constitui para o poder público como um dos fatores primordiais na melhoria da qualidade do ensino, haja vista a ausência de políticas comprometidas com a valorização do trabalhador docente.

Por fim, encerro o presente trabalho com as palavras da professora Bernadete Gatti, tão propícias para que se alcance a sonhada valorização profissional do magistério público.

Políticas na direção de qualificar melhor a educação básica passam pela formação pré-serviço e continuada dos docentes, mas passam também pela renovação constante da motivação para o trabalho do ensino, pela satisfação com a remuneração e a carreira, o que implica a implementação de várias ações de gestão do pessoal do ensino de modo integrado. Políticas isoladas, ações pontuais não interligadas por uma finalidade comum na direção de construção de um valor social profissional não causam impactos relevantes. Assim, ações de diversas naturezas em relação à profissionalização docente necessitariam evidenciar melhorias nas perspectivas de carreira e alterar o imaginário coletivo relativo a esta profissão, tanto na sociedade em geral, como entre os próprios professores. (GATTI; BARRETO, 2009, p.256).

Outra realidade é necessária!

REFERÊNCIAS

ABDALLA, M. F. B. Trabalhadores da educação: políticas de prevenção e atendimento à saúde. **Cadernos de Educação da CNTE**, Brasília, n.22, jan./jun. 2010.

ABICALIL, C. A. Piso salarial: constitucional, legítimo, fundamental. **Revista Retratos da Escola/ CNTE**, Brasília, v.2, n.2/3, jan./dez. 2008.

ABREU, C. B. M.; LANDINI, S. R. A formação de professores e profissionalidade docente no quadro da mundialização do capital. **Revista Chão da Escola**, Curitiba, v.4, p.13-18, 2005.

ABREU, D. C. **Carreira e perfil do profissional do magistério na rede municipal de ensino de Curitiba**: história e impacto da política brasileira de valorização do magistério. 169f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2008.

_____. O perfil dos profissionais do magistério da rede municipal de ensino de Curitiba. **Jornal de Políticas Educacionais**, Curitiba, n.5, p.37-49, jan./jun. 2009.

AÇÃO DIRETA DE INCONSTITUCIONALIDADE, n.º 4.167 Disponível em: <<http://www.stf.jus.br/portal/processo/verProcessoAndamento.asp?incidente=2645108>>. Acesso em: 03 mar. 2010.

AGUIAR, M. A. da S. Política de formação de professores para a educação básica no Brasil: mudanças na agenda. In: DOURADO, L. F. **Políticas e gestão da educação no Brasil**: novos marcos regulatórios. São Paulo: Xamã, 2009.

AGUIAR, M. A. da S.; SCHEIBE, L. Formação e valorização: desafios para o PNE 2011/2020. **Retratos da Escola**, Brasília, v.4, n.6, jan./jun. 2010.

ANUATTI NETO, F.; FERNANDES, R.; PAZELLO, E. T. Avaliação dos salários dos professores da rede pública de ensino fundamental em tempos de Fundef. **Revista de Economia Aplicada da FEARP USP**, v.8, p.414-437, 2004. Disponível em: <www.fearp.usp.br>. Acesso em: 12 out. 2010.

ARRETCHE, M. T. S. Políticas sociais no Brasil: descentralização em um estado federativo. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v.14, n.40, p.111-141, 1999.

ASSUNÇÃO, A. A.; OLIVEIRA, D. A. Intensificação do trabalho e saúde dos professores. **Educação e Sociedade**, Campinas, v.30, n.107, p.349-372, maio/ago. 2009.

AZEVEDO, J. M. L. Reflexões sobre políticas públicas e o PNE. **Retratos da Escola**, Brasília, v.4, n.6, jan./jun. 2010.

BELLOCHIO; C. R.; TERRAZAN, E.; TOMAZETTI, E. Profissão docente: algumas dimensões e tendências. **Revista Educação**, Santa Maria, v.29, n.2, 2004. Disponível em: <<http://coralx.ufsm.br/revce>>. Acesso em: 31 maio 2010.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. **DOU**, Brasília, DF, 05 out. 1988.

BRASIL. Decreto-Lei n.º 5.452, de 1.º de maio de 1943. Aprova a Consolidação das Leis Trabalhistas. Disponível em: <www.planalto.gov.br>. Acesso em: 03 mar. 2010.

BRASIL. Decreto-Lei n.º 3.276, de 06 de dezembro de 1999. Dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na educação básica e dá outras providências. Disponível em < www.planalto.gov.br >. Acesso em: 19 out. 2009.

BRASIL. Decreto-Lei n.º 6.094, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. Disponível em: <www.jusbrasil.com.br>. Acesso em: 1.º set. 2010.

BRASIL. Decreto-Lei n.º 6.755, de 29 de janeiro de 2009. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências. Disponível em: <www.jusbrasil.com.br>. Acesso em: 1.º set. 2010.

BRASIL. Lei n.º 8.112, de 11 de novembro de 1990. Dispõe sobre o regime jurídico dos servidores públicos civis da União, das autarquias e das fundações públicas federais. Disponível em: < www.planalto.gov.br >. Acesso em: 03 mar. 2010.

BRASIL. Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **DOU**, Brasília, DF, 23 dez. 1996a.

BRASIL. Lei n.º 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, § 7.º, do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, e dá outras providências. **DOU**, Brasília, DF, 26 dez. 1996b.

BRASIL. Lei n.º 10.172, de 09 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Disponível em: <www.planalto.gov.br>. Acesso em: 03 mar. 2010.

BRASIL. Lei n.º 11.274, de 06 de fevereiro de 2006. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Disponível em: <www.planalto.gov.br>. Acesso em: 27 jan. 2011.

BRASIL. Lei n.º 11.494, de 20 de junho de 2007. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, de que trata o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; altera a Lei n.º 10.195, de 14 de fevereiro de 2001; revoga dispositivos das Leis n.ºs 9.424, de 24 de dezembro de 1996, 10.880, de 9 de junho de 2004, e 10.845, de 5 de março de 2004; e dá outras providências. **DOU**, Brasília, DF, 21 jun. 2007 e retificado no DOU de 22 jun. 2007.

BRASIL. Lei n.º 11.738, de 16 de julho de 2008. Regulamenta a alínea "e" do inciso III do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. **DOU**, Brasília, DF, 17 jul. 2008.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Parecer CNE/CP n.º 01/99. Diretrizes Gerais para os Institutos Superiores de Educação. Brasília, DF, aprovado em 28 jan. 1999.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura, CNE. Resolução CEB n.º 02, de 07 de abril de 1998. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental. **DOU**, Brasília, DF, Seção 1, p.31, 15 abr. 1998..

BROOKE, N. O futuro das políticas de responsabilização educacional no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, v.36, n.128, p.377-401, maio/ago. 2006.

BRZEZINSKI, I. Políticas contemporâneas de formação de professores para os anos iniciais do ensino fundamental. **Educação e Sociedade**, Campinas, v.29, n.105, p.1139-1166, set./dez. 2008.

CALDAS, A. R. do. **Desistência e resistência no trabalho docente**: um estudo das professoras e professores do ensino fundamental da rede municipal de educação de Curitiba. 173f. Tese (Doutorado em Educação) – Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2007.

CALDAS, A. R. do; TROJAN, R. M.; CRUZ, F. T. da. **Perfil do professor do ensino fundamental paranaense**: série histórica SAEB 2001/ 2003/ 2005 e Prova Brasil 2007. Relatório de pesquisa, 2010.

CAPES. **Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – PARFOR**. 2010. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/educacao-basica/parfor>>. Acesso em: 12 dez. 2010.

CARNOY, M.; GOVE, A. K.; MARSHALL, J. H. As razões das diferenças de desempenho acadêmico na América Latina: dados qualitativos do Brasil, Chile e Cuba. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v.84, n.206/207/208, p.7-33, jan./dez. 2003.

CARVALHO, D. P. A nova lei de diretrizes e bases e a formação para professores da educação básica. **Ciência e Educação**, v.5, n.2, 1998. Disponível em: <www2.fc.unesp.br/cienciaeeducacao/viewissue.php?id=23>. Acesso em: 03 mar. 2010.

CNTE. **Retrato da escola 3**. Disponível em: <ww.cnte.org.br>. Acesso em: 09 maio 2010.

CONAE - CONFERÊNCIA NACIONAL DA EDUCAÇÃO. **Construindo o sistema nacional articulado de Educação**. Documento Final. (2010). Disponível em: <http://conae.mec.gov.br/images/stories/pdf/pdf/documentos/documento_final.pdf>. Acesso em: 25 maio 2010.

CURITIBA. Câmara Municipal de Curitiba. Lei Ordinária n.º 6.761, de 08 de novembro de 1985. Dispõe sobre o Estatuto do Magistério Público Municipal.

CURITIBA. Câmara Municipal de Curitiba. Lei Ordinária n.º 8.248, de 09 de setembro de 1993. Dispõe sobre a aplicação da gratificação pelo regime integral de trabalho aos ocupantes das carreiras de professor, supervisor e orientador escolar.

CURITIBA. Câmara Municipal de Curitiba. Lei Ordinária n.º 8.680, de 11 de julho de 1995. Dispõe sobre épocas e procedimentos para revisão geral da remuneração dos servidores públicos do Município.

CURITIBA. Câmara Municipal de Curitiba. Lei n.º 10.190, de 28 de junho de 2001. Institui o Plano de Carreira do Magistério Público Municipal.

CURITIBA. Câmara Municipal de Curitiba. Lei n.º 12.114, de 13 de março de 2007. Estabelece o diferencial de 10%, 20% e 30% no difícil provimento dos profissionais do magistério do Município.

CURITIBA. Decreto-Lei n.º 1.299, de 19 de novembro de 1993. Dispõe sobre a qualificação profissional de recursos humanos dos órgãos da administração direta, autárquica e fundacional do Município.

CURITIBA. Decreto-Lei n.º 777, de 12 de julho de 2001. Estabelece critérios a serem observados para concessão de gratificação dos servidores públicos do Município.

CURITIBA. Secretaria Municipal de Educação. **Diretrizes curriculares para a educação municipal de Curitiba**: ensino fundamental. v.3. Disponível em: <<http://www.cidadedoconhecimento.org.br>>. Acesso em: 12 out. 2010.

DALLARI, D. A. **Elementos de teoria geral do estado**. 25.ed. São Paulo: Saraiva, 2005.

DAVIES, N. A política de fundos no financiamento da educação - Fundeb: solução ou remendo para o financiamento da educação básica? In: GOUVEIA, A. B.; SOUZA, A. R.; TAVARES, T. M. **Conversas sobre financiamento da educação no Brasil**. Curitiba: Editora UFPR, 2006.

DELORS, J. **Educação**: um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre educação para o século XXI. Brasília: MEC, UNESCO e Cortez, 1998.

DIEESE/PR. **Estudo sobre o impacto da aplicação da Lei do PSPN no município de Curitiba**: ampliação da hora-atividade e contratação de professores para aplicação dos 33% de Hora-atividade. Estudo encomendado pelo SISMMAC, 2010.

DOURADO, L. A reforma do estado e as políticas de formação de professores nos anos 1990. In: DOURADO, L. F.; PARO, V. H. **Políticas públicas e educação básica**. São Paulo: Xamã, 2001.

DUARTE, C. S. A educação como um direito fundamental de natureza social. **Educação & Sociedade**, Campinas, v.28, n.100, out. 2007.

EVANGELISTA, O.; SHIROMA, E. Professor: protagonista e obstáculo da reforma. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.33, n.3, p.531-541, set./dez. 2007.

FANFANI, E. T. Consideraciones sociológicas sobre a profesionalización docente. **Educação e Sociedade**, v.28, n.99, p.335-353, maio/ago. 2007. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 25 jan. 2011.

FIORI, J. L. **Os moedeiros falsos**. 5.ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1997.

GATTI, B. Estudos quantitativos em educação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.30, n.1, jan./abr. 2004.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. de S. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009.

GENTILI, P. **A falsificação do consenso: simulacro e imposição na reforma educacional do neoliberalismo**. 3.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

GOUVEIA, A.; SOUZA, A. O financiamento da educação em municípios da região metropolitana de Curitiba/PR/Brasil: os desafios frente à expansão da oferta numa região em crescimento. **Scripta Nova**, Barcelona, v.9, n.194 (64), 1.º ago. 2005. Disponível em: <<http://www.ub.es/geocrit/sn/sn-194-64.htm>>. Acesso em: 20 Abril 2009.

INEP. **Sinopse estatística do professor - 2007**. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/basica/censo/Escolar/sinopse/sinopse.asp>>. Acesso em: 05 jul. 2010.

INEP. 2010. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/basica/saeb/default.asp>>. Acesso em: 12 dez. 2010.

IPARDES. **Cadernos municipais**. Disponível em: <<http://www.ipardes.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=5>>. Acesso em: 10 fev. 2011.

KUENZER, A. As políticas de formação: a construção da identidade do professor sobrando. **Educação e Sociedade**, Campinas, n.68, p.163-183, dez. 1999.

_____. Sob a reestruturação produtiva, enfermeiros, professores(as) e montadores de automóveis se encontram, no sofrimento do trabalho. **Trabalho, Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, v.2, n.1, p.239-265, 2004.

_____. Da dualidade assumida à dualidade negada: o discurso da flexibilização justifica a inclusão excludente. **Educação e Sociedade**, Campinas, v.28, n.100 (Especial), p.1153-1178, out. 2007.

LUDKE, M.; BOING, L. A. Caminhos da profissão e da profissionalidade. **Educação e Sociedade**, Campinas, v.25, n.89, p.1159-1180, set./dez. 2004.

MARQUES, F.; ABUD, C. J. **Direito do trabalho**. 4.ed. São Paulo: Atlas, 2008.

MEC - MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Resolução CNE/CEB n.º 2, de 28 de maio de 2009. Fixa as Diretrizes Nacionais para os Planos de Carreira e Remuneração dos Profissionais do Magistério da Educação Básica Pública, em conformidade com o artigo 6.º da Lei n.º 11.738, de 16 de julho de 2008, e com base nos artigos 206 e 211 da Constituição Federal, nos artigos 8.º, § 1.º, e 67 da Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e no artigo 40 da Lei n.º 11.494, de 20 de junho de 2007. **DOU**, Brasília, DF, Seção 1, p.41 e 42, 29 maio 2009.

MEC. **Conferencia Nacional de Educação**. 2011a. Disponível em: <<http://conae.mec.gov.br/>>. Acesso em: 25 jan. 2011.

MEC. **E-MEC**. 2011b. Disponível em: <<http://emec.mec.gov.br/>>. Acesso em: 1.º fev. 2011.

MEC. **Pedagogia dobra o número de formandos nos últimos sete anos**. 2011c. Disponível em: <www.mec.gov.br>. Acesso em: 09 fev. 2011.

MORDUCHOWICZ, A.; DURO, L. **La inversión educativa en América Latina y el Caribe. Las demandas de financiamiento y asignación de recursos**. Buenos Aires: Unesco/IIPE, 2007. 61p. Disponível em: <www.iipe-buenosaires.org.ar>. Acesso em: 05 out. 2010.

OCDE. **Education at a Glance**. 2005. Disponível em: <http://www.oecd.org/document/34/0,3343,en_2649_39263238_35289570_1_1_1_1,00.html>. Acesso em: 31 maio 2010.

OCDE. **TALIS - Teaching and Learning International Survey**. 2009. Disponível em: <www.oecd.org/edu/talis>. Acesso em: 31 maio 2010.

OLIVEIRA, D. A. As reformas educacionais e suas repercussões sobre o trabalho docente. In: OLIVEIRA, D. A. **Reformas educacionais na América Latina e os trabalhadores docentes**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

_____. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. **Educação e Sociedade**, Campinas, v.25, n.89, p.1127-1144, set./dez. 2004.

PEREIRA, L. C. B. **Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado**. Brasília, 1995. Disponível em: <<http://www.bresserpereira.org.br/view.asp?cod=121>>. Acesso em: 04 maio 2010.

PINTO, J. M. R. Remuneração adequada do professor: desafio à educação brasileira. **Retratos da Escola/CNTE**, Brasília, v.3, n.4, jan./jun. 2009.

RODRIGUEZ, M. V.; VARGAS, M. B. A formação dos professores na América Latina: um balanço dos debates dos fóruns internacionais 1966-2002. In: RODRIGUEZ, M. V.; ALMEIDA, M. de L. P. **Políticas educacionais e a formação de professores em tempos de globalização**. Brasília: Líber Livro, 2008.

SAMPAIO, M. M. das; MARIN, A. J. Precarização do trabalho docente e seus efeitos sobre as práticas curriculares. **Educação e Sociedade**, Campinas, v.25, n.89, p.1203-1225, set./dez. 2004.

SANCHEZ, M. M. **Estudo comparado sobre as condições educacionais nas regiões metropolitanas de Curitiba e Londrina**. 237f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2010.

SANTOS, J. M. T. P. O processo de municipalização no estado do Paraná. **Educar em Revista**, Curitiba, n.22, p.257-279, 2003.

SANTOS, J. M. T. P. **Ampliação do atendimento educacional no Brasil e a natureza de seu financiamento**. 2005. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/trabalho/GT05-2631--Int.pdf>>. Acesso em: 28 maio 2010.

SAVIANI, D. O plano nacional da educação: análise do projeto do MEC. **Educação e Sociedade**, Campinas, v.28, n.100 (Especial), p.1231-1255, out. 2007. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 12 out. 2010.

SCHEIBE, L. Formação de professores no Brasil: herança histórica. **Retratos da Escola**, Brasília, v.2, n.2/3, jan./dez. 2008.

SHIROMA, E. O.; MORAES, M. C. M. de; EVANGELISTA, O. **Política educacional**. 3.ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

SILVA JÚNIOR, J. dos R. Instituição escolar e trabalho docente; In: RODRIGUEZ, M. V.; ALMEIDA, M. L. P. de. **Políticas educacionais e a formação de professores em tempos de globalização**. Brasília: Líber Livro, 2008.

SOUZA, A. R. de. **A escola, por dentro e por fora: a cultura da escola e o programa de descentralização financeira em Curitiba-PR.** 177f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2001.

SUDBRAK, E. M. Mapas da formação docente pós-LDB: regulação ou emancipação. **Revista Educação**, Santa Maria, v.29, n.2, 2004. Disponível em: <<http://coralx.ufsm.br/revce>>. Acesso em: 31 maio 2010.

TROJAN, R. M. Educação básica e formação docente em Cuba: prós e contras. **Jornal de Políticas Educacionais**, n.3, p.53-64, jan./jun. 2008.

TROJAN, R. M.; CRUZ, F. T. **Perfil acadêmico do professor e proficiência estudantil no estado do Paraná.** Trabalho apresentado no XXIV Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação e III Congresso Interamericano de Política e Administração da Educação. Vitória, ES, 12-14 ago. 2009.

UNESCO. **Perfil dos professores brasileiros: o que fazem, o que pensam, o que almejam.** Pesquisa Nacional UNESCO. São Paulo: Moderna, 2004.

VAILLANT, D. **A construção da profissão docente na América Latina: tendências, temas e debates.** Santiago, Chile: Preal, 2004. Disponível em: <<http://www.preal.org/BusquedaNN.asp>>. Acesso em: 23 jan. 2011.

Sites consultados:

http://www.cartamaior.com.br/templates/postMostrar.cfm?blog_id=1&post_id=500

http://www.cnte.org.br/index.php?option=com_content&task=view&id=3993&Itemid=87

<http://www.curitiba.pr.gov.br>

http://www.inep.gov.br/download/imprensa/2009/internacional/Briefing_Talis_16-06-2009.pdf

<http://www.jusbrasil.com.br/politica/5189946/escola-presidente-pedrosa-conquista-a-melhor-nota-no-ideb-da-rede-municipal>

<http://www.oecd.org/edu/eag2005>

<http://www.planalto.gov.br/ccivil/Leis/LCP/Lcp87.htm>

http://www.sismmac.org.br/download/tabela_vencimentos_sismmac.xls

ANEXOS

ANEXO 1
QUESTIONÁRIO DO SAEB-PROVA BRASIL

Senhor(a) Professor(a),

Com o lançamento do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), em 2007, as transferências voluntárias e assistência técnica do MEC aos municípios, estados e Distrito Federal estão vinculadas à adesão ao Compromisso Todos pela Educação e à elaboração do **Plano de Ações Articuladas (PAR)** – instrumentos que são fundamentais para a melhoria do **Indicador de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)**.

O Ministério da Educação instituiu o IDEB, calculado com base em dois pilares: a) as informações sobre rendimento escolar do Censo Escolar da Educação Básica (aprovação, reprovação e abandono); e b) as informações sobre o desempenho dos estudantes resultantes do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB). Reinstituído por Portaria Ministerial, em 2005, o SAEB passou a ser composto por dois processos: a Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEB) e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC) – também conhecida como Prova Brasil. Ambas têm como objetivo principal oferecer subsídios para formulação, reformulação e monitoramento de políticas públicas de educação no Brasil.

Nesse Sistema, busca-se identificar os níveis de qualidade da educação brasileira por meio da avaliação do desempenho dos alunos em momentos conclusivos de diversas etapas de seu percurso escolar, ao mesmo tempo em que se contextualiza, por meio de estratégias que incluem a aplicação de questionários, as condições em que o ensino acontece.

O presente questionário, parte integrante dos processos avaliativos, tem como objetivo coletar dados acerca da formação profissional, das práticas pedagógicas e do perfil socioeconômico e cultural dos professores das turmas em que a avaliação está sendo aplicada. Para cada aspecto avaliado, preencha, na **FOLHA DE RESPOSTAS**, o campo correspondente à resposta que você considera mais adequada. Utilize caneta esferográfica de tinta azul ou preta. Não se esqueça de informar o nome da(s) turma(s) em que você leciona, nesta escola, na série avaliada.

A sua colaboração, ao preencher este questionário, será de grande valia para o êxito da avaliação e para o aprimoramento da educação brasileira. Esclarecemos que não existe identificação do respondente, interessando ao MEC apenas as informações prestadas.

1. **SEXO**
 - (A) Masculino.
 - (B) Feminino.
2. **IDADE**
 - (A) Até 24 anos.
 - (B) De 25 a 29 anos.
 - (D) De 30 a 39 anos.
 - (D) De 40 a 49 anos.
 - (E) De 50 a 54 anos.
 - (F) 55 anos ou mais.
3. **COMO VOCÊ SE CONSIDERA?**
 - (A) Branco(a).
 - (B) Pardo(a).
 - (C) Preto(a).
 - (D) Amarelo(a).
 - (E) Indígena.
4. **DAS OPÇÕES ABAIXO, ASSINALE A QUE MELHOR DESCREVE O SEU NÍVEL MÁXIMO DE ESCOLARIDADE ATÉ A GRADUAÇÃO.**
 - (A) Menos que o Ensino Médio (antigo 2.º grau).
 - (B) Ensino Médio – Magistério (antigo 2.º grau).
 - (C) Ensino Médio – Outros (antigo 2.º grau).
 - (D) Ensino Superior – Pedagogia.
 - (E) Ensino Superior – Licenciatura em Matemática.
 - (F) Ensino Superior – Licenciatura em Letras.
 - (G) Ensino Superior – Escola Normal Superior.
 - (H) Ensino Superior – Outros.
5. **HÁ QUANTOS ANOS VOCÊ OBTVEU O NÍVEL DE ESCOLARIDADE ASSINALADO ANTERIORMENTE?**
 - (A) Há 2 anos ou menos.
 - (B) De 3 a 7 anos.
 - (C) De 8 a 14 anos.
 - (D) De 15 a 20 anos.
 - (E) Há mais de 20 anos.
6. **EM QUE TIPO DE INSTITUIÇÃO VOCÊ FEZ O CURSO SUPERIOR? SE VOCÊ ESTUDOU EM MAIS DE UMA INSTITUIÇÃO, ASSINALE AQUELA EM QUE OBTVEU O SEU TÍTULO PROFISSIONAL.**
 - (A) Pública federal.
 - (B) Pública estadual.
 - (C) Pública municipal.
 - (D) Privada.
 - (E) Não se aplica.
7. **QUAL ERA A NATUREZA DESSA INSTITUIÇÃO?**
 - (A) Faculdade isolada.
 - (B) Centro Universitário.
 - (C) Universidade.
 - (D) Não se aplica.
8. **DE QUE FORMA VOCÊ REALIZOU O CURSO SUPERIOR?**
 - (A) Presencial.
 - (B) Semi-presencial.
 - (C) A distância.
 - (D) Não se aplica.
9. **INDIQUE A MODALIDADE DE CURSOS DE PÓS-GRADUAÇÃO DE MAIS ALTA TITULAÇÃO QUE VOCÊ POSSUI.**
 - (A) Atualização (mínimo de 180 horas).
 - (B) Especialização (mínimo de 360 horas).
 - (C) Mestrado.
 - (D) Doutorado.
 - (E) Não fiz ou ainda não completei curso de pós-graduação.
10. **INDIQUE QUAL A ÁREA TEMÁTICA DO CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO DE MAIS ALTA TITULAÇÃO QUE VOCÊ POSSUI.**
 - (A) Educação, enfatizando alfabetização.
 - (B) Educação, enfatizando educação matemática.
 - (C) Educação – outras ênfases.
 - (D) Outras áreas que não a Educação.
 - (E) Não se aplica.
11. **VOCÊ PARTICIPOU DE ALGUMA ATIVIDADE DE FORMAÇÃO CONTINUADA (ATUALIZAÇÃO, TREINAMENTO, CAPACITAÇÃO ETC.) NOS ÚLTIMOS DOIS ANOS?**
 - (A) Sim.
 - (B) Não. (Passe para a questão 14).
12. **QUAL A CARGA HORÁRIA DA ATIVIDADE QUE VOCÊ CONSIDERA MAIS RELEVANTE DA QUAL PARTICIPOU?**
 - (A) Menos de 20 horas.
 - (B) De 21 a 40 horas.
 - (C) De 41 a 80 horas.
 - (D) Mais de 80 horas
13. **VOCÊ UTILIZA OS CONHECIMENTOS ADQUIRIDOS NAS ATIVIDADES DE FORMAÇÃO CONTINUADA PARA A MELHORIA DE SUA PRÁTICA EM SALA DE AULA?**
 - (A) Quase sempre.
 - (B) Eventualmente.
 - (C) Quase nunca.
 - (D) Não contribuíram em nada.
14. **NESTA ESCOLA, QUAL O SEU SALÁRIO BRUTO (COM ADICIONAIS, SE HOUVER) COMO PROFESSOR(A)?**
 - (A) Até R\$ 380,00.
 - (B) De R\$ 381,00 a R\$ 500,00.
 - (C) De R\$ 501,00 a R\$ 700,00.
 - (D) De R\$ 701,00 a R\$ 900,00.
 - (E) De R\$ 901,00 a R\$ 1.100,00.

- (F) De R\$ 1.101,00 a R\$ 1.300,00.
 (G) De R\$ 1.301,00 a R\$ 1.500,00.
 (H) De R\$ 1.501,00 a R\$ 1.700,00.
 (I) De R\$ 1.701,00 a R\$ 1.900,00.
 (J) De R\$ 1.901,00 a R\$ 2.300,00.
 (L) De R\$ 2.301,00 a R\$ 2.700,00.
 (M) De R\$ 2.701,00 a R\$ 3.100,00.
 (N) Mais de R\$ 3.100,00.
- 15. ALÉM DA ATIVIDADE COMO DOCENTE NESTA ESCOLA, VOCÊ EXERCE OUTRA ATIVIDADE QUE CONTRIBUI PARA SUA RENDA PESSOAL?**
- (A) Sim, na área de Educação.
 (B) Sim, fora da área de Educação.
 (C) Não. **(Passe para a questão 17).**
- 16. QUAL O SEU SALÁRIO BRUTO (COM ADICIONAIS, SE HOUVER) COMO PROFESSOR(A)? (Soma de tudo o que você ganha como professor(a))**
- (A) Até R\$ 380,00.
 (B) De R\$ 381,00 a R\$ 500,00.
 (C) De R\$ 501,00 a R\$ 700,00.
 (D) De R\$ 701,00 a R\$ 900,00.
 (E) De R\$ 901,00 a R\$ 1.100,00.
 (F) De R\$ 1.101,00 a R\$ 1.300,00.
 (G) De R\$ 1.301,00 a R\$ 1.500,00.
 (H) De R\$ 1.501,00 a R\$ 1.700,00.
 (I) De R\$ 1.701,00 a R\$ 1.900,00.
 (J) De R\$ 1.901,00 a R\$ 2.300,00.
 (L) De R\$ 2.301,00 a R\$ 2.700,00.
 (M) De R\$ 2.701,00 a R\$ 3.100,00.
 (N) Mais de R\$ 3.100,00.
- 17. HÁ QUANTOS ANOS VOCÊ ESTÁ LECIONANDO?**
- (A) Há menos de 1 ano.
 (B) De 1 a 2 anos.
 (C) De 3 a 5 anos.
 (D) De 6 a 9 anos.
 (E) De 10 a 15 anos.
 (F) De 15 a 20 anos.
 (G) Há mais de 20 anos.
- 18. HÁ QUANTOS ANOS VOCÊ TRABALHA NESTA ESCOLA?**
- (A) Há menos de 1 ano.
 (B) De 1 a 2 anos.
 (C) De 3 a 5 anos.
 (D) De 6 a 9 anos.
 (E) De 10 a 15 anos.
 (F) De 15 a 20 anos.
 (G) Há mais de 20 anos.
- 19. CONSIDERANDO TODA A SUA EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL, HÁ QUANTOS ANOS VOCÊ MINISTRA AULAS PARA ALUNOS DA(S) SÉRIE(S) AVALIADA(S)?**
- (A) Até 2 anos.
 (B) De 3 a 4 anos.
 (C) De 5 a 6 anos.
 (D) De 7 a 8 anos.
 (E) Mais de 8 anos.
- 20. NESTA ESCOLA, QUAL A SUA CARGA HORÁRIA SEMANAL? (Considere a carga horária contratual: horas-aula mais horas para atividades, se houver.)**
- (A) Menos de 16 horas-aula.
 (B) De 16 a 19 horas-aula.
 (C) 20 horas-aula.
 (D) De 21 a 23 horas-aula.
 (E) De 24 a 25 horas-aula.
 (F) De 26 a 29 horas-aula.
 (G) 30 horas-aula.
 (H) De 31 a 35 horas-aula.
 (I) De 36 a 39 horas-aula.
 (J) 40 horas-aula.
 (L) Mais de 40 horas-aula.
- 21. EM QUANTAS ESCOLAS VOCÊ TRABALHA?**
- (A) Apenas nesta escola. **(Passe para a questão 23).**
 (B) Em 2 escolas.
 (C) Em 3 escolas.
 (D) Em 4 ou mais escolas.
- 22. AO TODO, QUANTAS HORAS-AULA VOCÊ MINISTRA POR SEMANA? (Não considere aulas particulares)**
- (A) Menos de 16 horas.
 (B) De 16 a 19 horas.
 (C) 20 horas.
 (D) De 21 a 23 horas.
 (E) De 24 a 25 horas.
 (F) De 26 a 29 horas.
 (G) 30 horas.
 (H) De 31 a 35 horas.
 (I) De 36 a 39 horas.*
 (J) 40 horas.
 (L) Mais de 40 horas.
- 23. QUAL É A SUA SITUAÇÃO TRABALHISTA NESTA ESCOLA? (Marque apenas UMA opção)**
- (A) Estatutário.
 (B) CLT.
 (C) Prestador de serviço por contrato temporário.
 (D) Prestador de serviço sem contrato.
 (E) Outras.

AS ATIVIDADES (DE LÍNGUA PORTUGUESA) QUE VOCÊ REALIZA COM OS ALUNOS DA(S) SÉRIE(S) AVALIADA(S) TÊM POSSIBILITADO AOS ALUNOS (Marque apenas UMA opção em cada linha.)

	Sema-nalmente	Algumas vezes por mês	Uma vez por mês	Uma vez por bimestre	Nunca
24. copiar textos extensos do livro didático ou do quadro de giz (quadro-negro ou lousa).	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
25. conversar sobre textos de jornais e revistas.	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
26. fazer exercícios sobre gramática relacionados com textos de jornais ou revistas.	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
27. automatizar o uso de regras gramaticais.	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
28. ler, discutir com colegas e escrever textos relacionados com o desenvolvimento de projeto temático.	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
29. ler contos, crônicas, poesias ou romances.	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
30. conversar sobre contos, crônicas, poesias ou romances.	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
31. usar contos, crônicas, poesias ou romances para exercitar aspectos da gramática.	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
32. fixar os nomes de conceitos gramaticais e lingüísticos.	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
33. discutir um texto, explorando as diferenças entre fatos e opiniões.	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)

AS ATIVIDADES (DE MATEMÁTICA) QUE VOCÊ REALIZA COM OS ALUNOS DA(S) SÉRIE(S) AVALIADA(S) TÊM POSSIBILITADO AOS ALUNOS (Marque apenas UMA opção em cada linha.)

	Sema-nalmente	Algumas vezes por mês	Uma vez por mês	Uma vez por bimestre	Nunca
34. fazer exercícios para automatizar procedimentos.	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
35. lidar com problemas que exigem raciocínios diferentes e mais complexos que a maioria dos exemplos usuais.	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
36. falar sobre suas soluções, discutindo os caminhos usados para encontrá-las.	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
37. gravar as regras que permitem obter as respostas certas dos cálculos e problemas.	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
38. lidar com temas que aparecem em jornais e/ou revistas, discutindo a relação dos temas com a Matemática.	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
39. interpretar resultados numéricos obtidos para dar uma resposta adequada ao problema.	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
40. lidar com situações que lhes sejam familiares e que apresentem temas do interesse dos alunos.	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
41. experimentar diferentes modos de resolver um problema ou de efetuar um cálculo.	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
42. aprimorar a precisão e a velocidade de execução de cálculos.	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
43. experimentar diferentes ações (coletar informações recortar, analisar, explorar, discutir, manipular etc.) para resolver problemas.	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)

INDIQUE SE VOCÊ UTILIZA OU NÃO NESTA ESCOLA: (Marque apenas UMA opção em cada linha.)

	Sim, utilizo.	Não utilizo porque não acho necessário.	Não utilizo porque a escola não tem.
44. Computadores	(A)	(B)	(C)
45. Internet	(A)	(B)	(C)
46. Fitas de vídeo ou DVD	(A)	(B)	(C)
47. Jornais e revistas informativas	(A)	(B)	(C)
48. Livros de consulta para os professores	(A)	(B)	(C)
49. Livros de leitura	(A)	(B)	(C)
50. Livros didáticos	(A)	(B)	(C)
51. Retroprojeter	(A)	(B)	(C)
52. Máquina copiadora	(A)	(B)	(C)

53. COMO FOI DESENVOLVIDO O PROJETO PEDAGÓGICO DESTA ESCOLA NESTE ANO?

- (A) Pela aplicação de modelo encaminhado pela Secretaria de Educação.
- (B) Foi elaborado pelo(a) diretor(a).
- (C) O(A) diretor(a) elaborou uma proposta de projeto, apresentou-a aos professores para sugestões e depois chegou à versão final.
- (D) Os professores elaboraram uma proposta e, com base nela, o diretor chegou à versão final.
- (E) Foi elaborado pelo(a) diretor(a) e por uma equipe de professores.
- (F) De outra maneira.
- (G) Não sei como foi desenvolvido.
- (H) Não existe Projeto Pedagógico.

54. CONSELHO DE CLASSE É UM ÓRGÃO FORMADO POR TODOS OS PROFESSORES QUE LECIONAM EM CADA TURMA/SÉRIE. NESTE ANO, QUANTAS VEZES SE REUNIRAM OS CONSELHOS DE CLASSE DESTA ESCOLA?

- (A) Uma vez.
- (B) Duas vezes.
- (C) Três vezes ou mais.
- (D) Nenhuma vez.
- (E) Não existe Conselho de Classe.

55. QUANTO DOS CONTEÚDOS PREVISTOS VOCÊ CONSEGUIU DESENVOLVER COM OS ALUNOS DA(S) TURMA(S) AVALIADA(S), NESTE ANO?

- (A) Menos de 40%.
- (B) Entre 40% e 60%.
- (C) Entre 60% e 80%.
- (D) Mais de 80%.

QUANTOS DOS ALUNOS DA(S) SÉRIE(S) AVALIADA(S) VOCÊ ACHA QUE (Marque apenas UMA opção em cada linha.)

	Quase todos os alunos.	Um pouco mais da metade dos alunos.	Um pouco menos da metade dos alunos.	Poucos alunos.	Não sei.
56. concluirão o Ensino Fundamental (8. ^a série)?	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
57. concluirão o Ensino Médio?	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
58. entrarão para a Universidade?	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)

ALGUMAS AFIRMAÇÕES SÃO USADAS PARA EXPLICAR AS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM DOS ALUNOS. ASSINALE SUA POSIÇÃO, CONSIDERANDO A SITUAÇÃO DOS ALUNOS DA(S) SÉRIE(S) AVALIADA(S). (Marque apenas UMA opção em cada linha.)

	Concordo	Discordo
59. São localizadas na escola devido à carência de infra-estrutura física e/ou pedagógica.	(A)	(B)
60. Estão relacionadas aos conteúdos curriculares, que são inadequados às necessidades dos alunos.	(A)	(B)
61. São decorrentes do ambiente de insegurança física da escola.	(A)	(B)
62. Encontram-se na escola, que oferece poucas oportunidades de desenvolvimento das capacidades intelectuais do aluno.	(A)	(B)
63. Estão relacionadas ao não-cumprimento do conteúdo curricular.	(A)	(B)
64. Relacionam-se à sobrecarga de trabalho do(as) professores(as), dificultando o planejamento e o preparo das aulas.	(A)	(B)
65. São decorrentes da indisciplina dos alunos em sala de aula.	(A)	(B)
66. Ocorrem devido ao baixo salário dos professores, que gera insatisfação e desestímulo para a atividade docente.	(A)	(B)
67. São decorrentes do meio em que o aluno vive.	(A)	(B)
68. São decorrentes do nível cultural dos pais dos alunos.	(A)	(B)
69. Estão relacionadas à falta de assistência e acompanhamento da família nos deveres de casa e pesquisas dos alunos.	(A)	(B)
70. Ocorrem devido à falta de aptidão e habilidades do aluno.	(A)	(B)
71. Ocorrem devido ao desinteresse e falta de esforço do aluno.	(A)	(B)
72. Estão vinculadas à baixa auto-estima dos alunos.	(A)	(B)

OS ITENS DE 73 A 87 APRESENTAM ALGUMAS AFIRMAÇÕES. INDIQUE SEU GRAU DE CONCORDÂNCIA/ DISCORDÂNCIA COM CADA UMA DELAS. (Marque apenas UMA das duas alternativas.)

	Concordo totalmente	Concordo	Neutro	Discordo	Discordo totalmente
73. O(A) diretor(a) me anima e me motiva para o trabalho.	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
74. Tenho plena confiança no(a) diretor(a) como profissional.	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
75. O(a) diretor(a) consegue que os professores se comprometam com a escola.	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
76. O(a) diretor(a) estimula as atividades inovadoras.	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
77. O(a) diretor(a) dá atenção especial a aspectos relacionados com a aprendizagem dos alunos.	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
78. O(a) diretor(a) dá atenção especial aos aspectos relacionados com as normas administrativas.	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
79. O(a) diretor(a) dá atenção especial aos aspectos relacionados com a manutenção da escola.	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
80. Sinto-me respeitado(a) pelo(a) diretor(a).	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
81. Respeito o(a) diretor(a).	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
82. Participo das decisões relacionadas com o meu trabalho.	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
83. A equipe de professores leva em consideração minhas idéias.	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
84. Eu levo em consideração as idéias de outros colegas.	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
85. O ensino que a escola oferece aos alunos é muito influenciado pela troca de idéias entre os professores.	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
86. Os professores desta escola procuram coordenar o conteúdo das disciplinas entre as diferentes séries.	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
87. O diretor, professores e demais membros da equipe da escola colaboram para fazer esta escola funcionar bem.	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)

AS PERGUNTAS DE 88 A 95 APRESENTAM ALGUNS PROBLEMAS QUE PODEM OCORRER NAS ESCOLAS. RESPONDA SE CADA UM DELES OCORREU OU NÃO NESTE ANO. CASO TENHA OCORRIDO, ASSINALE SE FOI OU NÃO UM PROBLEMA GRAVE, DIFICULTANDO O FUNCIONAMENTO DA ESCOLA. (Marque apenas UMA opção em cada linha.)

Ocorreu na Escola	Não	Sim, mas não foi um problema grave.	Sim, e foi um problema grave
88. insuficiência de recursos financeiros?	(A)	(B)	(C)
89. inexistência de professores para algumas disciplinas ou séries?	(A)	(B)	(C)
90. carência de pessoal administrativo?	(A)	(B)	(C)
91. carência de pessoal de apoio pedagógico (coordenador, supervisor, orientador educacional)?	(A)	(B)	(C)
92. falta de recursos pedagógicos?	(A)	(B)	(C)
93. alto índice de faltas por parte de professores?	(A)	(B)	(C)
94. alto índice de faltas por parte de alunos?	(A)	(B)	(C)
95. problemas disciplinares causados pelos alunos?	(A)	(B)	(C)

VIOLÊNCIA NAS ESCOLAS

SOBRE OS FATOS LISTADOS ABAIXO, DIGA SE ELES ACONTECERAM OU NÃO ESTE ANO NESTA ESCOLA.

	QUEM FOI O AGRESSOR?					
	Aluno (1)		Professor (2)		Funcionário (3)	
	Sim	Não	Sim	Não	Sim	Não
96. Agressão verbal a professores	(A)	(B)	(A)	(B)	(A)	(B)
97. Agressão física a professores	(A)	(B)	(A)	(B)	(A)	(B)
98. Agressão verbal a alunos	(A)	(B)	(A)	(B)	(A)	(B)
99. Agressão física a alunos	(A)	(B)	(A)	(B)	(A)	(B)
100. Agressão verbal a funcionários	(A)	(B)	(A)	(B)	(A)	(B)
101. Agressão física a funcionários	(A)	(B)	(A)	(B)	(A)	(B)

SOBRE OS FATOS LISTADOS ABAIXO, DIGA SE ELES ACONTECERAM OU NÃO ESTE ANO, ENQUANTO VOCÊ MINISTRAVA AULAS, NA(S) SÉRIE(S) AVALIADA(S) NESTA ESCOLA.

	Sim	Não
102. Você foi vítima de atentado à vida?	(A)	(B)
103. Você foi ameaçado por algum aluno?	(A)	(B)
104. Você foi agredido verbalmente por algum aluno?	(A)	(B)
105. Você foi agredido fisicamente por algum aluno?	(A)	(B)
106. Você foi vítima de furto?	(A)	(B)
107. Você foi vítima de roubo (com uso de violência)?	(A)	(B)
108. Alunos freqüentaram as suas aulas sob efeito de bebida alcoólica?	(A)	(B)
109. Alunos freqüentaram as suas aulas sob efeito de drogas ilícitas?	(A)	(B)
110. Alunos freqüentaram as suas aulas portando arma branca (facas, canivetes etc.)?	(A)	(B)
111. Alunos freqüentaram as suas aulas portando arma de fogo?	(A)	(B)

- 112. VOCÊ CONHECE OS RESULTADOS DO SISTEMA NACIONAL DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA (SAEB)?**
- (A) Sim.
(B) Não.
- 113. A SUA ESCOLA PARTICIPOU DA PROVA BRASIL 2005?**
- (A) Sim.
(B) Não.
- 114. OS ALUNOS DA(S) TURMA(S) EM QUE VOCÊ LECIONA TÊM LIVROS DIDÁTICOS?**
- (A) Sim, todos têm.
(B) Sim, a maioria tem.
(C) Sim, metade da turma tem.
(D) Sim, menos da metade da turma tem.
(E) Não, esta turma não recebeu o livro didático.
- 115. OS ALUNOS DA(S) TURMA(S) EM QUE VOCÊ LECIONA RECEBERAM O LIVRO DIDÁTICO NO INÍCIO DO ANO LETIVO?**
- (A) Sim.
(B) Não.
- 116. NA ESCOLHA DO LIVRO DIDÁTICO UTILIZADO NA(S) TURMA(S) EM QUE VOCÊ LECIONA, FOI CONSULTADO O “GUIA DE LIVROS DIDÁTICOS” DA SEF/MEC?**
- (A) Sim.
(B) Não.
- 117. PARA A DISCIPLINA QUE VOCÊ MINISTRA, COMO FOI ESCOLHIDO O LIVRO DIDÁTICO UTILIZADO NA(S) TURMA(S) AVALIADA(S)? (Escolha apenas UMA alternativa de resposta)**
- (A) Escolhi junto com outros professores.
(B) O coordenador pedagógico, o orientador educacional e o diretor escolheram depois de consultar a equipe de professores da disciplina.
(C) O coordenador pedagógico e/ou orientador educacional escolheu sozinho.
(D) O diretor escolheu sozinho.
(E) O livro foi escolhido por órgãos de gerência externa à escola.
(F) Não sei como este livro foi escolhido.
(G) Não utilizo livro didático nestas turmas.
- 118. O LIVRO DIDÁTICO ESCOLHIDO FOI O RECEBIDO?**
- (A) Sim.
(B) Não.
- 119. COMO VOCÊ CONSIDERA O(S) LIVRO(S) DIDÁTICO(S) UTILIZADO(S) POR VOCÊ NA(S) DISCIPLINA(S) QUE VOCÊ MINISTRA NA(S) TURMA(S) AVALIADA(S)?**
- (A) Ótimo.
(B) Bom.
(C) Razoável.
(D) Ruim.

ANEXO 2

SALÁRIOS ANUAIS EM DÓLARES PPP

País	Salário inicial	Salário após 15 anos	Salário no topo da carreira
	Starting salary/ minimum training	Salary after 15 years of experience/minimum training	Salary at top of scale /minimum training
Austrália	28 642	42 057	42 057
Áustria	24 475	32 384	48 977
Bélgica (Fl.)	27 070	37 128	44 626
Bélgica (Fr.)	25 684	35 474	42 884
República Checa	13 808	18 265	23 435
Dinamarca	32 939	37 076	37 076
Inglaterra	28 608	41 807	41 807
Finlândia	27 023	31 785	31 785
França	23 106	31 082	45 861
Alemanha	38 216	46 223	49 586
Grécia	22 990	28 006	33 859
Hungria	11 701	14 923	19 886
Islândia	18 742	21 692	24 164
Irlanda	24 458	40 514	45 910
Itália	23 751	28 731	34 869
Japão	24 514	45 515	57 327
Coreia	27 214	46 640	74 965
Luxemburgo	44 712	61 574	91 131
México	12 688	16 720	27 696
Holanda	30 071	39 108	43 713
Nova Zelândia	18 132	35 078	35 078
Noruega	29 719	35 541	36 806
Polónia	6 257	9 462	10 354
Portugal	20 150	33 815	53 085
Escócia	27 223	43 363	43 363
República Eslovaca	5 771	7 309	9 570
Espanha	29 973	34 890	43 816
Suécia	24 488	28 743	32 956
Suíça	37 544	49 932	59 667
Turquia	12 903	14 580	16 851
Estados Unidos	30 339	43 999	53 563
Country mean	24 287	33 336	40 539
Argentina ⁽¹⁾	6 901	9 670	11 612
Brasil ⁽¹⁾	8 888	12 005	13 292
Chile	11 709	13 671	18 437
Egito	1 046	2 184	m
Índia	11 735	19 234	18 163
Indonésia	1 002	1 586	3 022
Israel	12 331	15 128	21 054
Jamaica	13 354	16 520	16 520
Malásia ⁽¹⁾	9 230	14 490	17 470
Paraguai ⁽¹⁾	7 950	7 950	7 950
Peru ⁽¹⁾	5 669	5 669	5 669
Filipinas ⁽¹⁾	9 890	10 916	11 756
Sri Lanka	3 100	3 945	3 945
Tailândia	6 048	14 862	28 345
Tunísia	13 120	13 262	15 067
Uruguai ⁽¹⁾	4 850	5 812	7 017

FONTE: OECD (www.oecd.org/edu/eag2005)

(1) Dados referentes ao ano de 2002.

ANEXO 3

**NÚMERO DE PROFESSORES DO ENSINO FUNDAMENTAL - ANOS INICIAIS
POR QUANTIDADE DE ESTABELECIMENTOS EM QUE LECIONAM, SEGUNDO
A REGIÃO GEOGRÁFICA E A UNIDADE DA FEDERAÇÃO, EM 30/5/2007**

UNIDADE DA FEDERAÇÃO	PROFESSORES NOS ANOS INICIAIS					
	TOTAL	Quantidades de Estabelecimentos				
		1	2	3	4	5 ou mais
Brasil	685.025	636.677	45.768	2.034	372	174
Norte	60.032	56.990	2.970	63	6	3
Rondônia	6.225	6.026	197	2	-	-
Acre	2.587	2.477	110	-	-	-
Amazonas	12.925	12.073	848	4	-	-
Roraima	2.538	2.466	71	1	-	-
Pará	25.486	23.980	1.445	53	6	2
Amapá	3.671	3.605	65	1	-	-
Tocantins	6.600	6.363	234	2	-	1
Nordeste	204.229	195.155	8.901	157	11	5
Maranhão	29.278	28.340	929	9	-	-
Piauí	16.158	15.339	787	25	6	1
Ceará	31.477	29.750	1.708	19	-	-
Rio Grande do Norte	12.643	12.075	560	7	1	-
Paraíba	15.785	14.815	949	20	-	1
Pernambuco	29.684	28.338	1.315	29	2	-
Alagoas	12.054	11.448	588	17	-	1
Sergipe	8.693	8.250	430	9	2	2
Bahia	48.457	46.800	1.635	22	-	-
Sudeste	266.907	243.640	21.577	1.303	260	127
Minas Gerais	79.730	74.078	5.400	192	46	14
Espírito Santo	12.477	11.432	975	60	10	-
Rio de Janeiro	47.453	43.697	3.661	82	8	5
São Paulo	127.247	114.433	11.541	969	196	108
Sul	102.100	92.495	9.104	383	80	38
Paraná	37.295	34.200	2.963	101	22	9
Santa Catarina	24.241	21.498	2.464	206	49	24
Rio Grande do Sul	40.564	36.797	3.677	76	9	5
Centro-Oeste	51.757	48.397	3.216	128	15	1
Mato Grosso do Sul	10.805	9.229	1.482	88	6	-
Mato Grosso	12.294	11.557	727	8	1	1
Goiás	20.677	19.715	922	32	8	-
Distrito Federal	7.981	7.896	85	-	-	-

FONTE: MEC/INEP/DEED

NOTAS: 1. 374 professores atuam em mais de uma Unidade da Federação.

2. Inclui professores de turmas de Educação Infantil e Ensino Fundamental Multietapa.

3. Inclui professores de turmas do ensino de 8 e 9 anos.