

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

MARCIA ANDREIA GROCHOSKA

**POLÍTICAS EDUCACIONAIS E A VALORIZAÇÃO DO PROFESSOR: CARREIRA
E QUALIDADE DE VIDA DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO BÁSICA DO
MUNICÍPIO DE SÃO JOSÉ DOS PINHAIS/PR**

CURITIBA

2015

MARCIA ANDREIA GROCHOSKA

**POLÍTICAS EDUCACIONAIS E A VALORIZAÇÃO DO PROFESSOR: CARREIRA
E QUALIDADE DE VIDA DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO BÁSICA DO
MUNICÍPIO DE SÃO JOSÉ DOS PINHAIS/PR**

**Tese apresentada à Banca Examinadora, como
requisito parcial à obtenção do grau de Doutora em
Educação, do curso de Pós-Graduação em
Educação, do Setor de Educação, da Universidade
Federal do Paraná.**

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Andréa Barbosa Gouveia

CURITIBA

2015

Catálogo na publicação
Mariluci Zanela – CRB 9/1233
Biblioteca de Ciências Humanas e Educação - UFPR

Grochoska, Marcia Andreia

Políticas educacionais e a valorização do professor: carreira e qualidade de vida dos professores de educação básica do município de São José dos Pinhais.- PR / Marcia Andreia Grochoska – Curitiba, 2015.

269 f.

Orientadora: Profa. Dra. Andréa Barbosa Gouveia

Tese (Doutorado em Educação) – Setor de Ciências Humanas da Universidade Federal do Paraná.

1. Professores - Formação. 2. Professores - Satisfação no trabalho. 3. Professores - Paraná - Condições econômicas. 4. Políticas públicas de educação. I. Título.

CDD 371.2



PARECER

Defesa de Tese de Márcia Andreia Grochoska para obtenção do Título de DOUTORA EM EDUCAÇÃO. Os abaixo assinados, Prof.^a Dr.^a Andréa Barbosa Gouveia, Prof.^a Dr.^a Rosa Maria da Silva Serradas Duarte, Prof.^a Dr.^a Maria Dilnéia Espíndola Fernandes, Prof. Dr. Marcos Alexandre dos Santos Ferraz, Prof. Dr. Paulo Vinícius Baptista da Silva, arguiram, nesta data, a candidata acima citada, a qual apresentou a seguinte Tese: "POLÍTICAS EDUCACIONAIS E A VALORIZAÇÃO DO PROFESSOR: CARREIRA E QUALIDADE DE VIDA DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO BÁSICA DO MUNICÍPIO DE SÃO JOSÉ DOS PINHAIS/PR".

Procedida a arguição, segundo o Protocolo aprovado pelo Colegiado, a Banca é de Parecer que a candidata está Apta ao Título de DOUTORA EM EDUCAÇÃO, tendo merecido as apreciações abaixo:

BANCA	ASSINATURA	APRECIÇÃO
Prof. ^a Dr. ^a Andréa Barbosa Gouveia		APROVADA
Prof. ^a Dr. ^a Rosa Maria da Silva Serradas Duarte		APROVADA
Prof. ^a Dr. ^a Maria Dilnéia Espíndola Fernandes		APROVADA
Prof. Dr. Marcos Alexandre dos Santos Ferraz		APROVADA
Prof. Dr. Paulo Vinícius Baptista da Silva		APROVADA

Curitiba, 31 de março de 2015.

Prof.^a Dr.^a Monica Ribeiro da Silva
Coordenadora do PPGE

Prof.^a Dra. Monica Ribeiro da Silva
Coordenadora do Programa de
Pós-Graduação em Educação
Matricula: 125750

A população brasileira que almeja uma escola melhor e que por meio dos impostos pagos, tornaram possível esta tese.

A minha família amada!

AGRADECIMENTOS

Enfim, chegou o momento de agradecer a todos aqueles que de uma forma ou outra contribuíram para a conclusão deste trabalho. Eis uma tarefa não tão simples, seja pelo receio do esquecimento, seja pela emoção que toma conta ou simplesmente pela dificuldade em expressar nas palavras tudo o que meu ser sente neste momento.

Primeiramente, meu agradecimento vai para a minha orientadora, Andréa Barbosa Gouveia. Pela paciência, tranquilidade e sabedoria com que conduziu este processo de doutoramento. Pelas várias conversas que apontavam caminhos e muito me tranquilizavam, pela dedicação, pelas risadas, pelos delicados puxões de orelha, pelo grande aprendizado, por estar sempre disposta e por sempre priorizar os aspectos positivos além daqueles que não estavam bons. Enfim, poderia enumerar muitas palavras aqui, mas o meu maior agradecimento se resume a uma frase: Obrigado Andréa por ter acreditado em mim!

Agradeço também aos professores da banca de qualificação que muito contribuíram para este trabalho final, com sugestões, experiências e reflexões acerca da valorização do professor. Obrigada professora Eliza Bartolozzi Ferreira e professor Marcos Bassi.

Meus sinceros agradecimentos aos professores que aceitaram compor a banca de defesa sendo:

À professora Rosa Serradas Duarte, que acolheu-me em Portugal, na Universidade Lusófonas de Humanidades e Tecnologias, com todo carinho e atenção. Que me propiciou espaços de aprendizado e crescimento enquanto pesquisadora. E, em especial, pelas inúmeras contribuições que desenharam um novo traçado para esta tese, enriquecendo este trabalho.

À professora Maria Dilnéia Espíndola Fernandes, que é de um carisma especial e que de forma tão delicada ao longo desta jornada, muito contribuiu para minha aprendizagem a respeito da valorização do professor.

Ao professor Marcos Alexandre dos Santos Ferraz, por aceitar fazer parte da banca e pelas reflexões que surgiram em meio a seminários, aulas e demais debates que ao longo destes anos aconteceram.

Ao professor Paulo Vinícius B. Silva, pela composição na banca, pelo aprendizado propiciado nesta caminhada e certamente pelas importantes contribuições para esta tese.

Aos professores da UFPR que ao longo destes quatro anos fizeram parte do meu crescimento pessoal e profissional, contribuindo, por meio das aulas, seminários e demais debates, para o amadurecimento de minhas análises, em especial a Andréa Caldas, Ângelo Ricardo de Souza, Mônica Ribeiro e Rose Meri Trojan.

Ao professor António Teodoro da Universidade Lusófonas de Humanidades e Tecnologias, que propiciou ricos momentos de amadurecimento frente ao contexto da pesquisa e da política educacional.

Aos colegas do doutorado, que trilharam juntamente comigo este caminho de descobertas, incertezas e alegrias. Por suas contribuições e pelos socorros em vários momentos de dificuldades, em especial a Gabriela Schneider, Cristina Cardoso, Aline Caríssima, Diana Cristina Abreu e Waldirene Bellardo, muito obrigado!

Não poderia de forma alguma, esquecer os colegas do doutorado-sanduíche que acolheram-me com tanto carinho e respeito na Universidade Lusófonas de Humanidades e Tecnologias, enfatizando especialmente dois colegas, com os quais tive contatos mais específicos e vários momentos de muita descontração, alegria e conhecimento: Teresa Guedes e Moisés Manuel.

Meus sinceros agradecimentos aos professores e professoras da rede municipal de ensino de São José dos Pinhais, pois sem estes profissionais esta pesquisa não teria sido possível.

Agradeço às cinco professoras de São José dos Pinhais, das quais preservo o nome, que disponibilizaram seus holerites, suas fichas funcionais e expuseram suas carreiras. Compreendendo que são poucos os profissionais que disponibilizam acesso aos seus dados remuneratórios, sei da importância destas professoras para a compreensão dos contextos sobre remuneração. Assim, sem elas o capítulo III desta tese não seria possível. Muito obrigado!

Com carinho agradeço as minhas primeiras professoras do ensino fundamental, que inclusive serviram de inspiração para os nomes fictícios das professoras pesquisadas neste trabalho. Maria, minha mãe, minha primeira professora da vida e professora de profissão; Silmara minha professora da 1ª e 2ª série da Escola D. Pedro I, na Roseira de Campo Largo; Lourdes, professora da 3ª série; Schirlei professora da 4ª série e Emília inesquecível professora de Língua Portuguesa durante o ensino fundamental, obrigado pelos ensinamentos, aqui registro minha homenagem.

Aos funcionários do Centro Municipal de Educação Infantil Luiza Possebon, do qual sou professora, que acompanharam o início deste processo de doutorado, dando-me força e o auxílio necessário para dar os primeiros passos neste processo.

Aos colegas de luta do Sindicato dos Servidores Públicos Municipais (SINSEP), que sempre estiveram juntos e que caminharam lado a lado nesta empreita, inclusive despertando o interesse em aprofundar o tema sobre a valorização do professor, fornecendo dados, disponibilizando materiais e estando de fato na luta do dia a dia.

Dedico também meus agradecimentos às Secretarias Municipais de Educação, Recursos Humanos e de Planejamento, à Procuradoria-Geral e à Secretaria de Cultura da

Prefeitura Municipal de São José dos Pinhais, que forneceram os dados necessários para a compreensão dos elementos sobre a valorização do professor neste município.

Assim, não posso esquecer-me de agradecer à ex-secretária municipal de Educação Tania Galvão e ao ex-prefeito Ivan Rodrigues, que concederam meu afastamento integral remunerado para cursar o doutorado. O agradecimento vem no sentido de que o afastamento em nosso plano de carreira é decorrente da vontade do gestor e como esta tese é sobre valorização e um dos elementos para esta valorização são as licenças para estudo, não poderia deixar de fazer este agradecimento, argumentando sobre a necessidade de torná-la um direito do professor em nosso município.

Nesse sentido, agradeço à CAPES e ao governo Federal pela bolsa que propiciou maior tranquilidade na dedicação aos estudos e a possibilidade de realizar o doutorado-sanduíche em Portugal.

Não posso esquecer-me de dedicar agradecimentos à Dona Araci, ao Seu Enestário (*in memoriam*) e à Terezinha, que me deram o suporte necessário com as tarefas de casa e com meus filhos nesta caminhada.

Em momento algum poderia deixar de dedicar meus agradecimentos a Giovana, que tabulou os dados estatísticos deste trabalho, e a Dona Catarina, que possibilitou, cuidando do Yuri, que a Giovana pudesse concluir este trabalho tão minucioso e cheio de detalhes.

À minha família em geral, ao meu pai e à minha mãe, que deram o suporte necessário para que eu desse conta de cursar este curso. Aos meus irmãos, cunhadas, cunhados, sogro, sogra, primas e primos, tios e tias que de alguma forma acompanharam este processo e que com palavras de incentivo me deram força para finalizá-lo.

Aos meus filhos amados e queridos, que têm acompanhado esta caminhada de estudos, sendo muitas vezes privados de uma atenção maior. Ao Hector, meu menino amado, que nasceu e cresceu junto ao curso de mestrado, e à Anastácia, minha menina amada, que nasceu e cresceu junto ao curso de doutorado, brinco que ambos são frutos do conhecimento. E a minha querida Mariana, que chegou há pouco, já criada, mas que veio para somar, contribuir até na formatação desta tese. Meus filhos, sem vocês, nada teria graça, obrigado por existirem!

Meus agradecimentos especiais ao meu companheiro Nelson Castanho, que sempre me deu força, que nos momentos em que eu pensava em desistir, sempre tinha palavras positivas que me ajudavam a continuar. Sempre acreditou no que eu fiz, ajudou nas elaborações de ideias encaminhamentos e conclusões. Deixou sua vida profissional para me acompanhar a Portugal, foi parceiro, foi suporte. Enfim, esta tese tem muito de você! Obrigado por estar ao meu lado, sem você isto não seria possível!

Início do ano de 2013 resolvi comprar um carro novo. Fui à concessionária na cidade de São José dos Pinhais (SJP) e ali encontrei uma vendedora muito agradável e falante. Já havia me convencido a levar o veículo antes mesmo de dirigí-lo. Durante o teste drive me perguntou qual era minha profissão:

- Sou professora! – Respondi.

Ela me olhou e comentou: olhar saudosos.

- Eu também era professora, trabalhava na rede municipal, aqui em SJP.

Perguntei em qual escola. Respondi que conhecia a unidade, pois era professora da rede municipal e falamos de algumas colegas que atuaram com ela. Houve silêncio... Meu instinto de pesquisadora aguçou e não me contive,

perguntei:

- Por que deixou a profissão e virou vendedora?

- Há oito anos quando fui comprar um carro, o gerente da concessionária, gostou muito de mim, disse que eu era comunicativa, falante, tinha perfil para ser vendedora, na hora me convidou para trabalhar com ele. Não fui de imediato, mas fiquei com a pulga atrás da orelha, logo depois mudei de ramo e estou até hoje.

Novamente o silêncio e depois não me contive:

- E valeu a pena? Não se arrepende?

Ela me olhou e sorrindo me respondeu com sinceridade:

- Claro que valeu! Financeiramente então... para você ter ideia esses dias atrás encontrei uma amiga, éramos professoras juntas, na mesma escola. Ela estava toda feliz porque naquele mês, tinha conseguido um “aumento no seu salário” e passaria a ganhar mil e quatrocentos reais! - (Percebi que ela se referia ao reenquadramento que havíamos conseguido para alguns professores que estavam com a carreira muito defasada, no mês de maio de 2012. Com a maior naturalidade ela continuou): - Naquele mês eu tinha tirado oito mil reais e ainda posso fazer meu horário de trabalho. Não comentei nada com ela, achei que ficaria chato! Eu também não comentei mais nada...”

(Marcia Andreia Grochoska)

RESUMO

Esta tese tem como tema a valorização dos professores da educação básica e como objeto de estudo a carreira do professor. A discussão sobre a valorização tem se consolidado nas últimas décadas, em especial por se tratar de um princípio constitucional que tem como objetivo a qualidade da educação. Nesse sentido, este trabalho busca apresentar reflexões sobre a valorização do professor, compreendendo se a forma como as carreiras municipais são estruturadas e implementadas promove de fato condições para que a valorização do professor seja efetivada, contribuindo não apenas para a qualidade da educação, mas também para a qualidade de vida deste trabalhador. O objetivo principal é identificar quais os elementos necessários na estruturação de uma carreira que de fato valorize o professor, contribuindo para sua qualidade de vida. Nessa perspectiva, parte-se do conceito de que a valorização do professor trata-se de um princípio constitucional que se efetiva por meio de um mecanismo legal chamado carreira, que se desenvolve por meio de três elementos, sendo: a) Formação, b) Condições de trabalho, e c) Remuneração, tendo como objetivos a qualidade da educação e a qualidade de vida do trabalhador. Para dar conta destas reflexões, optou-se por uma abordagem quali-quantitativa e pelo estudo de caso do município de São José dos Pinhais, que integra o Primeiro Anel da Região Metropolitana de Curitiba (PARMC), considerado um município com condições econômicas positivas. Como percurso metodológico, entende-se que a análise documental é fundamental, tendo como recorte o ano de 1971, onde é aprovada a Lei da Reforma de Ensino nº 5.692/71, que indica, pela primeira vez, a criação dos estatutos do magistério. Os estudos passam pela Constituição Federal de 1988, Lei de Diretrizes e Bases nº 9.394/96, na sequência as emendas constitucionais, leis que regulamentam os fundos FUNDEF e FUNDEB, as resoluções do Conselho Nacional da Educação que definem diretrizes para a carreira do magistério, Lei do Piso do Magistério, o PNE e as quatro legislações municipais que regulamentam a carreira dos professores na história do município escolhido. Também serviram de análise os contracheques e as fichas funcionais de cinco professoras da rede municipal. Na parte qualitativa, utilizou-se de entrevistas semiestruturadas realizadas com as cinco professoras e, na parte quantitativa, a aplicação de um questionário para trezentos e dezenove professores da rede municipal. As principais conclusões deste trabalho indicam que a carreira dos professores municipais não está sendo estruturada de forma que promova a valorização dos professores, mas sim, se estrutura de uma maneira que tende a promover a estagnação desta carreira ao longo do tempo. No mais, ainda traz indicativos de que, na realidade, o que o professor de educação básica quer para que se sinta valorizado de forma a ter qualidade de vida são a remuneração e a jornada de trabalho, indicando, no entanto, que estas representações sobre qualidade de vida são muito subjetivas e dependem muito do *habitus* em que este professor se constitui.

Palavras-chave: Políticas educacionais. Valorização do professor. Carreira e qualidade de vida.

ABSTRACT

This thesis has as its aim the evaluation or value of basic educational teachers and, as its object, a study of teacher's careers. An appreciation of their careers has been debated and consolidated in the last decade based on constitutional principles which aim the improvement of education in quality. Hereupon, this thesis object is to present reflections on teacher's evaluation in search of a better comprehension of the ways this issue has been treated by the County Board of Education and how such principles are understood and applied by its staff. It also aims to find out if their approach really promotes not only the improvement of education but the teacher's evaluation as educational workers upon their needs as well. Its main goal is to identify which elements are necessary for a career organization system that really aims a better teacher's life quality. From this perspective it states that the teacher's evaluation is expected on constitutional principles referred to in its text as "career", and it develops itself through the next three legal mechanisms such as - a) Formal Education, b) Suitable Environment, and c) Suitable Remuneration. In order to accomplish these reflections an option has been made – A quality and quantity approach based on specific study in São José dos Pinhais County schools and Board of Education was chosen. This County is part of The Great Curitiba Ring (PARMC), and is considered a positive economical center. A documental analysis as a methodology course is indispensable in this case. Thus, having the year 1971 as a beginning sample, it was when the Teaching Reformation Law # 5692/71 passed. It indicated for the first time the creation of the Professorship Statutes. This study also analyses papers since the 1998 Federal Constitution, Law Guidelines and Bases (LDB) # 9394/96, the Constitutional Amendments which regulate the funds known as FUNDEF and FUNDEB, advances through the National Council of Education (CNE) resolutions, which set up the professorship career guidelines, The Teacher's Minimum Wage Law, the PNE and runs all the way up to the Four County Legislations that set up the teacher's career in the history of the chosen study object – São José dos Pinhais – PR. Pay stubs from five county teachers also were as useful as their records. Concerning the qualitative part, interviews were done using pre elaborated questions. They were done with the help of the above five mentioned teachers. Regarding the quantitative part of this study, a quiz was answered by 319 county teachers. After all, the most important conclusion of this study shows that the county teacher's career has not been based on the stated law principles so that the teacher's appreciation could be achieved. On the contrary, it has been made in such a way, that it only has promoted the career stagnation along the time. Furthermore, it indicates a sad reality – it is far below the teacher's expectations regarding their life quality, daily journeys, although the subjectivity of life quality may depend on distinct constituted chosen habitus.

Keywords: Educational Policies, Teacher's Evaluation, Career and Life Quality or.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 - ORGANOGRAMA DE LEIS E DOCUMENTOS SOBRE A VALORIZAÇÃO DO PROFESSOR.....	75
FIGURA 2 - ASPECTOS ELENCADOS NAS PRODUÇÕES SOBRE VALORIZAÇÃO DO PROFESSOR.....	80
FIGURA 3 - SISTEMATIZAÇÃO DA VALORIZAÇÃO DO PROFESSOR.....	97
FIGURA 4 - MOVIMENTO DE SERVIDORES PUBLICOS DE SJP.....	120
FIGURA 5 - ESQUEMA COMPARATIVO DAS LEIS NACIONAIS E LEIS MUNICIPAIS	132
FIGURA 6 - EIXO DE VALORIZAÇÃO: FORMAÇÃO.....	135
FIGURA 7 - EIXO DE VALORIZAÇÃO: CONDIÇÕES DE TRABALHO.....	138
FIGURA 8 - EIXO DE VALORIZAÇÃO: REMUNERAÇÃO.....	141
FIGURA 9 - QUALIDADE DE VIDA.....	200

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1 - CRESCIMENTO DAS MATRÍCULAS DE SJP.....	125
GRÁFICO 2 - COMPARATIVO DE NÚMERO DE PROFESSORES EFETIVOS E EXONERADOS EM SJP.....	126
GRÁFICO 3 - COMPARAÇÃO DE VENCIMENTO DOS CARGOS DE NÍVEL SUPERIOR COM JORNADA DE 20 HORAS.....	151
GRÁFICO 4 - COMPARAÇÃO ENTRE OS VENCIMENTOS DE PROFESSOR E ADVOGADO QUE INGRESSARAM NA REDE NO MESMO ANO (2005) SOB A ÉGIDE DA LEI ATUAL.....	152
GRÁFICO 5 - ENQUADRAMENTO DOS PROFESSORES EM SJP: LEI DE 1998 PARA A LEI DE 2004.....	156
GRÁFICO 6 - COMPARATIVO VENCIMENTO E REMUNERAÇÃO PROFESSORA MARIA.....	188
GRÁFICO 7 - COMPARATIVO VENCIMENTO E REMUNERAÇÃO PROFESSORA LOURDES.....	190
GRÁFICO 8 - COMPARATIVO VENCIMENTO E REMUNERAÇÃO PROFESSORA SILMARA.....	192
GRÁFICO 9 - COMPARATIVO VENCIMENTO E REMUNERAÇÃO PROFESSORA SCHIRLEI.....	193
GRÁFICO 10 - COMPARATIVO VENCIMENTO E REMUNERAÇÃO PROFESSORA EMILIA.....	195
GRÁFICO 11 - COMPARAÇÃO DO VENCIMENTO DAS PROFESSORAS ANALISADAS AO LONGO DAS SUAS CARREIRAS.....	196
GRÁFICO 12 - COMPARAÇÃO DA REMUNERAÇÃO DAS PROFESSORAS ANALISADAS AO LONGO DAS SUAS CARREIRAS.....	197
GRÁFICO 13 - SIMULAÇÃO DO VENCIMENTO DAS CINCO PROFESSORAS NA SUA APOSENTADORIA.....	198
GRÁFICO 14 - COMPARATIVO ENTRE IDADE E ANOS DE CARREIRA DOS PROFESSORES DE SJP.....	205
GRÁFICO 15- NÚMERO DE ALUNOS QUE OS PROFESSORES DE SJP ATENDEM NO DIA.....	207
GRÁFICO 16 - NÚMERO DE PROFESSORES QUE LEVAM ATIVIDADES PARA CASA.....	208
GRÁFICO 17 - JORNADA DE TRABALHO DOS PROFESSORES DE SJP.....	209

GRÁFICO 18 - MOTIVO DOS PROFESSORES DE SJP SOBRE A NECESSIDADE DE TRABALHAR RESPECTIVAS JORNADAS.....	210
GRÁFICO 19 - REPRESENTAÇÃO SOBRE A JORNADA DE TRABALHO DOS PROFESSORES DE SJP.....	211
GRÁFICO 20 - O QUE A JORNADA DE TRABALHO NÃO PERMITE QUE OS PROFESSORES REALIZEM.....	212
GRÁFICO 21- PERCEPÇÃO DOS PROFESSORES DE SJP SOBRE O QUE LHE FALTA PARA QUE TENHAM QUALIDADE DE VIDA.....	213
GRÁFICO 22 - COMPARAÇÃO DOS NÍVEIS DA CARREIRA DOS PROFESSORES DE SJP – PARTICIPANTES DA PESQUISA E GERAL.....	214
GRÁFICO 23 - REPRESENTAÇÃO SOBRE QUALIDADE DE VIDA E REMUNERAÇÃO DOS PROFESSORES DE SJP.....	216
GRÁFICO 24 - COMPOSIÇÃO REMUNERATÓRIA NA MANUTENÇÃO DA CASA.....	217
GRÁFICO 25 - REPRESENTAÇÃO SOBRE REMUNERAÇÃO IDEAL.....	218
GRÁFICO 26 - REPRESENTAÇÃO SOBRE O QUE A REMUNERAÇÃO NÃO PERMITE FAZER.....	219
GRÁFICO 27 - REPRESENTAÇÃO SOBRE A PERSPECTIVA DA APOSENTADORIA DOS PROFESSORES DE SJP.....	220
GRÁFICO 28 - REPRESENTAÇÃO SOBRE O QUE PRECISA MELHORAR PARA UMA BOA APOSENTADORIA.....	221
GRÁFICO 29 – DEMONSTRATIVO SOBRE A JORNADA DE TRABALHO DOS PROFESSORES DE SJP E A NECESSIDADE DE TRABALHAR DIFERENTES JORNADAS.....	263
GRÁFICO 30 – PERCEPÇÃO DOS PROFESSORES DE SJP SOBRE PROFISSÃO E QUALIDADE DE VIDA.....	264
GRÁFICO 31 – FALTA POR MOTIVO DE DOENÇAS DOS PROFESSORES DE SJP.....	265
GRÁFICO 32 – SAÚDE E PROFISSÃO.....	266
GRÁFICO 33 – FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DE SJP.....	267
GRÁFICO 34 - ELEMENTOS ASSOCIADOS À QUALIDADE DE VIDA PARA OS PROFESSORES DE SJP.....	268

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 - DEMONSTRATIVO DAS PROFESSORAS PESQUISADAS.....	33
QUADRO 2 - LEIS DO SISTEMA NACIONAL DO ANO DE 1971 E 1996 NO QUE REFERE-SE A VALORIZAÇÃO DO PROFESSOR.....	66
QUADRO 3 – RESOLUÇÕES DO CNE DE EDUCAÇÃO SOBRE AS DIRETRIZES DA CAREIRA DO MAGISTÉRIO.....	74
QUADRO 4 - LEVANTAMENTO DE TESES E DISSERTAÇÕES SOBRE VALORIZAÇÃO DO PROFESSOR.....	80
QUADRO 5 - LEVANTAMENTO DE TESES E DISSERTAÇÕES.....	81
QUADRO 6 - NÚMERO DE ALUNOS POR PROFESSOR NOS ESTABELECIMENTOS DE ENSINO PÚBLICOS E PRIVADOS, POR NÍVEL DE ENSINO E EXPRESSOS EM PERÍODO INTEGRAL EQUIVALENTE (2000).....	102
QUADRO 7 - PODER DE COMPRA DOS PROFESSORES EM CADA UM DOS AGRUPAMENTOS DE SÉRIE.....	106
QUADRO 8 - LEVANTAMENTO DE TESES E DISSERTAÇÕES SOBRE QUALIDADE DE VIDA DO PROFESSOR.....	109
QUADRO 9 - DESCRIÇÃO DAS DISSERTAÇÕES SOBRE QUALIDADE DE VIDA DO PROFESSOR.....	110
QUADRO 10 - APRESENTAÇÃO DOS EIXOS E CATEGORIAS DE ANÁLISE.....	122
QUADRO 11 - NÚMERO DE ALUNOS POR PROFESSOR.....	127
QUADRO 12- NÚMERO DE DOCENTES EM SJP.....	128
QUADRO 13 - A ESTRUTURA DAS LEGISLAÇÕES MUNICIPAIS QUE REGEM A CARREIRA DOS PROFESSORES.....	134
QUADRO 14 - A HABILITAÇÃO DE INGRESSO DOS PROFESSORES EM SJP NAS LEIS MUNICIPAIS.....	135
QUADRO 15 - ESTRUTURA DE ORGANIZAÇÃO DA LICENÇA PARA ESTUDO.....	137
QUADRO 16 - JORNADA DE TRABALHO DO PROFESSOR EM SJP.....	138
QUADRO 17 - A HORA ATIVIDADE NAS LEIS MUNICIPAIS DE SJP.....	139
QUADRO 18 - A SAÚDE DO TRABALHADOR NAS LEIS MUNICIPAIS DE SJP.....	140

QUADRO 19 - O VENCIMENTO DOS PROFESSORES NAS LEIS MUNICIPAIS DE SJP.....	141
QUADRO 20 - VENCIMENTOS INICIAIS NOS QUATRO PLANOS DE CARREIRA POR TITULAÇÃO.....	142
QUADRO 21 - ESTRUTURAÇÃO DAS PROGRESSÕES DOS PROFESSORES NAS LEIS MUNICIPAIS DE SJP.....	143
QUADRO 22 - ESTRUTURA DAS TABELAS SALARIAIS CONFORME S LEIS MUNICIPAIS DE SJP.....	144
QUADRO 23 - A COMPOSIÇÃO DA REMUNERAÇÃO NAS LEIS MUNICIPAIS DE SJP.....	145
QUADRO 24 - RESUMO GERAL DAS LEIS QUE REGULAMENTAM A CARREIRA E SEUS AVANÇOS.....	147
QUADRO 25 - TABELA SALARIAL 2012 DE SJP.....	149
QUADRO 26 - SIMULAÇÃO NO MAIOR NÍVEL POSSÍVEL DO PROFESSOR DA REDE DE SJP ALCANÇAR.....	150
QUADRO 27 - COMPARAÇÃO ENTRE OS NÍVEIS DE CARGOS COM FORMAÇÃO SUPERIOR.....	151
QUADRO 28- INGRESSO DAS PROFESSORAS NO MUNICÍPIO DE SJP.....	160
QUADRO 29 - A CARREIRA DA PROFESSORA MARIA.....	165
QUADRO 30 - A CARREIRA DA PROFESSORA LOURDES.....	170
QUADRO 31 - A CARREIRA DA PROFESSORA SILMARA.....	174
QUADRO 32 - A CARREIRA DA PROFESSORA SCHIRLEI.....	177
QUADRO 33 - A CARREIRA DA PROFESSORA EMÍLIA.....	179
QUADRO 34 - FORMAÇÃO ATUAL DAS PROFESSORAS MUNICIPAIS.....	181
QUADRO 35 - FORMAÇÃO E VALORIZAÇÃO.....	181
QUADRO 36- CONDIÇÕES DE TRABALHO E VALORIZAÇÃO.....	182
QUADRO 37 - COMPARATIVO DOS CURSOS CONCLUÍDOS E INCORPORADOS NA CARREIRA DAS PROFESSORAS ANALISADAS.....	184
QUADRO 38 - A REMUNERAÇÃO DA PROFESSORA MARIA AO LONGO DA SUA CARREIRA.....	187

QUADRO 39 - A REMUNERAÇÃO DA PROFESSORA LOURDES AO LONGO DA SUA
CARREIRA.....189

QUADRO 40 - A REMUNERAÇÃO DA PROFESSORA SILMARA AO LONGO DA SUA
CARREIRA.....191

QUADRO 41 - A REMUNERAÇÃO DA PROFESSORA SCHIRLEI AO LONGO DA SUA
CARREIRA.....193

QUADRO 42 - A REMUNERAÇÃO DA PROFESSORA EMÍLIA AO LONGO DA SUA
CARREIRA.....194

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 - EXECUÇÃO ORÇAMENTÁRIA DE SJP.....	129
TABELA 2 - CRESCIMENTO DA ARRECADAÇÃO COMPARADO COM O PERCENTUAL DESTINADO A EDUCAÇÃO E DESPESAS COM PESSOAL DA EDUCAÇÃO.....	130
TABELA 3 - CRESCIMENTO DA ARRECADAÇÃO COMPARADO COM O PERCENTUAL DESTINADO A EDUCAÇÃO E REAJUSTES SALARIAIS.....	131
TABELA 4 - PERFIL DOS PROFESSORES CONFORME SUA JORNADA DE TRABALHO.....	223
TABELA 5 - PERFIL DOS PROFESSORES QUE AFIRMAM E NEGAM QUE A PROFISSÃO LHE PROPICIA QUALIDADE DE VIDA.....	224
TABELA 6 - PERFIL DOS PROFESSORES QUE AFIRMAM QUE FALTAM ELEMENTOS PARA SUA QUALIDADE DE VIDA.....	226
TABELA 7 - PERFIL DOS PROFESSORES SOBRE A REPRESENTAÇÃO DA REMUNERAÇÃO E QUALIDADE DE VIDA.....	227
TABELA 8 - PERFIL DOS PROFESSORES SOBRE A REPRESENTAÇÃO DO QUE A REMUNERAÇÃO DEIXA DE LHES PROPICIAR.....	228
TABELA 9 - PERFIL DOS PROFESSORES SOBRE A REMUNERAÇÃO IDEAL.....	229
TABELA 10 - PERFIL DOS PROFESSORES E SUA REPRESENTAÇÃO SOBRE APOSENTADORIA.....	230

LISTA DE SIGLAS

A - Abono

AAF - Adicional por acúmulo de função

AEE - Adicional de Educação Especial

ADIN - Ato Direto de Inconstitucionalidade

AI – Atos Institucionais

AFENP – Faculdades de Artes Plástica da Universidade Estadual do Paraná

AP - Abono Permanência

ARENA - Aliança Renovadora Nacional

ATS - Adicional por Tempo de Serviço

BID – Banco Interamericano de Desenvolvimento

CAPES - Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior

CEB – Câmara de Educação Básica

CNTE – Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação

CONAE – Conferência Nacional da Educação

CPB - Confederação dos Professores do Brasil

CEPPPE - Centro de Estudos e Pesquisas em Políticas Públicas de Educação

CF – Constituição Federal

CLT – Consolidação das Leis de Trabalho

CMEI – Centro Municipal de Educação Infantil

CNE – Conselho Nacional de Educação

DEM – Partido Democratas

DIEESE - Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos

EC – Emenda Constitucional

EJA – Educação de Jovens e Adultos

FNDEP - Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública

FUNDEB - O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação

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

GEE - Gratificação por encargos extraordinários

IBAM - Instituto Brasileiro de Administração Municipal

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

ICMS - Imposto sobre Circulação de Mercadorias e Serviços

IDH – Índice de Desenvolvimento Humano

INEP - Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

INPC- Índice Nacional de Preços ao Consumidor

IPARDES - Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico e Social

IPC - Índices de Preços ao Consumidos

IPCA - Índice nacional de preço ao consumidor amplo

IPCA-E - Índice nacional de preços ao consumidor amplo especial

JIS – Jornada Integral de Serviço

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação

LPT - Laboratório de Psicologia do Trabalho

MEC - Ministério da Educação

OCDE - Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico

PARMC - Primeiro anel da Região Metropolitana de Curitiba

PC do B - Partido Comunista do Brasil

PDS – Partido Democrático Social

PDT - Partido Democrático Trabalhista

PIB – Produto Interno Bruto

PISA - Programa Internacional de Avaliação de Estudantes

PL – Projeto de Lei

PMDB – Partido do Movimento Democrático Brasileiro

PME – Plano Municipal de Educação

PMN - Partido da Mobilização Nacional

PNE – Plano Nacional de Educação

PNUD - Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento

PR - Paraná

PREAL - Programa para Reforma Educacional na América Latina e Caribe

PSDB - Partido da Social Democracia Brasileira

PT – Partido dos Trabalhadores

PTB - Partido Trabalhista Brasileiro

PSB - Partido Socialista Brasileiro

PSPN – Piso Salarial Profissional Nacional do Magistério Público da Educação Básica

PUCPR – Pontifícia Universidade Católica do Paraná

PUCSP – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

RI – Regente I

RII – Regente II

RE - Remanescente de Enquadramento

RMC – Região Metropolitana de Curitiba

SF - Salário família

SECAD - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade

SEMAS – Centro de Atendimento Social

SEMED – Secretaria Municipal de Educação

SINSEP – Sindicato dos Servidores Públicos Municipais de São José dos Pinhais

TALIS - Teaching and Learning International Survey

UEL – Universidade Estadual de Londrina

UFG – Universidade Federal de Goiás

UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais

UFPA – Universidade Federal do Pará

UFPB – Universidade Federal da Paraíba
UFPI – Universidade Federal do Piauí
UFPR – Universidade Federal do Paraná
UFRN – Universidade Federal do rio Grande do Norte
UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina
UGD – Universidade Federal de Grandes Dourados
UNASP – União e Ação dos Servidores Públicos Municipais de São José dos Pinhais
UNB – Universidade de Brasília
UDN - União Democrática Nacional
UNESP - Universidade Estadual Paulista
UNESCO - Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura
UNICEF - Fundo das Nações Unidas para a Infância,
UNIVILLE – Universidade da Região de Joinville
USAID - Agência dos Estados Unidos para o desenvolvimento Econômico
USP - Universidade de São Paulo
UTFPR – Universidade Tecnológica Federal do Paraná

LISTA DE ABREVIÇÕES

FHC – Fernando Henrique Cardoso
SJP – São José dos Pinhais

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	23
CAPÍTULO I – O TRIPÉ PARA A VALORIZAÇÃO DO PROFESSOR: O ESTADO, A POLÍTICA E A LEI	36
1.1. UMA BREVE COMPREENSÃO DO ESTADO	37
1.2. UMA POLÍTICA DE VALORIZAÇÃO?	41
1.2.1. Políticas educacionais e a política de valorização do professor	46
1.3. O ESTADO DE DIREITO E A LEI.....	49
1.4. A CONSTRUÇÃO DO ESTADO BRASILEIRO	52
1.5. O MARCO LEGAL, O DESAFIO DE UM ESTADO FEDERATIVO E A VALORIZAÇÃO DO PROFESSOR.....	56
CAPÍTULO II – COMPREENDENDO CONCEITOS E REVENDO SENTIDOS: BREVE LEVANTAMENTO SOBRE A VALORIZAÇÃO DO PROFESSOR	78
2.1. A VALORIZAÇÃO DO PROFESSOR: O QUE É?.....	79
2.2. PARA QUE VALORIZAR O PROFESSOR?.....	92
2.2.1 Condições de trabalho	99
2.2.2. Remuneração.....	105
2.3. AS QUESTÕES SOBRE A QUALIDADE DE VIDA E A VALORIZAÇÃO DO PROFESSOR	109
CAPÍTULO III – UM ESTUDO DE CASO: O MUNICÍPIO DE SJP	121
3.1. O PRIMEIRO MOMENTO: OS CAMINHOS PERCORRIDOS PARA A DEFINIÇÃO DA PESQUISA	122
3.2. O SEGUNDO MOMENTO: CONHECENDO A REALIDADE MUNICIPAL.....	124
3.2.1 Questões gerais sobre SJP	124
3.2.2 Os dados educacionais.....	125
3.2.3. Os dados orçamentários.....	129
3.3. O TERCEIRO MOMENTO: A CARREIRA DOS PROFESSORES NO MUNICÍPIO DE SJP – O MARCO LEGAL.....	132
3.4. A LEI ATUAL: O ESTATUTO DOS SERVIDORES PÚBLICOS MUNICIPAIS DE SJP, LEI 525/2004 E SUA LEI COMPLEMENTAR 02/2004: O DESCONTENTAMENTO MUNICIPAL.....	149

3.4.1. O problema nas mudanças das leis: a questão do enquadramento.....	154
--	-----

CAPÍTULO IV – O ESTUDO DE CASO: A CONSTRUÇÃO DAS CARREIRAS DAS PROFESSORAS MUNICIPAIS DE SJP 159

5.2. A HISTÓRIA MUNICIPAL E AS TRAJETÓRIAS DAS PROFESSORAS DE SJP	161
4.3. POR DENTRO DAS CARREIRAS A PARTIR DOS CASOS DAS CINCO PROFESSORAS DE SJP	166
4.3.1. PROFESSORA MARIA: A UM PASSO DA APOSENTADORIA.....	166
4.3.2. PROFESSORA LOURDES: UMA CARREIRA DE MUITOS ESPAÇOS	170
4.3.3. PROFESSORA SILMARA: A ESTAGNAÇÃO DE UMA CARREIRA.....	174
4.3.4. PROFESSORA SCHIRLEI: A PERCEPÇÃO DE UMA BOA REMUNERAÇÃO	177
4.3.5. PROFESSORA EMÍLIA: UM NOVO ESTATUTO. UMA NOVA CARREIRA?.	179
4.3.6. BREVE ANÁLISE COMPARATIVA ENTRE OS ELEMENTOS DE VALORIZAÇÃO E AS CARREIRAS DAS PROFESSORAS MUNICIPAIS	181

CAPÍTULO V – A REPRESENTAÇÃO SOBRE QUALIDADE DE VIDA DOS PROFESSORES DE SJP..... 201

5.1. O CAMINHO METODOLÓGICO.....	202
5.2. RESULTADOS: UMA ANÁLISE SOBRE A QUALIDADE DE VIDA E CARREIRA DOS PROFESSORES EM SJP	205
5.2.1. QUEM SÃO OS PROFESSORES DE SJP?	205
5.3. CRIANDO O PERFIL DOS PROFESSORES DE SJP	222
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	233
EPÍLOGO	238
REFERÊNCIAS.....	239
APÊNDICE.....	250

INTRODUÇÃO

Para mim, a vida intelectual está mais próxima da vida de artista do que as rotinas de uma existência acadêmica (BOURDIEU, 1989, p. 39).

As palavras de Bourdieu (1989) exprimem o sentimento que tenho para com este trabalho que tem como tema a valorização dos professores da educação básica e como objeto de estudo a carreira do professor.

Escrever é uma arte. Uma arte que me exigiu tecer teias de argumentos, construir amarras entre teorias, explorar detalhes minuciosos entre tantas outras ações, o que não foi fácil, em especial sobre esta temática que é fruto da disputa, do enfrentamento, do conflito, da política! Espaços nem sempre munidos da delicadeza, da leveza.

Assim, antes de apresentar esta tese em si, quis apresentar este trabalho como um artista apresenta sua obra concluída e que, por mais que tenha tentado manter o rigor acadêmico, é fruto de histórias pessoais, de experiências, de lutas, de erros e acertos. Fruto de uma professora da educação básica – educação infantil, que na sua carreira profissional não sente presente a valorização.

A discussão sobre valorização se consolidou nas últimas décadas, a partir dos debates levantados pelos movimentos sociais organizados e pela intensificação da aprovação de diversos documentos e legislações nacionais, além da realização de estudos e pesquisas que passaram a influenciar as políticas públicas que tratam sobre a valorização desses profissionais.

Esse estudo está vinculado à pesquisa nacional do “Observatório da Educação”, que se intitula “Remuneração de professores de escolas públicas da educação básica: configurações, impactos, impasses e perspectivas”, financiada pelo Edital nº 001/08 Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior (CAPES), – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) e Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade (SECAD). Essa investigação teve a coordenação geral vinculada à Universidade de São Paulo (USP), pelo Centro de Estudos e Pesquisas em Políticas Públicas de Educação (CEPPPE), com pesquisas em doze Estados e capitais: Paraná, São Paulo, Santa Catarina, Paraíba, Mato Grosso do Sul, Pará, Piauí, Rio Grande do Norte, Rio Grande do Sul, Mato Grosso, Rio de Janeiro e Minas Gerais, propondo reflexões a respeito de elementos de valorização e financiamento em educação, analisando a execução orçamentária, dados educacionais e

os planos de carreiras que ajudam a explicar os movimentos no vencimento inicial e nas condições de remuneração dos professores.

A pesquisa da remuneração encerrou-se no ano de 2012 e demonstra a grande complexidade que é analisar os aspectos sobre valorização do professor no Brasil, em especial pela organização federativa, que permite que cada estado e cada município tenham uma realidade diferente em termos de carreira. No entanto, mesmo com estas diferenças regionais, consolida que um dos aspectos essenciais para a valorização do professor é sem dúvida a remuneração. No intuito de aprofundar os elementos desta pesquisa, o grupo nacional, no ano de 2013, deu continuidade ao trabalho com o objetivo de melhor detalhar os estudos anteriores e avançar no sentido de verificar o impacto do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) e do Piso Salarial Profissional Nacional do Magistério Público da Educação Básica (PSPN) na remuneração dos professores com uma nova pesquisa, intitulada “Remuneração de professores de escolas públicas de educação básica no contexto do FUNDEB E DO PSPN”, ao qual continuo vinculada.

É nesse sentido que estes estudos nacionais colocam os alicerces de construção do trabalho aqui apresentado, assim como se espera que esta tese contribua para reflexões sobre a valorização do professor, articulando o contexto macro nacional às especificidades dos municípios.

Ainda na contextualização do caminho percorrido para o estudo desta tese, vale ressaltar que as inquietações que permeiam as questões deste trabalho provêm, especificamente, das vivências que, ao longo da vida, tive enquanto professora de educação básica. Vivências estas cercadas de experiências que demonstram a necessidade da luta pela educação pública e pela valorização dos professores, compreendendo tais conquistas como um processo longo de disputas e enfrentamentos.

Partindo da ideia de que cada um fala a partir do ponto de vista que vê, senti a necessidade de contextualizar minha história, para que o leitor deste trabalho consiga compreender melhor minhas reflexões, apontamentos e considerações, também minhas falhas e meu processo de lapidação como pesquisadora.

Ingressei na rede municipal de São José dos Pinhais (SJP)¹ – Paraná, no ano de 1996, como professora de educação básica, educação infantil e ensino fundamental -

¹ Município da Região Metropolitana de Curitiba, capital do Estado do Paraná.

anos iniciais, por meio de concurso público. O exercício de meu cargo aconteceu em escolas de periferia, escola rural multisseriada, centro de educação infantil e turmas da EJA (Educação de Jovens e adultos), atuando também como diretora escolar e diretora do departamento de ensino fundamental - anos iniciais, na Secretaria Municipal de Educação (SEMED). No exercício de minha função, as inquietações sobre as condições de trabalho e remuneração que me eram impostas despertaram o anseio de transformação daquela realidade, colocando-me frente a inúmeros enfrentamentos e debates sobre os contextos educacionais municipais.

Estes anseios, no entanto, tornaram-se angústias a partir de um marco que de certa forma transformou nossas carreiras no ano de 2004: a aprovação da lei 525/2004 que regulamentava o novo estatuto dos servidores públicos municipais de SJP e sua lei complementar 02/2004, que regulamentava consecutivamente o plano de carreira.

A partir desse contexto, as angústias aumentaram, uma vez que meu cargo de professor nível médio, modalidade normal, seria extinto sem qualquer probabilidade de enquadramento para o nível superior, mesmo já concluídas a graduação e a especialização e às vésperas de pleitear vaga no curso de mestrado. Com a aprovação desse plano, demais direitos também foram retirados como, por exemplo, a licença prêmio². Outro fator marcante a partir da nova lei foi constatar que os professores ingressantes no ano de 2005 tinham o vencimento inicial superior ao meu, com oito anos de rede, na época. Essa situação foi decisória para repensar esse quadro e buscar solução para tal situação.

Eis que, desta necessidade, filiei-me ao sindicato logo após a aprovação da lei do novo estatuto. Em 2005, passei a ser membro do Conselho Municipal de Educação e, pela primeira vez, a participar das Assembleias do Sindicato dos Servidores Públicos Municipais (SINSEP).

À medida que se acentuaram os enfrentamentos, houve a necessidade do fortalecimento da luta coletiva. Em 2006, filiei-me no Partido dos Trabalhadores (PT) e contribuí para a organização da Associação de Servidores Municipais União e Ação dos Servidores Públicos (UNASP), da qual me tornei presidente. Foi com os demais servidores que travavam lutas históricas no município a favor da valorização do serviço

² A licença prêmio se caracterizava como um afastamento remunerado de três meses a cada cinco anos trabalhados. Era contemplada nas carreiras dos servidores públicos municipais até o ano de 2004, quando, com a aprovação do atual estatuto, foi extinta e o seu retorno é uma das pautas de reivindicação da categoria.

público que me agrupei com o objetivo de institucionalizar a luta e com o intuito de, na próxima eleição do sindicato, conquistar a vitória.

Na sequência, passamos a organizar diversos atos, manifestações, informativos e a participar de cursos de formações, fóruns e conferências. Tal atuação marca minha caminhada como militante não somente pela educação, mas pelo serviço público municipal. Legitimamos nossos caminhos pelos posicionamentos de luta e, no ano de 2008, vencemos a eleição para o sindicato, com mais de oitenta por cento da aprovação. Assim, assumi a secretaria Geral³ do SINSEP. Nesse mesmo ano, chegadas as eleições municipais para prefeito, o PT e os demais partidos de esquerda coligam com o Partido Trabalhista Brasileiro (PTB), que lançava para prefeito Ivan Rodrigues. Participei de debates a respeito do plano de governo do candidato na área da educação e um dos motes de campanha era o da reestruturação do plano de carreira dos servidores municipais, promessa esta utilizada por todos os candidatos a prefeito da época.

Vitorioso o candidato Ivan Rodrigues, o grupo político do PT assumiu a Secretaria de Educação Municipal, na qual fui convidada para o cargo de diretora do Departamento do Ensino Fundamental do município, com a responsabilidade de gerenciar sessenta unidades de ensino, dois mil e seiscentos servidores e em torno de vinte mil alunos. Afastei-me do sindicato e do Conselho Municipal de Educação, no qual era representante indicada pelo SINSEP.

Exerci a função de diretora de departamento durante um ano e, em 2010, retornei ao chão de escola, desta vez em um Centro de Educação Infantil (CMEI), com turmas da pré-escola. Assumi novamente cargo no sindicato como secretária de formação, o que oportunizou envolver-me cada vez mais em debates a respeito da valorização e propiciar espaços no sindicato que fomentassem essas discussões.

A necessidade de aprofundamento sobre o tema, no sentido de qualificar minha atuação sindical, fez com que eu acompanhasse com maior empenho os debates nacionais, estaduais e municipais, na perspectiva de contribuir para o encaminhamento das políticas públicas voltadas à valorização no município. Nessa procura, senti a necessidade de aprender mais, então, visualizei o projeto do doutorado. Nesse contexto, identifiquei na Universidade Federal do Paraná um grupo que pesquisava remuneração dos professores da educação básica, me inscrevi e aqui estou. A procura pela continuidade dos estudos para a apropriação e produção do conhecimento possibilitou

³ Mesmo assumindo a secretaria geral do SINSEP, não tinha liberação para atuar no sindicato. Continuava trabalhando na escola, quarenta horas semanais.

maior segurança e legitimidade na inserção nos espaços que definem as políticas públicas, principalmente no contexto municipal.

Vale destacar que, ao iniciar o doutorado, tinha em mente que estava dando o último passo de minha carreira como professora. No entanto, agora ao término do curso, tenho a certeza que estava enganada, não era o último passo de minha carreira, mas sim o primeiro passo de uma nova carreira: o de pesquisadora! No entanto, resalto a dificuldade da apropriação do tema, especialmente nas argumentações teóricas e do entendimento dos encaminhamentos metodológicos, não pontuando esta questão como algo simplesmente individual, mas sim como reflexo de um contexto onde o professor de educação básica (no meu caso, da educação infantil) se apropria muito pouco do campo da pesquisa, tanto no sentido de realizá-la como no sentido de se apropriar-se dela.

Findando esta digressão, retomo, concluindo que discorrer sobre minha caminhada significa dar elementos para que o leitor compreenda a constituição do objeto pesquisado e contextualize de onde partem minhas considerações. Diante desse percurso, essa pesquisa busca abarcar dados essenciais para o entendimento a respeito desse complexo universo chamado valorização e das perspectivas a respeito do assunto, seus enfoques, suas possibilidades e condições para que de fato os professores sintam-se valorizados em suas carreiras.

Assim, as reflexões que se desenham nesta tese surgiram da ansiedade em compreender como é que a estruturação da carreira dos professores municipais poderia promover tantas desigualdades entre os profissionais que desenvolvem a mesma atividade, muitas vezes com o mesmo ou maior tempo de serviço e a mesma ou maior formação, especialmente quando isto se dá num município rico, gerando tanto sentimento de desvalorização entre os professores que atuam nesta rede de ensino.

Nesta direção, o problema de pesquisa desta tese é: **a forma como as carreiras municipais são estruturadas e implementadas promovem de fato condições para que a valorização do professor seja efetiva, contribuindo para sua qualidade de vida?**

Ressalta-se que num primeiro momento as ideias gerais para este trabalho eram em torno apenas da carreira; no entanto, foi após as sugestões da banca de qualificação, que viu nas questões sobre qualidade de vida do professor uma contribuição para o debate da valorização, que esta temática foi incorporada.

Essa perspectiva surgiu a partir da definição de valorização do professor que busquei construir nesta tese; no entanto, é importante ressaltar a dificuldade em encontrar estudos que definam de fato o que ela é, caracterizando que ainda é um conceito em disputa. Vale firmar, no entanto, que os documentos e legislações nacionais, assim como os gerados na produção da área e os debates dos movimentos sociais colocam que a valorização do professor se efetiva por meio de elementos como carreira, formação, condições de trabalho e remuneração e é neste viés que este conceito foi sistematizado.

É nesse sentido que a definição construída para valorização do professor nesta tese é a seguinte: trata-se de um princípio constitucional que se efetiva por meio de um mecanismo legal chamado carreira, que se desenvolve por meio de três elementos, sendo: a) formação, b) condições de trabalho e c) remuneração, tendo como objetivos a qualidade da educação e a qualidade de vida do trabalhador.

O conceito de carreira, aqui, parte do entendimento que carreira é o mecanismo legalmente instituído na forma da lei, que define normas e regras que propiciam o desenvolver da vida funcional do professor (podendo ou não promover sua valorização), com o objetivo de que ele chegue até sua aposentadoria.

Destaca-se que, a partir dos conceitos construídos, optou-se em abordar com maior ênfase as questões sobre a valorização do professor para a sua qualidade de vida, não discutindo os aspectos ligados à valorização do professor e à qualidade da educação, visto que na maioria das pesquisas realizadas esta perspectiva se destaca e o objetivo aqui é ampliar o olhar para as políticas de valorização, na perspectiva da qualidade de vida do trabalhador.

Compreendendo que a valorização será identificada (ou não) a partir da análise de três elementos, cabe apresentar como são entendidos neste trabalho.

a) Formação

Entendem-se por formação do professor duas perspectivas: a formação inicial e a formação continuada. A formação inicial é aquela que acontece por meio dos cursos médio, modalidade normal ou superior nas licenciaturas, habilitando professores para exercerem sua profissão; já a formação continuada é aquela que acontece durante a vida funcional deste professor, por meio de cursos de capacitação ou da pós-graduação.

Segundo Carissimi e Trojan (2011, p. 61), “a formação dos profissionais de educação deve ser entendida na perspectiva social e alçada ao nível da política pública, tratada como direito e superando o estágio das iniciativas individuais para

aperfeiçoamento próprio”. Sendo assim, pensar a formação do professor no Brasil de forma a valorizá-lo vai além do que apenas oferecer “cursos” para que os mesmos se disponham a concluir; significa pensar estratégias entre os entes federados, a curto, médio e longo prazos, numa perspectiva da construção de uma política pública educacional que possa de fato promover a melhoria da educação, de forma contínua e sustentável, a partir de um projeto de sociedade.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) 9.394/96 define parâmetros sobre formação referentes ao ingresso dos professores nas redes de ensino. Define no artigo 87 que os Municípios, os Estados e a União devem “realizar programas de capacitação para todos os professores em exercício, utilizando também para isto os recursos da educação a distância” (BRASIL, 1996).

Nesta proposição, em janeiro de 2009, o Decreto nº 6.755 institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica. Como um dos princípios consta neste decreto a:

[...] importância do docente no processo educativo da escola e de sua valorização profissional, traduzidas 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 (BRASIL, 2009).

Esse decreto coloca como objetivos “promover a qualidade da educação básica” contemplando no seu inciso V o seguinte: “promover a valorização docente, mediante ações de formação inicial e continuada que estimulem o ingresso, a permanência e a progressão na carreira” (BRASIL, 2009). Percebe-se que esta política de formação prevê não apenas a qualificação do trabalho do professor, mas a entende como um mecanismo de valorização, por meio do ingresso e da fixação deste trabalhador na rede de ensino a partir de cursos, palestras, oficinas e pós-graduação que lhe assegurem condições de exercer sua profissão com segurança e qualidade e como condição de ascensão na carreira.

b) Condições de trabalho

Muitos são os estudos e pesquisas que abordam as condições de trabalho do professor. Mesmo a mídia tem trabalhado muito este foco nos noticiários referentes à qualidade da educação no Brasil; no entanto, este trabalho busca apresentar os elementos ligados à condição de trabalho numa perspectiva voltada à carreira do professor, promovendo a sua valorização e a sua qualidade de vida.

Analisar o eixo “condições de trabalho” engloba inúmeros elementos de grande complexidade que estão presentes na carreira do professor, porém, sem dúvida alguma, estão diretamente ligados com a valorização deste profissional. Caldas (2007, p. 77) explica que:

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 o serviço de apoio aos educadores e à escola.

Assim, este texto pretende vincular condição de trabalho à valorização do professor, pensando além dos recursos e da infraestrutura disponíveis numa unidade de ensino. Portanto, passo a definir condições de trabalho como indicativo de valorização como sendo o conjunto de ações que propiciam meios de exercer sua atividade de forma digna, planejada e com qualidade. Nesse sentido, entende-se que os elementos vinculados à condição de trabalho são: jornada, hora atividade, número de alunos e saúde do trabalhador. Analisar esses dados – que compõem as condições de trabalho – nos permite compreender como, no dia a dia do professor, essas questões contribuem para maior ou menor valorização e melhor ou pior qualidade de vida do professor.

c) Remuneração

Propor reflexões a respeito da remuneração dos professores não é tarefa fácil, pois há muita literatura a respeito desse tema partindo de diferentes abordagens, e uma delas é saber se de fato o professor ganha realmente mal ou não. No entanto, como essa questão não será objeto de análise desse estudo, parto para as discussões sobre remuneração na linha de Pinto (2009, p. 60), que conclui: “não existe valorização de uma profissão sem salários atraentes, que estimulem os melhores alunos do ensino médio a optar pela carreira”. Esta conclusão expressa de forma simples, mas com objetividade, o que a remuneração representa enquanto elemento de valorização do professor. Sem bons salários não há ingresso, não há permanência nos sistemas e não há reconhecimento social da carreira.

Para aprofundar os debates a respeito da remuneração dos professores, se faz necessário conceituar três elementos: salário, vencimento e remuneração, pois ambos apresentam bases de cálculo diferentes. Assim, salário é o valor pago pelo empregador ao empregado conforme a Consolidação das Leis de Trabalho (CLT); vencimento é definido pela Lei nº 8.112 como “retribuição pecuniária pelo exercício de cargo público, com valor fixado em lei”; sendo assim, tanto salário como vencimento são uma parte da

remuneração, que no caso do magistério é composta pelo vencimento mais vantagens pecuniárias, como gratificações, auxílios entre outros (CAMARGO; JACOMINI, 2010).

Nesse trabalho serão utilizados os termos remuneração, como o total do que o professor recebe, contando gratificações, abonos, entre outros elementos apresentados no capítulo quatro, e vencimento, relacionado à base daquilo que o professor recebe. Os elementos de análise da remuneração são o vencimento, a progressão e a composição da remuneração.

No Brasil, um grande avanço em termos de remuneração do professor é a aprovação no ano de 2008 do PSPN, que estabelece o mínimo que deve ser pago inicialmente ao professor. Algumas questões ainda não são consensuais em relação a esta lei e uma delas é a controvérsia entre o governo e os movimentos sociais sobre o valor definido para o piso; outra é como municípios pequenos, com baixa arrecadação, darão conta de pagar esse valor. No entanto, é relevante perceber que, mesmo com divergências e discordâncias, a aprovação de um piso mínimo do magistério foi e é essencial para a construção e avanços na política de valorização do professor.

Apresentando, assim, os elementos que compõem a valorização: formação, condições de trabalho e remuneração, é que defino como objetivo geral deste trabalho identificar **quais os elementos necessários na estruturação de uma carreira que de fato valorize o professor, contribuindo para sua qualidade de vida?**

Os objetivos específicos são:

- Compreender as políticas de valorização do professor no âmbito nacional e municipal;
- Construir um conceito de valorização do professor;
- Esboçar um panorama das leis e documentos nacionais comparando-os com o que foi aprovado nas legislações municipais que regulamentam as carreiras dos professores no caso específico;
- Identificar se, ao longo da carreira, o professor teve acesso a elementos de valorização em um estudo de caso específico.
- Verificar a percepção dos professores frente às políticas de valorização e qualidade de vida desenvolvidas no âmbito municipal de SJP.

O corte da pesquisa é a partir do ano de 1971, pelo fato de que com a aprovação da Lei da Reforma de Ensino 5.692 do referido ano, torna-se obrigatória a aprovação dos estatutos do magistério, até o ano de 2012, devido à coleta de dados.

Para o alcance dos objetivos elencados, optou-se primeiramente por uma abordagem quanti-qualitativa. A abordagem qualitativa, em especial nas políticas educacionais, possibilita uma maior flexibilidade, principalmente na opção de procedimentos (entrevistas, grupos focais, observação, histórias de vida, etc.), e a quantitativa no sentido de que os dados estatísticos são complementares aos dados qualitativas (MARTINS, 2011).

Optou-se pelo estudo de caso realizado no município de São José dos Pinhais, que integra os municípios do Primeiro Anel da Região Metropolitana de Curitiba (PARMC)⁴ no Estado do Paraná. Esta opção se deu por compreender que, tendo como perspectiva o mergulho nas carreiras dos professores, o estudo de caso permite uma maior profundidade de análise nas questões levantadas, podendo-se verificar e identificar especificidades de uma rede de ensino que talvez num enfoque mais abrangente não fosse possível levantar.

A escolha do município deu-se a partir de dois pontos: o primeiro por ser o local onde atuo como professora de educação básica, o que me possibilita uma condição mais favorável de acesso aos dados, o conhecimento do contexto municipal e a vivência da carreira de professora nesta rede; em segundo lugar e talvez o critério mais relevante, o fato de SJP possuir características econômicas muito positivas que se julgam essenciais para a efetivação da política de valorização, ou seja, trata-se do segundo município do PARMC com maior arrecadação, um cenário propício para condições de valorização, partindo da hipótese de que um município rico teria condições para valorizar seus professores.

Buscando dar conta destas abordagens, foram escolhidos como instrumentos de pesquisa a análise documental, entrevistas semiestruturadas e o questionário. A análise documental e a entrevista semiestruturada buscam dar conta da perspectiva mais qualitativa, assim como o questionário vem somar no contexto quantitativo.

Na análise documental, foram escolhidos as legislações e documentos nacionais, aprovados a partir de 1971. A escolha desta data foi devido à aprovação da Lei da Reforma de Ensino 5.692/1971, que pela primeira vez institui a obrigatoriedade dos

⁴ São doze os municípios que compõem o PARMC, sendo eles: Almirante Tamandaré, Araucária, Campina Grande, Campo Magro, Colombo, Campo Largo, Curitiba, Fazenda Rio Grande, Piraquara, Pinhais, Quatro Barras e São José dos Pinhais. Entende-se por PARMC os municípios que formam com Curitiba o aglomerado metropolitano, estando ao redor da capital. Curitiba denomina-se de polo metropolitano, “com concentração de 57,3% da população da Região Metropolitana de Curitiba (RMC) e o PARMC é formado pelos municípios limítrofes ao polo, com concentração de 35,1% da população da RMC” (SUBIRÁ, 2011, p. 22).

estatutos do magistério. Na sequência, demais documentos, como a Constituição Federal (CF) de 1988, LDB 9.394/96, Leis que regulamentam os fundos de educação como o fundo de manutenção e desenvolvimento do ensino Fundamental e de valorização do magistério (FUNDEF) e FUNDEB, Lei do PSPN nº 11.738/2008, Resoluções do Conselho Nacional de Educação (CNE) nº 03 de 1997 e nº 09 de 2009, que fixam as diretrizes para as carreiras dos profissionais da educação, compõem o arcabouço legal. Os objetivos da análise das leis e documentos nacionais foram dois: o primeiro, verificar os elementos de valorização que as mesmas explicitavam e também contribuir para o arcabouço que daria conta de construir uma concepção de valorização. A base empírica foi construída a partir da leitura das quatro legislações municipais que regulamentam as carreiras dos professores da rede de SJP, sendo elas: Lei nº 31/1986, que trata do Estatuto Próprio do Magistério; na sequência a Lei nº 59/1992, que regulamenta o Estatuto do Servidor Público Municipal e revoga a anterior; depois a Lei nº 16/1998, que regulamenta o Estatuto do Magistério e, por último, a Lei atual vigente nº 525/2004. A análise destas leis teve como objetivo a percepção dos elementos de valorização da carreira dos professores em SJP, seus avanços no decorrer do tempo e também a comparação do que a lei municipal propõe com a agenda nacional. Foram analisados também as fichas funcionais⁵ e o contracheque de cinco professoras da rede com o objetivo de perceber como de fato a lei municipal opera em suas carreiras propiciando ou não elementos de valorização. Esta análise propiciou a construção da carreira destas professoras desde o seu ingresso na rede até o ano de corte da coleta de dados que foi 2012.

As entrevistas semiestruturadas foram realizadas com cinco professoras da rede municipal, cada uma ingressa no período de uma legislação vigente, como demonstra o quadro abaixo:

Ingressa no período que não havia Plano de carreira e estatuto municipal	Ingressa na vigência do Estatuto próprio do Magistério Lei de nº 31 de 1986	Ingressa na vigência do Estatuto dos Servidores Públicos Municipais de SJP Lei nº 59 de 1992	Ingressa na vigência do Estatuto próprio do Magistério Lei de nº 16 de 1998	Ingressa na vigência do Estatuto dos Servidores Públicos Municipais de SJP Lei nº 525 de 2004
Professora Maria	Professora Lourdes	Professora Silmara	Professora Schirlei	Professora Emília

QUADRO 1 – DEMONSTRATIVO DAS PROFESSORAS PESQUISADAS
FONTE: ELABORADO PELA AUTORA

⁵ Ficha funcional é o documento emitido pelo Departamento de recursos Humanos de SJP, onde constam arquivadas todas as informações sobre a carreira do servidor municipal (progressões, licenças, faltas, cargos, entre outras).

As entrevistas realizadas com as professoras tiveram o propósito de referendar os contextos municipais, sanar dúvidas sobre a construção de suas carreiras, mas especialmente serviram de ponto de partida para a elaboração do questionário que contempla a parte quantitativa da pesquisa e mais especificamente os aspectos sobre qualidade de vida.

Os questionários sobre qualidade de vida dos professores de SJP foram aplicados em 319 professores da rede municipal, sorteados aleatoriamente, que atuam na educação básica (educação infantil e ensino fundamental - anos iniciais). Chegou-se a esta amostra pelo cálculo realizado no site www.calculoamostral.vai.la.

Os resultados dos questionários foram tabulados no programa Excel, que permitiu a construção de uma matriz comparativa, construção de gráficos gerais e a construção de perfis a partir do filtro macro, que ampliaram o entendimento sobre os elementos de valorização e qualidade de vida do professor.

Aprofundar o entendimento sobre o tema valorização é essencial para o entendimento das análises propostas neste trabalho, portanto, optou-se por dividir esta tese em cinco capítulos.

O primeiro capítulo busca construir um argumento de que a política de valorização do professor só é possível num Estado Democrático de Direito, tendo a legislação como um mecanismo que garanta este direito social. Neste sentido, apresenta reflexões a respeito de Estado, da política e da lei, compreendendo estas inter-relações numa organização federativa.

O segundo capítulo tem como objetivo apresentar que os conceitos são construídos num processo histórico, que estão em permanente disputa e dependem do contexto de onde cada um ou cada grupo parte. Nesse sentido, apresenta a construção de um conceito de valorização do professor, seus componentes e também o que é qualidade de vida, utilizando-se das leituras sobre a representação social. Todavia, vale destacar que a intenção não foi se apropriar da psicologia da representação social, mas sim de um conceito que pudesse dar conta da perspectiva de qualidade de vida, buscado nesta tese, no contexto dos professores.

O terceiro capítulo mergulha no estudo de caso especificamente, apresentando com detalhes o percurso metodológico, contextualizando o município escolhido, em especial relacionado aos dados educacionais, dados orçamentários e carreiras. O objetivo é apresentar as suas especificidades no município e também as bases legais da

estruturação das carreiras dos professores em SJP, identificando os elementos de valorização dos professores.

O quarto capítulo mergulha na carreira de cinco professoras da educação básica dos anos iniciais, apresentando a trajetória de carreira no município de SJP. A análise de cunho mais qualitativo permite identificar como os elementos que compõem a valorização do professor (formação, condições de trabalho e remuneração) integram o cenário das suas carreiras.

O quinto capítulo tem como proposta apresentar a parte mais quantitativa do trabalho, tendo como foco específico o que refere-se à qualidade de vida do professor. Proponho um diálogo com os dados gerais e a criação dos perfis que permitem identificar, de fato, quais os elementos essenciais para a valorização do professor e sua qualidade de vida e a representação dos professores sobre este elemento, no decorrer de sua carreira.

CAPÍTULO I – O TRIPÉ PARA A VALORIZAÇÃO DO PROFESSOR: O ESTADO, A POLÍTICA E A LEI

A história do direito tem um sentido, e este sentido nos conduz a um mundo emancipado onde o homem não carrega outras correntes além daquelas que ele fixa para si mesmo (SUPIOT, 2007, p. 98).

Será a valorização do professor uma política? Ao longo dos estudos realizados, esta pergunta acompanhou minhas reflexões, que surgiam a partir das leituras e dos contextos em que se apresentavam as discussões sobre carreira. Alguns estudos tratam-na como uma política, outros como diretriz da política educacional. Seria um programa? Um projeto? Enfim, como de fato a valorização do professor se constitui no Brasil. Busco então construir um argumento de que a valorização do professor é sim (ou deveria ser) uma política e para isto temos que compreender alguns conceitos, como os do Estado e da própria política como formas de operar a política pública, entendendo a política de valorização como política pública, tendo a lei como um mecanismo que assegura o direito à valorização.

Nesse sentido, o propósito deste capítulo é contextualizar o objeto de estudo desta tese que é a carreira, a partir dos marcos legais nacionais que no decorrer do tempo foram sendo aprovados e que regulamentam questões sobre a valorização do professor no Brasil. O intuito é compreender como o contexto da valorização foi sendo construído, fortalecendo-se e fazendo-se presente (ou não) nas agendas nacionais, estaduais e municipais, da forma como a concebemos e a implementamos hoje. Parto do princípio que a política de valorização só é possível a partir de uma concepção de Estado Democrático de Direito.

Para construir estas reflexões, optou-se por apresentar três pontos que julgo importantes para o amadurecimento deste propósito: primeiro, e talvez o de maior complexidade, é perceber a valorização do professor, formulada no, pelo e para o Estado. Cabem aqui as reflexões sobre: que Estado é esse? De que forma a política e as leis operam neste engenho a fim de realizar ações que de fato promovam a valorização do professor?

O segundo ponto busca apresentar questões referentes às políticas em si. Parto do princípio que pensar a valorização do professor é compreendê-la dentro de um contexto da política, onde acontecem as disputas, os enfrentamentos e os consensos

possíveis. Faz-se importante, assim, entender questões referentes às políticas sociais e políticas públicas e, no conjunto, como se insere a política educacional.

O último ponto busca apresentar reflexões sobre a lei, sua importância como mecanismo que “deveria” assegurar direitos. Nesse sentido, também destaco a trajetória das principais legislações e documentos nacionais que corroboram a efetivação da valorização do professor no Brasil, tendo como corte temporal a Lei da Reforma do Ensino de 1º e 2º Graus 5.692/71. A opção deste corte histórico decorre da constatação que é a partir da Lei da Reforma que se cria pela primeira vez a obrigatoriedade da aprovação dos estatutos do magistério.

Finalizando, as reflexões apresentadas neste capítulo buscam construir uma teia composta por três elementos que julgo essenciais na construção do processo de valorização do professor no Brasil: O Estado, a política e a lei! Entende-se que este tripé dá a sustentação para os avanços (ou não) da valorização no Brasil, porém, acabo com a certeza que, diante da complexidade destes três elementos, o aprofundamento sobre estes temas não se esgota na apresentação desta tese, acompanhando minha vida enquanto pesquisadora e também educadora.

1.1. UMA BREVE COMPREENSÃO DO ESTADO

Para ampliar as reflexões sobre a valorização do professor, o entendimento sobre o Estado é fundamental, simples ou complexamente, pelo fato de que o Estado é uma forma de operar a política pública e, conseqüentemente, a política de valorização. Podemos dizer que, conforme a concepção de Estado que se instala numa sociedade, teremos mais ou menos valorização do professor.

Neste contexto, vou discorrer brevemente sobre três questões que julgo importantes: a primeira busca apresentar reflexões sobre o que é o Estado em si, a segunda sobre o Estado e a disputa e, por último, o Estado Democrático de Direito.

Tomando como base a primeira questão, entendo que definir o conceito de Estado, de fato, é uma tarefa complexa que requer um aprofundamento teórico e uma vasta compreensão de marcos históricos que provavelmente não se esgotam nesta tese, até porque o Estado é marcado por contextos históricos, econômicos e sociais de cada época.

O termo Estado, no sentido etimológico da palavra, vem do latim *status*, que quer dizer estar firme, ou condição social, ou então, em torno do conceito *status reipublicae*, pode ser constituição e ordem. Assim, o Estado deve ser estudado e compreendido no seu contexto histórico como uma forma de organização política, que advém de outras maneiras de organização pré-estatal, como uma família patriarcal, tribos, clãs, feudo, entre outras teorias do Estado. Porém, o mais importante é perceber que o Estado moderno é fruto da cultura do ocidente, que se consolidou durante os séculos XIV e XV (SOARES, 2011).

Ainda segundo o autor, a evolução da organização do Estado moderno se concretiza na essência, na transferência dos mecanismos de administração e autoridade, que antes eram de propriedade privada e passam a ser de ordem pública. Seguem daí várias definições de Estado ao longo do tempo. Soares (2011) ainda afirma que Kant (1954) coloca que o Estado é uma reunião entre homens que regem-se por leis do direito; Hegel (1980) como a “totalidade ética”⁶; Bourdieu o define como institucionalização do poder.

Canotilho *apud* Soares (2011, p. 92) coloca que:

[...] a partir do século passado, o conceito de Estado é assumido como forma histórica de um ordenamento jurídico geral cujas características são as seguintes:

- **a territorialidade:** a existência de um território, concebido como espaço de soberania estatal;
- **a população:** a existência de um povo ou comunidade, historicamente definida;
- **a politicidade:** prossecução de fins definidos e individualizados, em termos políticos.

Estes três aspectos elencados são importantes para pensar o Estado na sua concepção no sentido que apresenta uma característica de território, sendo, da nação; de uma população, ou seja, da sociedade ou grupos sociais e também da política, compreendendo que este último elemento é que propõe a forma de organização e regramento deste território e desta sociedade.

Ferraz (2012, p. 25) coloca que o Estado “também será uma instituição capaz de agir organizadamente – seja de forma administrativa ou política – sobre as desigualdades que cortam determinada sociedade”. É neste sentido que se concretiza de fato numa instituição que de alguma forma age sobre a maneira que o indivíduo ou os

⁶ Soares (2011, p. 87).

grupos vivem, distribuem, partilham, recebem, etc. Ele intervém, especialmente, no que o autor chama de sociabilidade⁷.

Estas reflexões permitem que seja abordado o segundo ponto a respeito do Estado, que é o fato de o mesmo se compor como um espaço que determina e é determinado também pelos grupos. “Isto faz do Estado não apenas um lócus de poder, mas um espaço de disputa pela hegemonia política e pelos parâmetros da sociabilidade de uma sociedade” (FERRAZ, 2012, p. 31). Assim, entendo a estrutura do Estado como uma disputa das forças que regulamentam e determinam parâmetros de como esta sociedade vive. Nesse sentido, a concepção de Estado proposta por Poulantzas (2000) expressa as direções por onde caminham as reflexões desta tese:

[...] o Estado como condensação material de uma relação de forças, significa entendê-lo como um campo e um processo estratégico, onde se entrecruzam núcleos e redes de poder que ao mesmo tempo se articulam e apresentam contradições e decalagens uns em relação aos outros. Emanam daí táticas movediças e contraditórias, cujo objetivo geral ou cristalização institucional se corporifica nos aparelhos estatais. Esse campo estratégico é transpassado por táticas muitas vezes bastante explícitas ao nível restrito onde se inserem no Estado, táticas que se entrecruzam, se combatem, encontram pontos de impactos em determinados aparelhos, provocam curto-circuito em outros e configuram o que se chama “a política” do Estado, linha de força geral que atravessa os confrontos no seio do Estado (POULANTZAS, 2000, p. 138-139).

Assim, pode-se dizer que o Estado se caracteriza como este espaço (território) onde acontecem as relações de força (sociedade) que geram processos, encaminhamentos e ações (políticas) que consolidam certa institucionalização de si próprio. É neste contexto que as políticas sociais vão se desenhando.

Assim, “é impossível pensar o Estado fora de um projeto político e de uma teoria social para a sociedade como um todo” (HÖFLING, 2001, p. 32), ou seja, sendo uma arena de disputas que tenciona o movimento das políticas; conforme a concepção de sociedade que está por trás destas instâncias, este Estado pode alavancar para mais ou para menos, por exemplo, a implementação de algumas políticas.

Então, caminho para o terceiro ponto: no contexto de uma concepção de Estado a partir de Poulantzas (2000) (uma arena de disputa) e numa perspectiva de democracia e de direitos conforme aponta Lefort, o pensador da democracia, passo a delinear uma concepção de Estado Democrático de Direito, como é o caso brasileiro. É nesse sentido que Lefort *apud* Trindade (2013) desconsidera um Estado que garanta consenso neutro e

⁷ [...] é a cristalização e a valorização de padrões de interação independente do sucesso que os mesmos possam proporcionar para a conquista de interesses individuais (FERRAZ, 2012, p. 26).

razoável a partir de um contrato social, defendendo que poderia mascarar relações de opressão e desigualdades. No entanto, a partir da sua teoria democrática, são exatamente estes conflitos que possibilitam a abertura de condições necessárias para a constituição de uma realidade democrática.

Nos regimes de constituição democrática, os cidadãos têm seus interesses e as suas necessidades tutelados e expressados praticamente sob a forma de direitos fundamentais. Estes direitos fundamentais seriam então: “da vida à integridade pessoal, da liberdade à sobrevivência, da instrução à saúde, todos os valores essenciais e vitais, desde sempre proclamados nas cartas constitucionais como o fundamento e razão de ser do edifício jurídico” (FERRAJOLI, 2011, p. 49). No caso dos trabalhadores, onde se enquadra o debate da valorização, é mais do que isto: trata-se dos direitos sociais, previstos na CF.

É sob este prisma, de uma cultura do direito a ter direitos, que se faz necessário inquirir a realidade da sociedade brasileira. Sociedade complexa e polissêmica, em que a negação do dissenso parece ser a regra, em planos tão diferentes, como a sociabilidade, o mercado de trabalho ou a institucionalidade (FERRAZ, 2012, p. 39).

Nesse contexto, encontra-se a política de valorização do professor, na condição de ter o direito a uma boa remuneração, ao direito de exercer uma profissão de forma digna. Tal questão se expressa numa concepção de Estado Democrático de Direito, o “Estado Moderno se consolida como instituição capaz de regular novos direitos e deveres. Direitos e deveres que vão além do simples contrato mercantil, transformando o Estado em mediador de solidariedades nacionais” (FERRAZ, 2012, p. 30). No caso brasileiro podemos citar que nossos direitos estão expressos na forma da lei, numa CF.

A Constituição de 1988 erige do paradigma Estado democrático de direito, que pressupõe a vinculação dos atos estatais e do legislador à Lei Fundamental, ao afirmar um compromisso ideológico mais amplo, densificado nos seguintes princípios fundamentais concernentes:

- **à existência, forma, estrutura e tipo de Estado**, isto é, República Federativa do Brasil, soberania popular como substrato da soberania interna e externa e estrutura constitucional do estado democrático de direito (art. 1º);
- **à forma de governo e à organização dos poderes**, isto é, república presidencialista e separação de poderes ou funções, em perspectiva cooperante (arts. 1º e 2º);
- **à organização da sociedade**, isto é, princípios da livre organização social, da convivência justa e da solidariedade (art. 3º, I);
- **ao regime político**, isto é, princípios da cidadania, da dignidade da pessoa humana, do pluralismo, da soberania popular, da representação política e da participação popular direta (art. 1º, parágrafo único);

- a prestação positiva do Estado, isto é, do desenvolvimento nacional (art. 3º, II), da justiça social (art. 3º, III) e o da não discriminação (art. 3º, IV);
- à comunidade internacional, isto é, princípios da independência nacional, do respeito e garantia aos direitos fundamentais da pessoa humana, da autodeterminação dos povos, da não intervenção em conflitos internacionais, da igualdade e reciprocidade dos Estados soberanos, da solução pacífica dos conflitos internacionais e da defesa da paz, do repúdio ao terrorismo e ao racismo, da cooperação entre os povos e da integração da América Latina (art. 4º) (SOARES, 2011, p. 322-323).

Compreendendo a CF como a lei que regulamenta e é fruto de um Estado de direito, podemos afirmar que a valorização do professor tem a ver com os direitos sociais e o direito dos trabalhadores, visto que é um princípio constitucional. Assim, num Estado Democrático de Direito, a lei é um mecanismo para assegurar o princípio de valorização do professor, porém, esta lei é fruto das disputas, ou pode-se dizer resultado da política.

1.2. UMA POLÍTICA DE VALORIZAÇÃO?

Iniciei este capítulo afirmando que a valorização do professor é uma política (ou deveria ser) e que deve ser desenvolvida nos espaços locais, nos estados e municípios. Para construir este argumento, abordarei dois pontos: O primeiro, uma conceituação do que é política, e o segundo, sobre a política como um espaço democrático, para depois abordar a política educacional e a valorização do professor.

Sendo assim, primeiramente, o que é política? “O termo política vem do grego *polis* (cidade-estado), servindo para designar, desde a Antiguidade, o campo da atividade humana que se refere à cidade, ao Estado e às coisas de interesse público” (<http://www.dialetico.com/>). O dicionário da língua portuguesa propõe algumas definições para o termo: “*sf (gr politiké)* 1. Arte ou ciência de governar. 2. Arte ou ciência da organização, direção e administração de nações ou Estados. 3. Aplicação desta arte nos negócios internos da nação (política interna) ou nos negócios externos (política externa). 4. Orientação ou métodos políticos (<<http://michaelis.uol.com.br/moderno/portugues/html>>).

Nestas proposições, o termo política sempre esteve ligado a uma perspectiva coletiva, de organização das cidades, de tomada de decisão e, mais importante, que

refere-se à coisa pública, ou seja, à *res pública*⁸, que é a coisa do povo, de toda população.

Partindo do princípio que a política está relacionada especificamente ao ato humano de governar, de direcionar e tomar decisões em prol da cidade-estado, que é do povo, pode-se dizer então que fazer a política é algo que está no indivíduo, na sociedade e se faz no conflito. Neste sentido, a política, ou fazer a política, é uma constante em nosso dia a dia. Negociamos, construímos consensos, disputamos espaços, ideias, concepções e encaminhamentos. Assim, “o político não é uma dimensão que se vem acrescentar ao homem já vivendo em sociedade. O político é o fundamento da vida em comum e, ao mesmo tempo, nos constitui enquanto seres da cultura” (BRUNO, 2009, p. 92), porém, podemos afirmar que o indivíduo em si não é político, ele é político na relação com os outros.

Weber (1968, p. 56) exprime de forma simples, mas na sua essência, que “a política é o conjunto de esforços feitos com vistas a participar do poder ou a influenciar a divisão do poder”, ou seja, é a disputa, o conflito, o enfrentamento em prol de um consenso.

No entanto, a política hoje pouco é concebida como um processo natural das relações sociais. Política não se discute... se odeia a política... a política está vinculada à coisa de políticos corruptos, aos partidos, aos governos. Eis a realidade! A sociedade deixou de perceber (ou se é que algum dia assim a concebeu), que a política está presente no dia a dia, quando negociamos o passeio com a família, quando definimos regras com nossos alunos ou criamos mecanismos de escolha de turmas no final do ano, a política é uma constante nas relações. Lefort *apud* Trindade (2013, p. 177) define “o político como o conjunto de procedimentos a partir do qual emerge a ordem social, indicando que político e social são, na verdade, indissociáveis, derivando do primeiro a forma, significado e realidade assumidos pelo segundo”.

A política constitui a instância em que o poder é representado e legitimado, indicando o modo como a sociedade compreende e organiza a si mesma. A política e o poder, portanto, não são algo que se possa simplesmente determinar empiricamente, já que estão desde sempre conectados à representação desses princípios que os legitimam. Dai a ênfase lefortiana de que a essência do poder é tornar visível um modelo de organização na cena política (TRINDADE, 2013, p. 165).

⁸ *Res pública* deu origem à palavra república.

Neste sentido, a política é constitutiva dos espaços de poder e reflete as formas que determinadas sociedades utilizam para se autorregular; além de um mecanismo do Estado, é também um elemento do Estado. Em seu livro **A invenção democrática** (1981), Lefort já levantava essas questões quando coloca as seguintes indagações: “Os direitos do homem são uma política?” ou “os direitos do homem dependem ou não do campo do político?” (LEFORT, 1981, p. 37). E reafirma: “o direito encontra-se categoricamente estabelecido na natureza do homem, uma natureza presente em cada indivíduo” (LEFORT, 1981, p. 54).

Assim, passo a abordar o segundo elemento neste contexto, a política como um espaço democrático. Lefort (1991, p. 61) coloca que a “questão política é a da sobrevivência e alargamento do espaço público. Deixar de entender: questão que está no cerne da democracia”. Perante estes argumentos, compreende-se a política como um direito democrático do cidadão, de exercitá-la, de executá-la. Constitui-se então enquanto um espaço de poder, mas especificamente de disputa e de enfrentamentos, de forma dinâmica e ativa, que se constitui como uma dimensão que forma o querer da democracia, assumindo assim compromissos ético-políticos segundo a identidade de um determinado coletivo e pensada como de interesse público; assim, o social é perceptível somente inserido no espaço político e a democracia reflete a forma de organização de uma comunidade (SOARES, 2011).

Partindo da concepção que a democracia é uma forma de organização política que firma identidades e que tem como objetivo o interesse público, faz-se necessário compreender que esta organização se dá no interior do Estado, que cria formas de encaminhamento e estratégias de elaboração e implementação. Assim, para que a valorização do professor se constitua numa política, é preciso que haja disputas, encaminhamentos, ações, programas, financiamento, entre outras estratégias que a consolidem na garantia do direito.

Em um Estado democrático de direito, como está constituído o Brasil, estas ações podem ser entendidas como políticas sociais, que se desdobram em políticas públicas.

Políticas sociais se referem a ações que determinam o padrão de proteção social implementado pelo Estado, voltadas, em princípio, para a redistribuição dos benefícios sociais visando à diminuição das desigualdades estruturais produzidas pelo desenvolvimento socioeconômico. As políticas sociais têm suas raízes nos movimentos populares do século XIX, voltadas aos conflitos surgidos entre capital e trabalho, no desenvolvimento das primeiras revoluções industriais (HÖFLING, 2001, p. 31).

Entende-se que as políticas sociais podem ser consideradas como as ações desenvolvidas em prol do bem público, voltadas para a produção do equilíbrio social e econômico de uma população. Tais políticas são implementadas pelo Estado e visam, de certa forma, à proteção social para o povo. Uma política social opera-se, transforma-se na e pela sociedade. É neste sentido que as políticas sociais devem ser consideradas como a articulação que ocorre e se desenvolve conforme a concepção de Estado Nacional adotada em determinado contexto. Como afirma Höfling (2001, p. 30), “uma destas relações consideradas fundamentais é a que se estabelece entre Estado e políticas sociais, ou melhor, entre a concepção de Estado e a(s) política(s) que este implementa em uma determinada sociedade, em determinado período histórico”.

Num contexto capitalista, as políticas sociais acabam tendo um caráter onde prevalece a ordem econômica. Visam à redução da pobreza, à igualdade de condições, ao equilíbrio social, e para isto o Estado define, então, quais são as áreas de atuação de maior prioridade, criando assim pastas da educação, assistência, saúde, habitação, previdência, cultura, saneamento, entre outras. Das políticas sociais é que derivam o que chamamos de políticas públicas, que são:

Diretrizes, princípios norteadores de ação do poder público; regras e procedimentos para as relações entre poder público e sociedade, mediações entre atores da sociedade e do Estado. São, nesse caso, políticas explicitadas, sistematizadas ou formuladas em documentos (leis, programas, linhas de financiamentos) que orientam ações que normalmente envolvem aplicações de recursos públicos. Nem sempre, porém, há compatibilidade entre as intervenções e declarações de vontade e as ações desenvolvidas. Devem ser consideradas também as “não ações”, as omissões, como formas de manifestação de políticas, pois representam opções e orientações dos que ocupam cargos (TEIXEIRA, 2002, p. 2).

As políticas públicas são aqui compreendidas como algo dinâmico, em movimento, se efetivando numa sequência de finalidades, encaminhamentos e atos de vários participantes (PALUMBO, 1989). Delas surgem as leis, decretos, documentos e demais regulamentações, assim como programas e projetos e destinação de recursos financeiros que se viabilizem. As ações das políticas públicas são resultado da disputa de forças e opções de segmentos da sociedade.

A formulação, a implementação e a manutenção das políticas públicas são de responsabilidade do Estado. Tais ações desenrolam-se a partir da tomada de decisão dentro dos possíveis consensos ou das disputas, tanto do Estado como da sociedade. Estas decisões vêm no sentido de garantia de direitos da população e, conforme o maior grau de tensionamento dos segmentos envolvidos, estes encaminhamentos poderão ter

maior ou menor caráter público. “É o Estado em ação” (FRANCO; BITTAR, 2006, p. 165).

“O processo de definição de políticas públicas para uma sociedade reflete os conflitos de interesses, os arranjos feitos nas esferas de poder que perpassam as instituições do Estado e da sociedade como um todo” (HÖFLING, 2001, p 38). É como se dá esta relação entre sociedade e Estado que define os contornos da política elaborada. Assim, é inegável que os diferentes tipos de organização, a pressão, o poder de articulação dos diversos grupos sociais organizados, a forma como se estabelecem as demandas reivindicativas são definidores na conquista e ampliação dos direitos sociais, sendo também o exercício para a cidadania (HÖFLING, 2001).

Segundo Teixeira (2002), é a partir deste entendimento, do Estado enquanto uma arena de disputa, que passamos a definir uma melhor compreensão a respeito das políticas públicas.

Elaborar uma política pública significa definir quem decide o quê, quando, com que consequências e para quem. São definições relacionadas com a natureza do regime político em que se vive, com o grau de organização da sociedade civil e com a cultura política vigente” (TEIXEIRA, 2002, p. 2).

É a partir da elaboração das políticas públicas que as demandas sociais, em especial dos grupos mais vulneráveis, passam a (ou deveriam) ser contempladas. O poder de pressão e a mobilização criam demandas que são interpretadas por quem está no poder, possibilitando a criação de uma agenda nacional, estadual ou municipal. Nesse sentido, é importante perceber as políticas públicas como um processo que é dinâmico, negociável, de pressão e permeado pela mobilização, alianças e interesses.

Compreende a formação de uma agenda que pode refletir ou não os interesses dos setores majoritários da população, a depender do grau de mobilização da sociedade civil, para se fazer ouvir e do grau de institucionalização de mecanismos que viabilizem sua participação. É preciso entender composição de classe, mecanismos internos de decisão dos diversos aparelhos, seus conflitos e alianças internas da estrutura de poder, que não é monolítica ou impermeável às pressões sociais, já que nela se refletem os conflitos da sociedade (TEIXEIRA, 2002, p. 5).

A política pública, como percebemos, acontece por meio de um Estado, neste sentido de um Estado que é intervencionista, ou seja, que intervém em diversas esferas de atuação do sujeito, como educação, saúde, assistência entre outros. Nesse cenário é que se insere o contexto das políticas educacionais, com seus financiamentos, programas, projetos que tensionam o contexto escolar.

1.2.1. Políticas educacionais e a política de valorização do professor

Os debates acerca das políticas educacionais há muito têm movimentado as agendas nacionais. É por meio delas que estratégias, ações e financiamentos são pensados e implementados nos espaços educacionais. Ferreira e Oliveira (2009, p. 7) colocam que, assim como toda política, “a política educativa é dinâmica”. Está sempre em movimento, em diversos contextos e realidades, nas disputas e nos consensos, e é a partir desta perspectiva que propomos uma compreensão do papel das políticas educacionais e seus desdobramentos para a garantia de um direito social, chamado educação de qualidade, que se dá por meio de um princípio constitucional chamado de valorização do professor.

Assim como a educação é um processo, as políticas educacionais também se caracterizam desta forma. São construídas, implementadas, firmadas dentro de um processo histórico, onde em determinados momentos há mais ou menos avanços, maiores ou menores tensionamentos. “Entendemos que a política educacional compõe a materialização do Estado em um determinado período e que, por sua vez, é parte do movimento histórico em um momento particular do capitalismo” (FERNADES; BRITO; PERONI. 2012, p.570). Compõem o conjunto de políticas sociais, que acontecem por meio de diversos programas, inseridas no conjunto das políticas públicas.

A política educacional de uma nação diz respeito aos valores, aos objetivos e às regras sobre educação que são de interesse da sociedade e decididas por ela; diz respeito ao *que* se vai fazer na educação do povo e a *como* fazê-lo. Requer, assim, que se encontrem um *sentido* e uma *forma* de organização social que, assegurando o respeito à individualidade de cada um, solucionem divergências, viabilizem um fim comum: o bem comum... [Abrange, pois, as questões de] direitos e deveres, objetivos, princípios e formas da organização da educação... [exige que se compreenda e proponha] os limites, os atributos e o sentido da organização e da ação humana coletiva em educação, reconhecendo a história e os anseios da sociedade brasileira, as relações que são acordadas e os instrumentos de mediação dos interesses (LUCÉ *apud* FRANCO; BITTAR, 2006, p. 165-166).

Inserida num sistema, a concepção de uma política educacional e sua gestão se fortalecem quando postas como constituídas e constituintes das dinâmicas e interesses de diversas classes, grupos sociais e movimentos organizados (FRIGOTTO, 2009). Neste sentido, podemos compreender que as políticas educacionais se caracterizam como um espaço de disputa, onde os encaminhamentos da educação são definidos e implementados visando a um bem comum, fruto dos consensos possíveis de determinada época histórica ou da prevalência de certos grupos.

Conforme maior ou menor poder de intervenção de determinados movimentos organizados, e conforme o contexto econômico da época, as políticas educacionais são traçadas. Atendem as demandas levantadas, seja pelo empregador, seja pelo trabalhador, e neste conflito de forças elas vão se desenhando.

Nesta linha, podemos compreender que a valorização do professor se caracteriza como um desdobramento da política educacional, ou seja, uma política de valorização. Compreendendo que a política é parte intrínseca da sociabilidade humana, o professor faz política. Faz política quando disputa o fundo de financiamento educacional, quando disputa os espaços sociais e quando disputa o reconhecimento pela sua profissão. Assim, podemos falar de política de valorização, porque há disputa. É uma demanda que está nas reivindicações, abrange os direitos dos professores previstos nas legislações e, mesmo que timidamente, há por meio dos fundos (FUNDEB no caso) uma estratégia de financiamento para que esta valorização aconteça.

A política de valorização do professor encontra-se num momento de construção e afirmação, pois ainda está no campo dos debates, da reivindicação, de financiamento não suficiente e do não cumprimento das prerrogativas legais nacionais, como, por exemplo, a elaboração dos planos de carreira, pagamento do piso e aplicação da hora atividade de trinta e três por cento da jornada de trabalho.

Não bastassem estas fragilidades, como toda política nos últimos tempos, passa a sofrer influências das circunstâncias que são mundiais. Neste sentido, vale ressaltar que as políticas e reformas da educação dos últimos tempos, em especial a partir da década de 1990, têm tido como objetivo ajustar os sistemas educacionais às linhas que definem as reformas do Estado. Tais reformas são pautadas nos encaminhamentos do Consenso de Washington, formulado em 1989, que prevê fortemente a ampliação e abertura da economia, a privatização dos órgãos públicos e serviços sociais, com grande ênfase na descentralização dos mesmos (FELDFEBER, 2009). As reformas dos anos 90 vêm um pouco nesta direção, porém, mesmo com a assistência técnica e financeira dos organismos internacionais no direcionamento das reformas, há uma agenda que é nacional e neste caso os recursos externos não são tão predominantes.

Há, no entanto, elementos no cenário internacional que se constituem na disputa da concepção de valorização dos professores. Nos debates da América Latina sobre valorização docente, o Programa para Reforma Educacional na América Latina e Caribe

(PREAL)⁹ caracteriza esta disputa quando coloca que uma das estratégias para solucionar os problemas da qualidade educacional seria “a revalorização da profissão docente, que permita atrair candidatos talentosos”, conforme o texto da Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO.2013). Este objetivo que visa à valorização e à incorporação de melhores candidatos nas redes explicita uma perspectiva da competitividade que já se dá na forma do ingresso e, conseqüentemente, permeia as questões sobre a remuneração que passam a ser definidas a partir do mérito.

Na continuidade desta perspectiva de valorização, os documentos elaborados pelo PREAL colocam como aspecto relevante da carreira dos professores a avaliação de desempenho. Morduchowicz (2003) elaborou um documento para o PREAL que analisa as formas de salários e as carreiras dos professores, onde indica a necessidade de modificar os mecanismos de carreiras docentes na América Latina, tendo como levantamento o pagamento por mérito, carreiras escalonadas e o pagamento por competências e incentivos salariais. O objetivo do documento não era de propor alternativas de pagamento, mas é perceptível uma tendência na regulamentação das estruturas de carreiras que tem como pano de fundo a meritocracia.

Dando continuidade nesta linha, o Ministério da Educação (MEC), em parceria com a Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), reafirma o discurso de estratégias para a implantação de políticas que preveem a melhoria da educação. Uma das iniciativas é a participação no Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), que produz indicadores voltados para a qualidade da educação e objetiva alicerçar as políticas da educação básica. É nesta perspectiva que participa também da Pesquisa Internacional sobre Ensino e Aprendizagem (TALIS), realizada pela OCDE, onde um dos principais objetivos é verificar o ambiente de aprendizagem dos alunos e as condições de trabalho dos professores do ensino fundamental em suas escolas (MEC.2014).

É inegável que, apesar do objetivo do mercado, tais levantamentos servem de fundamentação para os debates e para o fortalecimento das demandas levantadas pelos movimentos sociais e de certa forma acabam por tensionar a política em prol de estratégias de valorização do professor, consolidando uma concepção de valorização.

⁹ Fundado em 1996 é financiado pela Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Econômico (USAID), pelo Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e, frequentemente, realiza trabalhos de pesquisa sob encomenda para o Banco Mundial e/ou com financiamento deste organismo.

Assim, tais movimentos e, conseqüentemente, as possíveis mudanças a eles atribuídas são expressões das disputas próprias do campo da política. Se, de um lado, as reformas educacionais iniciadas nos anos de 1990 no Brasil intencionaram promover alterações na função docente, ampliando deveres e reduzindo direitos, por outro lado, a resistência dos trabalhadores docentes pode ter sido bastante forte para obstaculizar o ganho de terreno por aquela perspectiva e, ainda, pode ter oportunizado o surgimento de ganhos para a educação pública, no sentido da efetivação, ao menos da lei, de direitos há muito tempo reclamados (SOUZA; OLIVEIRA, 2010, p. 9).

O relevante do que aqui foi levantado é que assim se caracteriza o campo da política na correlação das forças que impulsionam a aprovação de leis que caracterizam elementos de valorização, o que possibilita a consolidação desta política nos espaços brasileiros, fruto desta disputa e conquista de longo tempo dos professores.

1.3. O ESTADO DE DIREITO E A LEI

Compreender o contexto da lei significa entendê-la como um mecanismo que assegura direitos, numa perspectiva de um Estado Democrático de Direito. A forma como pensamos o sistema das leis está hoje vinculada a uma percepção da dinâmica ocidental. Somos condicionados a esta compreensão, que foi construída historicamente, de que a lei é a regra.

No Brasil, no entanto, é prática no senso comum ouvir que as leis não são cumpridas, ou que a lei é de gaveta, ou que esta lei não pegou. No entanto, em um Estado Democrático de Direito, podemos entender que a lei é, sim, um mecanismo importante na definição das políticas e que estas resultam (ou deveriam resultar) da manifestação das vontades de grupos diversos.

O universo das leis é infinitamente maior do que o do Direito. O direito é a maneira pela qual o Ocidente ordena as regras que os homens se impõem. Ele é o herdeiro do *ius*, que designava as fórmulas pelas quais se expressa a justiça, mas, construído a partir da ideia de *direção* (*directum*) junta à ideia de justiça a da linha de conduta, já presente na *régula* (régua) ou na *norma* (esquadro) latina. Régua, esquadro, linhas e ângulos retos: com o direito, a justiça se torna um caso mais de traçado geométrico do que de casuística; procede mais de uma medição do que de uma arbitragem, mesmo que sempre se trate, afinal de contas, segundo o célebre adágio do Digesto, de atribuir a cada qual o seu (*suum cuique tribuere*). É, em suma, por isso que a palavra Direito, nesse sentido objetivo de arquitetura normativa, não tem equivalente exato em terras de *common Law*. Nelas se traduz Direito por *Law*, mas a fonte primordial do Direito, na Grã-Bretanha ou nos Estados Unidos, encontra-se em precedentes e não em códigos, nos casos dirimidos pelo juiz em vez de vias traçadas pelo Estado. E, sobretudo, como a lei do continente (*legge, ley, Gesetz*), a ideia de *law* abarca também regras sobre as quais os homens não têm nenhum poder: a Lei de Moisés ou a Lei do Islã, as Leis de Kepler ou de

Newton, as da termodinâmica ou da gravitação universal. A *Lex*, cujo primeiro sentido foi religioso, expressa sempre um imperativo, um poder que se impõe aos homens. Mas ela também pode ser ouvida tanto de uma potência física ou metafísica quanto de uma potência humana. Enquanto a ideia do direito é própria do pensamento jurídico e autoriza o jurista a fechar-se em seu próprio sistema de regras, a Lei também diz respeito à religião e à ciência e permite, portanto, apreender os diferentes registros de normatividade que estruturam o pensamento ocidental (SUPIOT, 2007, p. 51-52, grifos no original).

Montesquieu *apud* Supiot (2007, p. 58) concluía que “A lei em geral é a razão humana, na medida que governa todos os povos da terra” e é este contexto que a concepção de lei é construída no pensamento ocidental, encaixando-se no campo do Direito; assim, coloca-se que a lei cumpriu bem seu papel, que seria de convencer o homem de sua impotência, mas também, ao mesmo tempo e contraditoriamente, a lei “libertou o desejo de poder que mora no homem e nega qualquer distância (SUPIOT, 2007), ou seja, a lei como um mecanismo que propicia o homem a buscar novas formas de igualdade, de justiça, de direitos.

A ideia da lei é forte em nossa cultura e continua a conduzir nossas formas de pensamento. Mesmo assim, Supiot (2007) coloca que as leis encontram-se em declínio, perante sua impotência, volatilidade, dificuldade em absorver a complexidade do mundo atual. Estes aspectos fazem com que a lei perca seu valor, ampliando assim o valor do contrato. Esta ceticidade pode ser superada caso se parta do entendimento de que “nenhuma lei basta a si própria, que uma lei só tem sentido e valor quando reportada a um conjunto que a supera” (SUPIOT, 2007, p. 75) e não apenas como um sistema de regra.

Elas devem ser relativas ao físico do país; ao clima gelado, ardente ou temperado; à qualidade do terreno, à sua situação, ao seu tamanho, ao gênero de vida dos povos, agricultores, caçadores ou pastores; elas devem reportar-se ao grau de liberdade que a constituição pode aguentar; à religião dos habitantes; às suas inclinações, à riqueza, ao número, ao comércio, aos costumes, às maneiras deles. Enfim, elas têm relação entre si; têm-nas com sua origem, com o objetivo do legislador, com a ordem das coisas sobre as quais são estabelecidas. É em todas essas vistas que é preciso considerá-las (MONTESQUIEU *apud* SUPIOT, 2007, p. 96).

A lei deve ser o reflexo da disputa, dos tensionamentos e do consenso possível, no sentido da garantia do direito. A lei aprovada cria a condição para o movimento e organização da sociedade, assim como o inverso se reproduz, a sociedade tenciona a elaboração, a aprovação e a implementação da legislação. Nesse sentido, Lefort (1991, p. 43) propõe o argumento que “a sociedade se investe de uma autoridade formidável – uma

autoridade que vem se atualizar, a um só, tempo, na opinião, afirmando-se fantasticamente sob o signo da unanimidade, na lei, afirmando-se fantasticamente sob o signo da regulamentação”. Tal indicativo pressupõe que a legislação se faz necessária também para que a sociedade se coloque frente a seus direitos, ou seja, as leis criam uma condição humana de disposição às lutas e enfrentamentos, necessários para conquistas e avanços históricos.

[...] a formulação, dos direitos do homem, no fim do século XVIII, inspira-se numa reivindicação de liberdade, que põe em ruínas a representação de um poder situado acima da sociedade, dispondo de uma legitimidade absoluta – seja provindo de Deus, seja representando a sabedoria suprema ou a justiça suprema –, finalmente, incorporado no monarca ou na instituição monárquica. Esses direitos do homem marcam uma desintração do direito e do poder. O direito e o poder não mais se condensam no mesmo polo. Para que seja legítimo, o poder deve doravante ser conforme ao direito, e, deste, ele não detém o princípio (LEFORT, 1991, p. 48).

“A legitimidade das leis no governo republicano funda-se no princípio democrático representativo com a conseqüente articulação da autodeterminação do povo com o governo das leis” (SOARES, 2011, p. 341). Assim também acontece com o estabelecimento e a implementação da lei, e a sociedade deve manifestar-se para que as mesmas sejam cumpridas e assegurem direitos, de forma coletiva ou individual. No entanto, é por meio da organização da sociedade que estas manifestações acontecem, em especial no contexto dos professores participantes de movimentos sindicais, ou seja, a lei abre uma porta, porém ainda é necessária a organização.

Seguindo este raciocínio, Bourdieu (2003) coloca que “uma lei ignorada é uma natureza, um destino (é o caso da relação entre capital cultural herdado e sucesso escolar), uma lei conhecida aparece como possibilidade de uma liberdade” (BOURDIEU, 2003, p. 49), sem esquecer, segundo o autor, que “a lei social é uma lei histórica” (2003, p. 50), ela existe e funciona até quando respalda grupos que ela serve. O conhecimento da lei gera a possibilidade e a oportunidade de mesmo contrariá-la, reforçando o que compõe o campo da disputa democrática.

É pelo entendimento de que a aprovação de leis cria nos sujeitos a percepção da dignidade e da cidadania no sentido da perspectiva de luta para a garantia do cumprimento da lei, para as reflexões sobre a valorização e entendendo que a lei é uma ferramenta de execução da política, numa perspectiva de Estado Democrático de Direito, que este trabalho toma como um dos marcos de análise a aprovação das legislações e de documentos que regulamentam o sistema de ensino, em especial as que

contribuem para a construção da condição para a valorização do professor. Porém, é necessário pensar um pouco sobre a organização do Estado brasileiro.

1.4. A CONSTRUÇÃO DO ESTADO BRASILEIRO

Até este momento podemos construir o raciocínio de que, para que as políticas de valorização avancem, é necessário que estejam pensadas na perspectiva de um Estado Democrático de Direito, tendo a lei como um dos mecanismos de sua formulação. No entanto, vale ressaltar que existem diferentes formas de organização do Estado que interferem na elaboração e na execução das políticas.

Gropalli *apud* Soares (2011, p. 284) coloca que a concepção mais tradicional define as formas de Estado em duas especificamente:

Estado simples ou unitário: no qual há um poder soberano sobre um único povo e determinado território;

Estado composto ou complexo: formado pela aglutinação de vários Estados, com estrutura complexa, onde a centralização do poder não é tão acentuada. Podem ser compostos por coordenação e por subordinação. (grifos do autor).

No caso do Brasil, há uma organização chamada pelo autor de “Estado composto ou complexo”, ou seja, vários estados que compõem um único sistema que é nacional. Chamamos esta organização de Estado Federativo. Em Portugal¹⁰, por exemplo, a organização do Estado é diferente, ou seja, é unitária. Há um só poder emanado e as legislações são nacionais. Esta forma de organização traz consequências para a política de valorização do professor, pois enquanto no Brasil cada município e estado tem sua legislação própria sobre carreira, em Portugal existe um único estatuto de carreira docente, que é nacional.

Soares (2011, p. 284) argumenta que: “O Estado federal forma-se pela conjunção de vários Estados, que preservam sua autonomia em relação ao poder central. A União, como poder central, possui soberania e personalidade jurídica no âmbito internacional”. É o caso do Brasil.

O federalismo é um produto histórico da transformação da confederação dos 13 Estados sucessores das ex-colônias inglesas na América do Norte, tornadas soberanas, em novo tipo de Estado denominado Estado federal, através da Convenção de Filadélfia, que elaborou a constituição de 1787.

¹⁰ País onde foi realizado no ano de 2014 o estágio de doutorado-sanduíche.

As formas de organização política até então conhecidas se limitavam aos Estados Unitários e à confederação, que não satisfaziam as exigências dos delegados de Filadélfia (SOARES, 2011, p. 294).

Para Pritchett (1984) *apud* Soares (2011), a organização política que origina da forma federalista americana divide-se em dois níveis de governo, sendo primeiro a relação vertical de poder entre a União e estados, dividindo as seguintes competências: competências exclusivas do poder central, competência exclusiva estadual, poderes concorrentes, competências não autorizadas ao governo federal, competências vedadas aos Estados-membros, competências impeditivas ao poder central e aos Estados-membros e, segundo, as relações horizontais de poder, que se dividem em cinco aspectos: direitos e garantias interestaduais, reconhecimento por todos os Estados das leis e decisões judiciais, solicitação de extradição, anuência do Congresso nos convênios firmados entre os Estados-membros e litígios entre os Estados que são competência da suprema corte. Nesta forma de organização, o cidadão está sob a égide de dois poderes ao mesmo tempo e também de duas ordens constitucionais.

Com a proclamação da república, no ano de 1889, “os representantes políticos da classe dominante das principais províncias – São Paulo, Minas Gerais e Rio Grande do Sul – defendiam a ideia da República Federativa, que asseguraria um grau considerável de autonomia as unidades regionais” (FAUSTO, 2012, p. 211). Segundo o autor, a primeira Constituição Republicana, inspirada no modelo norte-americano, consagrou em seu artigo 65 a autonomia dos estados, como foram designadas as antigas províncias. A partir desta forma de organização, possibilitou-se aos estados brasileiros o exercício de diversas funções, como, por exemplo, solicitar empréstimos externos e possuir própria organização militar.

O Brasil, desde a proclamação da República, é uma República Federativa e, como tal, isso supõe um pacto federativo no qual coexistam a união federativa e a pluralidade de entes federados. Trata-se de um regime em que os poderes de governo são repartidos entre instâncias governamentais por meio de campos de poder e de competências legalmente definidas. A repartição de competências e de polos múltiplos de poder sempre foi um assunto básico para a elucidação da(s) forma(s) federativa(s) de Estado. Daí as discussões em torno das variantes da forma federativa e a temática da descentralização (CURY, 2008, p. 1196).

As constituições que no decorrer da história brasileira foram sendo aprovadas mantiveram este tipo de organização, dando autonomia para os estados e municípios em várias esferas. Seria como se ter um “estado composto por outros Estados” (BOTHE *apud* CRUZ, 2009, p. 59), há uma autonomia que possibilita que no Brasil tenham

inúmeras leis que regulamentam as carreiras dos professores, criando distorções muito grandes em diversas regiões do país, não apenas de estado para estado, como também de municípios para municípios. O destaque que se dá na CF de 1988 é que cria um novo ponto na federação, ou seja, o município como ente federado.

Outro conceito que se faz importante compreender quando se fala em uma organização federativa é do regime de colaboração. Este regime nada mais é que uma colaboração entre os entes federados que deve ser definida na forma da lei e atribui responsabilidades, poderes e como se dá a relação entre União, estados e municípios. As competências de cunho mais amplo são delegadas à União, competências regionais aos estados e as competências que tenham um interesse mais específico e local são delegadas aos municípios. Na educação, o regime de colaboração se concretiza na forma de ações complementares, suplementares e supletivas, entre União, estados e municípios (COSTA, 2010).

Fernandes (2013, p. 154) coloca que na “colaboração federativa as tomadas de decisões são conjuntas entre os entes com competências concorrentes e comuns, os quais definem atribuições e exercícios relativos às competências”, ou seja, num regime de colaboração, um dos elementos importantes para que as ações se concretizem de melhor forma para todos os entes é a tomada de decisão, que deve ser conjunta, isto é, União, estados e municípios devem articular-se em sintonia. Hoje, na Constituição Federal de 1988, o regime de colaboração para a pasta da educação está definido da seguinte forma:

Art. 211. A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão em regime de colaboração seus sistemas de ensino.

Parágrafo 1º. A União organizará o sistema federal de ensino e o dos Territórios, financiará as instituições de ensino públicas federais e exercerá, em matéria educacional, função redistributiva e supletiva, de forma a garantir equalização de oportunidades educacionais e padrão mínimo de qualidade do ensino mediante assistência técnica e financeira aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios (BRASIL, 1988).

Num primeiro momento, a percepção sobre a autonomia dos entes federados parece um indício positivo de desenvolvimento; no entanto, Saviani (1975) coloca que uma das dificuldades do regime de colaboração é a definição de normas de cooperação e o entrave na Constituição sobre este aspecto é que não há um sistema único de ensino articulado, que leve em consideração a dinamicidade, interações e contradições de cada espaço. A falta de sistema único cria uma imensidão de sistemas de ensino, seja federal, estaduais ou municipais.

Na continuidade, outro conceito importante no contexto da federação é compreender o que significa pacto federativo, conceito este difícil de encontrar significados entre os autores da educação, visto que muitos falam do pacto, no entanto, não definem com exatidão o que é.

O Pacto Federativo, ou, como chamado atualmente, o Federalismo Fiscal, está definido na Constituição da República Federativa do Brasil (artigos 145 a 162), nos quais, entre outros temas, são definidas as competências tributárias dos entes da Federação, e os encargos ou serviços públicos pelos quais são responsáveis estão definidos entre os artigos 21 a 32. Além disso, o tal Pacto Federativo tem relação com os mecanismos de partilha da receita dos tributos arrecadados entre os entes da Federação, sendo exemplos desses mecanismos os Fundos de Participação dos Estados e do Distrito Federal e dos Municípios e os Fundos Constitucionais de incentivo ao desenvolvimento regional. (FERNANDES. 2013)

No caso mais específico da educação, o pacto federativo se explicita na política de fundos (FUNDEF e FUNDEB), com legislações próprias que definem competências tributárias, participação, aplicação e responsabilidade de cada ente federado, que serão melhor explicitadas no decorrer do texto.

Esta breve explanação apresenta-nos um panorama das consequências que uma organização federativa traz para o contexto educacional. As leituras nos remetem que há falta de um sistema de educação, a descentralização dos poderes e, de certa forma, a autonomia dos entes federados promovem uma forte definição das políticas educacionais e, conseqüentemente, das políticas de valorização, a partir da atuação dos governos locais. Claro que estes encaminhamentos e decisões políticas são marcados pela correlação de forças que se dão nos espaços locais: conforme maior grau de pressão dos movimentos (associações, sindicatos), maior será a intervenção na execução da política local.

No entanto, mesmo com o tensionamento dos movimentos sociais, é perceptível que os governos brasileiros são, de certa forma, marcados por uma concepção de serviço público e suas prioridades.

É importante assinalar que a construção do Estado brasileiro foi marcada pela presença de grupos privados, presença facilitada pela maneira como foi ocupada a terra da colônia e como foi organizada a administração do governo. Característica dos estados patrimoniais, o poder político foi compreendido como uma instância privada, sendo confusa a relação entre a coisa pública – *res publica* – e a coisa privada – *res privada*. A forma de dominação política, no patrimonialismo, não estabelece divisões nítidas entre as esferas da atividade pública e privada. Essa indistinção também dificultou sobremaneira a instalação de uma ordem legal burocrática no Estado brasileiro (MENDONÇA, 2000, p. 40).

Neste sentido, o autor reforça que uma das características mais marcantes do Estado patrimonial “é a de constituir-se mais forte que a sociedade” (MENDONÇA, 2000, p. 41). Nesse sentido, temos a construção de Estado brasileiro de cunho democrático, porém com marcas patrimonialistas. Esta condição tem afetado as políticas de valorização, visto que, mesmo que a agenda nacional tencione elementos de valorização, os governos locais, na sua maioria, de cunho patrimonial, acabam encaminhando ações de valorização conforme o governo local.

1.5. O MARCO LEGAL, O DESAFIO DE UM ESTADO FEDERATIVO E A VALORIZAÇÃO DO PROFESSOR

Compreendendo a valorização como política, inserida num contexto de Estado Democrático de Direito, faz-se necessário compreender como este princípio se efetiva e se implementa, tendo como um dos mecanismos a legislação. Assim, o objetivo deste subtítulo é apresentar os documentos e leis aprovados que explicitam e/ou regulamentam os princípios de valorização e que propiciam os espaços de enfrentamento e tensionamento da política. Estas reflexões têm como pano de fundo a compreensão de como este movimento de regulamentação se concretiza dentro de um Estado que se organiza de forma federativa.

Faz-se importante, antes de apresentar os contextos legais sobre a valorização dos professores, reforçando a legislação como um mecanismo democrático de organização do Estado. É perante este argumento que o recorte de análise desta pesquisa é o ano de 1971, visto que é neste período que surge a Lei da Reforma de Ensino, que cria pela primeira vez a obrigatoriedade dos estatutos do magistério. Não que anteriormente não se houvesse falado da valorização do professor, pois no Manifesto dos Pioneiros o texto já referendava algumas questões sobre o tema, mas é somente, neste ano que pela primeira vez cria-se legalmente a obrigatoriedade de uma carreira para os professores.

Com a finalidade de dar cumprimento ao referido artigo, o governo do general Emílio Garrastazu Médici preceituou o Decreto n. 71.244, de 11 de outubro de 1972, estabelecendo normas para a concessão de auxílio do tesouro federal aos sistemas estaduais e municipais de educação (Brasil, 1972, p. 9.186). A medida jurídica adotada pelo regime militar vinculava este último ao artigo 54 da Lei n. 5.692/71, que estipulava as várias formas de ajuda financeira da União para os estados e municípios. Portanto, para que os sistemas estaduais e municipais de educação tivessem acesso às verbas do

governo federal era necessário que elaborassem os seus respectivos Estatutos do Magistério (FERREIRA; BITTAR, 2006, p. 1165).

A aprovação da Lei da Reforma de Ensino nº 5.692 de 1971, no entanto, pode nos levar a acreditar numa ilusória perspectiva de valorização na época. Ilusória porque não podemos esquecer que neste período o Brasil encontrava-se sob o regime militar, o que nos coloca reflexões sobre qual seria o verdadeiro objetivo da obrigatoriedade dos estatutos: valorizar? Regular? Controlar? Disciplinar? É inegável, no entanto, que estas alterações puderam se constituir como um elemento da profissionalização do magistério pela primeira vez na história dos professores (FERREIRA; BITTAR, 2006).

Formalmente, neste período, a CF de 1946, aprovada no governo Dutra, se manteve com algumas alterações até a aprovação da próxima carta, em 1967. Porém, o novo regime ditatorial passou a reestruturar as instituições nacionais por meio de decretos, nomeados por Atos Institucionais (AI), que iam aos poucos extinguindo espaços de democracia. Era um momento marcado pelo medo, pela repressão e pelo controle militar. Fortalecia-se neste período a burocracia técnica do Estado, e a população mais fragilizada, como os trabalhadores, estudantes e o povo do campo, torna-se ainda mais enfraquecida (FAUSTO, 2012).

Segundo Romanelli (1999), no período da ditadura houve dois momentos distintos para a educação nacional: o primeiro foi no período de implantação do regime, onde o foco maior estava na perspectiva da recuperação econômica do país, momento em que a educação ficou em segundo plano e não era percebida como ferramenta de desenvolvimento, situação esta que agravou as condições educacionais. O segundo momento, influenciado pela U.S Agency for International Development (USAID), ocorre quando o regime percebe a importância educacional e que esta deveria ser reestruturada conforme o modelo desenvolvimento econômico brasileiro.

É neste contexto, então, que se aprova a lei da reforma de Ensino 5.692 de 1971, que passa a reformular os ensinos de 1º e 2º graus. A lei da reforma é fruto também dos acordos firmados entre MEC/USAID, a partir da implantação de uma concepção tecnicista, fortalecendo a autoridade e a hierarquia. Esta lei surgiu no período de maior repressão do regime e também quando se firmavam os movimentos de oposição. Contraditoriamente, no entanto, era o período considerado de êxito da política econômica posta pelo governo. Esse êxito, de certa forma, gerava um misto de alegria e medo, consenso e legitimação das práticas do governo, o que fez com que a lei 5.692 fosse vista com entusiasmo pelos professores. Assim, foi aprovada em um mês, de

forma rápida e por unanimidade pelo Congresso nacional (GERMANO, 2005). A aprovação da lei da Reforma de Ensino 5.692 de 1971 foi sendo aceita pelos professores como um ponto positivo para a educação brasileira. Vale destacar que, de certa forma, ela se consolida como um marco para a valorização do professor hoje, com uma importante contribuição histórica, com a prerrogativa da aprovação dos estatutos dos professores.

Art. 36 – Em cada sistema de ensino haverá um estatuto que estrutura a carreira do magistério de 1º e 2º graus, com acessos graduais e sucessivos, regulamentando as disposições específicas da presente lei e complementando-as no quadro da organização própria do sistema (BRASIL, 1971).

É claro que, num contexto de ditadura, é difícil imaginar que a obrigatoriedade da criação dos estatutos tivesse como objetivo a valorização dos professores. Talvez a iniciativa tivesse como fim o controle e a regulação da profissão; no entanto, não podemos deixar de afirmar que foi sim um marco para a consolidação da carreira no Brasil, pelo fato de criar a obrigatoriedade dos estatutos.

No entanto, neste período pouco se avançou em relação às carreiras dos professores. Mesmo com a expansão dos empregos docentes e com o recrutamento em larga escala, o que levou à incorporação nos sistemas de ensino de muitos professores leigos, os demais aspectos em relação à carreira não avançaram.

Neste contexto, a carreira dos professores foi marcada por dois aspectos, que Ferreira e Bittar (2006) julgam de certa forma definidores para a categoria: o primeiro seria o grande crescimento em número de cargos de professores, e o segundo, o arrocho dos salários que se deu sob todo o regime da ditadura. Os professores do ensino básico foram os mais penalizados pelas medidas econômicas adotadas pelo regime, que reduziram muito os salários dos trabalhadores. Esta perda do poder aquisitivo dos salários foi decisiva para mobilizar os professores e deflagrou greves estaduais nos anos de 1978 e 1979. Esses dois elementos articulados contribuíram para que os professores se tornassem uma das grandes categorias que se opuseram à ditadura, com a criação da Confederação dos Professores Primários do Brasil, em 1962, que no decorrer transformou-se em Confederação dos Professores do Brasil (CPB), abrangendo todos os cargos de professores criados com a reforma.

Quando da decretação da Lei n. 5.692/71, a professora Thereza Noronha de Carvalho, presidente da CPB (1972-1978), assinalou que “talvez pela primeira vez em nossa História, [ocorrerá] uma verdadeira profissionalização

do magistério brasileiro” (CPB, 1964-1976, p. 51). Nesse novo contexto da educação brasileira, a CPB centrou a sua ação no Estatuto do Magistério. É que a Lei n. 5.692/71 previa no seu artigo 36 que cada sistema de ensino teria um Estatuto que estruturasse a carreira dos professores públicos de 1º e 2º graus (São Paulo, 1971, p. 9). Com a finalidade de dar cumprimento ao referido artigo, o governo do general Emílio Garrastazu Médici preceituou o Decreto n. 71.244, de 11 de outubro de 1972, estabelecendo normas para a concessão de auxílio do tesouro federal aos sistemas estaduais e municipais de educação (Brasil, 1972, p. 9.186). A medida jurídica adotada pelo regime militar vinculava este último ao artigo 54 da Lei n. 5.692/71, que estipulava as várias formas de ajuda financeira da União para os estados e municípios. Portanto, para que os sistemas estaduais e municipais de educação tivessem acesso às verbas do governo federal era necessário que elaborassem os seus respectivos Estatutos do Magistério (FERREIRA; BITTAR, 2006, p. 1164-1665).

Dois aspectos destacam-se nesta citação: o primeiro, a visão de que o estatuto da carreira do magistério de certa forma definiria a profissão dos professores pela primeira vez na história, e o outro a ajuda financeira da União, vinculada à obrigatoriedade da aprovação dos estatutos do magistério. A lei marca neste sentido a obrigatoriedade dos municípios e estados criarem estatutos do magistério.

Enfim, todos estes elementos na época levaram os professores a remodelar suas associações, que tinham caráter de recreação e lazer, em sindicatos da categoria que passaram a lutar por políticas de melhoria das condições de vida e de trabalho, que modificassem as estruturas existentes na época (FERREIRA; BITTAR, 2006).

Em relação aos movimentos sociais, mesmo com a repressão aos sindicatos e seus dirigentes, o regime não conseguiu extingui-los, houve o aumento de alguns sindicatos, como, por exemplo, os rurais, que eram de 625 em 1968 e 1980 já contavam com 2.144. Por meio da iniciativa da igreja, com a Comissão Pastoral da Terra, muitas lideranças combativas surgiram e o movimento operário se fortaleceu com a campanha para a correção de salários encabeçada pelos sindicatos dos metalúrgicos de São Bernardo e Diadema, que abriu caminho para as grandes greves de 1978 e 1979; neste mesmo ano, ocorreram em torno de vinte greves do professorado, reunindo em torno de 766 mil profissionais (FAUSTO, 2012).

O modelo de Estado tradicional e conservador que se tinha até então acaba não dando conta da resolução dos problemas sociais por meio da repressão, exclusão e opressão. As formas e estruturas conservadoras não contemplavam mais as novas demandas sociais, tecnológicas e econômicas que passam a intensificar-se naquela época. Alguns aspectos são fundamentais para o fim do regime, como a vitória da oposição – no legislativo em 1974 e para o governo em 1982; a decorrente ineficiência

do governo militar; o contexto econômico com a alta inflação; o crescente aumento do movimento sindical no setor metalúrgico e a criação de novos partidos. Estes elementos reforçam novas perspectivas para o Brasil. Nesse sentido, a população brasileira exige outros meios de regulação, incitando processos de transformação (FARENZENA, 2001).

As estruturas militares vão perdendo força e chega ao fim, no final dos anos de 1970, o regime ditatorial, porém as instituições na sua maioria mantêm-se ainda sob a figura de personalidades do regime. Na educação, com a intensificação da crise econômica no Brasil, que se deu durante toda a década de 1980, as inúmeras greves de professores nos municípios e nos estados não conseguiram conquistar uma política de salários dignos e de execução de sua profissão. Já na metade dos anos 80, os sindicatos passam a reivindicar dos governos pós-militares um piso salarial nacional que na época era baseado em três salários mínimos; no entanto, esta luta foi perdida, no sentido de que os poderes locais ainda se compunham das forças que apoiavam a ditadura militar (FERREIRA; BITTAR, 2006).

Em 1985, “por caminhos complicados e utilizando-se do sistema eleitoral imposto pelo regime autoritário, a oposição chega ao poder” (FAUSTO, 2012, p. 436): por meio da eleição indireta¹¹, Tancredo pelo Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB) e Sarney do Partido Democrático Social (PDS) vencem com 480 votos contra 180 do adversário Maluf. A vitória de Tancredo marca a transição do regime militar para o democrático. Com sua morte, toma posse Sarney, que já tinha tido passagens pelo PDS, (União Democrática Nacional (UDN) e Aliança Renovadora Nacional (ARENA). Do aspecto político, havia dois elementos importantes esperados deste governo: o fim das leis do regime militar e a instalação de uma Assembleia Constituinte com fins da elaboração de uma nova constituição nacional (FAUSTO, 2012). Foi então que em 1986 marcou-se a eleição para a constituição do Congresso e no ano seguinte instalou-se a Assembleia Nacional Constituinte.

Na educação, o período da constituinte no governo Sarney pode-se afirmar que se consolida como uma etapa de incertezas. Mesmo que alguns documentos da época expressassem os anseios do período, como “Educação para Todos: caminhos para mudança, I Plano de Desenvolvimento da Nova República 1986-1989 e Dia Nacional de Debate sobre Educação”, a forma como a política educacional era gerida ainda era a

¹¹ Havia um movimento pelas “diretas já”, porém a eleição direta para presidente dependia de uma alteração constitucional, que na época não foi aprovada (FAUSTO, 2012).

mesma do período ditatorial. Mesmo assim, neste momento a atenção dos professores era toda para a Assembleia Nacional, que passa a receber diversas contribuições de pessoas ligadas ao contexto educacional já organizado desde o começo da década anterior (VIEIRA, 2007).

Em 1986, a criação do Fórum Nacional pela Constituinte – mais tarde, Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública (FNDEP) – possibilitou intensas mobilizações no processo de elaboração que culminou com a aprovação, na Constituição da República Federativa do Brasil, em 1988, do Capítulo III, Seção I, Educação (artigos 205 a 214), embora nem todas as propostas fossem aprovadas. Após a defesa de propostas e dos debates no processo constituinte, o Fórum passou a discutir, reivindicar e pressionar por uma nova LDB, atuando em conjunto com os parlamentares que apoiavam e subscreviam as contribuições do Fórum (BOLLMANN, 2010, p. 659).

Neste período, “as atenções e esperanças do país voltaram-se para a elaboração da nova Constituição. Havia um anseio de que ela não só fixasse os direitos dos cidadãos e as instituições básicas do país, como resolvesse muitos problemas fora do seu alcance” (FAUSTO, 2012, p. 445). Relacionados à educação, o período de aprovação da Constituição coloca diversos debates na esfera da educação em defesa do ensino público gratuito, um deles o da valorização. “Os professores atuaram ativamente por ocasião do processo constituinte de 1988 e na elaboração da LDB, visando sua valorização” (GUTIERREZ, 2010, p. 62) e tais lutas garantiram os princípios e indicativos para a qualidade da educação na aprovação da CF, em 1988.

Em 1988, então é aprovado o novo texto da Constituição Federal, um documento que representa as pressões de diversos grupos da sociedade em geral, militares, empresas, sindicatos e que, com todas as contradições próprias de um documento que é fruto da disputa, reflete um avanço no que diz respeito aos direitos sociais e políticos das classes menos favorecidas até então, tanto que foi intitulada como a constituição cidadã (FAUSTO, 2012).

Concretizando um documento concebido a partir da concepção de um Estado Democrático de Direito, a educação passa a compor o texto da CF como um direito social de todos os cidadãos brasileiros e também como dever do Estado. Fixa ainda os princípios da educação nacional; no entanto, as questões sobre a valorização do professor ainda não são contempladas no texto da lei, o que viria a acontecer apenas quase vinte anos depois.

A Constituição manteve o país, na sua organização, como um Estado federativo, porém agora com autonomia municipal, possibilitando a criação de suas próprias leis,

incluindo aí as legislações que regulamentam as carreiras dos professores, porém, nos aspectos financeiros, ainda prevê a execução de algumas políticas vinculadas aos programas e projetos do governo federal.

Com a Constituição de 88, os municípios adquirem a autonomia política, através da elaboração de sua própria lei orgânica e demais leis e da escolha direta de seus governantes. Ampliam sua competência em áreas importantes, como a política urbana e transportes coletivos. Apesar do aumento de sua capacidade financeira, a participação dos municípios na receita tributária global não supera os 18 ou 20%. No entanto, eles assumem vários encargos e responsabilidades das outras esferas, o que os obriga a negociar recursos nos diversos programas federais ou estaduais. Com uma frágil base econômica, ao lado da ineficiência administrativa, os recursos próprios na maioria dos municípios não vão além dos 5% do total da receita. Dessa forma, a autonomia de realizar políticas próprias sem vinculação aos programas federais e estaduais é mínima (TEIXEIRA, 2002, p. 6).

Passado, no entanto, o período de esperança frente à nova Constituição brasileira, a década de 90 se caracteriza como o momento de muitas mudanças no Brasil. O grande desafio era a implantação da Constituição recém-aprovada e a exigência da inserção do país na economia global, que até então era considerado como o país “mais fechado do mundo capitalista”¹². Sob o efeito da crise da dívida externa, acelera-se a inflação e aumenta a desigualdade social, alavancando os índices de pobreza. Contraditoriamente, o contexto impedia o Estado de efetuar políticas públicas previstas na Constituição Federal e abre espaços para as agências internacionais de financiamento. O final do Governo Sarney foi sem dúvida, para a história do país, desastroso no contexto econômico, o que criou na candidatura liberal de Fernando Collor de Mello uma grande perspectiva de transformação no Brasil. No entanto, o confisco¹³, o congelamento dos salários e denúncias de esquemas de corrupção chocaram a população brasileira, fazendo surgir um movimento intitulado *impeachment* de Collor, cassado em 1992, assumindo então novamente um vice: Itamar Franco, que deu continuidade às políticas de privatização no Brasil e teve como marco o plano real (FAUSTO, 2012)

Na educação, os anos 90 são marcados por inúmeras reformas educacionais. Como afirmam Frigotto e Ciavata (2003, p. 95):

(...) vêm demarcadas por um sentido inverso às experiências do socialismo real e das políticas do Estado de bem-estar social do pós Segunda Guerra

¹² Expressão de Fausto (2012, p. 469).

¹³ Programa de estabilização monetária, que incluía uma medida drástica que era o bloqueio de todos os ativos financeiros existentes na época acima de 50 mil cruzeiros novos (FAUSTO, 2012).

Mundial, lidas pelos intelectuais orgânicos do sistema capital como responsáveis por um desvio dos mecanismos naturais do mercado e, portanto, pela crise.

O cenário educacional passa a se constituir entre as disputas do ajustamento dos sistemas de educação às necessidades da nova ordem capitalista e da efetivação da democratização do ensino. Neste contexto de ajuste, a década de 1990 é marcada pela forte presença dos organismos internacionais, que passam a integrar o cenário educacional a fim de organizar as reformas educacionais. O documento que viria a direcionar estas reformas sociais ficou conhecido como o Consenso de Washington, escrito por representantes do capitalismo central, a partir de uma doutrina neoliberal (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003). Na educação:

O primeiro desses eventos é a “Conferência Mundial sobre Educação para Todos”, realizada em Jomtien, Tailândia, de 5 a 9 de março de 1990, que inaugurou um grande projeto de educação em nível mundial, para a década que se iniciava, financiada pelas agências UNESCO, UNICEF, PNUD e Banco Mundial. A Conferência de Jomtien apresentou uma “visão para o decênio de 1990” e tinha como principal eixo a ideia da “satisfação das necessidades básicas de aprendizagem”, comprometendo-se a assegurar uma “educação básica de qualidade” era o objetivo do texto (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003, p. 98).

O direcionamento posto pela Conferência passa a inspirar o Plano Decenal da Educação para Todos, no ano de 1993, já então sob a direção do Governo Itamar Franco. A instalação do Fórum Permanente de Valorização do Magistério da Educação Básica proposta pela Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE) é decisiva para a aprovação da nova LDB, que de certa forma vinha sendo alimentada desde o processo da Constituinte (FRIGOTTO, 2009).

É neste contexto que surge então o documento intitulado “Pacto pela Valorização do Magistério e Qualidade da Educação”. O pacto se dá no governo Itamar, que tem certa inflexão em relação ao governo Collor, especialmente pela presença de Murilo Hingel como Ministro da Educação. Este pacto obteve apoio das principais entidades ligadas à educação nacional, previa elevar os padrões da educação básica e estabelecer uma política de profissionalização do magistério em longo prazo, a partir do reconhecimento do papel político, social, cultural e econômico do professor para a sociedade, inclusive mencionando questões referentes à formação, planos de carreira, concurso público, remuneração e condições de trabalho (BRASIL, 1994). O destaque neste documento é a indicação de elementos que devem consolidar o que se chama de valorização:

Revisão dos atuais estatutos e planos de carreira do magistério, de modo a valorizar a formação inicial e continuada dos docentes, bem como sua competência e dedicação profissional; Instituição do regime de trabalho de 40 (quarenta) horas semanais, em que, pelo menos, 25% do tempo seja destinado a atividades extraclasse, como planejamento, preparação de material, ações junto à família e à comunidade, pesquisa, formação continuada e outras atividades requeridas pelo projeto pedagógico da instituição educacional para a promoção do sucesso escolar; Estabelecimento do piso salarial profissional nacional de, no mínimo, R\$ 300,00 (trezentos reais), com garantia de seu poder aquisitivo em 1º de julho de 1994, como remuneração total no início da carreira e excluídas as vantagens pessoais, para o professor habilitado, pelo menos, em nível médio e que esteja no exercício de atividade técnico-pedagógica em instituição educacional (BRASIL, 1994).

Nesse acordo foi estabelecido um calendário para as ações firmadas no “Pacto” referentes ao piso salarial nacional, aos montantes financeiros, ao regime de trabalho docente, tendo como limite para o desencadeamento prático de tais encaminhamentos o mês de outubro de 1995. Porém, com o processo eleitoral em 1994 e a eleição de Fernando Henrique Cardoso, instala-se um governo de amplas reformas, em especial de ordem econômica e também na área social (FAUSTO, 2012, p. 481). Modificou-se o rumo da política de valorização, extinguindo-se o pacto e a maioria das proposições nele contidas, em especial o piso salarial e o plano decenal de educação.

Frigotto e Ciavatta (2003) colocam que neste período o mais agravante para a educação é que a política adotada pelo governo Fernando Henrique Cardoso (FHC) era pautada numa concepção pedagógica empresarial, alinhada com as regras individualistas e fragmentadas dos organismos internacionais. Intensificam-se os processos de privatização dos serviços públicos, a flexibilização, o desmonte dos direitos sociais, o forte encaminhamento dos mecanismos de avaliação.

A estratégia do Governo Cardoso de subordinar as reformas educativas, no plano organizativo e pedagógico, ao projeto de ajuste econômico-social fica evidente já pela repulsa ao projeto de LDB construído a partir de mais de 30 organizações científicas, políticas e sindicais, congregadas no Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública. O infundável processo de tramitação da LDB e as centenas de emendas e destaques feitos pelos parlamentares da base de governo, em verdade, eram uma estratégia para ganhar tempo e ir implantando a reforma educacional por decretos e outras medidas. O pensamento dos educadores era que a proposta de LDB não era compatível com a ideologia e com as políticas do ajuste (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003, p. 109).

É nessa conjuntura de Estado Mínimo, em especial para as políticas sociais (PERONI, 2003), que é aprovada a LDB 9.394/96. Após anos de tramitação, esta lei acaba sendo aprovada com elementos do projeto original construído por meio dos

movimentos sociais, em que pese outros elementos não terem sido incluídos, o que é fruto das disputas do processo.

No contexto da valorização, a LDB aprovada, mesmo que deixando vaga a definição de elementos importantes para a valorização, tais como jornada, número de alunos, saúde do trabalhador e valor de um piso nacional, coloca elementos importantes que tensionam avanços na política de valorização.

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:

- ingresso exclusivamente por concursos de provas e títulos;
- aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para tal fim;
- piso salarial profissional;
- progressão funcional baseada na titulação ou habilitação, e na avaliação de desempenho;
- período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluindo na carga de trabalho;
- condições adequadas de trabalho (BRASIL, 1996).

Para Abicalil (2008), a proposição do artigo sexto da LDB (1996) coloca elementos de grande importância para a execução de uma política de valorização do magistério nacional. Com a indicação do que compete à federação, mas também aos sistemas de ensino, a LDB acaba regulamentando as atribuições dos entes federados como, por exemplo, que os municípios por meio de seus sistemas organizem estruturas que promovam e sustentem a valorização de seus profissionais da educação. Um desses elementos é a elaboração de planos de carreiras e estatutos como instrumentos de valorização do magistério. A autonomia dos municípios na regulação das políticas de valorização é reflexo do Regime de Colaboração instituído pela CF, de 1988.

No seu artigo 8º, que trata do título “Da Organização da Educação Nacional”, a LDB propõe que os entes federados se organizarão em regime de colaboração, cabendo à União a coordenação da política nacional de educação, com funções normativa, redistributiva e supletiva, e aos municípios coloca que os mesmos terão liberdade de organização nos termos da legislação (BRASIL, 1996). A lei também distribui competências que cabe a cada um dos entes da federação, ou seja, a responsabilidade da União, dos estados e municípios.

Partindo da análise dos elementos que caracterizam a valorização do professor (formação, condições de trabalho e remuneração), podemos confrontar as duas leis que tratam das bases da educação nacional, a 5.692/71 e a 9.394/96. O objetivo não é compará-las, visto que os regimes em que são implantadas são diferentes (ditadura e

democracia), mas perceber como as leis vão propondo elementos de valorização ao longo do tempo, contribuindo para a consolidação da política de valorização.

E I X O	CATEGORIA	DIMENSÕES	LDB 1971	LDB 1996	OBSERVAÇÕES
Formação	Inicial	Ingresso	- Concurso público de provas e títulos, - Prevê oferta em caráter suplementar e a título precário:	- Concurso público de provas e títulos, podendo qualquer cidadão exigir a abertura de concurso para cargo ocupado por não concursado há mais de seis anos.	Os textos das duas leis são iguais, porém a LDB 96 propõe avanços quando indica que qualquer cidadão pode pedir a abertura de concurso e não regulamenta o vínculo precário.
		Habilitação	- Ensino de 1º grau, da 1ª à 4ª série, habilitação específica de 2º grau; - Condição para exercício de magistério o registro profissional.	- Nível superior, admitida formação mínima em nível médio, na modalidade Normal.	As duas leis preveem o ingresso em nível médio. Na nova LDB não há mais necessidade do registro profissional.
	Continuada	Licença	-----	Prevê licenças remuneradas para estudos	Avanço: a indicação da previsão de licença para estudos, inclusive remunerada.
Condições de trabalho	Jornada		-----	-----	Não fixa
	Hora-atividade		-----	- Período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho	- LDB 96 indica o que hoje chamamos de hora-atividade.
	Nº de alunos		-----	-----	Não faz menção
	Saúde do trabalhador		-----	-----	Não faz menção
Remuneração	Vencimento		Os sistemas devem fixar a remuneração tendo em vista a maior qualificação em cursos e estágios de formação, aperfeiçoamento ou especialização, sem distinção de graus escolares.	- Piso salarial profissional;	A LDB 71 delega a fixação da remuneração aos sistemas de ensino e não diferencia conforme a série que atue. A LDB de 96 indica a criação de um piso salarial, porém é fixado nacionalmente na emenda constitucional.
	Progressão		-----	- Titulação ou habilitação, e na avaliação do desempenho; outro critério.	Em 96 se indicam alguns critérios.
	Composição da remuneração		-----	-----	Não menciona

QUADRO 2: LEIS DE SISTEMA NACIONAL DO ANO DE 1971 E 1996 NO QUE REFERE-SE A VALORIZAÇÃO DO PROFESSOR

FONTE: BRASIL (1971;1996). ELABORADO PELA AUTORA.

Podemos dizer que, visualizando o quadro apresentado, a Lei 5.692/71 não tinha como objetivo de fato a valorização do professor, visto que pouco aborda elementos referentes a este princípio, tendo como marco mais importante a obrigatoriedade dos estatutos do magistério. A LDB 9.394/96 assegura alguns avanços quando fixa quatro elementos importantes para a política de valorização do professor: Menção ao ingresso (nível superior), a hora-atividade, o piso, a avaliação de desempenho e progressão na carreira e licenças.

No entanto, para que o sistema funcione e as leis tenham condições de se implementarem, é necessário que se tenha recursos para a educação. É nesta perspectiva que surge, então, a lei de fundo, o FUNDEF, aprovado no ano de 1997. A proposição de se constituir um fundo para o financiamento da educação pública nacional se deu ao final do governo Itamar Franco, mais especificamente pela CNTE, apoiada pelo Pacto Nacional pela Valorização do Magistério e pela Qualidade do Ensino (MARTINS, 2009).

O FUNDEF surgiu com a aprovação da Emenda Constitucional (EC) 14 de 1996:

Este fundo constitui-se como um mecanismo contábil, uma forma de redistribuir o dinheiro dentro de cada estado da federação, portanto, não significou aporte de recursos novos. [...] A principal ideia preconizada na EC nº 14 era de redefinição do papel da União na manutenção da educação obrigatória no país (GOUVEIA, 2012, p. 88).

O FUNDEF, no entanto, ficou a desejar no cumprimento de seu objetivo, pois, numa comparação de antes e depois do fundo em relação ao que cabe à União, percebe-se que anteriormente o ensino fundamental tinha maior prioridade (GOUVEIA, 2012).

Ainda segundo a autora, outra questão relevante é a destinação de 60% dos recursos do fundo para pagamento dos professores do ensino fundamental. Neste sentido uma promessa do fundo era a valorização dos professores, que deveria ir além da manutenção da folha de pagamento apenas. Foi neste contexto que surgiram os chamados rateios, que eram as sobras do FUNDEF distribuídas entre os professores do ensino fundamental em forma de abonos, ao invés de uma reorganização efetiva dos planos de carreira numa real perspectiva de valorização do magistério. Esses abonos pagos na época não tinham qualquer vínculo com o vencimento e, como foram surgindo novas demandas na rede (novos contratos ou novas construções), o dinheiro não sobrava e o rateio entre os professores não acontecia.

A lei do FUNDEF, no entanto, foi aprovada sem debate com a sociedade e passa a ser divulgada pela mídia como uma possibilidade para a criação de uma política de valorização do magistério (GUTIERREZ, 2010). A origem dos fundos de educação carregava uma grande expectativa frente à possibilidade de que por meio deles fosse possível criar condições de propiciar melhores remunerações aos professores, mas não foi isto que aconteceu. Em termos de valorização, inclusive acirrou alguns conflitos, como coloca Davies (2006, p. 756):

O FUNDEF, por exemplo, só explicitou a remuneração para os professores (segundo a Emenda Constitucional n. 14) ou os profissionais do magistério (segundo a Lei n. 9.424) no ensino fundamental, deixando de fora os trabalhadores de outros níveis e modalidades de ensino.

Todavia, ressalta-se que, apesar destas situações, a disposição prevista em Lei (da aplicação dos 60% para pagamento dos professores) propiciou um elemento importante para a mobilização da categoria, pois os abonos pagos e a diferenciação dos salários dos professores da rede desencadearam um acompanhamento mais efetivo das folhas de pagamento e da elaboração de planos de carreira, demonstrando que o FUNDEF rendeu no sentido de que os debates sobre a carreira estiveram nas agendas nacionais e locais, durante a vigência do fundo (GOUVEIA; FERRAZ, 2011).

Frente à aprovação da LDB e da lei do FUNDEF, fomenta-se o debate sobre carreira. Nesse contexto, o CNE toma a iniciativa de aprovar as diretrizes nacionais para os Planos de Carreira e Remuneração do Magistério por meio da Resolução nº 03, de outubro de 1997, que se consolidou como um importante referencial para os enfrentamentos que viriam a respeito da valorização do professor, pois a resolução reafirma elementos importantes para a consolidação desta política, como ingresso, formação, jornada, 20% de hora-atividade, progressões e remuneração (BRASIL, 1997). Em relação à LDB de 1996, esta resolução avança em poucos aspectos, pois muito do que estava ali já constava na LDB. O que propõe de diferente são questões referentes à dedicação exclusiva; nos critérios da progressão que inclui: qualificação, tempo de serviço e avaliações periódicas de aferição de conhecimento (que na LDB não estava contemplado); prevê a permuta do profissional entre os sistemas de ensino e pela primeira vez define uma jornada de trabalho para o professor de quarenta horas semanais, ampliando de 20 a 25% de hora-atividade. Sobre remuneração, prevê níveis de titulação, indica como referência o custo médio/aluno estadual ou municipal e trata de questões sobre a aposentadoria, como um fundo que dê garantia integral dos

vencimentos e a não permissão de incorporações de gratificações. É pena que, sem a força da lei, a Resolução se consolidou apenas como mais um importante documento que contribuiu para os debates da valorização no Brasil.

Ainda no governo FHC, o Plano Nacional de Educação (PNE), em 2001, propunha como meta elementos referentes à valorização do magistério, como formação, sistema de educação continuada, jornadas de trabalho organizadas de preferência na mesma unidade, com tempo para a hora-atividade e salário digno; propunha também objetivos e metas para que a valorização dos profissionais da educação se efetivasse ao longo do tempo:

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 (BRASIL, 2001).

No entanto, o PNE tornou-se um documento que, na prática, não foi implementado. Várias condições contribuíram para que não saísse do papel, inclusive a que diz respeito ao financiamento da educação nacional. Para Dourado (2010), o documento indicava metas e desafios de grande importância para a qualidade da educação nacional; no entanto, caracterizou-se apenas como algo formal, pois, sem planejamento financeiro e mecanismos orçamentários que o garantissem, tornou-se na sua essência mais um documento que não se efetivou.

Nos anos 2000, o governo Lula assume o poder, porém manteve as políticas iniciadas pelo governo FHC, no início de seu mandato, numa perspectiva de mercado e neoliberal¹⁴. Havia um consenso entre os economistas que estas políticas eram insuficientes e “incompatíveis com as políticas industriais e de transferência de renda, promovendo a retomada do crescimento econômico e a redução da desigualdade de renda e riqueza” (MORAIS; SAAD FILHO, 2001, p. 511). Ainda segundo os autores, foi apenas a partir de 2006 que o rumo das políticas foi se alterando, resultando no crescimento do PIB, distribuição de renda, como por exemplo expansão do bolsa

¹⁴ Para os autores, a denominação para políticas neoliberais baseia-se no “tripé composto por uma política monetária determinada pelas metas da inflação e câmbio flutuante e uma política fiscal visando manter um superávit primário que compensasse o déficit nominal das contas públicas” (MORAIS; SAAD-FILHO, 2011, p. 509).

família, redução da pobreza (aumento do salário mínimo) e o fortalecimento das empresas brasileiras.

Setores das classes médias já mais estabelecidas, em especial os funcionários públicos, beneficiaram-se não apenas de maior acesso ao crédito, mas também de aumentos reais de vencimentos e fortalecimento de carreiras do serviço público, com realização de vários concursos, expressivo aumento do quadro de pessoal e elevação da escala de salários, em particular da remuneração inicial (FAUSTO, 2012, p. 529).

Neste movimento de fortalecimento das políticas sociais, encabeçado pela correlação de forças dos movimentos organizados e possibilitado de certa forma, por um governo do PT, que na educação documentos importantes, referente à valorização dos professores foram aprovados. Em especial a EC nº 53/2006, que, após quase vinte anos de luta, inseriu em seu texto a valorização do professor enquanto um princípio de qualidade para a educação.

Como o FUNDEF tinha a duração somente de dez anos, a aprovação desta emenda possibilitou a revisão dos fundos que desde 2004 já vinham sendo debatidos. “Foram realizados os primeiros colóquios, organizados pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC), para discutir a proposta preliminar do Fundo da Educação Básica, dos quais participaram gestores estaduais e municipais de educação, além de representantes de movimentos sociais” (MARTINS, 2009, p. 196). Uma das principais iniciativas do FUNDEB foi a extensão do fundo a todas as etapas e modalidades da educação básica, antes limitado ao ensino fundamental.

A ampliação dos impostos que compõem o fundo não mudou de forma significativa o peso que as diferentes fontes tinham comparativamente ao que acontecia na vigência do FUNDEF. Os recursos mais importantes para o financiamento em educação e para redistribuição em cada estado continuam vindo do ICMS (GOUVEIA, 2012, p. 93)

Nesse sentido, podemos dizer que, em termos de ampliação de recursos que viabilizassem a valorização do professor por meio da ampliação da remuneração, o fundo não deu conta. Neste aspecto, sua relevância é que a lei aprovada, que o regulamenta, prevê a reestruturação dos planos de carreira do magistério nos sistemas de ensino:

Os Estados, o Distrito Federal e os municípios deverão implantar Planos de Carreira e remuneração dos profissionais da educação, de modo a assegurar:

- I – a remuneração condigna dos profissionais na educação básica da rede pública;
- II – integração entre trabalho individual e a proposta pedagógica da escola;

III – a melhoria da qualidade do ensino-aprendizagem.

Parágrafo único. Os Planos de Carreira deverão contemplar capacitação profissional especialmente à formação continuada com vistas à melhoria da qualidade do ensino (BRASIL, 2007).

A lei do FUNDEB se constitui numa legislação que reforça a política de valorização dos professores, quando menciona os planos de carreira, a remuneração e formação, mas, no entanto, ela não se basta por si, por isso surge a necessidade de uma nova articulação. Foi quando os “movimentos sociais [...] [propuseram] o resgate da proposta do Acordo Nacional pela valorização do Magistério, pela qual era fundamental o estabelecimento de um piso profissional nacional” (MARTINS, 2009, p. 218). Dá-se continuidade a outro enfrentamento que é o da construção do piso salarial para os profissionais da educação:

A EC nº 53/2006 inseriu o piso salarial profissional nacional (que era a principal reivindicação da CNTE) entre os princípios a partir dos quais o ensino deve ser ministrado e determinou que a Lei regulamentadora dispusesse sobre o prazo para a fixação, em lei específica do piso salarial profissional nacional. Lei do FUNDEB estabeleceu a data de 31 de agosto de 2007 (MARTINS, 2009, p. 221-222).

No ano seguinte, em 2008, como marco histórico, é aprovada então a Lei 11.738, que trata do PSPN. Além da definição do valor do piso, a lei também regulamenta a necessidade da ampliação da hora-atividade e a fixação de prazos para a elaboração ou adequação dos planos de carreira, o que deveria acontecer até 31 de dezembro de 2009.

Logo após a aprovação do PSPN, cinco Estados, sendo eles Mato Grosso do Sul, Paraná, Santa Catarina, Rio Grande do Sul e Ceará, entram com a Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADIN) nº 4167, na qual alegavam a não suportabilidade de recursos para o pagamento das suas redes de ensino e da ampliação de profissionais para o aumento da hora-atividade. Foi somente no ano de 2011 que esta ação de inconstitucionalidade foi, finalmente, julgada improcedente, concretizando assim um avanço no que diz respeito à fixação do piso nacional do magistério, muito embora ainda não exista consenso entre governo e movimentos sindicais frente aos valores.

A aprovação das novas leis e a mudança na condição de financiamento pressionaram a substituição da Resolução do CNE de 1997. Neste contexto, o CNE fixa, pela Resolução CNE/CEB nº 09/2009, de 28 de maio, as novas diretrizes nacionais para os Planos de Carreira e Remuneração dos Profissionais do Magistério da Educação Básica Pública. A resolução de 2009 do CNE trata de elementos que compõem a valorização do magistério, como formação, condições de trabalho, licenças para estudo,

ingresso na carreira, jornada de trabalho, data base, número de alunos, saúde do trabalhador, cargos e progressão na carreira. Em relação à diretriz anterior, este documento apresenta características mais abrangentes, como, por exemplo, amplia-se para os demais trabalhadores em educação. O quadro abaixo representa brevemente a diferenciação entre uma resolução e outra.

EIXO	CATEGORIA	DIRETRIZES DE 1997	DIRETRIZES DE 2009	OBSERVAÇÕES	
Formação	Inicial	Ingresso	Concurso público	- Concurso público de provas e títulos - Qualquer cidadão pode exigir abertura de concurso para cargo ocupado por professor não concursado por mais de seis anos.	- O mesmo texto, porém em 2009 segue a orientação da LDB.
		Habilitação	- Experiência mínima de dois anos como pré-requisito para o exercício - Ensino médio completo, na modalidade normal.	-----	Em 97 o objetivo era atender a demanda da habilitação dos já ingressos. Em 2009 o contexto não é mais de habilitação e sim de capacitação e aperfeiçoamento
	Continuada	Licença	-----	Instituir mecanismos de concessão de licenças para aperfeiçoamento e formação continuada.	Existem avanços quando da necessidade da regulamentação de licenças para estudos.
Condições de trabalho	Jornada		40 horas	Preferencialmente em tempo integral de, no máximo, 40 horas. - Dedicção exclusiva.	Em 2009, há avanços quando prevê o trabalho em tempo integral e dedicação exclusiva.
	Hora-atividade		20% e 25% do total da jornada para hora-atividade	Ampliação da jornada destinada à hora-atividade	Não trata especificamente de referência à lei do piso.
	Nº de alunos		- Relação numérica professor-educando, número adequado de alunos em sala de aula	Indica a necessidade de regulamentar tal aspecto, porém não define como e quanto.	Ambas não avançam nos aspectos essenciais de definição de número de alunos por turma, por sala, ou por professor.
	Saúde do trabalhador		-----	Apoio por parte do ente federado, que vise melhorar as condições de trabalho e erradicar e prevenir a incidência de doenças.	Avanço quando indica a necessidade de prevenir doenças profissionais.
Remuneração	Vencimento		- Contemplará níveis de titulação, sem que os portadores de diploma de licenciatura plena ultrapassem em mais de 50% os de nível	- Remuneração condigna com vencimentos ou salários iniciais nunca inferiores aos valores do Piso, fixados nos planos de carreira; -Diferenciar vencimentos	Na atual legislação há avanços quando trata do piso, diferenciação salarial por titulação e as revisões salariais.

		médio; Terá como referência o custo médio aluno/ano de cada sistema estadual ou municipal	ou salários iniciais por titulação -Revisão salarial preservando poder aquisitivo	
	Progressão	Avaliação (critérios definidos no sistema de ensino), qualificação, tempo de serviço, avaliações periódicas de aferição de conhecimentos curriculares de atuação.	Dedicação exclusiva, titulação e habilitação, avaliação de desempenho (define princípios), equiparação salarial com outras carreiras, tempo de serviço.	A diferença de texto é da equiparação com outras carreiras em 2009, considerada avanço e pauta dos movimentos.
	Composição da remuneração	-----	-----	Não fixa composição, indicando o tensionamento de avanços do vencimento.

QUADRO 3 – RESOLUÇÕES DO CNE DE EDUCAÇÃO SOBRE AS DIRETRIZES DA CARREIRA DO MAGISTÉRIO.

FONTE: BRASIL (1997; 2009). ELABORADO PELA AUTORA

Em resumo, existem alguns tensionamentos em relação resolução de 1997 à resolução de 2009, quando a última apresenta no cenário nacional novos elementos de debate para a valorização da carreira do professor, mesmo que transfira para as esferas municipais e estaduais muitas das regulamentações propostas. Mesmo assim, pode-se dizer que o texto da resolução de 2009 “absorveu grande parte das reivindicações dos trabalhadores em educação e agregou diversos comandos das leis educacionais, além dos conceitos previstos nas legislações do Piso e do FUNDEB, que pautam prioritariamente as diretrizes” (BRASIL, 2009, p. 9).

No ano de 2009, iniciam-se os movimentos para a elaboração do novo plano nacional de educação. São assim realizadas as primeiras Conferências Municipais e Estaduais de Educação, assim como, no ano de 2010, a Conferência Nacional. Um dos eixos de debate das conferências é a valorização do professor.

Após a realização das Conferências de Educação Municipais, Estaduais e Nacional, foi constituído o primeiro documento que expressava as demandas dos movimentos sindicais, intitulado “CONAE-2010. Construindo o Sistema Nacional Articulado de Educação: O Plano Nacional de Educação, diretrizes e estratégias de ação”¹⁵.

Com a reeleição do PT, na figura de Dilma Rousseff, se dá a continuidade às conferências e seguimento à tramitação do projeto de lei nº 8.035 de 2010, que tem como objetivo a aprovação de um novo PNE. Um dos desafios da nova proposta do

¹⁵ CONAE são as intituladas Conferências Nacionais da Educação.

plano é que não ocorra o mesmo que aconteceu com o plano anterior, que não se efetivou principalmente por falta de recursos financeiros.

Nesta perspectiva se inicia um forte debate a respeito das reservas do Pré-sal, que compõe um importante mecanismo de composição dos recursos da educação, que possibilitou a ampliação do produto interno bruto (PIB) em 10% para a educação, como proposta do novo PNE aprovado em junho de 2014.

As metas do PNE referentes à valorização são a meta 17, que coloca a valorização dos professores a partir da equiparação salarial com os demais profissionais de nível superior até a vigência do sexto ano do plano, e a meta 18, que assegura os planos de carreira para os profissionais da educação, no prazo de dois anos, tendo como base o piso salarial nacional (BRASIL, 2014).

O desafio do plano, no que se refere à valorização dos professores, é que nos espaços locais as metas se concretizem, aprovando leis estaduais e municipais que criam carreiras que valorizem professores, com boas remunerações, condições adequadas de trabalho e formação. Neste sentido, a aprovação do plano foi apenas mais um passo e a luta para a implementação dependerá quase que exclusivamente do maior poder das relações de forças locais, visto que ainda não há um sistema de educação articulado e também mecanismos de fiscalização que cobrem a efetivação das leis nacionais nas legislações estaduais e municipais.

Assim, podemos, elaborar um organograma das leis e documentos nacionais que compõem a política de valorização do professor no Brasil nos dias atuais.

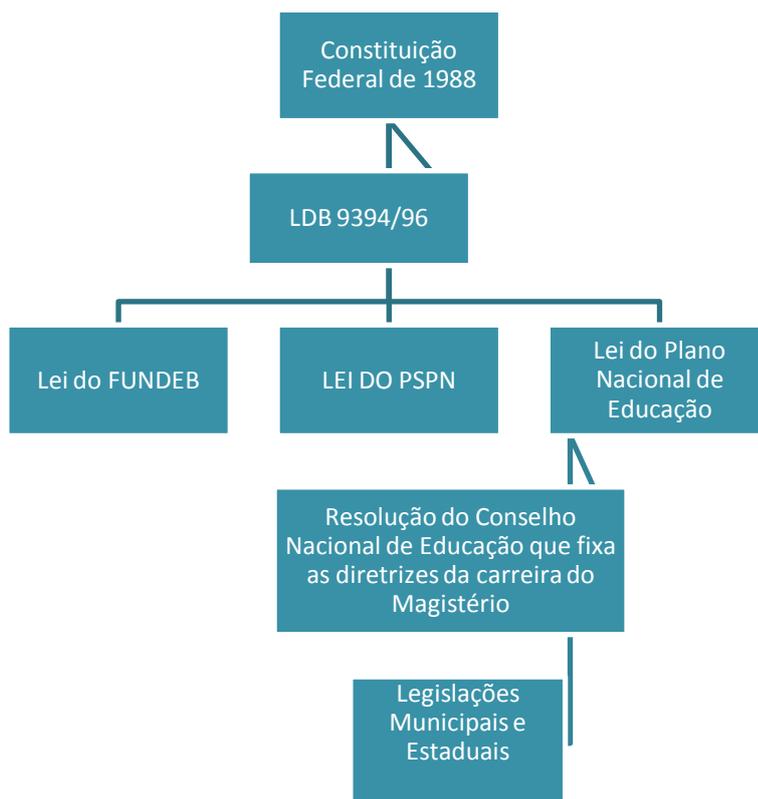


FIGURA 1 – ORGANOGRAMA DE LEIS E DOCUMENTOS SOBRE A VALORIZAÇÃO DO PROFESSOR

FONTE: ELABORADO PELA AUTORA.

Finalizando, o objetivo deste capítulo era construir um argumento que ressaltasse que a concepção de uma política de valorização do professor como concebemos hoje vem sendo construída ao longo do tempo por meio das disputas e dos enfrentamentos, buscando seu espaço como um desdobramento da política educacional.

Os documentos e legislações nacionais tensionam e são tencionados, promovendo de certa forma conquistas frente aos elementos que caracterizam a valorização, pois promovem e ampliam os debates, geram a disputa e criam a possibilidade do cumprimento do direito de todo cidadão previsto na Constituição. Assim, concretizam, na forma da lei, a política e a valorização do professor.

Retomo o início do capítulo quando abordo três elementos constitutivos da valorização do professor: o Estado, a política e a lei, ou seja, a política de valorização somente é possível num Estado Democrático de Direito, tendo a lei como mecanismo de afirmação e de consolidação.

O desafio encontra-se mesmo é na efetivação das leis nacionais, frente à organização de um Estado que é federativo e que não tem um sistema de educação e

que, na possibilidade de cada ente legislar seus sistemas educacionais, cria um cenário tão diferenciado de carreiras no Brasil.

CAPÍTULO II – COMPREENDENDO CONCEITOS E REVENDO SENTIDOS: BREVE LEVANTAMENTO SOBRE A VALORIZAÇÃO DO PROFESSOR

Ler significa reler e compreender, interpretar. Cada um lê com os olhos que tem. E interpreta a partir de onde seus pés pisam. Todo ponto de vista é a vista de um ponto. Para entender como alguém lê, é necessário saber como são seus olhos e qual sua visão do mundo. Isso faz da leitura sempre uma releitura. A cabeça pensa a partir de onde seus pés pisam. Para compreender é essencial conhecer o lugar social de quem olha. Vale dizer, como alguém vive, com quem convive, que experiências tem, em que trabalha, que desejos alimenta, como assume os dramas da vida e da morte e que esperanças o animam. Isso faz da compreensão sempre uma interpretação (BOFF, 1997, p. 10).

Iniciar com a citação de Leonardo Boff tem como objetivo demonstrar que as coisas não são possíveis de serem pensadas sem antes compreender o contexto em que estão inseridas. Visto que este capítulo tem como proposta discutir conceitos, o autor nos permite a reflexão que os mesmos provêm de um momento histórico, numa sociedade específica e de pessoas diferentes, que pensam diferente e vivem experiências diferentes.

Esta conotação encaminhará as reflexões que nortearam este capítulo na definição dos conceitos sobre valorização do professor e sua relação com a qualidade de vida deste trabalhador.

Construir conceitos significa aprofundar reflexões. Assim, entende-se que para compreender a valorização do professor também é preciso refletir sobre definições importantes que delimitam esta pesquisa, como o próprio sentido do que é valorização, o que é qualidade de vida do professor e como estas percepções são definidas. Destaca-se, porém, que o propósito da discussão conceitual é uma tarefa complexa, visto que os conceitos são construídos ao longo da história de forma dinâmica.

Quando discutimos questões referentes aos conceitos, nos remetemos a uma reflexão de Bourdieu que nos coloca a importância da “[...] atenção com a história (e com a historicidade) dos conceitos utilizados para pensar a história” (BOURDIEU, 2002, p. 30), ou seja, de forma simples, um conceito é construído na e pela história. Os conceitos fazem parte de um contexto histórico de lutas, disputas e construção, reflexos de uma determinada sociedade. Assim, partimos do entendimento que os conceitos aqui apresentados não são verdades únicas, eles buscam contribuir para novos estudos,

acrescentando reflexões às pesquisas sobre o tema e ampliando o leque de compreensão sobre os elementos da valorização.

Bourdieu (2002, p. 71) coloca que “o mundo social é um lugar de lutas a propósito de palavras”, assim, podemos entender que os conceitos são feitos e representados pelas palavras; quando se mudam palavras e suas representações, mudam-se as coisas, digo, os conceitos. Neste sentido, os conceitos fazem parte do campo da política, que é essencialmente uma questão de palavras, “é por isso que a luta para conhecer cientificamente a realidade quase sempre deve começar por uma luta contra palavras” (BOURDIEU, 2002, p. 71), por isso entendemos que os conceitos estão sempre em disputa.

Ainda segundo o autor, a ciência cumpre com seu papel de registrar, na forma de “leis tendenciais”¹⁶, uma lógica, um raciocínio próprio de um momento. Este raciocínio, esta lógica são compostos por regras. Quem define a regra são aqueles com maior vantagem dentro do contexto. Nessa condição, a lei enunciada é composta por um jogo de lutas! Lutas para se manter, lutas para funcionar, lutas para transformar. Estas disputas de lógicas e raciocínios compõem mundos e campos diversos, onde se produzem sentidos comuns, ideias comuns, lugares-comuns. Assim, as condições históricas que contribuem para o surgimento dos contextos sociais e, sucessivamente, da comunicação possibilitam a produção do conhecimento, da verdade. Assim, então “a verdade é um jogo de lutas em todo campo” (BOURDIEU, 2002, p. 46).

É a partir da concepção de que os conceitos são produzidos e definidos num campo de lutas e disputas onde vencem aqueles com maior força de tensionamento que apresento as construções a seguir, com o objetivo de contribuir para as reflexões sobre a valorização do professor, compreendendo este campo como um campo em disputa e em construção.

2.1. A VALORIZAÇÃO DO PROFESSOR: O QUE É?

A construção do conceito de valorização partiu de inúmeras leituras e de minha vivência docente, sendo sistematizada da seguinte forma: a valorização do professor é um princípio constitucional que se efetiva por meio de um mecanismo legal chamado carreira, que se desenvolve por meio de três elementos: a) Formação, b) Condições de

¹⁶ Termo utilizado por Bourdieu (2002, p. 50).

trabalho e c) Remuneração, tendo como objetivos a qualidade da educação e a qualidade de vida do trabalhador.

Como pesquisadora, coloco a constatação de um vácuo histórico, sobre quando a concepção de valorização que temos hoje começou a ser construída; no entanto, esta tese não tem como objetivo relatar sobre a história da valorização do professor, mas sim ajudar a avançar na compreensão das concepções e conceitos que permeiam este tema.

No entanto, tomo como hipótese que a discussão sobre valorização do professor no caminho que temos construído se deu a partir da década de 1980, com a elaboração da Constituinte, momento em que os movimentos da categoria estão mais fortalecidos e passam a se inserir nos contextos de decisão, construção e implantação da lei.

É perceptível nas leituras realizadas que alguns indicativos já se firmam ao longo do tempo como elementos constitutivos do que é a valorização do professor. Podemos identificar três características: a primeira é que a valorização sempre esteve ligada à concretização de algumas condições para o ser professor, como: carreira, formação, remuneração, condições de trabalho. A segunda característica é que a maioria das produções sobre o tema e também as leis e documentos nacionais respaldam o debate da valorização como indicativo para a qualidade da educação, ou seja, valorizar o professor é requisito para a melhoria educacional. E por último, a valorização ligada estreitamente com as questões sobre o financiamento, em especial depois da implantação da política de fundos. Estas três características são praticamente consensos nos estudos realizados sobre o tema, nas legislações e documentos nacionais que regulamentam a política de valorização e também nos discursos dos sindicatos e da categoria.

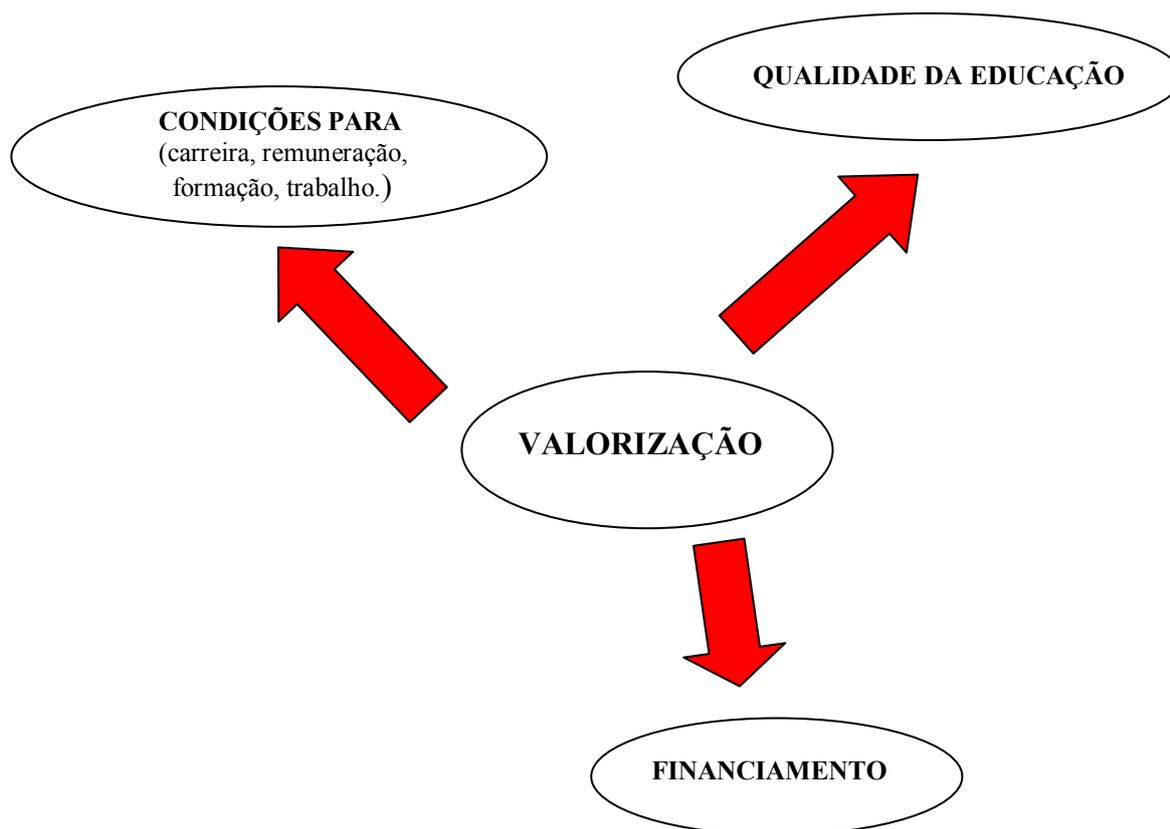


FIGURA 2. ASPECTOS ELENCADOS NAS PRODUÇÕES SOBRE VALORIZAÇÃO DO PROFESSOR
 FONTE: ELABORADO PELA AUTORA

Num levantamento feito no Banco de Teses e Dissertações da CAPES (2008 a 2012), tendo quatro palavras-chave como referência, sendo: valorização do professor, valorização do magistério, valorização docente e carreira, foram encontrados os seguintes resultados para análise:

DESCRITORES	TESES/DISSERTAÇÕES DISPONÍVEIS	TESES/DISSERTAÇÕES SELECIONADAS POR TÍTULO E PALAVRAS-CHAVE	TESES/DISSERTAÇÕES SELECIONADAS PELA LEITURA DO RESUMO	TESES/DISSERTAÇÕES SELECIONADAS APÓS LEITURA COMPLETA
VALORIZAÇÃO DO PROFESSOR\ MAGISTÉRIO\ CARREIRA	901	78	40	23 ¹⁷

QUADRO 4 – LEVANTAMENTO DE TESES E DISSERTAÇÕES SOBRE VALORIZAÇÃO DO PROFESSOR
 FONTE: BANCO DE TESES DA CAPES (2013). ELABORADO PELA AUTORA.

¹⁷ Foram selecionados 23 trabalhos. No entanto, quatro destes não foram encontrados, sendo então analisadas somente dezenove dissertações e teses.

Num primeiro momento, podemos indicar uma imensidão de trabalhos que versam sobre o tema, ou seja, 901, porém na realização de um filtro que partiu de palavras-chave e títulos e depois do resumo e, na sequência, o sumário, poucos abarcavam a temática que esta tese tem como objetivo explicitar. Dos vinte e três trabalhos selecionados para leitura, quatro deles não foram encontrados, restando portanto, dezenove trabalhos selecionados. O objetivo do quadro a seguir é apresentar um breve resumo sobre as produções na área e para onde caminham essas perspectivas.

AUTOR/ANO	TÍTULO	DISCUSSÃO DO TRABALHO	INSTITUIÇÃO
ABREU (2008)	Carreira e perfil do profissional da educação na rede municipal de Curitiba: história e impacto da política brasileira de valorização do magistério	Trata da carreira como um indicador de qualidade e apresenta quais os indicativos que podem contribuir para a qualidade da carreira docente dos professores de Curitiba destacando jornada, hora-atividade, progressão e avaliação de desempenho.	Mestrado em Educação UFPR
SOUZA (2011)	Condições de trabalho e remuneração docente: o caso do professor temporário na rede estadual de ensino do Paraná.	Trabalho que tem como objetivo analisar as mudanças ocorridas que interferem nas condições de trabalho e, principalmente, salariais dos professores temporários da rede estadual pública do Paraná.	Mestrado em Educação UFPR
BARBOSA (2011)	Os salários dos professores brasileiros: implicações para o trabalho docente	O trabalho apresenta análise a partir da afirmação que os salários dos professores no Brasil são baixos e se configuram como um dos aspectos mais centrais nos processos de precarização e intensificação do trabalho docente, apresentando implicações para a profissão, como a baixa atratividade da docência e a dificuldade de reter os bons professores.	Doutorado em Educação escolar UNESP
SILVA (2011)	O impacto do Fundef/Fundeb na remuneração dos Profissionais do magistério da educação básica da rede estadual de Teresina, Piauí.	O texto trabalha que a valorização está historicamente, relacionada à formação, carreira, remuneração e condições de trabalho, porém apresenta o impacto dos fundos na remuneração dos profissionais. Compõe a pesquisa nacional PORD.	Mestrado em Educação UFPI
NASCIMENTO (2011)	O financiamento da educação básica e a política de fundos em Goiás (1998 - 2011): municipalização, redistribuição dos recursos e (des) valorização do Magistério	Aborda especificamente os impactos da política de fundos no cumprimento dos dispositivos constitucionais e legais que preveem a aplicação mínima de recursos no pagamento de salários dos profissionais do magistério,	Mestrado em Educação UFG

MARTINS (2011)	Carreira e formação de professores no Tocantins: A percepção dos Licenciados da UFT aos planos de carreira e remuneração do magistério público- Federal de Goiás	O trabalho chama atenção na definição de conceitos como profissionalização e carreira docente, abordando a percepção dos alunos frente a estes contextos (planos de carreira e remuneração).	Doutorado em Educação UFG
GOMES (2011)	Políticas Públicas de financiamento da Ed. Básica: uma análise da aplicação do fundo de manutenção e desenvolvimento da educação básica e de valorização dos professores da educação (FUNDEB), no período 2007-2010, em Guajará Mirim-RO.	O objetivo do trabalho é identificar as interferências do FUNDEB, tendo como um dos muitos eixos de análise à valorização dos professores e a implicação do FUNDEB nos salários dos professores da referida rede de ensino.	Doutorado em Educação PUCSP
BERLATTO (2011)	A valorização do trabalho do professor para além da remuneração	O texto coloca elementos como formação, plano de carreira e remuneração, como premissas da política educacional que propaga a valorização. Sugere que há mecanismos para a valorização; no entanto, há a desvalorização do professor	Mestrado em Educação UFSC
CUSTODIO (2011)	Profissionalização do magis-tério da educação básica: análise da valorização profis-sional do professor da educa-ção infantil e anos iniciais do ensino fundamental.	Tem como objetivo compreender a profissionalização dos professores pós LDB no que diz respeito à valorização e sua gestão. Concluiu-se que a profissionalização tem contribuído para a desvalorização dos professores.	Doutorado em Educação PUCSP
SOUZA (2012)	Política de valorização dos profissionais da educação básica na rede estadual de ensino do Pará	O trabalho apresenta discussões a respeito das políticas voltadas para a valorização do magistério, em especial a efetivação de políticas públicas que valorizassem a ação docente, em aspectos como remuneração, carreira, formação e condições de trabalho.	Mestrado em Educação UFPA
RAFANHIM (2012)	Decisões judiciais e valorização dos profissionais do magistério de Curitiba	Este trabalho tem como objetivo identificar se as ações judiciais promovidas, de forma individual ou coletiva, promoveram ou não a valorização do professor. Conclui-se que algumas sim, outras não, porém que a maior força está no poder de mobilização da categoria.	Mestrado em Educação UFPR
VIEIRA (2012)	Piso Salarial para os Educadores Brasileiros: quem toma partido?	O texto apresenta o PSPN como um dos componentes da valorização profissional para qualificar a educação, tratando-se de um avanço como uma política pública, e discorre como se processaram os conflitos e as negociações entre a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), o(s) governo(s) e os partidos políticos representados no Congresso Nacional (CN) em torno da	Doutorado em Educação UnB

		proposta original e da que resultou na lei.	
MEGUER-DITCHIAN (2012)	Plano de carreira do professor da rede de educação básica do Estado de São Paulo: expectativas e atendimentos.	Um dos principais objetivos é a identificar se as expectativas dos professores (desenvolvimento da carreira e plena realização da profissão) são cumpridas nos planos, a conclusão é que não.	Mestrado em Educação PUCSP
CIRILO (2012)	As políticas de valorização docente no Estado de Minas Gerais	Seu trabalho coloca especificamente que a valorização é um termo em disputa e refere-se à formação, carreira e salário. Objetiva identificar as políticas de valorização docente no Brasil e analisar sua configuração e suas consequências para professores da REE/MG.	Mestrado em Educação Belo Horizonte
ARAUJO (2012)	Fundef (1996 a 2006) Remuneração dos professores do ensino fundamental da rede pública municipal de Natal-RN	Propõe um forte debate a respeito da previsão da remuneração como um elemento da política de valorização. No entanto, coloca que a política de fundo está longe de alcançar o ideal de valorização dos professores.	Mestrado em Educação UFRN
GURGEL (2012)	Trabalho docente: políticas de financiamento da carreira e da remuneração dos professores da educação básica dos sistemas públicos de ensino	Trata especificamente da carreira e da remuneração como políticas de valorização docente. Compõe a pesquisa nacional PORD.	Doutorado em Educação UFPB
CARVALHO (2012)	Financiamento da educação: do Fundef ao Fundeb – repercussões das políticas de fundo na valorização docente da rede estadual de ensino do Pará 1996 a 2009.	O objetivo do trabalho é analisar o FUNDEF e FUNDEB frente à valorização dos profissionais do magistério da rede de ensino no Pará. Constatou-se que mesmo com recursos do fundo não houve equiparação das carreiras, porém houve conquistas do PCCR que, mesmo assim, não constituem um avanço para a valorização.	Doutorado em Educação USP
SUBIRÁ (2012)	Um panorama da remuneração inicial dos professores nos municípios do primeiro anel metropolitano de Curitiba: configurações, impasses e perspectivas	Trabalho que discute questões voltadas ao vencimento inicial dos municípios do PARMC, tendo como pano de fundo as políticas de fundo. Compõe a pesquisa nacional PORD.	Mestrado em Educação UFPR
SOUZA (2012)	A CONAE 2010 e os apontamentos para a política de valorização docente	Tem como objetivo uma análise da política de valorização e seu processo de construção na CONAE e a forma como foram contempladas no documento final projeto de Lei do PNE 2011-2010 nº 8035/2010.	Mestrado em Educação UFGD

QUADRO 5 – LEVANTAMENTO DE TESES E DISSERTAÇÕES

FONTE: BANCO DE TESES DA CAPES (2013). ELABORADO PELA AUTORA.

Dos vinte e quatro trabalhos selecionados para a leitura, identificou-se que o maior número de produções sobre a valorização do professor tem ocorrido nos últimos

anos, intensificando-se, porém, no ano de 2012. Tal constatação pode estar vinculada à aprovação de importantes legislações nacionais que referendam as questões sobre valorização, como a EC de 2006, a substituição da lei do FUNDEF pela lei do FUNDEB, a resolução do CNE de 2009 e a aprovação da lei do PSPN em 2008, que propiciam um cenário de estudos, comparações e levantamentos de dados. Outra hipótese é que estas pesquisas se dão no momento em que duas grandes pesquisas nacionais sobre questões referentes ao trabalho e valorização dos professores passam a se desenvolver: a pesquisa sobre Remuneração de professores de escolas públicas da educação básica: configurações, impactos, impasses e perspectivas (2008) e a pesquisa Trabalho Docente na Educação Básica no Brasil (2009). Certamente muitos desses trabalhos de mestrados e doutorados compõem os grupos de pesquisas citados. A pesquisa sobre remuneração abrange os estados do Paraná, São Paulo, Santa Catarina, Paraíba, Mato Grosso do Sul, Pará, Piauí, Rio Grande do Norte, Mato Grosso, Rio de Janeiro e Minas Gerais, e a pesquisa sobre o trabalho docente compõe-se de Minas, Pará, Rio Grande do Norte, Goiás, Espírito Santo, Paraná, Santa Catarina e a Estadual de Maringá no Paraná (PR).

Visto que a maioria das produções a respeito do tema valorização do professor encontra-se vinculada a estas pesquisas nacionais, faz-se importante destacar um pouco do que as mesmas nos relatam sobre o tema, tendo como objetivo trazer elementos que possam ampliar a compreensão do que é a valorização.

Ao longo do tempo, as produções a respeito da valorização do professor têm se ampliado, contribuindo para o aprofundamento dessa temática e para o encaminhamento das políticas públicas. Nesta perspectiva, destacam-se grupos de pesquisas que produzem inúmeros trabalhos na área e cita-se aqui a Pesquisa Nacional de Remuneração de Professores de Escolas Públicas de Educação Básica: configurações, impactos, impasses e perspectivas, com início no ano de 2008.

Os resultados dessa pesquisa nacional demonstram a grande complexidade em analisar questões sobre a valorização do professor no Brasil, especialmente pela dificuldade do acesso aos dados, em especial quando se refere à folha de pagamento dos professores. Mesmo assim, a pesquisa pode elencar importantes considerações sobre a condição remuneratória do professor no Brasil, como, por exemplo, o indicativo de que mesmo que a remuneração do professor tenha aumentado ao longo do tempo, realmente ele ainda tem uma baixa renda quando comparado a outras profissões. Este indicativo, e a constatação de que mesmo os maiores vencimentos (as remunerações mais elevadas)

têm estagnado, é um agravante, pois torna a carreira pouco atraente para novos ingressos¹⁸.

O relatório de pós-doutorado de Gemaque (2013), que toma como referência de estudos a pesquisa nacional, aponta que os dados levantados são diversos, visto que somam vinte e quatro realidades distintas entre estados e capitais, porém algumas constatações são possíveis: a incoerência dos planos de carreira e suas tabelas salariais e a quantidade expressiva de legislações municipais e estaduais que regem a carreira de forma diferente em cada local.

Em seu trabalho, a autora aponta algumas diretrizes que se caracterizam como elementos essenciais para os planos de carreira e a possibilidade de valorização dos professores:

(1) ingresso na carreira somente por concurso público; (2) desenvolvimento de ações que visem à equiparação salarial com outras carreiras profissionais com formação semelhante; (3) jornada de trabalho preferencialmente integral de, no máximo 40 horas semanais, ampliando as horas destinadas ao planejamento, avaliação dos alunos, formação continuada, dentre outras; (4) diferenciar os vencimentos ou salários iniciais da carreira dos profissionais da educação escolar básica por titulação; (5) assegurar revisão salarial anual dos vencimentos ou salários iniciais e das remunerações da carreira, de modo a preservar o poder aquisitivo dos educadores; (6) constituir incentivos de progressão por qualificação do trabalho profissional; (7) avaliação de desempenho, do profissional do magistério e do sistema de ensino, que leve em conta, entre outros fatores, a objetividade e a transparência (GEMAQUE, 2013, p. 16).

Os pontos apresentados contribuem para as reflexões sobre valorização e compõem os eixos de formação, condições de trabalho e remuneração, e muitos já fazem parte dos planos de carreira municipais e estaduais; no entanto, muitos precisam ser reformulados, numa perspectiva que de fato promova condições de valorização.

Especificamente no âmbito do relatório da pesquisa sobre a remuneração docente (2012), o mesmo aponta que os planos de carreira analisados têm o ingresso por concurso público, porém, a maioria dos estados indica a contratação temporária, menos Curitiba, São Paulo e Belo Horizonte. Sobre a jornada de trabalho, se diferenciam entre doze horas a quarenta horas semanais, com vinte por cento destinados à hora-atividade, constatando que a maioria não está adequada à Lei do Piso. Outra constatação importante que a pesquisa aponta é que a amplitude das carreiras difere muito (umas são extensas outras curtas), podendo variar de três a quarenta e três anos nos estados e de

¹⁸ Disponível no site: <<http://www5.usp.br/36190/projeto-na-fe-quer-decifrar-a-complexa-conta-do-salario-dos-professores>>, acessado em 13 de janeiro de 2014.

vinte e um a trinta e oito anos nos municípios, ressaltando que as leis que preveem carreiras de quarenta anos ou mais tornam impossível a chegada do professor ao último patamar remuneratório. A verificação das progressões também se compõe num conjunto difícil de definir em termos nacionais, visto que os critérios se modificam de estado para estado e de municípios para municípios. Estas progressões acontecem de forma vertical e horizontal, respaldadas por critérios diversos, como avaliação de desempenho, tempo de serviço, formação, entre outros. E mesmo as remunerações dos professores se compõem de vencimentos e demais vantagens que podem ser permanentes e transitórias, que variam de plano de carreira para plano de carreira. Enfim, a pesquisa nacional sobre remuneração no Brasil demonstra que este é um campo vasto de possibilidades de estudos, tendo muito que ser desvendado, havendo grande complexidade e diferenças regionais.

Nesse sentido, tentando abarcar as especificidades de cada região, várias contribuições surgiram a partir do trabalho sobre remuneração, explicitadas nos trabalhos de mestrado e doutorado que propuseram elementos que contribuem para o aprofundamento das questões a respeito da valorização, como Abreu (2008), Gutierrez (2010), Gurgel (2012), Subirá (2012) e Carvalho (2012).

De forma geral, estes trabalhos apresentam reflexões sobre valorização do professor a partir dos elementos de carreira e remuneração, tendo como um dos componentes o financiamento da educação. Algumas conclusões a partir dessas produções são relevantes, como, por exemplo, o fato de a valorização estar intrinsecamente ligada aos bons vencimentos. Nesse sentido, o trabalho de Subirá (2012) traça um panorama do vencimento inicial do PARMC e conclui que a política de fundos é um mecanismo para a valorização do professor, em especial nos municípios considerados mais pobres.

Outro ponto relevante a respeito das produções é que praticamente todas partem do indicativo da valorização enquanto princípio para a qualidade da educação. Abreu (2008), em sua dissertação de mestrado, propõe algumas reflexões sobre a valorização como qualidade de vida do professor. Tal levantamento indica a necessidade de produções a respeito desta concepção.

A grande questão em relação às produções a respeito deste tema é que na maioria apontam para a precarização do trabalho do professor ao longo do tempo, porém, esta tese busca apresentar reflexões a respeito da intensificação do trabalho do professor e não da precarização. Gutierrez (2010) trabalha com a concepção de que

existe um processo de desvalorização do professor que é historicamente construído, fato dado pelo aumento das matrículas e da desproporcionalidade de recursos aplicados na educação gerando o aumento da jornada de trabalho docente e o rebaixamento salarial. Nessa linha, Gurgel (2012) indica que há a precarização do trabalho docente, caracterizado pela perda de autonomia, controle, declínio da remuneração, desvalorização profissional e baixo prestígio social, deterioração e descaracterização das condições de trabalho e de remuneração. Ainda focada nas produções geradas pela pesquisa nacional, pode-se analisar a tese de Carvalho (2012), que também propõe reflexões sobre a valorização como um princípio de qualidade da educação pública e traz indicativos de que ao longo da história há um contexto de (des)valorização docente que se dá por meio da intensificação da expansão capitalista.

Concluída a pesquisa sobre remuneração e com a compreensão da necessidade de aprofundamento e continuidade de análises mais detalhadas, o grupo nacional, no ano de 2013, dá início à pesquisa intitulada Remuneração de professores de escolas públicas de educação básica no contexto do FUNDEB e do PSPN, com o objetivo de melhor detalhar a pesquisa anterior e avançar no sentido de verificar o impacto do FUNDEB e do PSPN na remuneração dos professores.

Outro grupo de pesquisa que estuda as questões referentes ao trabalho do professor é o grupo “Política Educacional e Trabalho Docente – Faculdade de Educação (FAE)/Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)”, sob a coordenação nacional de Dalila Andrade Oliveira e Livia Maria Fraga Oliveira. Por meio da pesquisa “Trabalho Docente na Educação Básica do Brasil”, produziram uma sinopse do *survey* nacional, no ano de 2010, que traz contribuições relevantes para o tema dessa tese.

A pesquisa teve como objetivo analisar o trabalho docente nas suas dimensões constitutivas, identificando seus atores, o que fazem e em que condições se realiza o trabalho nas escolas de Educação Básica da rede pública e conveniada, tendo como finalidade subsidiar a elaboração de políticas públicas no Brasil. Investigou em que medida as mudanças trazidas pela nova regulação educativa impactam na constituição das identidades e dos perfis dos profissionais de educação básica, identificando estratégias desenvolvidas pelos docentes para responder a novas exigências. Buscou ainda conhecer e analisar as mudanças promovidas pelas recentes políticas públicas para a educação básica no que se refere à organização e gestão escolar e suas consequências para a formação e a carreira docente, observando ainda seus efeitos sobre a saúde dos docentes (OLIVEIRA, 2010, p. 10).

Os dados da pesquisa contribuem para as reflexões sobre a valorização do professor, quando colocam os levantamentos a respeito de formação, condições de

trabalho, remuneração e carreira. No geral, a pesquisa traz dados nos quais 51% dos professores afirmam nunca ter pensando em parar de trabalhar com educação; 62% não são filiados a um sindicato e a maioria indica que para melhorar a qualidade do seu trabalho é preciso melhor remuneração. Sobre formação inicial, destaca-se que a maioria dos entrevistados já possuía curso superior, em especial nas áreas de licenciatura e pedagogia. Em relação à formação continuada, ressalta-se que 46% dos entrevistados acha a política nacional de formação satisfatória, mas que deve ser melhorada. Sobre condições de trabalho, chama atenção o fato de que 47% dos professores sempre levam atividades para casa; 24% frequentemente o fazem; 16% raramente; e 12% nunca, o que demonstra uma média de sete horas de trabalho diário, reflexões que contribuem para a afirmação da importância do aumento de hora-atividade para o professor. Sobre remuneração, revela que 65% dos professores recebem até três salários mínimos (8% menos de um salário; 30% mais de um; e 27% com mais de dois) e conclui que os professores estão insatisfeitos com sua remuneração. Em relação à carreira, demonstra que 64% dos professores são estatutários e 24% temporários ou substitutos, o que significa que as redes realizam concursos para ingresso. Os aspectos mais valorizados nos planos que regulamentam as carreiras são o tempo de serviço e a titulação. Nesse quesito, metade dos professores se encontra satisfeita com suas carreiras, pois lhes permite progresso profissional. As conclusões geradas por esta pesquisa propiciam compreender algumas percepções dos professores a respeito dos elementos acima destacados, auxiliando, assim, na construção da compreensão sobre a valorização no Brasil.

Todavia, vale ressaltar que especificamente sobre a remuneração dos professores as duas pesquisas apresentam uma perspectiva diferente, pois a coordenada pelo grupo da UFMG busca a apresentação da percepção do professor sobre o seu salário, enquanto a coordenada pelo grupo da Universidade de São Paulo (USP) propõe apresentar um panorama a partir de dados e tabelas salariais.

Enfim, estas constatações reforçam a importância de estudos e pesquisas nacionais vinculados às universidades que debatam os contextos de valorização. Neste sentido, esta temática passa a ser ampliada e os dados e conclusões levantados passam a compor um arcabouço teórico que colabora não apenas para o entendimento deste processo, mas para a construção das políticas, dos argumentos que respaldam as pautas dos movimentos organizados e para a consolidação desta valorização que tanto almejamos.

Além de identificar que estes trabalhos têm características comuns, como os elementos que constituem a valorização, a evidência da sua importância para a qualidade da educação e a valorização vinculada ao financiamento educacional, retomo outro ponto que chama a atenção: na maioria das produções encontra-se a argumentação da desvalorização e precarização do trabalho do professor.

No entanto, ressalta-se a importância de refletir se realmente podemos afirmar que há precarização da carreira do professor. Quando tomamos o sentido da palavra precarização, que quer dizer, segundo o dicionário *Aurélio*, “que tem pouca estabilidade ou duração; incerto, contingente. Frágil, débil”, podemos averiguar que pela história do trabalho do professor o mesmo sempre se instituiu desta maneira, sem estabilidade, frágil, sem regras definidas, sem o sentido da profissionalização¹⁹. Segundo Fernandes (2013), precarização do trabalho significa que:

Refere-se ao surgimento de novas formas de trabalho a partir de um processo de mudanças estruturais no capitalismo, que procura garantir competitividade às empresas por meio da flexibilização das relações de trabalho. Nesse processo, novas bases institucionais para o desenvolvimento do capitalismo apareceram. O sistema econômico, antes centrado no capital industrial, passou a se basear em modelos flexíveis de produção, com destaque ao capital financeiro. [...] A precarização do trabalho no Brasil tem sido analisada, buscando destacar as alterações no mercado de trabalho – crescimento da informalidade, de formas flexíveis de contratação, e do desemprego em determinados setores e ocupações – e suas implicações para o indivíduo. [...]. Para Alves (2007), no Brasil, a experiência da precarização do trabalho é resultado da síndrome objetiva da insegurança de classe (insegurança de emprego, de representação, de contrato), que emerge como numa textura histórica específica – a temporalidade neoliberal. Ela é elemento compositivo do novo metabolismo social que emerge a partir da constituição do Estado neoliberal. Possui, como base objetiva, a intensificação (e a ampliação) da exploração (e a espoliação) da força de trabalho e o desmonte de coletivos de trabalho e de resistência sindical-corporativa; além, é claro, da fragmentação social nas cidades, em virtude do crescimento exacerbado do desemprego total e a deriva pessoal no tocante a perspectivas de carreira e de trabalho devido à ampliação de um precário mercado de trabalho (<http://www.gestrado.org/>).

Frente a esta definição, se tomarmos que precarização subentende algo que era “bom” e aos poucos vem se tornando pior, por meio da insegurança do desemprego, forma de contratação, perdas na carreira, etc., será que podemos dizer que a carreira do professor tem sido precarizada? Esta indagação parte da constatação de que o professor nunca teve de fato sua profissão bem definida (não havia contratados, normatizações,

¹⁹ A profissionalização do magistério pode ser compreendida como um processo de construção histórica que varia com o contexto socioeconômico a que está submetida, mas que, sobretudo, tem definido tipos de formação e especialização, de carreira e remuneração para um determinado grupo social que vem crescendo e se consolidando (OLIVEIRA, 2010, p. 19).

formação necessária; as condições de trabalho sempre foram precárias e sempre tiveram baixas remunerações), no entanto, com o passar do tempo, os professores têm conquistado estatutos e planos de carreira do magistério, hora-atividade, piso nacional, que representam avanços para sua profissão. Prova disto é que Boito Jr. e Marcelino, em seu texto **O sindicalismo deixou a crise para trás? Um novo ciclo de greves na década de 2000**, demonstram que as greves dos anos 2000 têm características diferentes das realizadas nos anos 1990, por exemplo. Já em número são inferiores às da década de 1990 e no ano 2000 elas têm sido o que os autores chamam de “ofensivas”, que são as greves de cunho propositivo, no sentido da ampliação das conquistas e “não greves para recuperar ou evitar perdas” (BOITO JR.; MARCELINO, 2010, p. 330), ou seja, se mesmo as greves possuem caráter de ampliação de direitos, como podemos afirmar que a carreira do professor tem sido precarizada?

Neste sentido, as reflexões deste trabalho caminham na direção de que não há precarização da carreira do professor, porém não podemos negar que há um discurso e uma prática em que os professores não são valorizados, e o desafio então se coloca na definição então de um termo que represente esta dualidade de situações, o qual buscaremos construir no decorrer deste trabalho.

Enfim, este breve levantamento sobre as dissertações e teses propunha apresentar de que forma os trabalhos realizados tratavam da concepção de valorização. A constatação que tivemos é que as pesquisas realizadas na área acadêmica não definem com exatidão o que é esta valorização; no entanto, o levantamento demonstra que praticamente todos os trabalhos elencados colocam que esta valorização está diretamente ligada a elementos que promovem esta condição. Os elementos que surgem nos trabalhos se inter-relacionam e giram praticamente em torno dos mesmos indicadores, como já apontado anteriormente: Formação, formação inicial e continuada, planos de carreira, remuneração, piso, carreira, condições físicas do local de trabalho, autonomia profissional, organização da carreira ou condições de trabalho, como estabilidade, carga horária. Tais elementos não surgem do nada, são reflexos das disputas que levam a regular as relações de trabalho do professor em documentos e leis nacionais.

Estes documentos e leis reafirmam a valorização do professor como princípio para a qualidade da educação e reafirmam que se valoriza o professor no intuito de alcançar a qualidade educacional tão almejada. Consequentemente, todos os trabalhos elencados tratam da valorização do professor como indicativo da melhoria da educação.

Neste sentido, é legítimo que os estudos partam daquilo que a lei nacional prevê e também daquilo que está presente nas pautas e discursos da categoria. Porém, esta tese busca avançar no conceito de valorização propondo outro elemento para pensar a valorização do professor, ou seja, além de um princípio para que se alcance a qualidade educacional, que seja internalizada também como um princípio para a qualidade de vida deste profissional que é um trabalhador.

2.2. PARA QUE VALORIZAR O PROFESSOR?

Como percebemos, as pesquisas realizadas indicam na sua maioria que, para termos uma boa qualidade educacional, precisamos valorizar o professor e o mecanismo é a carreira. Correto! No entanto, partindo do entendimento que o professor é um trabalhador, que tem uma profissão e que no futuro será um aposentado, é necessário ampliar esta concepção, partindo da premissa de que também é necessário valorizar o professor para que o mesmo tenha o direito à qualidade de vida enquanto um trabalhador.

Este argumento sustenta-se por um indicativo colocado por Nóvoa (1995) que demonstra a necessidade de o professor consolidar três dimensões: desenvolvimento pessoal – produzir a vida do professor; desenvolvimento profissional – produzir a profissão docente; e desenvolvimento organizacional – produzir a escola. O autor utiliza estas três dimensões para pensar a formação docente, no entanto, visto a amplitude que os conceitos absorvem, proponho ampliá-las na abordagem dos demais elementos que compõem a valorização. Assim, para que o professor possa produzir sua vida, produzir a profissão e produzir a escola são necessários os três elementos: formação, condições de trabalho e remuneração.

Construindo um argumento que respalde as questões sobre qualidade de vida, escolhemos focar na dimensão proposta por Nóvoa (1995) no que se refere ao desenvolvimento pessoal – produzir a vida do professor, ou seja, o professor é um trabalhador, uma pessoa com vida, família, angústias, alegrias e demais sentimentos e necessidades que o compõem na sua condição humana e, assim, são necessários alguns elementos para que ele possa produzir a sua vida, com qualidade.

O professor é a pessoa. E uma parte importante da pessoa é o professor (Nias, 1991). Urge por isso (re)encontrar espaços de interação entre as dimensões pessoais e profissionais, permitindo aos professores apropriar-se dos seus

processos de formação e dar-lhes um sentido no quadro das suas histórias de vida. (NÓVOA, 1995, p. 25).

É nesse sentido que os elementos de valorização estão vinculados à forma do professor produzir a sua vida (com qualidade ou não) e interferem no seu ofício e vice-versa. Por exemplo: quando falamos em condição de trabalho, falamos de jornada que esta relacionada à quantidade de tempo que o professor tem na escola, que influencia o tempo com a família, para o lazer, para a leitura, para o descanso. Falando de número de alunos, nos remete que quanto maior for a quantidade, maior será a carga de trabalho, que poderá gerar a necessidade de realizar tarefas em casa, visto que não deu conta de suas atribuições na hora-atividade, o que poderá afetar sua saúde, repercutindo na sua vida dentro e fora da escola.

O parágrafo acima demonstra que elencamos componentes (jornada, número de alunos, hora-atividade e saúde) que formam o eixo de valorização – condição de trabalho, o que se julga essencial para que o professor possa produzir sua vida.

É nesta linha que segue a reflexão sobre a remuneração do professor, que possui necessidades básicas de sobrevivência e de consumo adquiridas por meio do dinheiro, indispensável para que este trabalhador possa produzir sua vida, criando um estilo de vida²⁰.

O essencial neste argumento é apropriar-se que o professor é um profissional, mas também um ser humano com vontades e necessidades básicas e que por meio da sua profissão precisa produzir sua vida e de preferência com qualidade. E a valorização lhe propiciará esta condição, inclusive na aposentadoria, quando não precisará mais “interferir na qualidade da educação”.

Nesse sentido, é preciso ampliar o leque dos objetivos da valorização do professor, ou seja, além da qualidade da educação, também para a qualidade de vida. Claro que esta ampliação é uma tarefa complexa, haja vista a diversidade de componentes necessários para a construção desta concepção, mas destaca-se que este é um dos objetivos deste trabalho, tensionar o aprofundamento das discussões da valorização a partir também deste enfoque. Eis, então, talvez o grande desafio, ou seja, a construção do que de fato é “valorização do professor”. Entendendo que o mesmo ainda é um conceito em disputa, voltamos à definição posta nesta tese. A construção do conceito de valorização deve estar intrinsecamente ligada a duas concepções: a

²⁰ Que podem ser entendidos como sistemas simbólicos de diferenças objetivas de condições existenciais (BOURDIEU, 1989).

primeira, a qualidade de ensino; a segunda, a qualidade de vida e bem-estar do trabalhador, tendo como mecanismo a carreira, que se desenvolve por meio de três elementos que viabilizam esta valorização, sendo: a) formação; b) condições de trabalho; c) remuneração.

Para esta definição de valorização, partimos de uma conjuntura onde nos respaldamos que este conceito compõe um cenário de disputa, que os elementos nele inclusos são frutos dos debates nacionais e das pautas da categoria, e também se apresentam nas leis nacionais que tratam da valorização, como a CF, LDB, Leis do FUNDEF, FUNDEB e PSPN e dos documentos nacionais, como as Resoluções do CNE, as orientações das CONAES e sem esquecer estudos anteriormente realizados que definem e elencam argumentos sobre a valorização do professor.

Visto que a CF (1988) coloca a valorização do professor como um dos princípios para que se chegue à qualidade na educação básica, sentiu-se necessidade de que, para construir este conceito, é preciso compreender primeiramente o que significa um princípio:

s.m. Começo, origem, fonte. / Física. Lei de caráter geral que rege um conjunto de fenômenos verificados pela exatidão de suas consequências: princípio da equivalência. / S.m.pl. Regra da conduta, maneira de ver. / Regras fundamentais admitidas como base de uma ciência, de uma arte, etc. (AURELIO ONLINE <http://www.dicionarioaurelio.com/>)

Pode-se dizer, então, que um princípio é a origem de algo, o começo ou é a regra para chegar-se a um fim. Neste sentido, entendemos que o princípio da valorização, entre outros, é o começo e é a regra para que se desencadeie a qualidade da educação e a qualidade de vida do professor; no entanto, neste contexto, destaca-se aqui, a definição abordada pela física, que coloca que o princípio é uma lei que rege um conjunto de fenômenos verificados pelas suas consequências.

Ainda, do latim *principium*, *principii* encerra a ideia do começo, origem, base (<http://nerdestudando.spaceblog.com.br>). É neste sentido que o princípio da valorização seria então, ou deveria ser, uma lei, uma regra inicial para que se alcancem determinados objetivos. Assim, efetivar por meio de mecanismos o princípio da valorização seria o início para que possamos atingir a qualidade da educação, conforme já posto na CF, e, numa perspectiva de avanço, a qualidade de vida do trabalhador.

A partir da compreensão do que é um princípio, partimos para o entendimento do que é valorização. Segundo o dicionário AURELIO ONLINE

(<http://www.dicionariodoaurelio.com/>), “valorização s.f. Ato ou efeito de valorizar(-se)” e que valorizar significa:

Aumentar o valor ou preço de: a abertura de estradas valoriza grandes regiões. / Aumentar o préstimo de; enriquecer: valorizar um livro, acrescentando-lhe comentários. / Reconhecer o merecimento de: não valoriza o trabalho alheio. / V.pr. Aumentar de preço: as ações valorizaram-se. / Reconhecer os próprios méritos, dons ou qualidades (AURELIO ONLINE <http://www.dicionariodoaurelio.com/>).

A partir do significado da palavra, podemos compreender que o sentido da valorização conta com representações externas como condição para valorizar, mas também internas, no sentido de sentir-se valorizado. O segundo contexto acaba caracterizando-se desafiador, visto que, subjetivamente, o que é necessário para que o professor sintá-se valorizado? Assim, então, entendemos que a valorização é um princípio que se desenvolve por meio de mecanismos externos, mas que está conectado com a representação de cada indivíduo.

Constitucionalmente, no contexto da educação, o princípio da valorização possui um objetivo fixado que é o alcance da qualidade da educação. Almejamos também o alcance da qualidade de vida. Então, qual seria o mecanismo que propiciaria que este princípio se consolidasse e alcançasse os dois objetivos propostos? Frente aos estudos, as demandas e o que a lei prega, se coloca como uma resposta: a carreira!

É neste cenário, então, que a carreira do professor pode ser pensada como um mecanismo externo que possibilita, por meio da efetivação de alguns elementos, a valorização do professor.

No dicionário (<http://michaelis.uol.com.br/moderno/portugues>) carreira significa:

Sf (lat vulg carraria) 1 Corrida veloz. 2 Caminho de carro. 3 Carreiro. 4 Trilha. 5 Curso, trajetória. 6 Caminho, fechado entre barreiras, para corridas de cavalos. 7 Corrida de cavalos. 8 Plano inclinado pelo qual desce o navio quando é lançado ao mar. 9 Estaleiro. 10 Fileira, fiada; fila. 11 Corredeira, correnteza. 12 Profissão: *Preferiu a carreira das armas.* 13 Esfera de atividade. 14 Meio ou modo de proceder. 15 O decurso da existência. 16 Rima poética.

Quando recorremos ao sentido da palavra carreira, todos os indicativos nos remetem à noção de um caminho a seguir, uma trajetória que chegará a algum objetivo, a algum destino. Etimologicamente, o termo carreira vem do latim *carraria*, que significa “estrada simples para carro” (<http://origemdapalavra.com.br/>), ou seja, reforça-

se que a palavra carreira nos reporta de fato a imagem de um caminho para se chegar a um determinado ponto, ou determinado objetivo.

O manual de orientação do FUNDEB do ano de 2009 coloca a seguinte definição para o entendimento de carreira:

Um conjunto de normas estabelecidas por lei (estadual ou municipal), com o objetivo de regulamentar as condições e o processo de movimentação na carreira, estabelecendo a progressão funcional (por níveis, categorias, classes), adicionais, incentivos e gratificações devidas, e os correspondentes critérios e escalas de evolução da remuneração (BRASIL, 2009, p.43).

Na orientação do FUNDEB na definição de regras e normas legais, fica claro também o indicativo de que é papel dos municípios e estados a definição destas regras. No entanto, a definição aponta somente para a regulamentação da movimentação da tabela salarial e da remuneração, que é importante, porém a carreira deve ser pensada além desta perspectiva.

Bollmann (2010) define a carreira docente da seguinte forma:

Consiste no mecanismo de estímulo ao exercício do magistério e à evolução acadêmico-científica. Pressupõe indivíduos preparados para o exercício da profissão, portadores de título compatível com as necessidades do nível de ensino a que o trabalho docente se destina. Vincula-se à formação e às condições de trabalho, podendo assumir a avaliação de desempenho por mérito, sem ser submetida a critérios classificatórios de competitividade. Constitui a coluna dorsal do processo educativo, exercendo grande influência no nível de aprendizagem dos alunos nos diferentes níveis e modalidades de educação (<http://www.gestrado.org/>).

Na definição proposta pelo autor, a carreira é o mecanismo para o estímulo à formação do professor, relacionada intimamente com a qualidade da educação. Assim, é preciso pensar a carreira partindo dos dois princípios: da normatização das regras de remuneração, mas também como o mecanismo que propicia condições de formação e de trabalho para o professor.

O importante é ressaltar que, apesar de diferentes perspectivas para a definição da carreira, existe um consenso que a mesma é entendida como valorização, porém, é importante refletir que, dependendo da forma que esta carreira é estruturada, poderá propiciar travas que resultem em encaminhamentos de não valorização, como, por exemplo, dificuldade em ascender em progressões, a não permissão para participar de processos de formação ou regulamentar condições de trabalho de forma impróprias. Assim, somente o fato de se ter uma carreira, um estatuto, não significa necessariamente que o mesmo seja condição para a valorização. Neste sentido, podemos afirmar que

carreira é o mecanismo legalmente instituído na forma da lei que define normas e regras que propiciam o desenvolver da vida funcional do professor (podendo ou não promover sua valorização), com o objetivo de que ele chegue a sua aposentadoria. É a regulamentação da sua vida profissional, o início e o fim.

Descartando, no entanto, este enfoque e partindo da noção de que carreira valoriza o professor, quais seriam os elementos essenciais para compor esta carreira valorizada? Frente ao arcabouço teórico e prático, decidiu-se por firmar que a carreira do professor enquanto um mecanismo legal se efetiva por meio de três eixos: formação, condições de trabalho e remuneração. Compreende-se que estes três eixos necessários para a valorização estão intrinsecamente relacionados e dependentes, sendo que uma ação em um dos eixos afetará certamente qualquer outro dos eixos restantes.

Na sequência, optou-se em definir que os eixos se compõem por inúmeros elementos que são necessários para que eles se efetivem, surgindo, então, a construção da seguinte síntese sobre a valorização do professor:

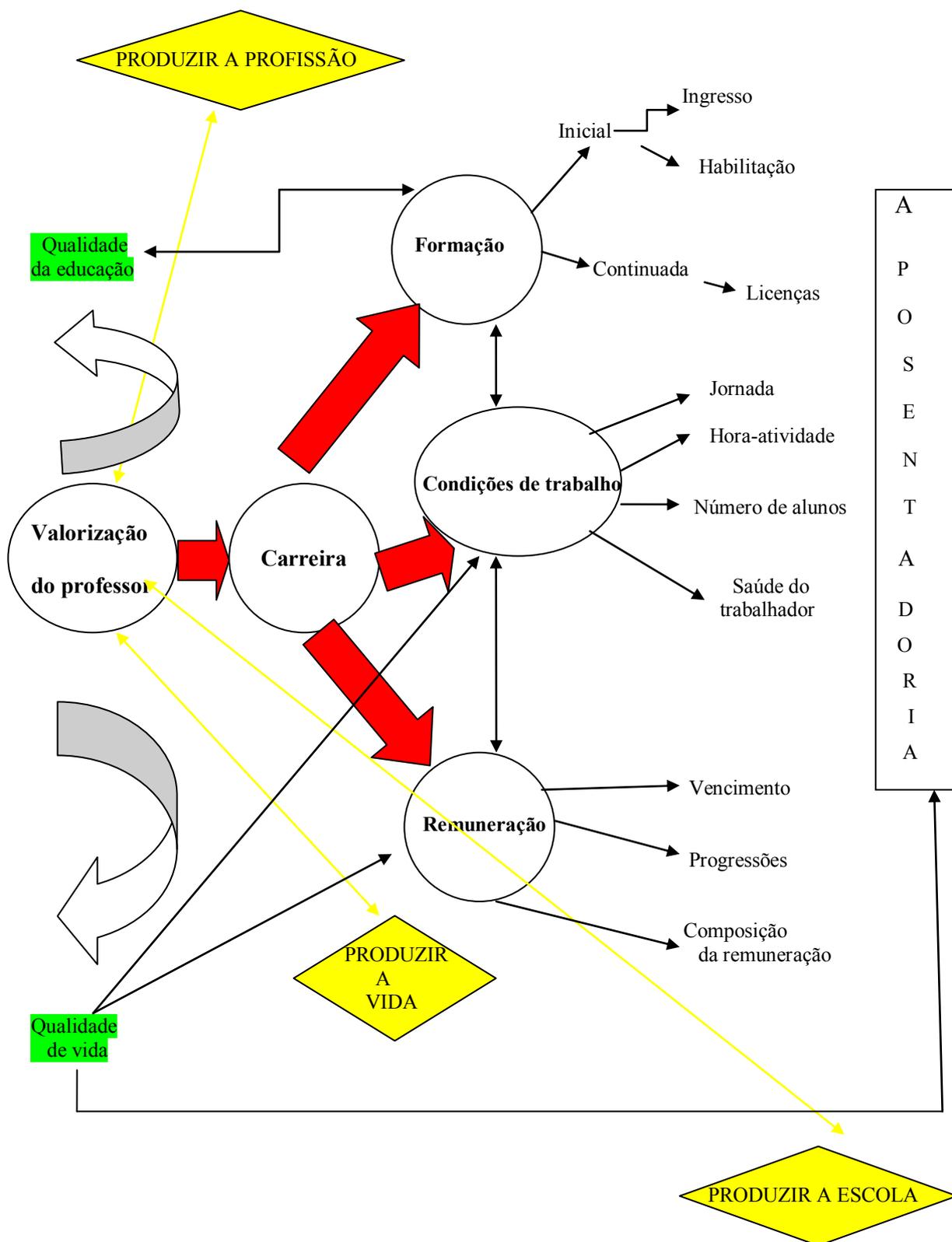


FIGURA 3 – SISTEMATIZAÇÃO DA VALORIZAÇÃO DO PROFESSOR
 FONTE: ELABORADO PELA AUTORA

Vale ressaltar que esta síntese não é única, nem estática. É dinâmica, é incompleta e é interpretativa, pois o contexto educacional por si só já é ativo e mutável. Ressalta-se que esta produção tentou, de certa forma, propor uma sistematização frente aos aspectos da valorização do professor, com o intuito de contribuir para as reflexões sobre o tema e também para as análises que brotaram desta pesquisa realizada e que necessitavam de certa sistematização.

Podemos a partir do esquema acima desenvolver o seguinte raciocínio: a valorização do professor é o princípio para se chegar a dois objetivos: o primeiro, a qualidade da educação nacional, e o segundo, a qualidade de vida do trabalhador. Esses dois objetivos são necessários para que o professor possa produzir a sua vida, a escola e sua profissão, conforme indica Nóvoa (1995). Para se alcançar estes dois objetivos, existe um mecanismo legal que é a carreira. Para que esta carreira seja um mecanismo de valorização, precisa contemplar três elementos: formação, condições de trabalho e remuneração. Estes elementos primários são compostos por demais dimensões (se podemos assim denominá-los), tendo como objetivo abarcar condições específicas sobre cada um dos elementos, dando condições para uma maior objetividade quando pensamos numa política de valorização, que precisa ser efetivada e de fato acontecer no chão da escola.

Detivemo-nos mais nos objetivos que o princípio de valorização busca alcançar: qualidade de educação e qualidade de vida. Como nesta tese o objetivo de maior análise é a qualidade de vida, tensionamos que, dos três elementos que compõem a valorização, dois são de maior relevância para o alcance deste objetivo: condições de trabalho e remuneração. Entendemos que a formação é mais específica no que trata do alcance da qualidade da educação, que não é objeto deste trabalho; assim, optou-se por detalhar mais especificamente os elementos que contribuem para a qualidade de vida do professor, sendo condições de trabalho e remuneração essenciais para produzir a vida do professor. A partir desta escolha, é importante compreender um pouco mais sobre os elementos e subelementos definidos que compõem o esquema referente à valorização do professor.

2.2.1 Condições de trabalho

Na maioria das leituras realizadas sobre a valorização dos professores aparecem as questões referentes à condição de trabalho. Entendemos que este elemento não só contribui para a qualidade da educação, mas está intimamente ligado à qualidade de

vida do trabalhador, em especial no que diz respeito aos quatro subelementos que foram definidos: jornada, número de alunos, hora-atividade, saúde do trabalhador.

São constantes os noticiários afirmando que as condições de trabalho do professor nos dias atuais estão cada vez piores e este discurso também compõe o desabafo dos professores. Os prédios escolares estão em mau estado de conservação, não há material didático e recursos e quando há não são suficientes ou adequados. O número de alunos em sala é excessivo e a indisciplina e a agressão são constantes, ou seja, o debate que permeia as condições de trabalho referenda o foco da qualidade da educação. Relacionado com a qualidade de vida do professor, a condição de trabalho passa a ter a necessidade de ser compreendida e reforçada nas agendas da política de valorização.

Segundo Soratto e Heckeler (1999, p. 93), “tão importantes como salário e carreira são as condições de trabalho. O desgaste a que trabalho e trabalhador se submetem perante a falta de condições para a realização do trabalho pesam na balança e, nos dias de hoje, tendem a pesar cada vez mais”, ou seja, a forma como este trabalhador realiza sua função influencia consideravelmente na sua vida.

Além disso, o que chamamos as “condições de trabalho” dos professores correspondem a variáveis que permitem caracterizar certas dimensões quantitativas do ensino: o tempo de trabalho diário, semanal, anual, o número de horas de presença obrigatória em classe, o número de alunos por classe, o salário do professor, etc. Essas variáveis servem habitualmente para definir o quadro legal no qual o ensino é desenvolvido; elas são utilizadas pelos estados nacionais para contabilizar o trabalho docente, avaliá-lo e remunerá-lo (TARDIF; LESSARD, 2005, p. 111)

Nesse sentido e entendendo que condições de trabalho afetam os demais eixos de valorização, buscou-se elencar quatro subelementos que afetam consideravelmente a qualidade de vida do professor, no sentido que interferem nas condições objetivas de sua atuação (produzir a profissão e produzir a escola), mas também nas condições subjetivas do professor, sendo: jornada, número de alunos, hora-atividade e saúde do trabalhador.

Quando falamos da **jornada**, não devemos pensar somente na hora aula que os alunos têm em busca de uma melhor qualidade educacional, mas devemos pensar também nas horas de trabalho que este professor executa. No Brasil isto difere muito, as jornadas de trabalho diferenciam-se, podendo ser de vinte horas até quarenta horas de trabalho semanal, cada lei estadual ou municipal tem autonomia para deliberar sobre as jornadas dos professores, lembrando que muitos em troca de uma melhor remuneração

realizam jornadas de até sessenta horas, ou então trabalham em outras atividades a fim de uma maior composição de sua renda.

Vieira (2002) coloca que para os professores manterem uma média salarial em torno de mais ou menos dez salários mínimos (professores do ensino médio, visto que das outras etapas, na maioria, possuem rendimentos menores) a maioria trabalha de dois a três turnos. Isto resulta “em prejuízo não somente dos alunos, como também do seu próprio aperfeiçoamento e satisfação pessoal” (VIEIRA, 2002, p. 38).

Oliveira (p. 7, s.d.) coloca que:

Os trabalhadores continuam a ser contratados por hora/aula, mas é exigido deles a dedicação exclusiva no seu envolvimento com a escola. Isso tem sido gerador de intensificação do trabalho à medida que em muitos países latino-americanos os professores têm mais de um emprego, tendo que trabalhar em duas ou mais escolas para a complementação de sua renda devido aos baixos salários.

Um professor que trabalha jornadas extensas certamente sofre implicações na qualidade do ensino, como também em dimensões da sua vida, com pouco tempo para o lazer, a família, estudos, descanso, o que pode afetar conseqüentemente sua saúde. O que nos revelam as pesquisas é que os professores trabalham uma carga maior, com o objetivo de ampliar suas remunerações, que para muitos é baixa.

Segundo dados da pesquisa Talis realizada em 2013, “os professores brasileiros estão entre os que passam o maior número de horas por semana ensinando. São 25 horas semanais, seis horas a mais do que a média dos países pesquisados” (<http://portal.mec.gov.br/>). Esta comparação demonstra que o professor brasileiro, na sua média, tem uma carga de trabalho alta, o que pode vir a resultar em questões de não melhoria na qualidade educacional, mas também afetar suas condições de vida.

Outra questão referente à jornada está relacionada não apenas à jornada formal, regulamentada nos estatutos, mas sim à jornada de trabalho extra, onde o professor acaba levando trabalhos não concluídos no espaço escolar para realizar em casa, à noite e nos finais de semana. Neste debate entra a questão da **hora-atividade** do professor, ou seja, como compor uma jornada que seja a “ideal” para o professor.

Desde a LDB 9.394/96, a obrigatoriedade da hora atividade já era posta como um direito do professor. Tinha como objetivo, em especial, a dedicação para o planejamento e estudos do professor. Acontece que a LDB não vinculou a quantidade destinada à hora-atividade, delegando esta tarefa aos estados e municípios, que na sua maioria fixaram em vinte por cento da hora da jornada de trabalho.

A aprovação da Lei do PSPN 11.738/2008, além da definição da remuneração, indica a necessidade de reorganização da jornada de trabalho do professor e define 2/3 da sua jornada para hora-atividade. Acontece que, mesmo com a determinação da lei federal, poucos são os municípios e estados que cumprem esta prerrogativa, pois demanda recursos para a contratação de profissionais.

A hora-atividade, no entanto, deve ser compreendida como um dos elementos da política de valorização do professor, pois interfere tanto na qualidade educacional quanto na qualidade de vida do professor, pois, além de propiciar momentos de planejamento e estudos, ainda se constitui numa alternativa para que o trabalhador não leve para casa atividades que muitas vezes não dá conta devido à quantidade de trabalho a realizar (número de alunos) e isto interfere nas condições de vida, no tempo que passa com a família, que dedica ao lazer, ao esporte, à cultura, entre outros.

O **número de alunos** em sala é outro elemento que pode interferir na valorização do professor. Podemos fazer a relação de que quanto mais alunos atendidos, maior a sobrecarga de trabalho do professor, quanto maior o número de alunos, maior é a jornada de trabalho do professor, que acaba levando para casa muitas vezes a tarefa de correção de planejamento das aulas e correção de trabalhos realizados pelos alunos. Claro que esta relação também está vinculada à hora-atividade.

Nos termos legais, não existe uma regulamentação que defina o número ideal de alunos por turma, ou por sala, ou por professor; no entanto, este debate está na pauta dos movimentos sindicais da categoria. A resolução do CNE indica a necessidade da criação deste critério, mas, no entanto, é delegado às instâncias estaduais e municipais, que muitas vezes acabam por não regulamentar ou regulamentar de forma excessiva a quantidade de alunos em sala, visto que o número de alunos está intrinsecamente ligado às questões orçamentárias, pois a diminuição de alunos em sala, ou por professor, significa aumentar a contratação e, conseqüentemente, haveria necessidade de mais dinheiro destinado para a folha de pagamento.

Um projeto de lei tramita no Senado (PL 4731/2012) propondo a alteração da LDB, estabelecendo limites de número de alunos por sala, sendo vinte e cinco alunos na pré-escola, primeiro e segundo ano do ensino fundamental, e nos demais anos do ensino fundamental anos finais e ensino médio, trinta e cinco (BRASIL, 2012). Este indicativo vem reforçar regulamentações que fortaleçam as políticas de valorização do professor e que, podemos dizer, a LDB acabou por deixar lacunas.

A pesquisa realizada pela OCDE demonstra um parâmetro comparativo, onde o Brasil se caracteriza como o país em que o professor atende um número considerável de alunos. Na educação infantil, pode-se dizer que o Brasil está na média entre os países (18 alunos), no ensino fundamental anos iniciais está entre os cinco que atende o maior número de crianças, no ensino fundamental anos finais divide com o México a maior quantidade e no ensino médio lidera a colocação, onde o professor atende o maior número de alunos. Ainda no caso brasileiro, o número de alunos tende a aumentar na medida em que os níveis de ensino também aumentam.

	Pré-primário	Primário	1º ciclo do secundário	2º ciclo do secundário	Conjunto do secundário
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
Austrália	M	17,3	M	M	12,6
Bélgica	15,0	15,0	9,7	9,7	9,7
Canadá	18,1	18,1	18,1	19,5	18,8
República Tcheca	13,1	19,7	14,7	11,5	13,1
Dinamarca	6,6	10,4	11,4	14,4	12,8
Finlândia	12,2	16,9	10,7	17,0	13,8
França	19,1	19,8	14,7	10,4	12,5
Alemanha	23,6	19,8	15,7	13,9	15,2
Grécia	15,8	13,4	10,8	10,5	10,7
Hungria	11,6	10,9	10,9	11,4	11,2
Islândia	5,4	12,7	12,7	9,7	m
Irlanda	15,1	21,5	15,9	15,9	15,9
Itália	13,0	11,0	10,4	10,2	10,3
Japão	18,8	20,9	16,8	14,0	15,2
Coreia	23,1	32,1	21,5	20,9	21,2
Luxemburgo	20,2	15,9	X(5)	X(5)	9,2
México	22,4	27,2	34,8	26,5	31,7
Holanda	16,8	16,8	17,1	17,1	17,1
Nova Zelândia	7,5	20,6	19,9	13,1	16,3
Noruega	M	12,4	9,9	9,7	m
Polônia	13,1	12,7	11,5	16,9	15,5
Portugal	16,4	12,1	10,4	7,9	9,0
República Eslava	10,1	18,3	13,5	12,8	13,2
Espanha	16,1	14,9	11,9	11,9	11,9
Suécia	M	12,8	12,8	15,2	14,1
Turquia	16,0	30,5	M	14,0	14,0
Reino Unido	21,0	21,2	17,6	12,5	14,8
Estados Unidos	18,7	15,8	16,3	14,1	15,2
Média dos países	15,5	17,7	15,0	13,9	14,3
Argentina	19,9	22,7	13,2	9,0	11,2
Brasil	18,5	26,6	34,2	38,7	35,6

QUADRO 6 – NÚMERO DE ALUNOS POR PROFESSOR NOS ESTABELECIMENTOS DE ENSINO PÚBLICOS E PRIVADOS, POR NÍVEL DE ENSINO E EXPRESSOS EM PERÍODO INTEGRAL EQUIVALENTE (2000).

FONTE: TARDIF; LESSARD (2005, p. 130-131).

Os dados da OCDE demonstram um cenário brasileiro de certa forma comprometedor, pois não há uma manutenção de quantidade de alunos conforme o nível de ensino, com tendência sempre a se ampliar. Ainda a quantidade é alta, podendo afetar e sobrecarregar a atuação do professor.

Números de alunos excessivos e uma composição de jornada sem hora-atividade podem refletir um cenário não positivo para o trabalho do professor. Nessa perspectiva, outro elemento surge propiciando continuidade para as reflexões sobre o esquema da valorização, que são as questões referentes à **saúde do professor**. Nas últimas décadas, vários estudos demonstram as reformas educacionais, que promoveram inúmeras transformações na condição e execução de trabalho do professor, associadas a condições de trabalho não adequadas, têm afetado a saúde do professor, elevando o número de afastamentos por motivos de doenças (GASPARINI; BARRETO; ASSUNÇÃO, 2005).

Nos debates a respeito da saúde do professor, encontramos especificamente questões voltadas aos problemas de voz, lesões por movimentos repetitivos e também com grande intensidade os relacionados aos aspectos psicológicos. Aí entram em especial o mal-estar docente e a síndrome de Burnout, uma das doenças mais estudadas no contexto do professor, visto que esta síndrome afeta principalmente as profissões ligadas ao ato de cuidar, quando o trabalhador deixa de ver sentido no seu trabalho. O desânimo, a apatia, são alguns dos sintomas desta síndrome (MENEZES; SORATTO, 1999).

Outra doença que afeta consideravelmente a profissão do professor é a que ataca a sua voz, considerada como uma das principais causas de afastamentos e laudos nas escolas, inclusive com vasta produção e pesquisas a respeito nas áreas de saúde e psicologia.

Quando tratamos da saúde do trabalhador como uma condição de trabalho, como um elemento da política de valorização, significa pensar de que forma este tema tem sido tratado nos planos de carreira e estatutos do magistério. Frente às inúmeras doenças que afetam o professor, será que existe uma política de saúde do servidor público legalmente instituída nos municípios e estados? Que movimento é realizado na direção da prevenção, do tratamento e da reabilitação deste profissional? Nas leituras das legislações nacionais, infelizmente este tensionamento não é percebido, sugerindo que não compõe a agenda da política de valorização.

O que é perceptível nas produções a respeito é que existe uma ampliação das e nas tarefas que o professor executa hoje. A sobrecarga de trabalho tem aumentado após as reformas educacionais e, na realidade, o professor sente-se um pouco desorientado sobre o que realmente é a sua função, suas atribuições.

2.2.2. Remuneração

Inúmeros debates hoje têm torneado as questões referentes à remuneração do professor, em especial como um indicativo para a qualidade da educação e como um elemento essencial da valorização. A proposta aqui é discutir a remuneração em termos gerais, no sentido de que as contribuições auxiliaram para a construção do argumento da importância da remuneração para a definição de um estilo de vida, relacionando-as com a qualidade de vida do professor.

Pensar a remuneração como um elemento de valorização para a qualidade de vida do professor também se constitui como um debate importante, pois:

(...) toda relação de trabalho faz parte de um sistema maior ao qual podemos chamar de social. Vendemos a nossa força de trabalho para termos em troca a satisfação das nossas necessidades materiais (casa, comida, roupa, lazer, etc.) ou afetivas (reconhecimento, satisfação, etc.). (MENEZES; CODO; MEDEIROS, 1999, p. 279).

Nesse contexto, temos que entender que todos os professores são trabalhadores e compõem uma sociedade que é capitalista. Quando vendem sua força de trabalho, o pagamento, ou seja, a remuneração, deve se igualar ao custo em manter e reproduzir esta força, ou seja, para os professores significa sobreviver e manter sua família, transporte, custo com formação, livros, internet, TV. Assim mantém sua mercadoria, que podemos entender como conhecimento. (ODELIUS; CODO, 1999).

O salário será adequado quando o valor pago ao trabalhador suprir suas necessidades; será baixo quando faltar algo à mesa, ou à biblioteca do professor; será alto quando permitir que se amplie o poder de consumo definido pela cultura e desenvolvimento histórico da categoria, envolvendo alguns supérfluos, ou, o que é o mesmo, se amplie o patamar das necessidades desta categoria profissional (ODELIUS; CODO, 1999, p. 204).

Ao discutir as questões referentes à remuneração do professor, podemos sentir que suas consequências estão vinculadas a uma crise de identidade do professor, pois a renda tem grande importância na definição de um estilo de vida, da imagem que se constrói do que somos, comparados com nossas famílias, amigos, vizinhos. É um

aprendizado comparativo ao qual somos tencionados desde a pequena infância (ODELIUS; CODO, 1999, p. 223). Portanto, o dinheiro é um elemento que define um estilo de vida, que é reflexo das possibilidades de consumo e poder de compra, como melhor aparência, saúde, alimentação saudável, mais lazer, maior acessibilidade cultural, maior conforto. É nesse sentido que se coloca uma crise de identidade, pois na maioria o professor tem baixas remunerações se comparado com demais cargos e funções que possuem a mesma formação, ou de mesma responsabilidade; nesta comparação, percebe que está entre os profissionais pior remunerados (ODELIUS; RAMOS, 1999).

A desvalorização salarial é também expressão concreta desse sentimento de desvalorização da profissão e retroage sobre as condições de trabalho, gerando um sentimento de iniquidade salarial, percebido pelos professores (as) como a incompatibilidade entre o salário recebido e o trabalho realizado, acentuado pela comparação com outros profissionais da mesma área ou de formação equivalente (CALDAS, 2012, p. 201).

Neste sentido, podemos entender que a remuneração do professor é um importante elemento para a sua valorização, tanto pelo sentimento de achar-se devidamente remunerado pelo trabalho executado, tanto pela comparação com demais profissões com a mesma formação e remuneração superiores, ou até mesmo com professores que exercem a mesma função com diferentes formações e grandes desigualdades salariais, o que contribui para percepção da desvalorização.

Nesse sentido, “a renda/salário e ocupação, são dois dos indicadores geralmente utilizados para obter um quadro da estrutura social, em sociedades como as nossas, onde a economia tem um peso muito forte na determinação dos estratos sociais” (ODELIUS; RAMOS, 1999, p. 395), ou seja, numa sociedade capitalista, onde existe um *habitus* construído, com baixas remunerações, o professor acaba tendo um lugar na estrutura social pouco relevante, o que vem a interferir no seu *status*, que, segundo Tardif e Lessard (2005, p. 50), “remete à questão da identidade do trabalhador tanto dentro da organização do trabalho quanto na organização social, na medida em que essas funcionam de acordo com uma imposição de normas e regras que definem os papéis e as posições dos atores”. Nesse sentido, a remuneração está ligada à construção da identidade do professor e é uma normatização que define quanto vale o trabalho do professor (que podemos dizer “vale pouco”) e em qual esfera social ele se enquadra. Assim, podemos remeter que o poder remuneratório do professor nos coloca a seguinte

pergunta: “Que condição de vida e consumo meu dinheiro pode comprar?” (ODELIUS; CODO, 1999, p. 221).

Então podemos definir que o poder de compra e de consumo está ligado às questões que compõem uma boa remuneração, que, conseqüentemente, é um elemento que define um estilo de vida. Mas o que seria uma boa remuneração para o trabalhador? Para ele (pois para o empregador o conceito seria diferente), seria aquela maior possível, que pudesse lhe proporcionar um padrão de vida razoável, possibilitando o consumo adequado de determinados bens, que lhe permitisse uma poupança e no futuro uma estabilidade e segurança. No entanto, esta definição não é tão simples, em especial por dois motivos: o primeiro é que cada um constrói suas expectativas de consumo e padrão de vida de forma diferente e, segundo, estas expectativas e necessidades mudam (individual e coletivamente) no percurso da vida (ODELIUS; CODO, 1999).

Segundo os autores, quando se fala em remuneração refere-se também ao poder de compra e consumo possibilitado a cada cidadão para viver. O Laboratório de Psicologia do Trabalho (LPT) desenvolveu uma pesquisa sobre o custo de vida em alguns estados do país. Esta pesquisa levanta dados sobre vestuário, alimentos, lazer, saúde, higiene, transporte e moradia, tendo como parâmetro uma família com dois adultos e duas crianças, constituindo-se o que se chamou de cesta LPT. Estas informações permitiram a comparação entre o custo de vida e o poder de compra, que foi calculado com base na quantidade de cestas LPT que cada professor teria condições de comprar com sua remuneração. A conclusão da pesquisa demonstrou ser baixíssimo o poder de compra dos professores. O quadro abaixo demonstra em porcentagem que “57.63% dos professores que lecionam em turmas de pré e 1ª à 4ª série, 44.46% dos de 5ª à 8ª e 40.51% dos de 2º grau não conseguem comprar uma cesta LPT da sua região e 34.61%, 42.11% e 41.99%, respectivamente, poderiam comprar, no máximo, com a remuneração que declararam perceber, de 1 a menos de 2 cestas” (ODELIUS; CODO, 1999, p. 233).

	Pré e primeira à quarta	Quinta à oitava	Segundo grau	Total
Número de cestas	%	%	%	%
menos de 1	57,63	44,46	40,51	49,40
de 1 a menos de 2	34,61	42,11	41,99	38,81
de 2 a menos de 3	5,54	9,33	10,90	8,00
de 3 a menos de 4	1,81	3,31	5,07	3,01
de 4 a menos de 5	0,27	0,57	1,03	0,53
de 5 a menos de 10	0,15	0,21	0,50	0,24

Total	100	100	100	100
-------	-----	-----	-----	-----

QUADRO 7 – PODER DE COMPRA DOS PROFESSORES EM CADA UM DOS AGRUPAMENTOS DE SÉRIE.

FONTE: ODELIUS; CODO (1999, p. 233).

A pesquisa conclui que “o dinheiro do professor pode comprar muito pouco” (ODELIUS; CODO, 1999, p. 246). No entanto, a mesma pesquisa demonstra que sobre questões de consumo do professor é impossível definir uma uniformidade que identifique esta categoria profissional, pois há desde aqueles que têm apenas televisão e geladeira até aqueles que possuem todas as tecnologias em suas casas. Nesse sentido, a política do piso vem de certa forma tensionar uma homogeneidade da remuneração e, conseqüentemente, do consumo do professor.

A pesquisa levanta ainda algumas considerações importantes como:

- 1 – a remuneração do professor não depende de sua formação, experiência e competência, a disparidade é muito grande;
- 2 – outras categorias profissionais com o mesmo padrão de exigência, esforço e responsabilidade ganham mais;
- 3 – não há clareza entre o trabalho e remuneração, esforço e consequência (trabalha mais e ganha menos que o colega que trabalha menos e ganha mais, por exemplo);
- 4 – as diferenças regionais de custo de vida dificultam o estabelecimento de um piso único no país;
- 5 – Há professores em diferentes estratos sociais.

Ainda como referência comparativa entre salários e custo de vida podemos tomar como base o valor calculado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), que tem como parâmetro para seus cálculos os preços de vários produtos e serviços utilizados pelas pessoas e que resultam em índices: Índices de Preços ao Consumidor (IPC), Índice Nacional de Preços ao Consumidor (INPC), Índice Nacional de Preços ao Consumidor Amplo (IPCA) e Índice Nacional de Preços ao Consumidor Amplo Especial (IPCA-E). (<http://teen.ibge.gov.br/>). Podemos dizer que hoje Curitiba está em 8º lugar entre as cidades de maior custo de vida para se viver no país (<http://www.custodevida.com.br/>); visto que São José dos Pinhais é uma das cidades da Região Metropolitana, o custo de vida é muito próximo se comparado ao da Capital.

Além disso, o Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos (DIEESE), por meio da medida dos preços dos produtos da cesta

básica, afirma que o salário mínimo para um trabalhador viver seria de R\$ 2.685,47, em agosto de 2014 (<http://www.salariominimo.net/>); na indicação do DIEESE, mesmo o piso nacional dos professores (1.697 reais) para quarenta horas de trabalho é inferior ao sugerido para que o trabalhador tenha o mínimo necessário.

Por isso, a reivindicação dos professores para a obtenção de um nível de remuneração maior, além de estar associada a aspectos relativos à sobrevivência (material), está carregada de conotações simbólicas. De fato, a demanda de valorização do professor remeteria tanto à exigência da recuperação histórica do reconhecimento da importância do papel social do educador como à exigência do reconhecimento da tarefa profissional propriamente dita, despojada de seus tradicionais atributos de gênero (BATISTA; CODO, 1999, p. 61).

Por meio destas questões, afirmamos a importância da remuneração na composição da valorização do professor. A pesquisa nacional da remuneração (2012, p. 6) coloca que “o princípio da valorização social dos professores, expresso na constituição de 1988 e na LDB (Lei 9.394/96) passa certamente pela articulação entre a evolução na carreira e a remuneração adequada”. Sem remunerações que possam elevar o *status* do professor e possibilitar o acesso a bens de consumo adequados, para que possa produzir sua vida, produzir a profissão e produzir a escola, a valorização do professor estará longe de ser alcançada, até porque as condições remuneratórias acompanharão estes professores além da sua atuação profissional, ou seja, ao longo da vida, também no contexto da aposentadoria. Assim, a remuneração não se constitui apenas como um elemento da carreira valorizada para que se alcance a qualidade da educação, mas é um requisito essencial para que se tenha a qualidade de vida, inclusive quando não mais atuar como professor.

2.3. AS QUESTÕES SOBRE A QUALIDADE DE VIDA E A VALORIZAÇÃO DO PROFESSOR

Primeiramente, é necessário registrar que construir um argumento sobre qualidade de vida do professor não foi tarefa fácil! Como professora da educação básica, nunca tive contato com o tema, o que dificultou a construção das reflexões sobre o assunto e a proposição da articulação com as políticas de valorização, em especial porque grande parte da literatura e pesquisas sobre qualidade de vida do professor estão relacionadas às áreas da saúde e da psicologia, consolidando que de fato não se trata de

um tema familiar a quem pesquisa a área de políticas educacionais, ressaltando-se que muito pouco se produz na área da educação sobre o tema.

Os trabalhos produzidos sobre qualidade de vida na área da saúde trazem muito das questões relacionadas à voz do professor, enquanto no contexto da psicologia a qualidade de vida volta-se muito para a síndrome de Burnout. Com certa aproximação ao tema da qualidade de vida do professor, também encontramos muitos trabalhos sobre o mal-estar docente, que foi abordado pela primeira vez por Esteves (1999) e tem a ver com a desmotivação do professor e debilidade da saúde, que viria a prejudicar o andamento dos trabalhos. Qualidade de vida no trabalho também é uma temática que se encontra nas produções sobre a docência, porém, com foco maior nas questões relacionadas ao ambiente e às relações de trabalho do professor. A proposta deste trabalho é desenvolver uma perspectiva mais alargada do entendimento sobre qualidade de vida, podendo entender que vários são os elementos necessários para compor este contexto para o trabalhador professor.

Segundo Almeida, Gutierrez e Marques (2012), os trabalhos brasileiros sobre a qualidade de vida são ainda muito recentes e têm-se ampliado nos últimos tempos, não restringem os grupos sociais a que são aplicados, porém a tendência é que sejam realizados com pessoas adultas que sofrem alguma forma de patologia, o que demonstra a preocupação de relacionar as enfermidades no comprometimento da vida dos sujeitos. Esta constatação reforça que as pesquisas sobre a qualidade de vida, na sua maioria, têm como foco a saúde.

No banco de teses e dissertações da CAPES foram encontrados alguns trabalhos que versam especificamente sobre a palavra-chave “qualidade de vida do professor”:

DESCRITOR	TESES/DISSER -TAÇÕES DISPONÍVEIS	TESES/DISSERTA -ÇÕES SELECIONADAS POR TÍTULO E PALAVRAS- CHAVE	TESES/DISSERTA -ÇÕES SELECIONADAS PELA LEITURA DO RESUMO	TESES/DISSERTA ÇÕES SELECIONADAS APÓS LEITURA COMPLETA
Qualidade de vida do professor	112	13	10	03

QUADRO 8 – LEVANTAMENTO DE TESES E DISSERTAÇÕES SOBRE QUALIDADE DE VIDA DO PROFESSOR

FONTE: CAPES (2013). ELABORADO PELA AUTORA.

Na sua maioria, os trabalhos encontrados tratavam especificamente das questões voltadas para a área da saúde e psicologia e neste primeiro momento minha procura era mais voltada para trabalhos que apresentassem aspectos mais gerais sobre a qualidade

de vida, de forma que pudesse pensá-los no contexto do professor, visto que era uma primeira aproximação com o tema. Assim, para leitura foram selecionados três trabalhos que, de certa forma, traziam elementos e argumentações de mais abrangência sobre a qualidade de vida e que pudessem contribuir para argumentos relacionados às questões sobre valorização.

Os trabalhos selecionados para a leitura integral serão apresentados conforme o quadro abaixo:

AUTOR/ ANO	TÍTULO	DISCUSSÃO DO TRABALHO	INSTITUIÇÃO
VAZ (2011)	Qualidade de vida de professores da rede pública de São Bernardo do Campo	O objetivo deste trabalho era avaliar a qualidade de vida e saúde mental dos professores da rede pública do ensino fundamental de São Bernardo do campo. Contribui para o entendimento dos instrumentos de avaliação de qualidade de vida. Concluindo que um professor com qualidade de vida e saúde mental é aquele com uma jornada de trabalho não extensa, que garanta tempo para descanso e momentos de lazer.	Mestrado em Psicologia Universidade Metodista de São Paulo.
OLIVEIRA (2012)	Qualidade de vida das mulheres de carreira docente	O objetivo deste trabalho foi compreender a qualidade de vida da mulher de carreira docente, como lida com aumento das exigências e responsabilidades; com a descrença na educação, com a própria desvalorização e, ainda, como concilia as duplas e triplas jornadas. Este trabalho contribui muito para a definição de conceitos como carreira e qualidade de vida.	Mestrado em Serviço Social UNESP
ROSA (2012)	Espaço ambiente e qualidade de vida no trabalho dos professores de educação física: um estudo na rede municipal de ensino de Joinville	Este trabalho coloca que a busca por uma política de valorização do professor de Educação Física está aliada a uma ação que vise a uma melhor estrutura do ambiente físico do espaço, possibilitando melhorar a qualidade de vida dos professores. Contribuiu para as definições dos aspectos relacionados ao QVT.	Mestrado em saúde e meio ambiente UNIVILLE

QUADRO 9 – DESCRIÇÃO DAS DISSERTAÇÕES SOBRE QUALIDADE DE VIDA DO PROFESSOR

FONTE: BANCO DE TESES DA CAPES (2013). ELABORADO PELA AUTORA.

Como podemos perceber, os três trabalhos selecionados não são da área de educação. Observa-se que, dos dez trabalhos selecionados pelo resumo, de fato a maior concentração se encontra nas áreas de saúde e psicologia e apenas um é fruto do campo da educação. Trata-se de uma tese de doutorado que, apesar do campo, não aborda

especificamente as questões referentes à qualidade de vida, porém, elenca um aspecto importante que é sobre o professor enquanto uma condição humana, contribuindo para as reflexões a respeito do produzir a vida do professor.

Este breve levantamento nos faz perceber a necessidade de a área da educação formular pesquisas que contemplem os aspectos referentes à qualidade de vida do professor, vinculando-as às questões da sua valorização. Apropriar-se desta temática pode significar um avanço para a política de valorização, visto que este aspecto está relacionado especificamente aos elementos que compõem a valorização, como a remuneração e as condições de trabalho.

Nestas aproximações, é importante destacar um importante estudo realizado no ano de 1999, a partir de uma parceria entre a CNTE e o LPT da Universidade de Brasília (UNB), que aborda algumas questões sobre qualidade de vida dos professores. Trata-se de uma “pesquisa sobre as condições de trabalho e saúde mental dos trabalhadores em educação do país: professores, funcionários e especialistas em educação da rede pública estadual” (CODO, 1999, p. 5). É uma pesquisa nacional que teve duração de dois anos, atingindo em torno de cinquenta e dois mil sujeitos pesquisados e mil e quatrocentas e quarenta escolas. A pesquisa tem um foco específico no adoecimento psíquico do professor e na abordagem da síndrome de Burnout, mas, de certa forma, transpassa estes elementos quando os relaciona com questões relacionadas às condições de trabalho e remuneração dos professores.

Podemos dizer então que, de fato, os estudos sobre questões da qualidade de vida do professor acabam sendo mediados pelas áreas de saúde e psicologia, fica então a pergunta: por que nós educadores temos a dificuldade de apoderar-se deste tema? Ou então, de construir esta interdisciplinaridade que é tão importante para a pesquisa e para a construção de uma política de valorização?

Salienta-se que esta conjuntura tem sido construída na história, pois a “crescente preocupação com questões relacionadas à qualidade de vida veio de um movimento dentro das ciências humanas e biológicas no sentido de valorizar parâmetros mais amplos que o controle de sintomas, a diminuição da mortalidade ou o aumento da expectativa de vida” (ALMEIDA; GUTIERREZ; MARQUES, 2012, p. 60). É um campo de estudos multidisciplinar, que engloba inúmeros conceitos científicos e formas de abordagem, com concepções ora mais voltadas à análise subjetiva, ora mais voltadas à análise objetiva, porém estas análises se completam e juntas tendem a configurar o

que na atualidade compõe o campo de conhecimento sobre qualidade de vida (ALMEIDA; GUTIERREZ; MARQUES, 2012).

Ainda segundo os autores, podemos perceber que nos dias atuais a palavra qualidade de vida esta inculcada na linguagem da sociedade, falar de qualidade de vida é bom, é necessário, está no vocabulário da população, com diversas conotações, mas, no entanto, sem de fato se definir realmente o que isto significa. Houve uma apropriação do senso comum e até mesmo do mercado em definir este elemento como alto padrão de bem-estar, seja este bem-estar econômico, emocional ou social. Porém, temos que afirmar que os conhecimentos a respeito da qualidade de vida encontram-se ainda em construção, de firmamento de identidade, relacionando-se às vezes à saúde, outras ao lazer, também à moradia, a hábitos como atividade física e alimentação. O que se pode afirmar é o consenso que, sem dúvida alguma, este campo de conhecimento coloca que a qualidade de vida está vinculada à percepção positiva do bem-estar.

Segundo Almeida, Gutierrez e Marques (2012), há quatro abordagens que definem os estudos sobre qualidade de vida: **econômica**, que tem como parâmetro os indicadores sociais; **biomédica**, que foca na perspectiva de propiciar melhores condições de vida para os enfermos, associado saúde e funcionamento social; a **psicológica**, que aborda com mais ênfase as questões mais subjetivas, da vivência, da experiência, felicidade, satisfação das pessoas, num enfoque de que a qualidade de vida é inerente ao interior de cada pessoa, o que torna-se um limitador desta linha, visto que desconsidera o contexto; e **geral**, que parte do entendimento que o termo qualidade de vida está ligado a um conjunto de elementos complexos e dinâmicos, que o contexto e o ambiente de cada pessoa interferem na sua percepção, diferenciando-se assim de pessoa para pessoa, ou seja, é multidimensional.

Para a Organização Mundial da Saúde, qualidade de vida significa: “a percepção do indivíduo de sua inserção na vida no contexto da cultura e sistemas de valores nos quais ele vive e em relação aos seus objetivos, expectativas, padrões e preocupações” (WHOQOL GROUP, 1994, p. 28), ou seja, mesmo para uma entidade focada substancialmente nos temas da saúde, o conceito de qualidade de vida está diretamente relacionado à percepção da pessoa em relação ao mundo e suas expectativas.

Para reafirmar a perspectiva de onde partimos para a definição de qualidade de vida, trazemos a contribuição de Minayo, Hartz e Buss (2000, p. 10), que propõem que:

é uma noção eminentemente humana, que tem sido aproximada ao grau de satisfação encontrado na vida familiar, amorosa, social e ambiental e à

própria estética existencial. Pressupõe a capacidade de efetuar uma síntese cultural de todos os elementos que determinada sociedade considera seu padrão de conforto e bem-estar. O termo abrange muitos significados, que refletem conhecimentos, experiências e valores de indivíduos e coletividades que a ele se reportam em variadas épocas, espaços e histórias diferentes, sendo, portanto, uma construção social com a marca da relatividade cultural.

Minayo, Hartz e Buss (2000, p. 10) também colocam que a qualidade de vida “relaciona-se ao campo da democracia, do desenvolvimento e dos direitos humanos e sociais”. Esta afirmação reforça as questões voltadas para a política de valorização do professor, tendo a qualidade de vida deste trabalhador como um dos objetivos e fins.

Ainda segundo os autores, a qualidade de vida está relacionada a três referenciais: histórico, cultural e de estratificações ou classes sociais. Histórico no sentido de que em cada momento da história, conforme os aspectos econômicos, tecnológicos e sociais e os respectivos desenvolvimentos da sociedade, as referências de qualidade de vida tornam-se diferentes. A referência cultural diz respeito aos valores e necessidades que são fixados e priorizados de forma diferente entre os diversos grupos, consolidando e explicitando tradições e costumes de determinadas gerações, e a terceira referência de estratificação social traz à tona aspectos que se refletem a partir da desigualdade social, ou seja, nestas sociedades desiguais os padrões de bem-estar, de qualidade de vida partem da noção posta pelas camadas superiores e que conseqüentemente as camadas “inferiores” almejam alcançar. No entanto, o relativismo atribuído a estes referenciais não se despe da percepção que há um modelo hegemônico pregado pelo mundo ocidental no que diz respeito à qualidade de vida, ou seja, um mundo rico e urbano, carregado de valores econômicos que poderiam resumir-se nas comodidades que a riqueza proporciona (MINAYO; HARTZ; BUSS, 2000).

Logo, poderíamos pensar que as questões da qualidade de vida do professor no Brasil se constroem num contexto de uma sociedade capitalista, onde os valores econômicos e de consumo têm grande valia, onde há uma desconstrução da escola pública e conseqüentemente da profissão do professor, que ganha baixas remunerações, com baixo *status* social e que na sua maioria tem como profissional uma população de cidadãos que não tiveram opção de ingressar em outros cursos. Para compreender este argumento, recorro ao conceito de *habitus* de Bourdieu que, “como indica a palavra, é um conhecimento adquirido e também um haver, um capital” (BOURDIEU, 2002, p. 61). Assim, o *habitus* é um princípio que gera respostas, adaptadas ou não a determinados contextos. É reflexo de toda a história de um indivíduo que envolve a

primeira infância, demais experiências e também as histórias coletivas e sociais que envolvem a família e demais grupos e suas interações (BOURDIEU, 2002).

Segundo o autor, a noção de *habitus* foi sendo elaborada com o objetivo de construir um entendimento que, junto com normas, regras e cálculos racionais, caminham outros elementos produtores de práticas. É como, por exemplo, para compreender o que fazem as pessoas é necessário entender que seguem regras, podemos então dizer, regras de um jogo. Para esta análise, faz-se importante frisar que estas práticas provêm de um capital de informações que possibilita executar, produzir ou reproduzir pensamentos, regras e atitudes, mesmo que não de forma consciente. Este esquema acontece porque o *habitus* faz com que o sujeito tenha comportamentos diferentes em circunstâncias diferentes, não agindo de forma regular.

O *habitus* está intimamente ligado com o fluido e vago. Espontaneidade geradora que se afirma no confronto improvisado com situações constantemente renovadas, ele obedece a uma lógica prática, a lógica do fluido, do mais ou menos, que define a relação cotidiana do mundo. (BOURDIEU, 2002, p. 98).

É aquilo que se adquiriu, um produto das condições que gera uma lógica condicionada, mas que também a transforma de forma imprevisível, pois mesmo “o *habitus* define a percepção da situação que o determina” (BOURDIEU, 2003, p. 141). Este *habitus* expõe uma posição no e do espaço social, revelando na maioria das vezes expectativas (conscientes ou não) que correspondem a determinados grupos que muitas vezes são os grupos dominantes, reproduzindo então um *habitus* a partir de concepções já postas (BOURDIEU, 2003).

O “*habitus* é expressado pelo capital simbólico” (SCHOLZ, 2009, p. 88) de cada sujeito. “Os sistemas simbólicos se caracterizam como um instrumento de conhecimento e de comunicação e só podem exercer um poder estruturante porque são estruturados” (BOURDIEU, 2002, p. 9). Este é o poder que constrói a realidade buscando fixar uma ordem, em especial. No mundo social, procura construir um entendimento homogêneo do espaço, do tempo, da causa, que possibilita os consensos. Assim, os símbolos, como mecanismos de comunicação e conhecimento, contribuem para a integração e a reprodução da ordem social. Nesse sentido, as produções simbólicas vinculam-se aos valores das classes que dominam, legitimando interesses de determinados grupos e também reforçando as desigualdades que são sociais. Nessa perspectiva, os sistemas simbólicos exercem seu papel político de impor a dominação a

uma classe para outra, lembrando que esses sistemas simbólicos modificam-se conforme o grupo que os produzem e deles vão se apropriando, numa relação de forças (BOURDIEU, 2002).

A utilização do conceito de *habitus* para explicar questões referentes ao contexto dos professores não é uma inovação. Segundo Pozzoban (2008), vários autores já se reportaram ao termo, como, por exemplo, Perrenoud (2002) e Tardif (2002), quando da necessidade de explicar aspectos da prática docente e que, como o *habitus* é gerador destas atitudes e práticas, é condutor da forma como os professores executam seu trabalho. A própria autora utiliza este conceito para compreender as mudanças (ou não) das ações do professor de língua portuguesa, tendo como análise os aspectos que constituem o *habitus* do professorado, inclusive criando um termo o qual define como “o *habitus* professoral”. Segundo a autora, “ao situar a problemática do *habitus* do professor de língua portuguesa, mediado pelo campo das ciências sociais e o campo da educação, entende-se que este estudo contribui não só para a ação docente, mas também para a compreensão do exercício profissional” (POZZOBAN, 2008, p. 63).

É nesse sentido que a utilização do conceito de *habitus* pode ajudar na compreensão das questões referentes à qualidade de vida do professor. Podemos assim dizer que a qualidade de vida do professor se caracteriza pelo capital simbólico que deriva de seu *habitus*, ou seja, ela é construída, efetivada, vivida ou não, conforme o grupo social e o contexto social em que este professor está inserido. A forma como a qualidade de vida é pensada é diferente em cada profissional e varia devido a seus valores, expectativas, grupos que convivem e experiências anteriores. Neste sentido, podemos afirmar que cada professor é possuidor de *habitus* e é a partir deste e neste *habitus* que se constroem suas percepções, suas práticas sobre valorização e qualidade de vida, enfim, suas representações.

Nesta linha, procuro nos aproximar de um conceito de qualidade de vida que parta de uma perspectiva geral e que firme a complexidade como um elemento de sua conceitualização. Neste sentido, iniciando do conceito de *habitus* e suas representações, é que apresento outro conceito que busca auxiliar nesta construção, chamado de representação social.

A análise da qualidade de vida aborda uma representação social criada a partir de parâmetros subjetivos (bem-estar, felicidade, amor, prazer, realização pessoal) e objetivos, cujas referências são a satisfação das necessidades básicas e das necessidades criadas pelo grau de

desenvolvimento econômico e social de determinada sociedade (ALMEIDA; GUTIERREZ; MARQUES, 2012, p. 62).

Bourdieu (2002, p. 70-71) menciona a representação e a aborda de forma geral, referindo-se à “representação no sentido não só da psicologia, mas também do teatro, e da política, isto é, de delegação, de grupo de mandatários. O que nós consideramos como a realidade social é em grande parte representação ou produto da representação, em todos os sentidos do termo”, ou seja, os contextos que temos, que reproduzimos, vivemos e transformamos são nada mais que representações sociais.

Neste sentido, coloca que “a representação social é uma modalidade de conhecimento particular que tem por função a elaboração de comportamentos e a comunicação entre indivíduos” (MOSCOVICI *apud* DOTTA, 2006, p. 17) e estas representações funcionam como reprodutoras, produzindo comportamentos e a origem desta necessidade de construir uma representação está presente pelo fato de os indivíduos se inserirem num coletivo.

Num contexto atual podemos nos valer do conceito de representação social utilizado por Jodelet (2001, p. 22):

É uma forma de conhecimento, socialmente elaborada e partilhada, como um objetivo prático, e que contribui para a construção de uma realidade comum a um conjunto social. Igualmente designada como saber do senso comum ou ainda saber ingênuo, natural, esta forma de conhecimento é diferenciada, entre outras, do conhecimento científico. Entretanto, é tida como um objeto de estudo tão legítimo quanto este, devido à sua importância na sua vida social e à elucidação possibilitadora dos processos cognitivos e das interações sociais.

Neste sentido, Dotta (2006) coloca que a representação social é um sistema de interpretação que comanda as relações dos indivíduos, uns com os outros, com a sociedade, com o mundo, organizando e orientando a comunicação na sociedade, interferindo também nos processos de aquisição do conhecimento, de desenvolvimento, na expressão, na transformação das pessoas e de um coletivo, mais o que julgo de mais relevante na definição da identidade pessoal e social.

Perante estes argumentos, considero que o conceito de qualidade de vida do professor proposto nesta tese está intrinsecamente ligado à representação social que este profissional tem da sua vida, da sua profissão e da sua condição enquanto indivíduo.

Assim, quando analisarmos as questões sobre a qualidade de vida do professor, vale ressaltar a importância de compreender que esta percepção está construída a partir de um *habitus* que gera uma representação social. Logo, os aspectos referentes à

qualidade de vida variam de professor para professor, dependendo do contexto em que vive, dos valores que lhe foram inculcados, daquilo que percebe que lhe é necessário ou não e das suas experiências de vida, ou seja, o que para um pode ser qualidade de vida, não será necessariamente para o outro, porém, não podemos esquecer um elemento comum nas representações: é que, nelas, a qualidade de vida sempre se aproxima com a noção de bem-estar de cada um.

Outro elemento importante a ressaltar é que foi a partir da percepção da qualidade de vida vinculada ao social que surgiram alguns encaminhamentos para as políticas públicas, sejam educação, cultura, trabalho, saúde, economia, entre outros. Tal premissa parte da perspectiva de que qualidade de vida significa avanços na e para a sociedade em geral (ALMEIDA; GUTIERREZ; MARQUES, 2012). Entram neste contexto, então, as disputas e interesses de partilha de verbas públicas que venham a compor um orçamento que permita desenvolver ações voltadas para a qualidade de vida. Nesse sentido, podemos então concebê-la como um dos objetivos de uma política de valorização do professor.

Compreendendo que as abordagens sobre qualidade de vida envolvem vários parâmetros, sejam eles de ordens sociais, econômicas e de saúde, definir indicadores que absorvam este contexto para fins de pesquisa não é de fato tarefa fácil. No entanto, esta mesma diversidade permite que estes indicadores sejam analisados por áreas, referências e procedimentos diferentes, promovendo amplas definições e constatações. Porém, para estas definições, um elemento é comum, ou seja, ao se tratar do termo qualidade, estipulamos se algo é bom ou se algo é ruim. A percepção do bom ou do ruim depende das referências individuais e sociais de cada um, de diferentes pontos de vista e varia de grupo para grupo, de sujeito para sujeito (ALMEIDA; GUTIERREZ; MARQUES, 2012).

Barbosa (1998) cria um referencial em que coloca que estabelecer componentes para pensar qualidade de vida parte de indicadores objetivos (sociais) e subjetivos (individuais). Estes dois indicadores (objetivos e subjetivos) estão vinculados aos conceitos de desenvolvimento, de cidadania e de necessidades humanas satisfeitas, não podendo ser analisados de forma isolada, necessitando de um olhar para a realidade externa e, da mesma forma, para a realidade interna de cada indivíduo.

Os aspectos subjetivos dizem respeito à busca da identidade, “como as pessoas vivem, sentem e compreendem seu cotidiano, incorporando variáveis do modo de vida de cada sujeito social” (GONÇALVES; VILARTA, 2004, p. 106) e às “estruturas

objetivas, que qualificam a identidade da qualidade de vida – como vitalidade, estado funcional e condições epidemiológicas” (GONÇALVES; VILARTA, 2004, p. 106). É neste sentido que os autores referendam que os indicadores de qualidade de vida são a junção dos elementos subjetivos e objetivos e é por meio deles que se constroem os instrumentos de coleta e análise, como, por exemplo, o IDH.

Para estudar a qualidade de vida por meio do parâmetro objetivo, é preciso fixar alguns elementos, como moradia, saneamento, alimentação, educação. Para completar, reforça que a esfera objetiva possibilita absorver perspectivas de consumo e bens materiais, a satisfação mais básica (água, trabalho, habitação, etc.); portanto, é mais fácil construir indicadores dado o enfoque quantitativo, a exemplo do Índice de Desenvolvimento Humano (IDH). No entanto, também não é possível deixar de verificar de que forma estes componentes interferem na vida das pessoas, sendo que esta interferência, que está na forma de interpretar, perceber e absorver estes elementos, varia de pessoa para pessoa, e aí entram as questões subjetivas (GONÇALVES; VILARTA, 2004).

O parâmetro subjetivo propõe a análise num primeiro momento sobre as ações de cada pessoa perante a sua própria vida, inseridas num conjunto de práticas, expectativas e percepções. Entram nesta esfera os hábitos, atitudes, valores, que relacionam-se ao bem-estar, e ainda os aspectos subjetivos podem estar relacionados ao que chama-se estilo de vida (ALMEIDA; GUTIERREZ; MARQUES, 2012).

Segundo Bourdieu (1989, p. 18), “as diferentes posições no espaço social correspondem a estilos de vida” que podem ser entendidos como sistemas simbólicos de diferenças objetivas de condições existenciais. É produto de um *habitus* que exprime de forma ética e estética um sistema de preferências. Assim, os aspectos subjetivos dizem respeito ao *habitus* de cada indivíduo e estão ligados às necessidades e expectativas que de certa forma temos dificuldades em mensurar, como, por exemplo, amor, felicidade e satisfação.

Podemos refletir sobre estas questões a partir do que Bourdieu coloca em sua obra **Poder simbólico** (1989), onde diz que a efetivação de uma prática só é possível num contexto social e está permeada entre “a vocação subjetiva (aquilo para que se sentem feitos) e a sua missão objetiva (aquilo que deles se espera)” (1989, p. 87). Estas colocações exprimem situações como gostar do que se faz, estar bem, fazer o que tem que fazer, fazer com gosto ou desprezo por não poder realizar outra coisa. Reflete o eu de cada um, o que a história fez do professor e o que pede que faça. Diz respeito a um papel socialmente desenhado, atribuído e reconhecido, um personagem que já foi

historicamente escrito. Nesse sentido, o corpo da pessoa traz toda uma história de vida, junta-se a uma função (professor) e se identifica nesta função, sendo assim professor.

Um exemplo é o fato de a profissão ser na sua maioria exercida por mulheres. “A presença feminina é significativa, sobretudo em se tratando do ensino fundamental, onde foi sendo construída a ideia de que as habilidades necessárias aos professores envolvem principalmente aspectos relacionados ao cuidar” (VIEIRA, 2002, p. 28). Assim, é possível contextualizar certas escolhas a partir de um *habitus* que é feminino.

Enfim, nesta tese, em síntese, podemos dizer que qualidade de vida está relacionada ao *habitus* e à representação social do professor. Parto do entendimento de que as percepções do professor sobre sua qualidade de vida derivam das experiências e histórias, tanto individuais como coletivas, e também de um contexto que é socialmente construído, com valores, padrões de consumo e estilo de vida.

CAPÍTULO III – UM ESTUDO DE CASO: O MUNICÍPIO DE SJP



FIGURA 4 – MOVIMENTO DE SERVIDORES PÚBLICOS DE SJP.
FONTE: ARQUIVOS SINSEP (2009).

Iniciar este capítulo com a imagem de uma paralisação no ano de 2009, dos servidores municipais de SJP, tem como intuito contextualizar que a história dos professores deste município é uma história acima de tudo de muita luta. História de conquistas, de retrocessos, de estagnação, ou seja, da política e disputa pela valorização.

É partindo desse contexto que o presente capítulo tem por objetivo contextualizar o município escolhido e identificar nas suas especificidades a maneira que as carreiras dos professores em SJP foram legalmente estruturadas, possibilitando ou não o acesso a elementos de valorização. Para isto, propõe-se um estudo de caso do referido município, integrante do PARMC.

A organização deste capítulo busca apresentar como as carreiras dos professores são-joseenses foram sendo desenhadas produzindo ou não condições de valorização, conforme o conceito definido nesta tese. Para isto, a abordagem se dará em três momentos. Apresentará, primeiro, os caminhos percorridos para a definição da pesquisa; em segundo lugar, apresentará a contextualização do município escolhido e, por terceiro, mergulhará nas quatro legislações que fundamentam a construção da carreira dos professores municipais nos termos legais.

Vale destacar que as primeiras reflexões para a escrita deste capítulo partiram das angústias em perceber que nesta rede municipal de ensino as diferenças remuneratórias entre os professores são muito grandes. Professores com vinte anos de trabalho têm vencimentos inferiores a professores em início de carreira, professores mestres com remuneração menores que aqueles que possuem somente graduação e daí por diante. Enfim, qual o parâmetro de valorização? Ainda mais tratando-se de um

município tão rico? Essas angústias eram alimentadas pelos discursos dos profissionais que não se sentiam valorizados, queriam desistir da profissão, prestavam concursos em outras redes (no caso, Curitiba e Araucária), ficavam doentes pela situação e tinham conflitos com aqueles que “ganhavam mais”. Assim, para traduzir estas angústias em dados, percebi que seria necessário mergulhar nas carreiras dos professores e compreender como de fato elas se desenvolvem e quais os efeitos destas configurações no que diz respeito ao produzir a vida do professor. Mas para isso, primeiramente, eu precisava conhecer nas suas especificidades o município e onde tudo isso começou...

3.1. O PRIMEIRO MOMENTO: OS CAMINHOS PERCORRIDOS PARA A DEFINIÇÃO DA PESQUISA

O percurso metodológico para a construção deste capítulo deu-se a partir de três escolhas. A primeira é que se trata de uma abordagem qualitativa, compreendendo que se constituiu num campo transdisciplinar que possibilita a adoção de vários métodos de investigação, que busca não só compreender o significado do fenômeno em si, mas também do sentido que as pessoas dão a ele (CHIZZOTTI, 2003).

A segunda definiu-se por um estudo de caso, no sentido sugerido por Duarte (2008, p. 124) que “os casos nos ajudam a compreender um problema que temos em mente” e, assim, constitui-se numa modalidade investigativa que possibilita diversos recursos, realizados em profundidade sobre os problemas cotidianos do contexto educacional (DUARTE, 2008).

A terceira escolha foram quais os instrumentos de pesquisa que possibilitariam uma melhor compreensão daquela realidade, optando-se então pela análise documental, que neste capítulo se debruçaria sobre as quatro legislações municipais que regulamentaram a carreira dos professores em SJP: Lei nº 31/1986 que trata do Estatuto Próprio do Magistério e é a primeira legislação que regulamenta a carreira no município (antes disso a legislação era estadual e dos servidores como um todo); Lei nº 59/1992, que regulamenta o Estatuto do Servidor Público Municipal e revoga a anterior; Lei nº 16/1998, que regulamenta o Estatuto do Magistério; e a Lei atual vigente nº 525/2004, que regulamenta o Estatuto Geral dos Servidores Públicos Municipais de SJP e sua lei complementar 02/2004, que regulamenta o plano de carreira dos servidores municipais de SJP.

A escolha de realizar um estudo de caso do município de SJP ocorreu a partir de dois elementos que julgo significativos enquanto pesquisadora: o primeiro deriva do fato de ser o local onde atuo como professora de educação básica anos iniciais há dezoito anos, divididos em escolas rurais e urbanas, sindicato, gestão escolar e gestão do sistema, o que possibilita uma compreensão abrangente do funcionamento educacional municipal e uma vasta noção de como acontece a carreira dos professores em SJP; esta atuação também possibilitou maior facilidade na coleta de dados. O segundo indicador advém do fato de o município de SJP se caracterizar como um dos mais ricos do Estado do Paraná, enquadrando-se nas décadas dos anos de 1990 e 2000 entre os dez maiores produtores de riqueza do Paraná, um cenário bastante positivo e propenso à valorização do professor.

Para a análise documental, escolheu-se em especial as quatro legislações que regulamentam as carreiras dos professores e demais decretos, portarias e leis complementares que pudessem regulamentar aquilo que as leis não definiam.

A análise destas legislações tem como objetivo verificar de que forma as mesmas contemplam ou não os elementos de valorização do professor, percebendo seus avanços ou não, ao longo da história municipal. Para esta análise, partiu-se do esquema proposto neste trabalho, que define a valorização do professor e elenca três eixos para sua implementação, sintetizados no seguinte quadro:

EIXO	CATEGORIA	DIMENSÕES
FORMAÇÃO	Inicial	Ingresso Habilitação
	Continuada	Licenças
CONDIÇÕES DE TRABALHO	Jornada	
	Número de alunos	
	Hora-atividade	
	Saúde do trabalhador	
REMUNERAÇÃO	Vencimento	
	Progressão	
	Composição da remuneração	

QUADRO 10 – APRESENTAÇÃO DOS EIXOS E CATEGORIAS DE ANÁLISE
FONTE: ELABORADO PELA AUTORA.

Por meio da definição dos eixos de valorização, busca-se identificar de que forma a legislação municipal possibilita ou não, no decorrer da história, elementos que valorizem os professores.

3.2. O SEGUNDO MOMENTO: CONHECENDO A REALIDADE MUNICIPAL

Contextualizar o município escolhido é de grande importância para a compreensão dos aspectos referentes à carreira dos professores, portanto, neste momento da pesquisa far-se-á a apresentação dos aspectos municipais a partir de três abordagens: a primeira apresentará as questões gerais sobre o município, a segunda trará algumas questões sobre os dados educacionais e a terceira apresentará os dados orçamentários do caso estudado.

As informações apresentadas nesta pesquisa foram obtidas pelas páginas eletrônicas do IBGE, Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico e Social (IPARDES) e INEP, e também da prefeitura municipal e do sindicato municipal, lembrando que alguns dados foram fornecidos pela prefeitura, conforme solicitação via ofício.

3.2.1 Questões gerais sobre SJP

O município de SJP foi criado no ano de 1897 e é o segundo maior município da Região Metropolitana de Curitiba (RMC) em termos territoriais, com grande amplitude de área rural. Conforme dados do IBGE (2010), sua população é de 254.556 habitantes. É um município privilegiado em relação a sua localização, pois está entre as principais rodovias do Estado, próximo ao Porto de Paranaguá e conta com o Aeroporto Internacional Afonso Pena. Esta facilidade de acesso às demais regiões do país propiciou a expansão da instalação de diversas indústrias no município, em especial da área automobilística. Até a década de 1990, SJP tinha uma característica extremamente rural e era considerada uma cidade-dormitório, pois a maioria da população trabalhava na capital do Paraná, Curitiba. No entanto, a partir dos anos 2000, com a instalação das indústrias de automóvel, tornou-se o terceiro polo automotivo do país, abrigando a Renault e a Volkswagen, o que fez com que o município passasse a crescer (em todos os aspectos) de forma muito rápida, entrando para o grupo dos mais populosos do Estado do Paraná. Em pouco mais de dez anos (2000 a 2010), acumulou uma taxa de crescimento populacional de 29%. Conforme dados do IPARDES (2000), o município possui uma taxa de pobreza de 14,03%, a segunda menor do PARMC, o que demonstra um cenário econômico positivo, visto que é o segundo município em PIB per capita do estado do Paraná (2007) e o 36º do Brasil (2012). Neste sentido, o contexto econômico

municipal apresenta condições favoráveis para o desenvolvimento das políticas públicas sociais.

Com relação à política municipal, SJP é uma cidade ainda tradicional e conservadora. Da década de 80 até o final da década de 90, dois grupos políticos alternavam o poder entre os mandatos do prefeito João Ferreira, do Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB), e do Prefeito Moacir Piovesan, do PTB. Na eleição de 1996, essa alternância foi quebrada com a eleição do partido Democratas (DEM), na figura do Prefeito Luís Carlos Setim, empresário do ramo da pecuária no município, ligado à elite municipal. É nesse período que se instalam as grandes indústrias automobilísticas (Volkswagen e Renault). Cria-se na população a falsa percepção que o crescimento de SJP se deu por meio do mandato do prefeito Setim e tal condição faz com que este grupo político se mantenha no poder por doze anos. No entanto, junto com as instalações das indústrias vem o crescimento desordenado da cidade, que, sem planejamento, passa a não dar conta das demandas da população. Faltam vagas nas escolas e CMEIs, assim como na saúde e nos demais serviços sociais. Insatisfeita, nas eleições de 2008 a população elege a oposição na figura do prefeito Ivan Rodrigues (PTB), coligado com os partidos mais de esquerda: PT, Partido Democrático Trabalhista (PDT), Partido Comunista do Brasil (PCdoB) e Partido da Mobilização Nacional (PMN), porém, o grupo político não conseguiu sustentar o poder municipal e, nas eleições de 2012, retorna ao poder o grupo político de Luis Carlos Setim, do DEM, que abdica de seu mandato a Deputado Federal, para o qual havia sido reeleito em 2010.

3.2.2 Os dados educacionais

O levantamento de alguns dados educacionais é importante para esta pesquisa à medida que contribui para a reflexão do trabalho docente no município e de sua respectiva valorização. Nesse sentido, vale ressaltar questões referentes à quantidade de estabelecimentos, número de matrículas, quantidade e características das funções docentes. SJP é um município que possui sistema próprio de educação desde o ano de 2004; no entanto, ainda não possui Plano Municipal de Educação (PME)²¹, mesmo vários movimentos já tendo acontecido para a elaboração e aprovação do mesmo. É responsável pela Educação Infantil e Ensino Fundamental anos iniciais e pela educação

²¹ O PME se consolida numa importante lei municipal, visto que pode contribuir para o planejamento a respeito da política de valorização do professor no município.

infantil na rede privada. Em 2012, a rede estava constituída com trinta e quatro unidades de educação infantil e sessenta e três unidades de ensino fundamental anos iniciais. Conforme o Censo Escolar de 2012, o número de alunos da rede é de 25.280, contando com alunos da educação infantil - pré-escolar e ensino fundamental anos iniciais. O movimento de matrícula tem se consolidado, conforme demonstra o Gráfico 1:

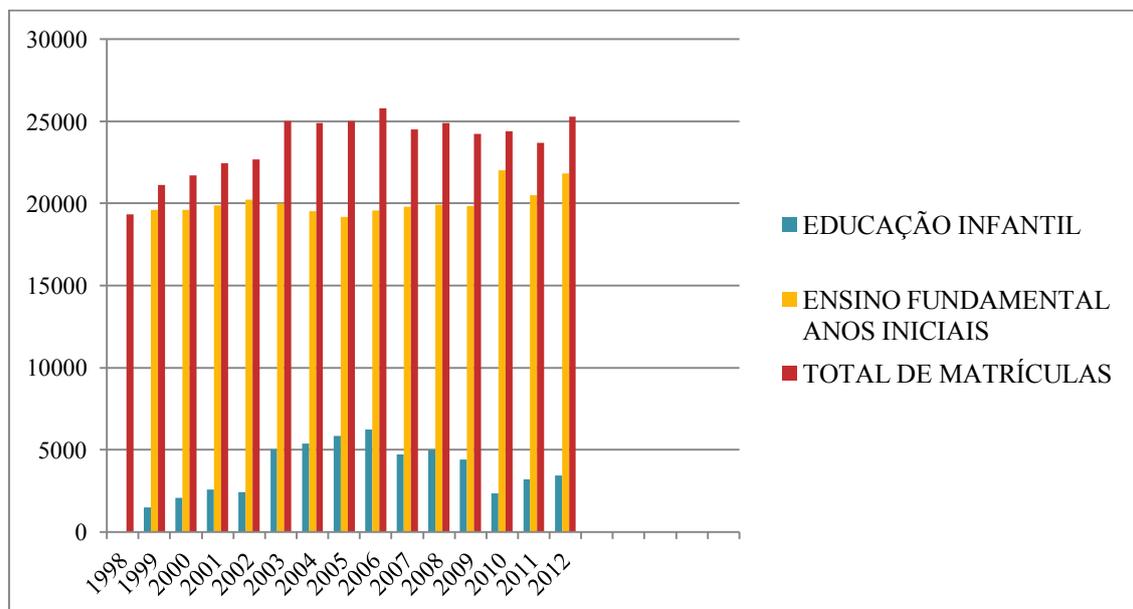


GRÁFICO 1 – CRESCIMENTO DAS MATRÍCULAS DE SÃO JOSÉ DOS PINHAIS*

Fonte: MEC/INEP (1998 a 2012). ELABORADO PELA AUTORA

* Optou-se em somar os alunos da Educação Infantil somente matriculados na pré-escola. Não se contou o número de alunos da creche, pois não é em todas as unidades que professores atuam nessa modalidade. Na maioria são os educadores sociais que exercem a função docente, mesmo não compondo o quadro do magistério, segundo a lei 525/2004.

Ao analisar o gráfico, percebe-se que o maior número de matrículas na rede municipal de SJP é no ensino fundamental nos anos iniciais e que as matrículas na educação infantil representam em torno de 14% do geral, no ano de 2012, tendo um crescente significativo nos anos de 2005 e 2006. O crescimento total do número de alunos não apresenta grande variação ao longo dos anos, ficando entre os vinte mil e vinte cinco mil alunos; durante os quatorze anos levantados, a grande expansão se deu entre 2003 a 2006, decaindo nos anos seguintes, porém em 2012 já se apresenta novamente um crescimento, mas no geral podemos dizer que a média se mantém. Este levantamento é importante para esse estudo no que diz respeito ao número de empregos para professores na rede. A variação do número de alunos permite pensar a possibilidade de um quadro estável de professores na rede, visto que não há grandes diferenças, inclusive com redução de número de alunos. Tal situação poderia significar “sobra” de

professores. No entanto, a percepção que se tem é que a rede apresenta um grande número de escolas com quadro de professores incompleto. Conforme explicita a professora Silmara:

Como falta professor em São José, chamam do concurso, mas não dá conta, nisso a gente sempre perde a hora atividade, pois tem que entrar em sala quando algum colega não vem trabalhar (ENTREVISTA PROFESSORA SILAMARA, 2013).

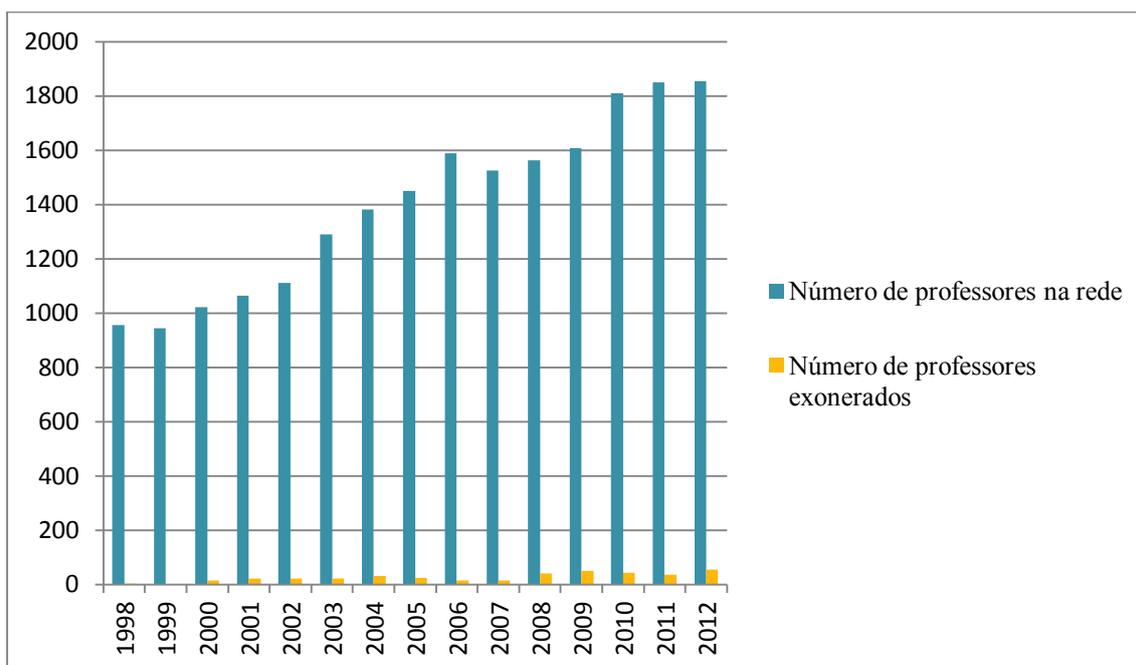


GRÁFICO 2 – COMPARATIVO DE NÚMERO DE PROFESSORES EFETIVOS E EXONERADOS EM SJP

FONTE: DADOS FORNECIDOS PELO RECURSOS HUMANOS DA PREFEITURA DE SJP. ELABORADO PELA AUTORA.

O gráfico acima apresenta que o crescimento de professores na rede tem acompanhado o crescimento das matrículas no município. A falta de professores, no entanto, pode ter vários indicativos, um deles o grande número de professores com laudos médicos e afastamentos da sala de aula. Outra circunstância pode ser o rápido crescimento de matrículas dos anos de 1990 a 2000. O movimento foi de crescimento do quadro de professores, porém talvez não tenha sido o suficiente para a demanda, não havendo uma reposição necessária, indicando que o município já vem apresentando um quadro deficitário de profissionais no período de maior aumento de matrículas. Outro elemento é que não estão computadas neste universo as turmas de educação infantil creche, onde pode ser que haja professores atuando. Tal situação afeta as condições de trabalho, pois sobrecarrega os professores, visto que a falta de profissionais faz com que a hora-atividade não aconteça em várias unidades. Em alguns momentos da história de

SJP, algumas escolas passam a ter três turnos de trabalho (manhã, intermediário²² e tarde) aumentando o número de alunos atendidos pelo professor, maior quantidade de crianças nas salas, junção de turmas (em especial nos CMEIs) e pedagogos e diretores assumindo turmas que estão sem professores.

O quadro também demonstra que mesmo de forma mínima há professores pedindo exoneração da rede municipal. O número é pequeno, porém tem crescido ao longo do tempo, mesmo nos últimos anos em que o vencimento inicial do professor tem aumentado.

No entanto, mesmo com este cenário que num primeiro momento se demonstra negativo, na divisão entre número de alunos pelo número de professores a média de alunos atendidos por professor apresenta uma melhora significativa no decorrer do tempo:

ANO	NÚMERO DE ALUNOS POR PROFESSOR
1998	20 alunos
1999	22 alunos
2000	21 alunos
2001	21 alunos
2002	20 alunos
2003	19 alunos
2004	18 alunos
2005	17 alunos
2006	16 alunos
2007	16 alunos
2008	16 alunos
2009	15 alunos
2010	13 alunos
2011	12 alunos
2012	13 alunos

QUADRO 11 – NÚMERO DE ALUNOS POR PROFESSOR

FONTE: DADOS FORNECIDOS PELO RECURSOS HUMANOS DA PREFEITURA DE SJP. ELABORADO PELA AUTORA.

Todavia, por que o sentimento de falta de professores na rede municipal nos discursos dos professores? Bem, podemos sugerir alguns indicativos: o primeiro é que aqui não estão computados quantos desses professores estão sob laudo médico e afastados da sala de aula, ou então os que estão em desvio de função. Segundo, nesta contagem não estão inclusas as matrículas (que têm se ampliado) de educação infantil creche, que em algumas unidades podem ser atendidas por professores²³ e, por último, a

²² Turno intermediário entre a manhã e a tarde. Exemplo: início às 10 horas e término às 14.

²³ Em alguns CMEIS, na sua maioria as crianças são atendidas pelos educadores sociais.

distribuição de vagas na rede municipal de alguma forma está sendo realizada sem contemplar unidades com falta de professores.

Como demonstra o Quadro 12, no ano de 2012 o Censo Escolar apresenta que a rede municipal de SJP conta com o seguinte número de professores:

	DOCENTES	AUXILIAR DE EDUCAÇÃO INFANTIL	TRADUTOR INTÉRPRETE DE LIBRAS	TOTAL
Educação Infantil	333	389	-	722
Ensino fundamental anos iniciais	3466	01	-	3467

QUADRO 12 – NÚMERO DE DOCENTES EM SJP
 FONTE: MEC/INEP (2012). ELABORADO PELA AUTORA.

No entanto, no portal da transparência, na página da Prefeitura Municipal, a quantidade de professores no sistema de ensino, com jornada de trabalho de vinte horas semanais, é de 1.854 profissionais, destoando consideravelmente dos números apresentados no Censo Escolar.

Como a diferença entre os dados é significativa, buscou-se a Secretaria Municipal de Educação, que cedeu os formulários do referido Censo de todas as unidades do município para verificação. A diferença justifica-se pelo fato de que, pelo Censo, calcula-se a função docente, ou seja, é o número de professores que cada turma tem (que pode ser um, dois, três, em algumas unidades até mais), pois um único professor pode atender várias turmas. Outra situação que aumenta o número de docentes no Censo é que nos CMEIs existe o cargo de educador social nas turmas da creche. Este servidor não é do quadro do magistério, porém exerce a função de docência. Verificou-se que no preenchimento do Censo Escolar algumas unidades de educação infantil indicam este profissional como docente. Esta informação propicia o aumento no número de professores. Neste sentido, entende-se que o número correto de professores com jornada de trabalho de 20 horas em SJP em 2012 é de 1.854. Esta verificação aponta problemas na forma de coleta dos dados do censo escolar e na veracidade do que representam.

3.2.3. Os dados orçamentários

Apresentar as questões orçamentárias municipais é indispensável quando se pensa na política de valorização do professor, pois as questões referentes ao financiamento da educação estão intrinsecamente relacionadas à sua implementação. Condições de trabalho e remuneração dependem quase que especificamente da capacidade orçamentária de cada município. Por exemplo, no geral, municípios mais ricos possuem melhores remunerações. Porém, será que municípios mais ricos possuem de fato, as melhores carreiras?

É o caso de SJP que, em resumo, é considerado um dos municípios mais ricos do Estado do Paraná. É um dos principais polos automotivos do país, tendo o segundo maior PIB da RMC, ficando atrás de Araucária apenas, como demonstram os dados do IPARDES (2012). Nesse sentido, teve considerável crescimento em seu Índice de Desenvolvimento Humano (IDH), que no ano de 1991 era de 0,516, em 2000 era de 0,646 e em 2010 é de 0,758, demonstrando um crescimento considerável. Porém, o coeficiente de Gini²⁴ é de 0,4599 (2010), o que demonstra que, mesmo tratando-se de um município rico, as desigualdades de distribuição são bem consideráveis. Assim, sua renda média domiciliar *per capita* no ano de 2010 era de R\$ 832, 85 (IPARDES, 2013).

Especificamente em relação às questões de arrecadação e investimento em educação, o cenário municipal se desenha da seguinte forma:

ANO	ARRECADAÇÃO TOTAL DO MUNICÍPIO	DESTINADO A EDUCAÇÃO	DESPESA COM PESSOAL
2006	385.241.527,74	135.263.389,43	71.591.943,24
2007	482.746.198,79	150.554.954,96	82.174.923,13
2008	514.763.733,78	154.381.763,01	86.036.741,52
2009	574.073.146,17	160.596.190,01	91.113.415,17
2010	660.337.012,79	179.083.106,99	101.686.064,27
2011	711.225.141,78	206.688.447,00	114.865.874,59
2012	762.264.621,08	204.578.846,35	129.585.539,42

TABELA 1 – EXECUÇÃO ORÇAMENTARIA DE SJP*

FONTE: DADOS FORNECIDOS PELA SECRETARIA DE PLANEJAMENTO DE SJP**. ELABORADO PELA AUTORA.

* Valores corrigidos pelo INPC. Base de cálculo fev/2012

**Os anos de que constam as informações foram aqueles disponibilizados pela Secretaria Municipal de Planejamento de SJP.

A tabela acima nos apresenta que, no geral, o município de SJP tem uma ascensão na sua arrecadação total. Da mesma forma, o percentual destinado à educação aumenta consideravelmente, porém vale a reflexão se da mesma forma que se amplia a receita, amplia-se também o valor destinado à educação e às despesas com o pessoal da

²⁴ Mede a desigualdade de distribuição de renda.

educação proporcionalmente. Conforme os dados fornecidos, o cálculo aproximado realizado nos dá os seguintes indicativos:

ANO	CRESCIMENTO DA ARRECADAÇÃO TOTAL DO MUNICÍPIO DE UM ANO PARA O OUTRO	CRESCIMENTO DO PERCENTUAL DESTINADO À EDUCAÇÃO	CRESCIMENTO DO PERCENTUAL COM DESPESAS COM PESSOAL EM EDUCAÇÃO
2012	13,3%	4,5%	19,2%
2011	14,7%	23%	20,3%
2010	20%	16,4%	14,4%
2009	19%	11%	14,8%
2008	12,5%	8,5%	13,5%
2007	29%	12%	14,7%

TABELA 2 – CRESCIMENTO DA ARRECADAÇÃO COMPARADO COM O PERCENTUAL DESTINADO A EDUCAÇÃO E DESPESAS COM PESSOAL DA EDUCAÇÃO
 FONTE: DADOS FORNECIDOS PELA SECRETARIA DE PALNEJAMENTO DE SJP. ELABORADO PELA AUTORA

A tabela acima demonstra que o crescimento do percentual comparativo de um ano a outro destinado à educação é, em geral, sempre inferior ao crescimento da arrecadação total do município, ou seja, o aumento da arrecadação municipal não é repassado proporcionalmente à educação, salvo no ano de 2011. No geral, o crescimento em despesas com profissionais é superior ao destinado à educação e esta relação pode vincular-se com a contratação de novos profissionais que, como se percebeu, tem aumentado no decorrer dos anos. Porém, ressalta-se que não há uma variação grande e significativa de ano a ano nas despesas com profissionais da educação, mantendo-se uma média. Nos últimos anos, no entanto, amplia-se, e tal indicativo pode ter como hipótese as progressões realizadas, reenquadramento dos profissionais que foram para o nível 40 e o aumento de profissionais pela realização de concursos públicos.

Outro indicativo podem ser os reajustes salariais mais significativos nestes anos. Em SJP os reajustes acontecem sempre no mês de maio, juntamente com todos os outros servidores municipais.

ANO	CRESCIMENTO DA ARRECADAÇÃO TOTAL DO MUNICÍPIO DE UM ANO PARA O OUTRO	CRESCIMENTO DO PERCENTUAL COM DESPESAS COM PESSOAL EM EDUCAÇÃO DE UM ANO A OUTRO	REAJUSTES SALARIAIS DADOS AOS SERVIDORES MUNICIPAIS DE SJP*
2012	13,3%	19,2%	10%
2011	14,7%	20,3%	7,5%
2010	20%	14,4%	7,5%
2009	19%	14,8%	5,83%
2008	12,5%	13,5%	5%
2007	29%	14,7%	2,95%

TABELA 3 – CRESCIMENTO DA ARRECADAÇÃO COMPARADO COM O PERCENTUAL DESTINADO A EDUCAÇÃO E REAJUSTE SALARIAIS

FONTE: ELABORADO PELA AUTORA.

* Dados informados pelo SINSEP

Este quadro demonstra que o aumento dos reajustes do vencimento dos servidores municipais (inclusos os professores) não tem relação com o aumento do crescimento da arrecadação total do município, tendo como parâmetro a inflação medida pelo INPC²⁵. De longe também se compara com o crescimento das despesas com o pessoal em educação, demonstrando que este crescimento não está relacionado com o reajuste ou aumento dos vencimentos, mantendo a hipótese de que se relaciona com o aumento de cargos na rede ou as progressões realizadas na carreira.

3.3. O TERCEIRO MOMENTO: A CARREIRA DOS PROFESSORES NO MUNICÍPIO DE SJP – O MARCO LEGAL

Para analisar a valorização dos professores, o eixo fundamental proposto nesta tese é a carreira. O município de SJP, ao longo de sua história, teve quatro legislações que regulamentam a carreira dos professores, duas próprias do magistério e duas do quadro geral dos servidores públicos municipais. Entende-se aqui como legislações que regulamentam a carreira dos professores aquelas que dizem respeito aos estatutos e planos de carreira do magistério municipal.

Numa linha histórica em comparação com a agenda nacional, podemos traçar as leis que regulamentam as carreiras dos professores da seguinte forma:

²⁵ 2007 (5,16%); 2008 (6,48%); 2009 (4,11%); 2010 (6,46%); 2011 (6,08%) e 2012 (6,020%). FONTE: <<http://www.ipece.ce.gov.br/>>.

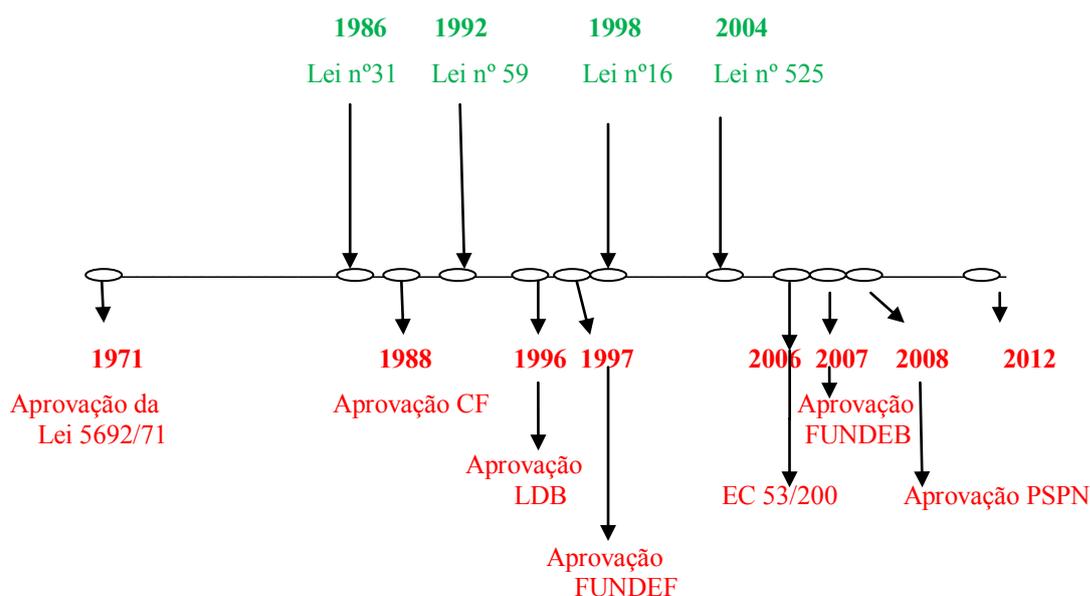


FIGURA 5 – ESQUEMA COMPARATIVO DAS LEIS NACIONAIS E LEIS MUNICIPAIS
 FONTE: ELABORADO PELA AUTORA

O primeiro estatuto dos professores foi aprovado em 23 de dezembro de 1986, sob a Lei nº 31. Anterior a esse estatuto, os professores eram regidos pela Lei nº 6.174/70, do Estatuto dos Funcionários Civis do Paraná e, mesmo com a aprovação do estatuto municipal, existia ainda uma orientação que disciplinava que em algumas situações ainda se aplicava a Lei Estadual. Mesmo com a Lei Municipal aprovada no ano de 1986, percebe-se, a partir da ficha funcional da professora Maria, que suas regras passam a valer somente em 1990. Esta lei é específica do magistério e compõe os cargos intitulados magistérios docentes, especialistas (orientação e supervisão) e auxiliares (serviços administrativos).

No ano de 1992, no final da gestão do Prefeito Moacir Piovesan, revogou-se o estatuto do magistério de 1986 e foi criado o Estatuto dos Servidores Públicos Municipais – Lei nº 59/1992. Nesta nova lei, o quadro do magistério torna-se um capítulo. O próprio estatuto prevê uma justificativa para esta condição quando coloca que:

Art. 3 – Este estatuto entende ainda que o pessoal do quadro do magistério é antes de tudo servidor do poder executivo e por isso está também incluído nessa lei. Porém, sabendo-se que o magistério deve ser regido por regulamentação própria no que concerne as suas peculiaridades específicas, fica colocado neste estatuto um título que objetiva condensar todas as suas especificidades (SJP, 1992).

Sob esta legislação, os cargos que compõem o quadro do magistério são praticamente os mesmos da lei anterior: docentes, especialistas (orientadores e supervisores) e comissionados (aqueles lotados na Secretaria de Educação e direção das escolas). Com a eleição do DEM em 1996, SJP já se encontra num processo de expansão. Nessa época, no contexto nacional, se dá a aprovação da LDB 9.394/96 e da Lei do FUNDEF, que institui a necessidade da criação de planos próprios do magistério, ou a readequação.

Com a aprovação destas legislações e com a perspectiva de um novo partido que assume o governo municipal, cria-se então no ano de 1998 um novo Estatuto do Magistério sob a Lei nº 16 de 1998. Esta lei apresenta como cargos que compõem o quadro do magistério os professores e pedagogos (mantida até a legislação atual). Passa a ser assimilada pela categoria como uma possibilidade de avanços para a carreira; no entanto, a mesma teve como duração apenas seis anos, pois, ao final de seu segundo mandato, em março de 2004, o prefeito Luís Carlos Setim aprovou novamente um Estatuto Geral dos Servidores Municipais – Lei nº 525/2004, cuja especificidade do magistério passa outra vez a ser composta como um dos capítulos do texto. É nesta lei que se cria o cargo de professor nível superior, extinguindo o cargo de professor nível médio e cria-se também o cargo de pedagogos quarenta horas, extinguindo o cargo de pedagogos vinte horas.

Ao contrário da lei anterior, que criou na categoria uma sensação de melhoria, a lei atual foi recebida, sem debate algum, com muita desconfiança. Aos poucos, com a implantação da mesma, a desconfiança transformou-se em revolta, pois os servidores públicos em geral começaram a perceber a perda de direitos como, por exemplo, a extinção da licença prêmio e as diferenças significativas de remuneração entre os cargos que exercem a mesma função, definidos sem critérios claros e objetivos. Esta é ainda a lei que rege a carreira municipal.

Em resumo, podemos organizar as leis municipais que regem a carreira dos professores são-joseenses da seguinte forma:

ANO E LEI	LEI Nº 31 DE 1986	LEI Nº 59 DE 1992	LEI Nº 16 DE 1998	LEI Nº 525 DE 2004
Abrangência	Estatuto Próprio do Magistério	Estatuto Geral dos Servidores Municipais	Estatuto Próprio do Magistério	Estatuto Geral dos Servidores Municipais
Cargos que compõem o quadro de magistério	- Docentes, especialistas e auxiliares	- Docentes, especialistas e comissionados	Professores vinte horas e pedagogo vinte horas	Professor nível superior 20 horas Pedagogo 40 horas

QUADRO 13 – A ESTRUTURA DAS LEGISLAÇÕES MUNICIPAIS QUE REGEM A CARREIRA DOS PROFESSORES

FONTE: SJP (1986;1992; 1998; 2004). ELABORADO PELA AUTORA

Este quadro nos demonstra que os cargos em SJP sempre tiveram a tendência de divisão das funções: docente e pedagogo, aquele que executa as aulas e aquele que supervisiona a aula, e também demonstra que a regulamentação das carreiras depende fortemente da vontade política do gestor e do movimento da categoria. Aprovam-se leis quando é de interesse do governo ou no tensionamento da categoria. Podemos tomar como hipótese que as leis de 1986 e de 1998 possam ser resultado das pressões das leis nacionais, no entanto, não há registros que comprovem esta hipótese.

A partir desta breve explanação, a proposta que segue é apresentar de uma forma mais específica o confronto das quatro legislações municipais que regem a carreira, tendo como fio condutor os eixos e os elementos que compõem neste trabalho o conceito de valorização. Assim, para cada eixo buscarei apresentar o esquema organizativo, no sentido de auxiliar o leitor na compreensão das análises.

Formação

Entende-se a formação como valorização do professor, no sentido de pensar estratégias nacionais a curto, médio e longo prazo, com o intuito de promover a melhoria da qualidade da educação. Distingue-se aqui formação como: inicial e continuada. Formação inicial é vinculada ao ingresso do professor na rede de ensino e formação continuada aquela realizada ao longo da carreira do professor por meio de cursos de capacitação ou pós-graduação.

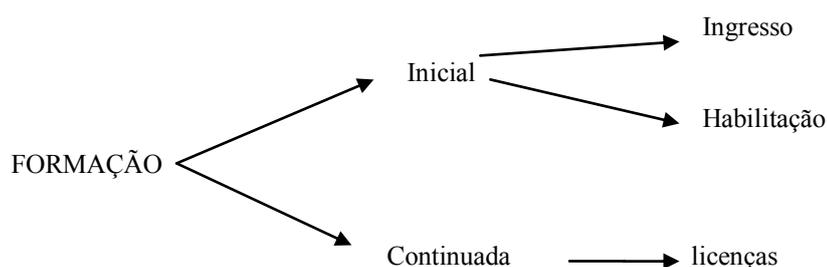


FIGURA 6 – EIXO DE VALORIZAÇÃO: FORMAÇÃO
 FONTE: ELABORADO PELA AUTORA

No que diz respeito à formação inicial em relação ao **ingresso** na rede municipal, o mecanismo para a seleção sempre foi o concurso público nas quatro legislações. Somente no ano de 2009, devido a uma demanda de falta de professores, realizou-se um teste seletivo para o ingresso na rede. O contrato desses professores durou apenas o ano letivo de 2009. Ao longo do tempo, SJP realizou concursos regularmente (no mínimo um a cada dois anos), chamando todos os professores aprovados.

A **habilitação** diz respeito à escolaridade do professor ao ingressar na rede de ensino.

CATEGORIA	LEI Nº 31/1986	LEI Nº 59/1992	LEI Nº 16/1998	LEI Nº 2004
Habilitação	- Para atuar na pré-escola e 1ª à 4ª série: Magistério Regular ou equivalente - 5ª à 8ª série* – Superior Licenciatura Curta - Técnico em Educação – Superior Licenciatura Plena	- Formação mínima 2º grau habilitação específica em Magistério.	- Formação mínima 2º grau habilitação específica em Magistério.	- Nível Superior

QUADRO 14 – A HABILITAÇÃO DE INGRESSO DOS PROFESSORES EM SJP NAS LEIS MUNICIPAIS

FONTE: SJP (1986; 1992; 1998; 2004). Elaborado pela autora

* O município era responsável pelo ensino fundamental - anos finais.

Conforme demonstra o Quadro 14, até o ano de 2003 a habilitação para o ingresso dos professores se deu por meio do ensino médio modalidade normal. Com a aprovação da Lei 525/2004, extinguiu-se o cargo de professor leigo, como define a lei atual, e criou-se o cargo de professor nível superior. A partir de então, todos os concursos passaram a exigir habilitação mínima em nível superior.

Especificamente voltadas para a formação continuada, as legislações municipais nos anos de 1986, 1992, 1998 e 2004 previam que o município deveria promover e organizar programas de treinamento para seus servidores.

Nas leis de 1986 e 1992, a formação continuada era de responsabilidade da gestão municipal. Na lei de 1998, a perspectiva muda, indicando que a realização de cursos era dever do professor. Nesse sentido cria-se à época o “crédito educativo”, que foi instituído com fins de valorização do servidor, prevendo um custeio antecipado por parte da prefeitura ao servidor para participação de cursos, com posterior ressarcimento logo após a conclusão. Nenhuma das professoras pesquisadas recordava deste “incentivo”. Já na lei atual não há menção sobre questões referentes à formação.

A única experiência relatada pelas professoras aconteceu nos anos de 1996 até 2000, quando houve uma iniciativa do governo municipal (DEM) em oferecer cursos de graduação na Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUC/PR), em que se oferecia magistério superior para professores da rede que possuíam nível médio; no entanto, apresentou apenas uma turma de formandos. A parceria consistia em o professor custear metade das mensalidades e a prefeitura a outra metade²⁶.

Em resumo, percebe-se que não existe política de formação em SJP que aconteça de forma contínua e sustentável e o que se tem são programas de governo que se modificam conforme o grupo político que assume o poder.

Vejo uma maquiagem para sanar algumas coisinhas, não uma formação profunda que direcione o trabalho das professoras. Vejo que cada gestão tem uma linha diferente e não tem uma continuidade do trabalho, vejo isso, deixa frágil, porque se a gente tivesse algo bom, não ia deixar perder com a mudança da gestão, cada um faz o que quer (ENTREVISTA PROFESSORA SCHIRLEI, 2013).

Na gestão DEM (1996 a 2000) havia um convênio da prefeitura com a Editora Base que realizava as formações na rede (cursos, palestras, etc.). Esta estrutura continuou na gestão 2000 a 2004 (DEM), porém, com menos ênfase, pois nesse período o Instituto Ayrton Senna firmou parceria com o município, dando os rumos da formação, sobretudo da gestão da escola e do sistema de ensino.

De 2004 a 2008, sobre a gestão Leopoldo Meyer, do Partido Socialista Brasileiro (PSB), que manteve praticamente o mesmo grupo político do governo DEM, a formação continuada era direcionada pelos próprios professores da rede que estavam como coordenadores das áreas de conhecimento na Secretaria Municipal de Educação.

²⁶ A professora Lourdes utilizou-se deste recurso para concluir o seu curso de graduação.

O foco eram oficinas pertinentes às áreas do conhecimento (ciências, geografia, matemática, etc.). Nesse período, foram realizados muitos cursos, palestras, oficinas e seminários; no entanto, é nesse período que a adesão dos professores aos cursos de formação começa a ser pouca. A baixa adesão perdura na próxima gestão, Ivan Rodrigues (PTB), 2009 a 2012, que teve como encaminhamento firmar convênio com a UFPR para a realização da formação dos professores. Este esvaziamento pode ser resultante de dois indicativos: a falta de professores na rede não permitia a saída dos professores da escola para realizá-los, pois a formação era ofertada durante a jornada de trabalho, e o segundo, a não incorporação destes cursos nas progressões da carreira, o que desestimulou os profissionais a participarem das formações. É o que afirma a professora Lourdes:

Eu faço os cursos oferecidos porque gosto de estudar e aprender, porque se for para pensar na subida da carreira, não faço. Tenho um monte de diplomas, certificados e nunca serviu para nada e só ficou o conhecimento que eu adquiri (ENTREVISTA PROFESSORA LOURDES, 2014).

Em relação às liberações para estudos, o quadro abaixo nos dá o seguinte panorama:

CATEGORIA	LEI Nº 31/1986	LEI Nº 59/1992	LEI Nº 16/1998	LEI Nº 2004
Licenças	Licença para frequentar curso de aperfeiçoamento e especialização	Afastamento mediante a autorização da autoridade competente	Afastamento mediante a autorização formal	Afastamento a critério da administração com ou sem remuneração

QUADRO 15 – ESTRUTURA DE ORGANIZAÇÃO DAS LICENÇAS PARA ESTUDO
 FONTE: SJP (1986;1992; 1998; 2004). ELABORADO PELA AUTORA

Verifica-se que a licença para estudo nas últimas três legislações foi tratada como um afastamento, vinculando-se sempre ao interesse do gestor, o que pode prejudicar a concessão, pois se condiciona à vontade política do governo que assume a gestão municipal.

Nesse sentido, podemos afirmar que a licença para estudos ainda não é um direito adquirido, não compondo um cenário de valorização do professor no contexto municipal de SJP. Da forma como são concedidas não contemplam o que prevê a agenda nacional, não se caracterizando como um direito do professor, mas sim como um favor.

Condições de trabalho

Retomamos aqui o conceito de condições de trabalho apresentado na introdução como o conjunto de ações que propiciam ao professor os meios de exercer a atividade de forma digna, planejada e com qualidade. Entendemos aqui que as condições de trabalho interferem não só para a qualidade da educação, mas especificamente para a qualidade de vida do professor.

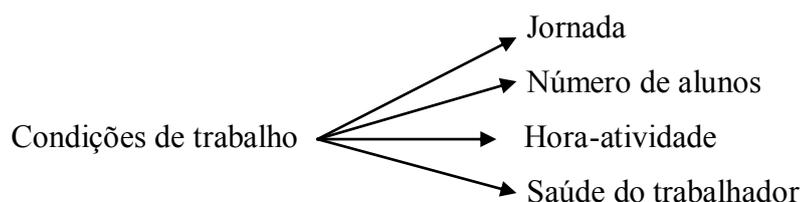


FIGURA 7 – EIXO DE VALORIZAÇÃO: CONDIÇÕES DE TRABALHO
 FONTE: Elaborado pela autora

A **jornada** no município em SJP, sempre foi definida pelas leis em vinte horas semanais. Na lei de 1998, há o indicativo de uma jornada de 40 horas.

CATEGORIA	LEI Nº 31/1986	LEI N º 59/1992	LEI Nº 16 /1998	Lei Nº 2004
JORNADA	Vinte horas semanais.	Vinte horas semanais.	Vinte ou quarenta horas semanais.	Vinte horas semanais.

QUADRO 16 – JORNADA DE TRABALHO DO PROFESSOR EM SJP
 FONTE: SJP (1986; 1992; 1998; 2004). ELABORADO PELA AUTORA

A jornada de 40 horas prevista na lei de 1998 nunca foi implementada e todos os concursos realizados para professores foram de vinte horas semanais. Em SJP, há um movimento dos professores que resultou em pauta do sindicato para a transição do cargo de 20 horas para um cargo de 40 horas. Essa demanda foi promessa de campanha de muitos candidatos a prefeito, que, no entanto, não aconteceu.

Esta vontade dos professores está relacionada ao fato de que muitos profissionais, devido à jornada de 20 horas, realizam há anos a jornada integral de serviço (JIS). A JIS é a ampliação da jornada de trabalho de 20 para 40 horas por meio de um contrato temporário. Conforme o relato da professora que ingressou no ano de 1981, naquela época já se realizava a JIS. Dados do SINSEP demonstram que em torno de 500 professores no ano de 2012 faziam a JIS em SJP. Isto representa em torno de 27% do quadro municipal. Muitos trabalham sob este contrato durante quinze, vinte anos. O agravante desta condição é que a partir da aprovação da Lei nº 525 de 2004 se

deixou de ter a contribuição previdenciária sobre essa ampliação, não contando também as contribuições dos anos anteriores. Isto significa que um professor que fez a JIS durante vinte anos irá aposentar-se somente com o vencimento do padrão com o qual foi concursado, ou seja, sua remuneração na aposentadoria tem uma redução de cinquenta por cento. No mais, a JIS não é paga durante as férias de janeiro e o recesso de julho, além disso, não há incidência no décimo terceiro salário e caso o professor apresente licença saúde superior a cinco dias, perde a JIS. Acrescenta-se, ainda, que essa forma de contrato acaba sendo utilizada algumas vezes como mecanismo de coação pelas diretoras nas escolas, ou seja, caso o professor discorde dos encaminhamentos da gestão da escola, a diretora não renova o contrato da JIS.

A **hora-atividade** nas legislações municipais foi regulamentada na Lei de 1992. Somente nas leis posteriores de 1998 e 2004 define-se que hora-atividade é o período reservado para estudos e planejamento.

CATEGORIA	LEI Nº 31/1986	LEI Nº 59/1992	LEI Nº 16 /1998	Lei Nº 2004
A				
Hora-atividade	Não há menção de hora-atividade	20% da jornada	20% da jornada Vinte por cento de hora-atividade (define o que é)	20% da jornada Vinte por cento de hora-atividade (define o que é)

QUADRO 17 – A HORA-ATIVIDADE NAS LEIS MUNICIPAIS DE SJP
 FONTE: SJP (1986; 1992; 1998; 2004). ELABORADO PELA AUTORA

Em SJP, em muitas unidades a hora-atividade é paga como hora extra aos professores, pois a falta de profissionais não permite que os demais tenham assegurado esse período de planejamento e estudos na escola. Nesse contexto, a hora-atividade de 33%, que ainda não foi incorporada na lei municipal, acontece a partir de 2013 numa minoria de unidades, ou seja, somente aquelas que não apresentam falta de professores – principalmente as localizadas no centro da cidade – e onde há um número menor de turmas e alunos, como, por exemplo, nas escolas rurais.

Esta condição gera no município um cenário no qual há escolas e CMEIs que possuem 33% de hora-atividade, outras com apenas 20% e outras recebem a hora-atividade como pagamento de hora extra. Ressalta-se, no entanto, que mesmo o pagamento da hora-atividade como hora extra acontece somente para os vinte por cento, os trinta e três por cento não são pagos como hora extra.

Sobre o **número de alunos** nenhuma legislação municipal sobre a carreira menciona esse elemento. Porém, existe a Instrução nº 08/2005, emitida pela Secretaria

Municipal de Educação, que define o número mínimo e o máximo de alunos por turma sendo: 1ª e 2ª série mínimo de 25 alunos e máximo de 30 alunos; 3ª e 4ª séries mínimo de 30 e máximo de 35 alunos por turma. Define também critérios de redução de crianças na sala, quando ocorrer a inserção de alunos considerados de inclusão.

Em relação à **saúde do trabalhador**, as leis de carreira apresentam a seguinte regulamentação:

CATEGORIA	LEI Nº 31/1986	LEI Nº 59/1992	LEI Nº 16/1998	LEI Nº 2004
Saúde do trabalhador	XXX	Deve cuidar da higiene, segurança e prevenção de acidentes	Deve cuidar da higiene, segurança e prevenção de acidentes	Deve desenvolver programas de saúde ocupacional e segurança do trabalho, assistência social e psicológica

QUADRO 18 – A SAÚDE DO TRABALHADOR NAS LEIS MUNICIPAIS DE SJP
 FONTE: SJP (1986; 1992; 1998; 2004). ELABORADO PELA AUTORA.

A Lei nº 31 de 1986 não menciona questões referentes à saúde do trabalhador. Os textos das leis de 1992 e 1998 são idênticos e estão voltados mais aos aspectos físicos do ambiente de trabalho. A Lei nº 525/2004 avança quando prevê que a prefeitura tenha programas de prevenção à saúde, numa perspectiva mais voltada ao servidor, do cuidado com a sua saúde; no entanto, nenhum projeto ou programa que contemple este indicativo é realizado no município como uma política de saúde. Algumas tentativas pontuais foram desenvolvidas, como no ano de 2005, em que na gestão Leopoldo Meyer criou-se o “Projeto Voz do Professor”, que tinha por objetivo prevenir e sanar questões referentes à voz em sala de aula. Nesse período foram realizadas oficinas, palestras, cartazes educativos, exames médicos nos casos considerados mais graves e distribuição de microfones. Esse trabalho foi realizado por uma fonoaudióloga, servidora municipal. O projeto aconteceu até o ano de 2012, mas tratava-se de um projeto de governo e não de uma política de saúde para o professor. Na gestão Ivan Rodrigues, em 2009, houve uma tentativa de acompanhamento psicológico dos professores, que, no entanto, não vigorou por muito tempo.

Remuneração

Retoma-se o entendimento dado ao vencimento como a referência específica do servidor público e da remuneração como o total que o professor recebe, como, por exemplo, as gratificações e auxílios.

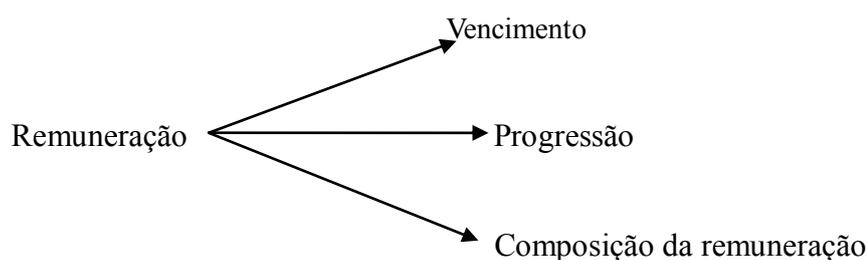


FIGURA 8 – EIXO DE VALORIZAÇÃO: REMUNERAÇÃO
 FONTE: ELABORADO PELA AUTORA

Em relação às legislações municipais, o **vencimento** é expresso da seguinte forma:

CATEGORIA	LEI Nº 31/1986	LEI Nº 59/1992	LEI Nº 16/1998	LEI Nº 2004
Vencimento	Piso mínimo inicial (2,265 salários mínimos vigentes)	Xxxxxxxxxx	Que Respeite a relevância social do professor	Xxxxxxxx

QUADRO 19 – O VENCIMENTO DOS PROFESSORES NAS LEIS MUNICIPAIS DE SJP
 FONTE: SJP (1986; 1992; 1998; 2004). ELABORADO PELA AUTORA

A primeira lei em 1986, em seu artigo 25, estabelecia o piso mínimo salarial para professor, que na época era de 2,265 salários mínimos vigentes, o que se perdeu nas demais legislações²⁷, mas pelo que a tabela salarial da época indica, não era este o valor do vencimento. Em 1998 se fixava no art. 327 que: “I - Remuneração aos profissionais do magistério, respeitando-se a relevância social de suas atribuições” (SÃO JOSÉ DOS PINHAIS, 1998), porém, não há definição do que seria uma remuneração que respeita a relevância social dos afazeres dos professores. Nas Leis de 1992 e 2004 não há menção sobre a fixação de vencimento.

Se formos analisar, a lei de 1986 definia um piso mínimo de dois salários mínimos e um quarto. Hoje o salário mínimo é de R\$724,00²⁸, então dois salários mínimos mais um quarto seria R\$1.629,25, praticamente o mesmo valor definido no PSPN de 2014, que é de R\$1.697,37. Tomando como base o PSPN, no município de SJP, não houve avanços.

Com dados 2012, SJP é o terceiro município com melhor vencimento inicial do PARMC. Até o ano de 2011, SJP era o segundo município que melhor pagava. Um bom

²⁷ A CF de 1988 em seu artigo 7º prevê a não vinculação de pagamento dos servidores públicos ao salário mínimo.

²⁸ Referência ano de 2014.

vencimento inicial é importante como atrativo para a carreira e também quando se tem uma boa carreira que possibilite avanços remuneratórios.

CATEGORIA	LEI Nº 31/1986*	LEI Nº 59/1992 ²⁹	LEI Nº 16/1998	LEI Nº 2004
Vencimento inicial nível médio	1,08	564,98	832,50	-----
Vencimento nível superior	1,51	839,88	1309,96	1512,36
Vencimento especialização	-----	----	1439,96	1702, 76
Vencimento mestrado	-----	-----	1731,10	2010,25
Vencimento doutorado	-----	-----	2.076,34	2.373,31

QUADRO 20 – VENCIMENTOS INICIAIS NOS QUATRO PLANOS DE CARREIRA POR TITULAÇÃO**

FONTE: SJP (1986;1992; 1998; 2004). ELABORADO PELA AUTORA

* Os valores apontados na tabela do plano de carreira 31 de 1986, quando corrigidos, registravam os valores acima descritos. Não encontrei explicações nas legislações para esta condição. Na lei não há indicação da possibilidade de que seja o valor por horas trabalhadas.

** Valores corrigidos pelo INPC (Base fevereiro de 2012).

Primeiramente se percebe que em termos de progressão por titulação as leis de 1986 e 1992 não contemplavam os cursos de pós-graduação³⁰. Em comparação com o vencimento inicial nas três legislações, podemos dizer que há ampliação do vencimento inicial e também por titulação, demonstrando que, mal ou bem, em termos remuneratórios as leis vão prevendo melhorias.

A **progressão** na carreira refere-se à forma como se estrutura (critérios, tempo, condição) os avanços na tabela salarial.

²⁹ Lei complementar 19/1991.

³⁰ A lei de 1992 pagava as titulações em forma de adicionais.

CATEGORIA	LEI Nº 31/1986	LEI Nº 59/1992	LEI Nº 16/1998	LEI Nº 2004
Progressão na carreira	- Progressão (critério de merecimento* , - Promoção (merecimento e antiguidade) - Acesso (titulação vinculada à abertura de vagas por prova)	- Promoção merecimento** e antiguidade (conta cursos) . - Acesso (critérios número de vagas, classificação, avaliação, escolaridade e tempo de serviço)	- Progressão - mérito (avaliação de desempenho) - Promoção – títulos (a cada dois anos vinculada à progressão) Ambas condicionadas à suportabilidade de recursos financeiros	-Progressão simples – a cada dois anos, critério mérito, - Progressão qualificada, títulos (especialização, mestrado e doutorado, condicionada a progressão simples) Ambas condicionadas à suportabilidade de recursos financeiros

QUADRO 21 – ESTRUTURAÇÃO DAS PROGRESSÕES DOS PROFESSORES NAS LEIS MUNICIPAIS DE SJP

FONTE: SJP (1986; 1992; 1998; 2004). ELABORADO PELA AUTORA

* O merecimento já era vinculado à aferição de desempenho, realizada anualmente, considerando: função de chefia, conhecimento e qualidade do trabalho, elogios e punições recebidos, cursos e treinamentos realizados, pontualidade e assiduidade.

** O servidor deveria computar o total de 500 pontos para progredir. Tinha como critérios: exercício de sua função, local de lotação, participação em atividades extras ou diferenciadas, assiduidade e aperfeiçoamento profissional.

A análise das legislações demonstra que a estrutura das progressões na carreira das quatro leis se dá por meio da elevação de classes, níveis e categorias, ambas vinculadas ao merecimento, titulação e tempo de serviço. Nas leis de 1998 e 2004, se estabelece o tempo de dois em dois anos para que o professor tenha o direito de realizar progressão e nas anteriores não há menção de tempo. A lei de 1992 indica a criação do critério de vagas para a realização do acesso de uma categoria para outra. Esse critério pode ser indicativo para a criação, nas próximas legislações, de um novo dispositivo que passa a compor a realização das progressões, que é o da suportabilidade financeira. Um exemplo é que no ano de 2005 a progressão qualificada (permite a incorporação na carreira de cursos de especialização, mestrado e doutorado) não foi realizada pela gestão municipal sob a alegação de dificuldades econômicas municipais.

Em relação à titulação, o que é válido para progressão na carreira na legislação de 1986, 1998 e 2004 são os cursos de especialização, mestrado e doutorado. Na lei de 1992, as titulações não contavam para progressão na carreira, porém aproveitavam-se os cursos de curta duração como um critério para a somatória de pontos para a elevação. Nas outras três leis os cursos de curta duração não são considerados para os processos de progressão.

CATEGORIA	LEI Nº 31/1986	LEI Nº 59/1992**	LEI Nº 16/1998	LEI Nº 2004
Nível médio	Classe A Nível 1	M-I (1 a 15 NÍVEIS)	DA	
Habilitação + adicionais		M-II (1 a 15 NÍVEIS)	DB	
Licenciatura Curta		M-III (1 a 15 NÍVEIS)	DC	
Licenciatura Plena	Classe A Nível 2	M-IV (1 a 15 NÍVEIS)	DD	Nível 40
Especialização			DE	1+ 4 níveis (45)
Mestrado			DF	1+ 6 níveis (52)
Doutorado			DG	1+ 6 níveis (59)

QUADRO 22 – ESTRUTURA DAS TABELAS SALARIAIS CONFORME AS LEIS MUNICIPAIS DE SJP*

FONTE: SJP (1986; 1991; 1992; 1998; 2004). ELABORADO PELA AUTORA.

* As células pintadas em azul significam que não há previsão de progressão na tabela salarial para determinadas habilitações

**A tabela salarial da Lei nº 59/1992 era regulamentada pela Lei nº 59/91

No Quadro 22, verifica-se que as estruturações das tabelas salariais nas quatro leis municipais são diferentes. Na Lei nº 16 de 1986, a única progressão possível era de professor nível médio para superior e era um período onde ainda havia muitos professores sem nenhuma formação. A Lei nº 59 de 1992 prevê quatro ascensões, porém também finda no nível superior. Em 1998 e 2004, as tabelas têm a previsão até o doutorado. Na lei vigente, a tabela é única para todos os servidores municipais e inicia no nível 01 e vai até o nível 120. O inicial do professor é no nível 40.

O fato de nos últimos anos ser implantada a incorporação da especialização, mestrado e doutorado para a progressão na carreira pode significar um avanço ou não, pois se o professor não concluir estes cursos poderá ficar com a carreira parada.

Sobre a **composição da remuneração**, nas análises realizadas percebe-se que o município apresentou poucas políticas de composição da remuneração com adicionais, gratificações e abonos. Trata-se de um elemento positivo para os aspectos de valorização do professor, em especial no que diz respeito à continuidade do poder de compra na aposentadoria:

CATEGORIA	LEI Nº 31/1986	LEI Nº 59/1992	LEI Nº 16/1998	LEI Nº 2004
Composição da remuneração	- Adicionais – tempo de serviço (quinquênio) - Regime integral e dedicação exclusiva; trabalho técnico ou científico; órgão de deliberação coletiva; exercício em bancas; exercício em determinadas zonas e locais ³¹ .Ajuda de custo - Diárias -Salário família - Auxílio Doença -Auxílio Funeral	- Adicionais – regência de classe (10% para 2ª à 4ª série e 15% para a 1ª série); adicional por especialização profissional (ou seja, duas graduações, 10%, mestrado e doutorado 15%); tempo de serviço (1% ao ano)	- Adicionais – tempo de serviço (quinquênio) - Regime integral e dedicação exclusiva; trabalho técnico ou científico; órgão de deliberação coletiva; exercício em bancas; exercício em determinadas zonas e locais ³² .Ajuda de custo - Diárias -Salário família - Auxílio Doença -Auxílio Funeral	- Adicionais – tempo de serviço (1% ao ano); função junto à educação especial (25%) - Auxílio – transporte e refeição

QUADRO 23 – A COMPOSIÇÃO DA REMUNERAÇÃO NAS LEIS MUNICIPAIS DE SJP
FONTE: SJP (1986; 1992; 1998; 2004). ELABORADO PELA AUTORA

Na análise dos contracheques das professoras se observa que o que compõe a remuneração dos profissionais da educação durante o período analisado é salário família, tempo de serviço, adicional por regência de classe, educação especial, acúmulo de função e abono.

O adicional que se manteve ao longo das quatro legislações é o pagamento por tempo de serviço (1% ao ano automaticamente) que é incorporado para a aposentadoria. Mantém-se o da educação especial somente para quem atua nesta modalidade³³. Com a transição da lei de 1998 para a de 2004, gratificações e abonos recebidos pelos servidores foram incorporados aos seus vencimentos. Foram extintos os adicionais por regência de classe para professores que atuavam na primeira série e acúmulo de função. Chama a atenção que, na lei de 1992, títulos de graduação, especialização, mestrado e doutorado eram pagos como adicionais e não tinham caráter de progressão na carreira. No ano de 2005, os professores passam a receber o vale-alimentação.

³¹ Atribuições das gratificações seriam regidas por regulamentos próprios.

³² Atribuições das gratificações seriam regidas por regulamentos próprios.

³³ Até o ano de 1996, sob a vigência da lei de 1992, há indicativos de que todos os professores da rede recebiam o adicional de educação especial, pois os contracheques de três professoras da época demonstram este pagamento, mesmo não atuando nesta modalidade.

Assim, as leis de 1992 e 1998 são as que mais apresentam formas de composição da remuneração. Isto fica visível na apresentação dos contracheques dos professores. A lei de 2004 praticamente extingue os elementos de composição da remuneração, mantendo o adicional por tempo de serviço, que é incorporado na aposentadoria, não trazendo redução da remuneração nesta etapa da vida do trabalhador. Assim, a redução de composição da remuneração por meio de abonos, gratificações, etc., que não são incorporados para a aposentadoria, pode significar um indicativo de valorização.

Concluindo, na análise geral das leis, podemos verificar que existe o movimento de avanços e retrocessos perante a aprovação das quatro leis, ou seja, em alguns momentos há fixação de elementos, enquanto em outro eixo há perdas. Faremos a comparação do ano de 1986 a 2004.

EIXO	CATEGORIA	DIMENSÃO	1986	1992	1998	2004	Situação
Formação	Inicial	Ingresso	Concurso	Concurso	Concurso	Concurso	Mantém
		Habilitação	Nível médio	Nível médio	Nível médio	Nível superior	Avanço
	Continuada	Licenças	Prevê a licença.	À vontade do gestor	À vontade do gestor	À vontade do gestor	Comparado à legislação de 1986 houve retrocesso
Condições de trabalho	Jornada		20 horas	20 horas	20 horas	20 horas	Manteve
	Número de alunos		Não define	Não define	Não define	Não define	Manteve
	Hora-atividade		Não define	20%	20%	20%	Manteve
	Saúde do trabalhador		Não define	Define mas não efetiva	Define mas não efetiva	Define mas não efetiva	Manteve
Remuneração	Vencimento*			839,88	1309,96	1512,36	Avanço
	Progressão		- Merecimento - Antiguidade - Titulação	- Merecimento - Antiguidade	Avaliação de desempenho Titulação	Avaliação de desempenho Titulação	Houve perda quando se perde o critério de antiguidade
	Composição da remuneração		- Tempo de serviço - Regime Integral - Dedicção exclusiva - Trabalho técnico ou científico - Exercício de banca	Regência de classe - Especialização Duas graduações Titulação	Tempo de serviço Educação especial	Tempo de serviço Educação especial	Avanço ³⁴

QUADRO 24 – RESUMO GERAL DAS LEIS QUE REGULAMENTAM A CARREIRA E SEUS AVANÇOS

FONTE: ELABORADO PELA AUTORA

* Tomamos como base os vencimentos iniciais de nível superior

A comparação das quatro leis municipais que regulamentam a carreira indica que, mesmo com o tensionamento da lei federal, poucas foram de fato as alterações que aconteceram nestes vinte anos. Porém, mantiveram-se os direitos e algumas conquistas se efetivaram, como o nível superior, a ampliação do vencimento inicial (relacionado mais com o crescimento orçamentário do município) e o fim da remuneração composta por abonos e adicionais que não incorporam na aposentadoria do professor. Assim, a reflexão parte da linha que não há precarização da carreira do professor, pois os direitos não foram perdidos, porém, no caso estudado o que talvez ocorra é que há uma

³⁴ Tomando como base que a maioria da composição da remuneração não é incorporada à aposentadoria, podemos afirmar que a sua redução é um avanço, visto que se ganha em vencimento básico.

estagnação da carreira do professor na rede municipal e estamos falando de um município muito rico.

3.4. A LEI ATUAL: O ESTATUTO DOS SERVIDORES PÚBLICOS MUNICIPAIS DE SJP, LEI 525/2004 E SUA LEI COMPLEMENTAR 02/2004: O DESCONTENTAMENTO MUNICIPAL

Entende-se importante para as reflexões sobre valorização do professor elencar algumas questões sobre a atual legislação que regulamenta a carreira dos professores em SJP, em especial porque a aprovação desta lei gerou na maior parte da categoria um enorme descontentamento, que até hoje se reflete nos discursos dos servidores e nas pautas sindicais que desde o ano de 2007 até a presente data³⁵ têm pleiteado nas reivindicações anuais a reestruturação do plano de carreira e as correções das distorções geradas pela aprovação da lei vigente³⁶.

Uma das questões está relacionada à tabela salarial implantada com a nova lei. Trata-se de uma tabela composta por 120 níveis salariais e que disciplina o vencimento de todos os servidores públicos municipais. É importante observar que se trata de uma tabela salarial longa, onde o vencimento inicial do professor (nível 40) não se encontra nem mesmo na metade da mesma.

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
599,71	614,12	628,84	643,95	659,41	675,22	691,44	706,03	725,03	742,39
11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
760,21	768,48	797,16	816,30	835,89	855,94	876,50	897,52	919,07	941,13
21	22	23	24	25	26	27	28	29	30
963,73	986,85	1010,54	1034,79	1059,60	1085,04	1111,09	1137,75	1165,09	1193,04
31	32	33	34	35	36	37	38	39	40*
1221,67	1259,99	1281,01	1311,75	1343,22	1375,45	1408,48	1442,29	1476,92	1512,36
41	42	43	44	45	46	47	48	49	50
1548,85	1585,79	1623,66	1662,84	1702,76	1743,64	1785,48	1828,32	1872,21	1917,11
51	52	53	54	55	56	57	58	59	60
1963,16	2010,25	2058,53	2107,92	2158,50	2210,31	2263,34	2317,67	2373,31	2430,29
61	62	63	64	65	66	67	68	69	70
2488,60	2548,32	2609,47	2672,10	2736,24	2801,88	2889,15	2938,03	3008,51	3080,73
71	72	73	74	75	76	77	78	79	80
3154,68	3230,38	3307,92	3387,29	3469,59	3551,82	3637,07	3724,36	3813,73	3905,2

³⁵ Texto escrito no ano de 2015.

³⁶ Arquivos das pautas sindicais (SINSEP).

									9
81 3999,03	82 4094,98	83 4193,28	84 4293,93	85 4395,95	86 4502,50	87 4610,55	88 4721,20	89 4834,51	90 4950,54
91 5069,35	92 5191,04	93 5315,61	94 5443,18	95 5578,83	96 5707,68	97 5844,56	98 5984,53	99 6128,47	100 6275,56
101 6426,19	102 6580,42	103 673834	104 6900,07	105 7065,65	106 7235,23	107 7408,86	108 7586,71	109 7768,77	110 7955,24
111 8146,15	112 8341,67	113 8541,65	114 8746,88	115 8956,79	116 9171,77	117 9391,90	118 9617,28	119 9848,10	120 10084,44

QUADRO 25 – TABELA SALARIAL 2012 DE SJP

FONTE: SJP (2004).

* Nível inicial do professor para uma jornada de 20 horas

A forma como esta tabela salarial está organizada representa a dificuldade dos professores chegarem até o fim dela, mesmo em final da carreira. Com a criação do cargo de professor nível superior, o vencimento inicial dos professores passa a ser o nível 40; no entanto, quando do enquadramento de uma lei para a outra, muitos professores ficaram nos mais diversos níveis (21, 22, 30, etc.), pois o enquadramento não levou em consideração os critérios de tempo e titulação, apenas do próprio vencimento que o servidor já possuía, somado com abonos e gratificações que pudessem ter.

A inviabilidade de uma carreira que chegue ao final da tabela é demonstrada na simulação realizada, tomando como exemplo um professor que inicia no nível 40, apresente todas as titulações necessárias para progressão (especialização, mestrado e doutorado) no tempo certo (de dois em dois anos), participe de todas as progressões simples por avaliação de desempenho (de dois em dois anos) e se aposente com vinte e cinco anos de trabalho, o máximo que chegará na tabela é no nível 68, um pouco mais da metade da tabela geral, que é de 120 níveis.

TEMPO DE CARREIRA	PROGRESSOES	PROGRESSÃO NO NÍVEL
Início da carreira	-	Nível 40
1 ano de trabalho	-	
2 anos de trabalho	-	
3 anos de trabalho	Final do estágio probatório, ascende um nível	Nível 41
4 anos de trabalho		
5 anos de trabalho	Progressão simples – 1 nível Progressão qualificada – Titulação de especialização – 4 níveis	Nível 46
6 anos de trabalho	-	
7 anos de trabalho	Progressão simples – 1 nível Progressão qualificada –	Nível 53

	titulação mestrado – 6 níveis	
8 anos de trabalho	-	
9 anos de trabalho	Progressão simples – 1 nível	Nível 54
10 anos de trabalho	-	
11 anos de trabalho	Progressão simples – 1 nível Progressão qualificada doutorado – 6 níveis	Nível 61
12 anos de trabalho	-	
13 anos de trabalho	Progressão simples – 1 nível	Nível 62
14 anos de trabalho	-	
15 anos de trabalho	Progressão simples – 1 nível	Nível 63
16 anos de trabalho	-	
17 anos de trabalho	Progressão simples – 1 nível	Nível 64
18 anos de trabalho	-	
19 anos de trabalho	Progressão simples – 1 nível	Nível 65
20 anos de trabalho	-	
21 anos de trabalho	Progressão simples – 1 nível	Nível 66
22 anos de trabalho	-	
23 anos de trabalho	Progressão simples – 1 nível	Nível 67
24 anos de trabalho	-	
25 anos de trabalho	Progressão simples – 1 nível	Nível 68

QUADRO 26 – SIMULAÇÃO NO MAIOR NÍVEL POSSÍVEL DO PROFESSOR DA REDE DE SJP
ALCANÇAR

FONTE: ELABORADO PELA AUTORA

Numa carreira de vinte e cinco anos, mesmo que um professor conclua todas as determinações da lei para a progressão na carreira, sem nenhuma licença, afastamento ou faltas consecutivas (pois as mesmas fazem com que se perca a avaliação de desempenho, não podendo participar da progressão), mesmo assim chegará a um pouco mais do que a metade da tabela salarial, nível 68, com uma remuneração de R\$ 2.938,03³⁷ para um professor doutor com jornada de vinte horas. Da forma como a tabela e as progressões são organizadas, praticamente com nove anos de trabalho o professor tem sua carreira estacionada no sentido da formação continuada. Um professor que não conclua o mestrado não passará do nível 56. Da forma como está organizada a progressão no município e a estrutura da tabela, para chegar ao último nível da carreira (120) um professor doutor teria que trabalhar em torno de 129 anos.

Todavia, vale ressaltar que a tabela salarial acima, aprovada na Lei 525/2004 não se restringe apenas a carreira de professores em SJP. Esta tabela refere-se a todos os cargos do funcionalismo público municipal, ou seja, acaba delimitando várias outras carreiras, podendo ser da educação ou não (médico, auxiliares, pedagogo, motorista, etc...). Este indicativo dificulta uma análise mais específica da carreira do professor em SJP.

³⁷ Referência tabela salarial de 2012.

Outra situação que gera insatisfação entre a categoria é o descompasso do vencimento inicial do professor nível superior 20 horas com o vencimento de demais servidores municipais que também possuem nível superior.

CARGO	JORNADA	NÍVEL INICIAL
Advogado	20 horas	61
Auditor	20 horas	71
Cirurgião dentista	20 horas	60
Médico	20 horas	70
Professor	20 horas	40
Técnico em radiologia*	20 horas	46

QUADRO 27 – COMPARAÇÃO ENTRE OS NÍVEIS DE CARGOS COM FORMAÇÃO SUPERIOR
FONTE: ELABORADO PELA AUTORA

* O cargo de técnico em radiologia não está contemplado no nível superior e sim nível técnico.

Em relação aos níveis de ingresso, podemos perceber uma diferença significativa entre o professor e demais cargos, mesmo o cargo técnico de radiologia é superior ao do professor nível superior. Não que os outros ganhem muito, a questão que se elucida é que o professor de fato tem uma remuneração muito inferior à dos demais cargos do serviço público em geral. Somente ao final da carreira um professor com especialização, mestrado e doutorado se aproximaria do vencimento inicial dos demais cargos.

Em termos de vencimento temos a seguinte variação:

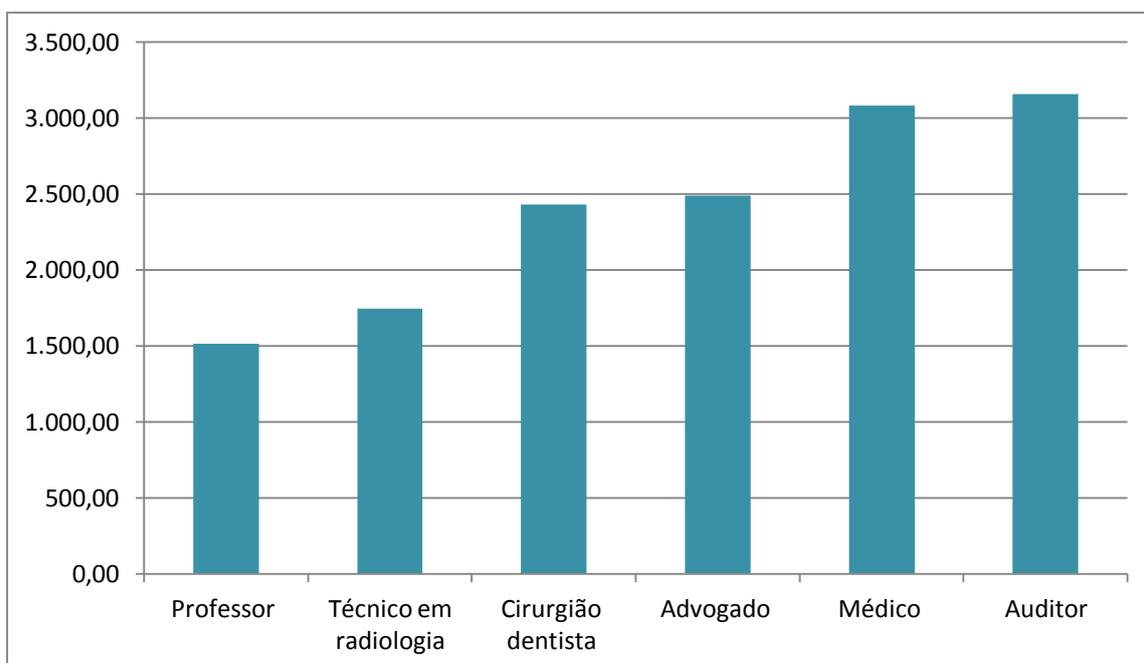


GRÁFICO 3 – COMPARAÇÃO DE VENCIMENTO DOS CARGOS DE NÍVEL SUPERIOR COM JORNADA DE 20 HORAS

FONTE: ELABORADO PELA AUTORA

A comparação entre os vencimentos iniciais entre as profissões com nível superior demonstra que em SJP existem cargos com a mesma formação e que possuem maiores vencimentos. Tal exemplo indica a necessidade que o PNE atual coloca referente à equiparação da carreira do professor com as demais profissões. Nesse sentido, podemos afirmar que a equiparação de vencimentos é um elemento que compõe o cenário da valorização do professor.

Comparemos a trajetória do vencimento de um professor que ingressou no ano de 2005 e um advogado que ingressou no mesmo ano. Este comparativo real toma como base a série histórica dos vencimentos dos dois profissionais, corrigidos pelo INPC, tendo como base os meses de fevereiro de cada ano, a partir do seu ingresso.

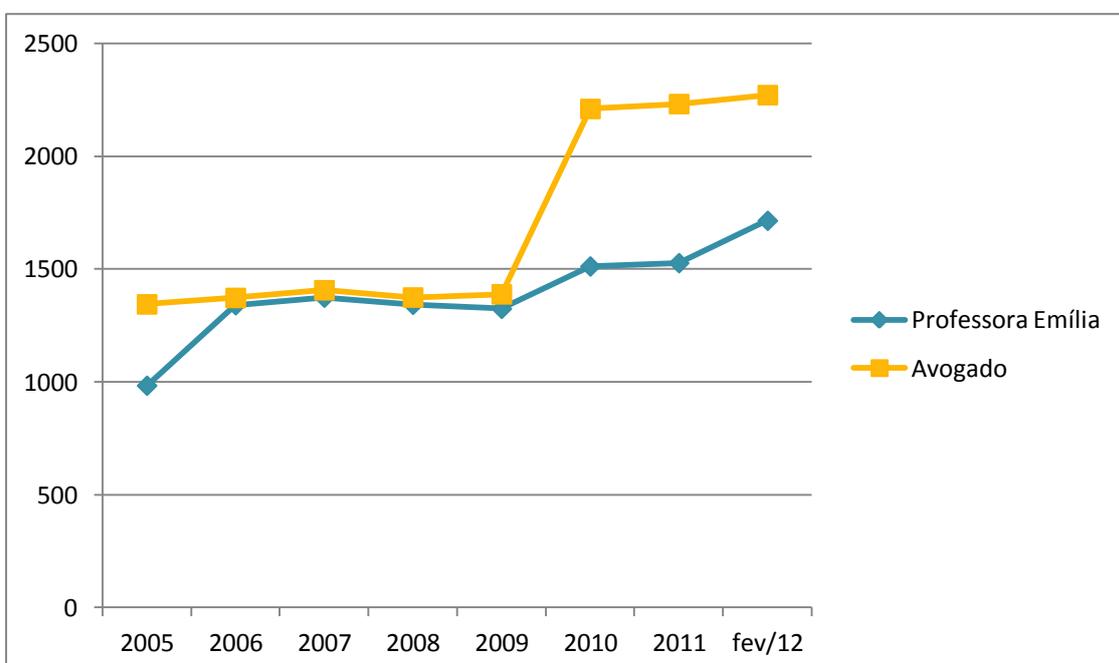


GRÁFICO 4 – COMPARAÇÃO ENTRE OS VENCIMENTOS DE PROFESSOR E ADVOGADO QUE INGRESSARAM NA REDE NO MESMO ANO (2005) SOB A ÉGIDE DA LEI ATUAL
 FONTE: ELABORADO PELA AUTORA

A trajetória do vencimento dos dois profissionais demonstra que até o ano de 2009 o vencimento do professor vinte horas era igual ao do procurador do município com jornada de vinte horas semanais. No entanto, por vontade da gestão, houve a alteração da legislação municipal que enquadrou os procuradores municipais no nível inicial 61. Neste sentido, fica visível a diferença remuneratória entre as duas profissões, ressaltando ainda que a professora Emília já tem sua especialização incorporada no

gráfico acima e o procurador, não. Mesmo com uma titulação superior, o vencimento da professora não se aproxima do vencimento do advogado.

Todavia, vale ressaltar que existem demais cargos de nível superior no município que possuem o mesmo vencimento inicial que o professor, como por exemplo administrador, analista de sistema, bibliotecário, pedagogo, arquiteto, assistente social, engenheiro, enfermeiro, médico veterinário, ou seja, existe uma desigualdade de vencimentos iniciais no que diz respeito ao nível de formação que não atinge apenas o professor.

No mais, a lei atual traz como indicativos de perda a não absorção de cursos de curta duração na progressão da carreira, desestimulando a formação continuada, ainda o fim da licença prêmio e exclusão da contribuição previdenciária daqueles professores que realizam a JIS, tendo como consequência a aposentadoria somente com o padrão efetivo, reduzindo em cinquenta por cento sua remuneração.

3.4.1. O problema nas mudanças das leis: a questão do enquadramento

Ao longo da história municipal, percebe-se que a aprovação da Lei 525/2004 tem gerado descontentamento entre os professores. A criação do cargo professor nível superior gerou inúmeras insatisfações entre a categoria, não pela criação do cargo em si, mas sim porque os profissionais que na época haviam concluído o nível superior ou até mesmo a pós-graduação não foram enquadrados, na atual lei, no nível mínimo que seria o inicial 40: passaram a ser níveis 21, 24, 25, 30 e daí por diante. Da mesma forma, uma minoria de professores foi enquadrada em níveis bem superiores, chegando até o nível 90.

Todavia, chegar ao entendimento de como isso aconteceu não foi tarefa fácil. Por mais que a legislação disciplinasse essa transição, entendê-la não foi tão simples, sendo necessárias conversas com servidores da Procuradoria Geral do município e advogado do SINSEP.

Nesse contexto, a abordagem é observada no que chamaremos de enquadramento. Entende-se por enquadramento como o processo de transição do professor de uma tabela de vencimento, disciplinada por uma lei de carreira, para outra tabela de vencimentos, disciplinada por outra lei de carreira. O que se percebe é que este enquadramento não foi realizado com critérios claros e objetivos que justifiquem estas variações de níveis e, em resumo, podemos dizer que não se respeitou o princípio da

isonomia, não se utilizou o critério de tempo e de formação, e o que foi feito foi a soma do vencimento mais os abonos e gratificações, que deu um valor X. Conforme o valor, foram enquadrados no nível da tabela que aquele valor representava.

O problema é que aqueles professores que já possuíam graduação ou especialização e não as incorporaram nos planos anteriores ficaram prejudicados, pois foram para a tabela atual, com vencimentos e níveis muito baixos. E aqueles que recebiam abonos e gratificações altas (chefias e educação especial, por exemplo) as incorporaram ao vencimento e conseqüentemente foram para níveis muito mais altos, gerando sérias disparidades salariais.

Verificando que SJP passou pela aprovação de quatro legislações de carreira, entende-se que os professores mais antigos passaram por quatro processos de enquadramentos, ou seja, transitaram por quatro tabelas salariais diferentes. Se a forma como este processo é realizado pode gerar prejuízos remuneratórios aos servidores, é essencial que os critérios precisem ser claros, objetivos e bem definidos, como, por exemplo, considerarem elementos como formação e tempo de serviço e não apenas a base remuneratória.

É o caso da transição da lei de 1998 para a lei de 2004. O enquadramento realizado gerou na rede muitas distorções salariais entre os professores e uma delas é o fato de professores novos ingressarem na rede com vencimento inicial superior (quase o dobro) ao de professores que atuam há dez, vinte anos na rede. Outro exemplo é que professores com nível superior foram enquadrados na nova lei como professores nível médio, modalidade normal³⁸. Esta explicação se dá por meio do artigo 24 da Lei Complementar nº 03, de 27 de abril de 2004:

O servidor efetivo ativo do Quadro do Magistério, inclusive o constante da tabela de transição decorrente da lei anterior, será enquadrado no nível da tabela de vencimentos correspondente ao valor imediatamente superior à somatória de seu vencimento e do abono previsto em lei específica.

Para tentar corrigir a disparidade entre as carreiras, a lei ainda previa que para aqueles professores que foram enquadrados abaixo do nível 40 seria preciso apresentar para as progressões qualificadas três vezes o diploma de graduação, ou seja, na primeira progressão qualificada, que aconteceu no ano de 2006, o professor apresentaria o título

³⁸ O novo professor nível superior, na atual lei, já ingressa na rede no nível inicial 40 da tabela salarial. Ocorre que muitos professores há anos na rede já possuíam nível superior quando da implantação da nova lei e foram reenquadrados em níveis como o 24, 25, 26 e daí por diante, bem abaixo do inicial e enquanto cargos extintos. Tal situação fez com que os professores novos ingressassem na rede recebendo quase o dobro do que recebiam os professores antigos.

de graduação e caminharia três níveis na carreira, depois de dois anos apresentaria novamente o título de graduação e progrediria mais nove níveis de carreira e por último, passados mais dois anos, apresentaria novamente o título de graduação, galgando cinco níveis. Somente então, passados mais dois anos, poderia apresentar os títulos de especialização ou mestrado.

No entanto, esse mecanismo atrasou mais ainda a carreira dos professores antigos de rede, pois, contando o tempo, em 2010 havia professores apresentando o título de graduação, sem contar aqueles que não aguentaram e se aposentaram sem incluir a graduação na sua carreira.

Outra situação prejudicial aos professores com ingressos anteriores a 2004 é que o art. 25 dispõe que os antigos professores DA e DB³⁹ (como eram denominados na Lei nº 16 de 1998) teriam de concluir, até a data de 30 de junho de 2008, o curso superior com o intuito de progredirem na tabela. Os professores que concluíssem o curso após esta data não poderiam mais participar das progressões qualificadas, que acontecem por meio da titulação, inviabilizando a progressão para alguns professores no ano de 2008, inclusive indicando no art. 291, parágrafo único, que “não concluindo o referido curso no prazo acima mencionado, o professor ficará estagnado na Tabela de Vencimentos onde for enquadrado” (SJP, 2004). Muitos professores da rede cursaram a graduação e alguns tiveram dificuldade em receber o diploma até o prazo estabelecido e estão realmente com suas carreiras estagnadas.

A partir dos dados encontrados no Portal da Transparência da Prefeitura Municipal de SJP, referentes ao de 2012, onde constam o nome do servidor e o nível da tabela salarial em que se encontra, foi possível construir um panorama dos professores que de certa forma tiveram prejuízos no processo de enquadramento da lei de 1998 para a de 2004, entendendo como prejuízo a não utilização dos critérios de tempo e formação para o enquadramento

Para este cálculo, entendemos que os professores não enquadrados corretamente ainda são os denominados Professor DA e Professor DB, nomenclatura utilizada pela lei de 1998. Somam-se então 864 profissionais que de alguma forma têm hoje prejuízos em suas carreiras.

³⁹ DA – Nível inicial formação nível médio. DB – segundo nível da carreira. Licenciatura curta.

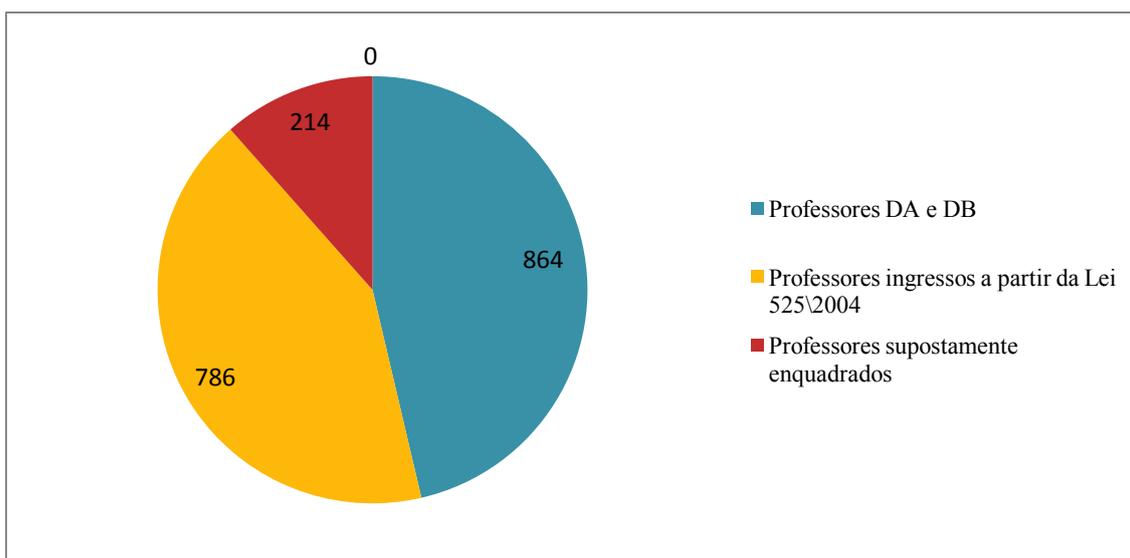


GRÁFICO 5 – ENQUADRAMENTO DOS PROFESSORES EM SJP: LEI DE 1998 PARA A LEI DE 2004

FONTE: PORTAL DA TRANSPARÊNCIA SJP (2012). ELABORADO PELA AUTORA

O Gráfico 5 demonstra que temos um total significativo de professores que ainda sofrem algum tipo de prejuízo nas suas carreiras. Desde o ano de implantação da nova lei, o pleito da categoria é a revisão deste enquadramento, ou seja, a realização do reenquadramento, levando em consideração titulações e tempo de serviço, para que a disparidade remuneratória entre os professores ao menos diminua. Esta situação será melhor verificada na análise das carreiras das professoras Silmara e Schirlei, que estão entre as professoras DA e DB. Numa primeira leitura, o caso destas professoras citadas parece estar relacionado ao fato de na época do enquadramento das leis, não possuírem o diploma de graduação reconhecido, porém o gráfico a cima demonstra que a demanda de um novo reenquadramento é para quase a metade da rede.

Anterior a 2012, a situação dos professores DA e DB era mais grave, pois se encontravam ainda nos níveis 21, 24, 25 e sucessivamente, e muitos já haviam concluído graduação e especialização. Com a pressão do sindicato municipal em maio de 2012, aprovou-se a Lei nº 70, de 4 abril de 2012, onde todos os professores que estavam abaixo do nível inicial foram reenquadrados no nível 40. Tal ação corrigiu grandes distorções, porém, não resolveu o problema de muitos profissionais, inclusive aqueles que estão às vésperas da aposentadoria e ainda encontram-se no nível inicial 40.

Frente a este contexto, pode-se afirmar que a forma como as transições de uma legislação para outra (enquadramento) pode se constituir num mecanismo que não valoriza o professor. Para que a valorização de fato aconteça, é necessário um bom

planejamento e muito debate com a categoria, no sentido de que estes critérios sejam bem definidos e absorvam os elementos de uma carreira que esse professor já fez no município. Para que a proposta de melhoria não se torne, no decorrer do tempo, um encaminhamento de desvalorização do professor.

Como no caso de SJP, não é apenas um vencimento menor que afeta a percepção da valorização na rede, mas a condição de trabalhar há mais tempo na rede, ter a mesma formação e estar muito abaixo na tabela salarial daqueles que recém ingressam representa o não reconhecimento profissional também.

CAPÍTULO IV – O ESTUDO DE CASO: A CONSTRUÇÃO DAS CARREIRAS DAS PROFESSORAS MUNICIPAIS DE SJP

Verdades da Profissão de Professor. Ninguém nega o valor da educação e que um bom professor é imprescindível. Mas, ainda que desejem bons professores para seus filhos, poucos pais desejam que seus filhos sejam professores. Isso nos mostra o reconhecimento que o trabalho de educar é duro, difícil e necessário, mas que permitimos que esses profissionais continuem sendo desvalorizados (PAULO FREIRE)

O momento aqui dedicado ao estudo de caso tem como objetivo apresentar a trajetória da carreira das cinco professoras da rede municipal de SJP, identificando como os elementos que integram a valorização (formação, condições de trabalho e remuneração) compõem o cenário das suas carreiras e a percepção destas professoras sobre sua valorização.

O percurso metodológico para dar conta deste objetivo se deu a partir da análise documental e de entrevistas semiestruturadas com as cinco professoras da rede municipal.

Os documentos escolhidos para possibilitar a construção das carreiras das professoras foram suas fichas funcionais e seus contracheques. Sobre as fichas funcionais, trata-se de arquivos da Prefeitura Municipal onde constam todos os dados dos professores durante sua vida profissional, licenças, progressões, pagamentos de abonos, adicionais, faltas, etc., permitindo com que possamos identificar a quais elementos de valorização este professor teve acesso. Os contracheques são documentos onde se registra a remuneração mensal de cada professor, permitindo acompanhar de que forma este professor está sendo pago durante sua carreira, refletindo ou não na sua valorização. Para isso, o objetivo era construir a série histórica remuneratória das cinco professoras, desde o ingresso de cada uma delas na rede até o ano de corte da pesquisa, que é 2012. No entanto, o sistema eletrônico da Prefeitura Municipal disponibiliza os dados sobre remuneração dos servidores a partir do ano de 1995 e, assim, o histórico da remuneração será construído a partir de 1995 até 2012. Os contracheques selecionados são os do mês de fevereiro dos referidos anos, pois é o mês de início do ano letivo e o que apresenta menos variação remuneratória. Somente no ano de 2012 também optou-se por incluir o contracheque do mês de julho, visto que no mês de maio houve a aprovação de uma lei municipal importante que possibilitou o reenquadramento e avanços na carreira daqueles professores que estavam muito abaixo do nível inicial.

Para a análise da remuneração das professoras, todos os valores foram corrigidos pelo INPC. Para o cálculo da correção utilizou-se da “calculadora do cidadão”, disponível no *site* do Banco Central, tendo como referência de cálculo o mês de fevereiro de 2012.

Outro instrumento utilizado foi a entrevista semiestruturada (APÊNDICE 1), que teve como objetivo levantar dados sobre a percepção desses profissionais sob os eixos de valorização e, ao longo do trabalho, os trechos das entrevistas vão sendo apresentados para referendar e enriquecer as informações apresentadas durante a pesquisa. As entrevistas semiestruturadas possibilitaram absorver elementos que auxiliassem na compreensão da ficha funcional e na sua comparação entre o que a carreira legal municipal possibilita e o que no cotidiano este professor de fato tem realizado. Por exemplo, permite verificar se um professor com especialização tem sua progressão garantida, possibilitando a remuneração conforme a sua formação.

Como o objetivo destas análises é apresentar a trajetória da carreira dos professores e não podemos esquecer que o que define este percurso são as leis que regulamentam estas carreiras, optou-se primeiramente em definir que a escolha dos professores teria como critério o ingresso no sistema de ensino, conforme a vigência de cada uma das leis de carreira. Assim, definiu-se pela escolha de cinco professoras em efetivo exercício nos anos iniciais do ensino fundamental. A primeira que tenha ingressado ainda quando não havia nenhum plano de carreira do magistério, o segundo que já ingressou na vigência da Lei de 1986, o terceiro professor ingressou na vigência da segunda lei de 1992, o quarto na vigência da lei de 1998 e o último na atual lei aprovada em 2004. O confronto entre as carreiras iniciadas em legislações diferentes possibilita perceber se com o passar do tempo os professores possuem mais ou menos acesso aos elementos de valorização.

Após esta definição, o outro passo foi conseguir professores que contemplassem esse critério, mas que também tivessem disponibilidade em fornecer a série histórica de seus contracheques, fato que não é tão simples, pois a maioria dos profissionais sente resistência no fornecimento de dados sobre suas remunerações. Nesse sentido, acho importante informar que as professoras que se dispuseram a partilhar seus perfis conheciam meu trabalho há muito tempo, seja do sindicato, como diretora escolar ou mesmo da Secretaria de Educação. Assim, podemos afirmar que as cinco professoras selecionadas foram escolhidas pela facilidade em dispor de seus contracheques e fichas funcionais. As professoras que se dispuseram a contribuir com os dados terão nomes fictícios, sendo: Professora Maria, que atua nos anos iniciais do ensino fundamental há

trinta e um anos na rede, tem cinquenta anos e está às vésperas da aposentadoria. A professora Lourdes, que ingressou no ano de 1987, possui quarenta e três anos e está na rede há vinte e três anos. A professora Silmara atua nos anos iniciais do ensino fundamental, tem trinta e oito anos e há dezesseis trabalha no município, ou seja, ingressou em 1996. Schirlei tem trinta e cinco anos e é professora durante nove anos na rede e a professora Emília, com quarenta e três anos, ingressou por último, há oito anos. Para uma melhor compreensão, sintetizamos no quadro abaixo:

PROFESSORA	INGRESSO	LEI VIGENTE QUE REGE O ESTATUTO DOS PROFESSORES E PLANOS DE CARREIRAS	ANOS DE ATUAÇÃO*
Maria	1981	Nenhuma lei municipal	31 anos
Lourdes	1989	Lei nº 31 de 1986	23 anos
Silmara	1996	Lei nº 59 de 1992	16 anos
Schirlei	2004	Lei nº 16 de 1998	9 anos
Emília	2005	Lei nº 525 de 2004	8 anos

QUADRO 28 – INGRESSO DAS PROFESSORAS NO MUNICÍPIO DE SJP

FONTE: ELABORADO PELA AUTORA

* Ano de corte até 2012

Como uma das dificuldades para a análise da série histórica da remuneração foi o fato de o sistema informatizado da Prefeitura disponibilizar somente contracheques a partir do ano de 1995, para a professora Maria e a professora Lourdes não será possível a construção da série histórica⁴⁰. As demais professoras terão apresentada a remuneração de toda a sua carreira.

Para uma melhor compreensão do contexto de cada professora, na sequência apresenta-se o ingresso das mesmas na rede de ensino, no contexto da história política e de carreira do município.

4.2. A HISTÓRIA MUNICIPAL E AS TRAJETÓRIAS DAS PROFESSORAS DE SJP

Toma-se como ponto de partida da história de SJP o ingresso da professora Maria, no ano de 1981. Neste ano o município era basicamente agrícola e servia de dormitório para a capital. A rede de ensino ainda era pequena e os professores eram contratados pelo regime CLT, como demonstra o Quadro de Carreira da professora Maria, que teve seu contrato de trabalho assim renovado até o ano de 1990. É no ano de

⁴⁰ A professora Maria possibilitou a verificação dos quatro primeiros anos de atuação, visto que seu contrato de trabalho era por meio da carteira de trabalho assinada.

1981 também que foi eleita a primeira diretoria da Associação dos Funcionários Públicos Municipais de SJP, com o objetivo de congregar a categoria de funcionários públicos municipais. Ainda não existia sindicato dos servidores ou dos professores no município.

No ano de 1982, o Departamento de Educação e Cultura organizou testes seletivos para professores regentes de classe de 1ª à 4ª série, no município, e a habilitação mínima exigida era ter curso de magistério ou estar cursando. Essas professoras eram contratadas pelo regime CLT.

No ano de 1983, no jornal local, percebem-se inúmeras publicações de contratação de professores, os quais eram denominados “professores suplementaristas sem habilitação”, indicativo de que, além dos testes seletivos, ainda ocorria durante o ano letivo a contratação desses profissionais, muito provavelmente alguns leigos, sem habilitação necessária.

No início do ano de 1984, a lógica dos testes seletivos continuou. Foi neste ano que foi criada a primeira Associação dos Professores de SJP, ao se desmembrar a Associação de Servidores Públicos Municipais, estabelecida em 1981.

No ano de 1986, a mesma dinâmica aconteceu com o teste seletivo no início do ano para professores de 1ª à 4ª série (1º grau) e inúmeras contratações foram feitas ao longo do ano. No final desse ano se aprovou o primeiro Estatuto do Magistério no município de SJP, muito provavelmente fruto também da luta sindical.

No ano de 1988, a Secretaria de Educação foi desmembrada da Secretaria da Cultura. Realizou-se o primeiro concurso público para o cargo de Professor do ensino de 1º grau – 1ª à 4ª série no município, muito provavelmente instigado pela aprovação do estatuto municipal e da Constituição Federal, recém-aprovada, que prevê a realização de concursos para provimento dos cargos, e no mesmo ano os professores já são chamados a assumir seus cargos. Este concurso foi realizado pela professora Lourdes, que ingressa na rede no ano seguinte.

Em 1989, a Associação dos Professores de SJP passa a ser o Sindicato dos Professores Municipais. O reflexo dessa composição é que, nesse ano, o município realizava a primeira greve dos professores municipais. Uma das pautas de reivindicação era o reajuste de 120% sobre o vencimento que recebiam, sendo que na época o prefeito reajustou o mesmo em 17,9%. A maioria dos professores que aderiram à greve eram contratados e foram demitidos. Nesse ano realizou-se, também, o primeiro teste seletivo

municipal com o objetivo de efetivar os profissionais que atuavam na rede pelo contrato CLT. Era o caso da professora Maria.

Em 1990, iniciam-se os processos de municipalização do ensino em SJP. Nessa data, a professora Maria passa a ser efetivada, conforme sua ficha funcional demonstra, com cargo nomeado por concurso público na função de professor segundo a Lei nº 31 de 1986, após realizar um teste seletivo para este fim. Foi nesse ano também que ocorreu a aprovação, no município, da Lei Orgânica Municipal, que destina à educação 25% de investimentos em educação, sem mencionar nenhum aspecto sobre a valorização dos professores⁴¹. É nesse ano que o Sindicato dos Professores amplia-se para o Sindicato dos Servidores Públicos Municipais, o SINSEP.

No ano de 1991, os jornais locais passam a noticiar o crescimento econômico do município. SJP já era considerada uma das cidades em desenvolvimento mais ascendentes do Estado do Paraná, anunciando a instalação de futuras fábricas que realizariam investimentos na cidade. Noticiava-se que os servidores municipais recebiam o segundo maior salário do Estado do Paraná.

Em dezembro de 1992, é aprovado o novo Estatuto dos Servidores Públicos Municipais pela Lei nº 59 de 1992, revogando a Lei nº 31 de 1986, que dispunha sobre o Estatuto do Magistério. Em 1995, é realizado novo concurso para professores, prestado pela professora Silmara, recém-formada em magistério normal, ingressando no ano seguinte.

Em 1996, após vários anos sob as gestões João Ferreira (PMDB) X Moacir Piovesan (PDT), é eleito o prefeito Luís Carlos Setim pelo DEM. Nesse mesmo ano, realiza-se novo concurso público para o provimento dos cargos de professores, demonstrando que há vários concursos sendo realizados para professor, tendo como indicativo o crescimento das matrículas e a falta de profissionais. A Secretaria de Educação passa a ser comandada pela esposa do atual prefeito, Neide Setim, que era professora da rede estadual de ensino.

Nesse período, os debates nacionais sobre educação se intensificam, em especial no contexto da aprovação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e da Lei do FUNDEF. É o momento que SJP começa a crescer muito, em especial com o início da implantação das indústrias automobilísticas na cidade, Audi Volkswagen e Renault. Com a vinda dessas fábricas, outras de porte menor se instalaram no

⁴¹ As leis orgânicas de alguns municípios da Região Metropolitana de Curitiba indicam em seus artigos a valorização do professor.

município. Como consequência, a população cresce também. A demanda por serviços públicos aumenta (saneamento, saúde, moradia, educação). A necessidade por mais vagas nas escolas e CMEIs cresce e surge a necessidade de ampliar o número de escolas e o quadro de professores.

No ano de 1998, aprova-se na gestão Setim o novo Estatuto do Magistério, segundo a Lei nº 16 de 1998. Em 2000, com o processo eleitoral, os Democratas mantêm-se no poder, com a reeleição do Prefeito Luís Carlos Setim. Ampliam-se as políticas de terceirização do serviço público. A então secretária de Educação Neide Setim assume a secretaria de Assistência Social, dando lugar ao professor Engelbert Schoogel, mestre em educação, que faz sua gestão de 2000 a 2004. Nesse período, ocorrem várias mudanças na gestão do serviço público municipal. Na educação, vale destacar a integração da educação infantil para a pasta da educação, conforme a exigência da LDB que, até então, era de responsabilidade da assistência social; foi realizado o primeiro processo de eleição de diretores; realiza-se a primeira Conferência Municipal da Educação, da qual deriva uma minuta do “Plano Municipal de Educação”, que, no entanto, não vigorou e que trazia proposições sobre a valorização do professor; cria-se o Sistema Municipal de Ensino sob a Lei nº 632/2004; institui-se a política de terceirização da merenda escolar e da contratação de empresas que prestam serviços gerais nas unidades de ensino e firma-se o convênio com o Instituto Ayrton Senna, que passa a direcionar as práticas de gestão educacional do município, no sistema e nas escolas. Nesse contexto, é realizado no ano de 2001 um novo concurso para professores, prestado pela professora Schirlei, que é aprovada e assume em 2004, ainda sob a égide da lei municipal de 1998.

Em março de 2004, ao final do mandato do DEM, foi aprovado sem debate algum com a categoria o Novo Estatuto dos Servidores Públicos Municipais de SJP, Lei nº 525/2004, extinguindo-se o Estatuto Próprio do Magistério, Lei nº 16/1998. O sindicato da época tinha uma atuação conjunta à gestão municipal, não mobilizando a categoria e promovendo o debate, tanto que a lei aprovada foi uma surpresa para a maioria dos servidores municipais.

Em 2005, sobre a gestão do mesmo grupo político, o prefeito Leopoldo Meyer (PSDB) realiza o primeiro concurso público para o novo cargo de professores nível superior, onde ingressa a professora Emília. É a partir desse concurso que os professores da rede passam a perceber concretamente a diferença dos seus vencimentos com os novos vencimentos. Muitos entram com ações para garantir a isonomia, outros passam a

se organizar, confeccionando materiais informativos, participando de seminários e palestras com o objetivo de mobilizar a categoria e transformar esta realidade, visto que o sindicato na época não mobilizou nenhuma estratégia.

Na gestão 2005 a 2008, nenhuma mudança significativa ocorreu no município a respeito das carreiras municipais, somente a implantação do vale-alimentação. Nas eleições para prefeito no ano de 2008, a correção das distorções do plano de carreira de 2004 é pauta de todos os candidatos no serviço público. Vence então Ivan Rodrigues (PTB), coligado com partidos de esquerda. No mesmo período assume a gestão “Ação e transformação” no SINSEP, com uma proposta de sindicato de enfrentamento e luta, tanto que no mês de abril de 2009 realiza uma primeira mobilização histórica de um dia, onde mais dois mil servidores param e vão às ruas, com o objetivo de que a nova gestão abra o diálogo para a negociação. Essa mobilização rendeu o nível inicial 21 para todos os servidores municipais de SJP.

Em outubro de 2010, é realizada a segunda greve dos servidores municipais na história de SJP, com o objetivo de iniciar os debates a respeito da revisão do estatuto do servidor e do plano de carreira, que até então não havia acontecido. Teve a duração de cinco dias. Como resultado, a gestão municipal iniciou um recadastramento de todos os servidores e contratou uma empresa, Instituto Brasileiro de Administração Municipal (IBAM), do Rio de Janeiro, para dar início aos trabalhos frente ao estatuto e plano de carreiras. No entanto, novamente as propostas vieram prontas, haveria três novos estatutos, o do quadro geral, o da guarda municipal e o do magistério. Durante o processo de organização do estatuto do magistério, que durou os anos de 2011 e 2012, houve algumas reuniões entre representantes do IBAM, gestão municipal, professores, pedagogos e educadores sociais, porém a gestão não permitiu a participação de representantes do SINSEP nos debates, que acabaram se inserindo por meio da escolha dos professores e pedagogos que aconteceu nas escolas municipais.

Pouco se avançou neste processo, pois as reuniões tinham um caráter apenas de apresentação do que o IBAM havia definido. No entanto, por tratar-se de uma empresa terceirizada, este instituto desconhecia a realidade municipal e o novo estatuto proposto estava longe de corrigir aspectos que há anos eram pleitos dos professores, como, por exemplo, o reenquadramento.

Com a chegada do novo ano eleitoral, em 2012, os trabalhos referentes ao estatuto param totalmente. O avanço neste ano foi o reenquadramento dos professores DA e DB para o nível inicial 40. Com o processo eleitoral em 2012, volta ao poder

novamente o grupo político com o antigo prefeito Luís Carlos Setim (DEM), o mesmo que foi responsável em 2004, pela aprovação do estatuto do servidor, Lei nº 525/2004, que retirou inúmeros direitos dos trabalhadores municipais.

4.3. POR DENTRO DAS CARREIRAS A PARTIR DOS CASOS DAS CINCO PROFESSORAS DE SJP

4.3.1. PROFESSORA MARIA: A UM PASSO DA APOSENTADORIA

Ao chegar à escola para conversar com a professora Maria, só não fui surpreendida porque já a conhecia! Ali havia uma jovem senhora, com muita energia, de riso fácil e animada, ao contrário do que se pode imaginar de uma professora prestes a se aposentar. Tem cinquenta anos de idade, está separada, possui três filhos que já estão no ensino superior e, atualmente, mora na casa da mãe, em Curitiba.

A escola onde ela atua é central, com boas condições, inserida numa comunidade perceptivelmente de melhores condições econômicas. Fui muito bem recebida, inclusive sendo apresentada ao restante do grupo, devido à importância da pesquisa que estava realizando.

Maria ingressou na rede de SJP em 1981, estava terminando o magistério nível médio normal e viu no jornal da cidade na época que haveria um curso para professores na cidade. Foi, participou durante a semana inteira e somente ao final soube que era um curso para professores regentes da rede municipal; no entanto, isto lhe rendeu o convite para ser professora nas séries iniciais em SJP e foi contratada como CLT.

Sempre fui falante, quando era criança me chamavam de exibida... com o tempo descobri com a modernidade que era hiperativa, até hoje brinco e minha professora de 1ª série Bernadete era e é meu referencial, um encanto de pessoa, atenciosa e muito profissional. Um exemplo para mim e me entendia, gosto de gente, de falar, sorrir, interagir, ajudar. Ser professora é tudo isso, hiperatividade com senso de conhecimento, para repassar, aprender, ensinar e se comover com histórias de cada um... que cada um tem para contar (ENTREVISTA PROFESSORA MARIA, 2012)

Logo após, em 1984, começou a graduação em Artes e em 1990 foi nomeada via concurso público. Hoje é pós-graduada com especialização em “Educação Infantil e Séries Iniciais”. Atua numa escola do centro de SJP, o que, segundo ela, propicia um quadro de melhores condições de trabalho, pois sua “clientela é mais elitizada”. O número de alunos é reduzido nas salas de aula e o quadro de professores está sempre completo, ou seja, todas as turmas têm professores e a hora atividade de 20% é

garantida. A escola possui uma melhor estrutura física, visto que é uma unidade no centro da cidade, segundo Maria.

Com trinta e um anos de atuação na rede municipal, afirma que não quer se aposentar. “Não quero me aposentar, eu gosto de trabalhar, não tem sentido em ficar em casa, mas já está tudo organizado, está tudo dentro da lei para minha aposentadoria, mas não quero” (ENTREVISTA PROFESSORA MARIA, 2012).

Sua jornada de trabalho hoje é quarenta horas semanais, mas já houve época em que era de apenas vinte horas. Como é concursada apenas em um dos padrões (vinte horas) pode fazer esta escolha, mas prefere trabalhar o dia todo. Há muitos anos faz a JIS. Comenta que já tentou realizar vários concursos no outro padrão de vinte horas, porém não conseguiu passar. Sabe que quando aposentar-se sua remuneração terá uma redução de 50%, não vê isso de forma positiva.

Quando lhe pergunto se se sente valorizada, a resposta surge prontamente, em meio a um sorriso: “Eu me sinto realizada, pois descobri que vejo o lado bom da coisa. Tudo que me propus eu fiz. Sinto-me valorizada, porque eu me valorizo, porque esta valorização vem de mim, daí eu me respeito, pelos trinta e um anos que tenho de profissão (ENTREVISTA PROFESSORA MARIA, 2012).

A professora Maria demonstra uma relação positiva com seu trabalho, afirmando que a percepção sobre valorização tem relação com a nossa percepção, porém, quando lhe pergunto se se sente valorizada pela remuneração que tem, ela responde que não, pois está deixando de estudar, de comprar livros, de se aperfeiçoar, pois isto tem custo e acaba tirando de onde é necessário (PROFESSORA MARIA, 2012). Este indicativo pode representar que talvez o fato de não aposentar-se esteja de certa forma relacionado à redução de 50% da sua remuneração.

O quadro a seguir demonstra algumas especificidades da carreira da professora Maria e foi construído a partir da ficha funcional e dos relatos da mesma, tendo como início o ano de 1981 até o ano de 2012:

ANO	DADOS DA FICHA FUNCIONAL E CONTRACHEQUES	O QUE DE FATO ACONTECEU	ALGUMAS OBSERVAÇÕES DA PESQUISADORA
1981	Contratada pela CLT	Concluiu o magistério. Após realizar um curso para professores que descobriu no jornal, foi contratada para trabalhar vinte horas semanais na prefeitura.	Naquela época não se realizava concurso público. Todos os professores eram contratados pela CLT.
1982	Contratada pela CLT	Realizava muitos cursos preparatórios oferecidos na época	-

		das férias.	
1983	Contratada pela CLT	-	-
1984	Contratada pela CLT	Iniciou a Faculdade de Artes Plásticas na Universidade Estadual do PR (AFENP)	-
1985	Contratada pela CLT	-	-
1986	Contratada pela CLT	Estudava pela manhã, à tarde trabalhava na prefeitura e à noite era professora da OPET, curso de datilografia, pela necessidade de complemento de renda.	O acúmulo de jornadas de trabalho já demonstrava a necessidade da complementação de renda. Neste ano é aprovado o primeiro estatuto do professor
1987	Contratada pela CLT	Deixou a OPET e passou a trabalhar somente na prefeitura.	-
1988	Contratada a pela CLT	Continuou estudando e trabalhando 20 horas, ainda pelo regime CLT. Casou e lembra que teve oito dias de licença para casar. Teve o filho e tirou 120 dias de licença maternidade. Concluiu a graduação.	-
1989	Contratada pela CLT	Fez o teste seletivo na prefeitura de SJP para ser efetivada. Não era mais CLT.	-
1990	- Nomeada por concurso público na função de Professor – Magistério com licenciatura plena	-	O reenquadramento já se deu com nível superior.
1991	- Progressão por tempo de serviço -Concedida licença gestação por 120 dias	- Teve seu segundo filho e licença maternidade de 120 dias.	Previam-se progressões com critério de tempo de serviço. As licenças não interferiam nas progressões.
1992	- Progressão por mérito	-	Aprovado o Estatuto do Servidor Municipal. A progressão por desempenho já aconteceu regida pela nova lei. Porém, não há registro de como foi seu enquadramento.
1993	-Progressão por tempo de serviço -Concedida licença gestação por 120 dias	Nasceu seu terceiro filho e teve 120 dias de licença maternidade	-
1994	- Passou a receber o adicional de 10% sobre seus vencimentos por regência de classe. - Progressão por mérito	-	-
1995	-Progressão por tempo de serviço	-	-
1996	-	Começou a trabalhar 40 horas, com jornada integral de serviço	Neste ano a professora começou a realizar a JIS.
1997	- Progressão por tempo de serviço e progressão por avaliação de desempenho	-	-
1998	-Enquadramento para o cargo de professor DC nível 05, conforme Lei nº 16/98	-	É aprovado o novo Estatuto do Magistério. A professora foi enquadrada com nível superior, licenciatura curta.

1999		-	
2000	- Progressão por avaliação de desempenho.	-	
2001	- Elevou-se por promoção da classe DC para a Classe DD.	Iniciou a especialização e a concluiu neste mesmo ano.	Após dois anos, teve promoção nas classes, incorporando a Licenciatura Plena.
2002	- Progressão por avaliação de desempenho	-	
2003	- Elevou-se por promoção da classe DD para a Classe DE	-	Dois anos após concluir a especialização incorporou-a na carreira.
2004	- Enquadramento de professora DE nível 07 para professor nível 53	-	Aprovado o Estatuto do Servidor Municipal Lei nº 525/2004. Não se explica por que foi enquadrada no nível 53.
2005	- Progressão simples para o nível 54 (avaliação de desempenho)	-	
2006	-	- Tirou licença saúde	Neste caso, a licença saúde inferior a 90 dias não prejudicou a avaliação, que é requisito para participar das progressões.
2007	-	-	-
2008	- Progressão simples para o nível 55 (avaliação de desempenho)		
2009	-	-	-
2010	- Progressão simples para o nível 56 (avaliação de desempenho)		
2011	-	-	-
2012	- Progressão simples para o nível 57 (avaliação de desempenho). - Concedido abono de permanência	- Tirou uma das suas licenças prêmios já vencidas.	Com a extinção da licença prêmio os servidores com ingresso anterior a 2004 continuaram com seu direito garantido, inclusive parcialmente, conforme anos trabalhados. - No caso, a licença prêmio não prejudicará a progressão simples. - A professora só terá direito à progressão qualificada se cursar o mestrado.

QUADRO 29 – A CARREIRA DA PROFESSORA MARIA

FONTE: FONTE: CONTRACHEQUES E FICHA FUNCIONAL DISPONIBILIZADOS PELA PROFESSORA MARIA. ELABORADO PELA AUTORA.

Em relação à carreira da professora Maria, alguns aspectos são relevantes, como o fato de o JIS estar sendo realizado desde o ano de 1996, ou seja, foi implantado com o

estatuto do servidor de 1992, demonstrando que há quase vinte anos esta profissional trabalha na rede municipal com um contrato temporário. Sobre o enquadramento, não se menciona como foi enquadrada no plano de 1992, porém no plano de 1998 ingressou como professora com nível superior e na sequência progrediu por titulação, apresentando a especialização. Isto a beneficiou, pois no enquadramento para a lei de 2004 foi elevada para um nível mais alto, o 53, entendendo que este seria o nível para professores pós-graduados com especialização.

Resumindo, os elementos de valorização aos quais a professora Maria teve acesso durante a carreira foram o ingresso por concurso público, progressões por tempo de serviço, desempenho e titulação, o enquadramento nas leis de forma correta, ou seja, que previa pelo menos a formação que tinha na época e podemos dizer também a licença saúde.

4.3.2. PROFESSORA LOURDES: UMA CARREIRA DE MUITOS ESPAÇOS

A professora Lourdes foi a última das professoras que entrevistei, em 2014, e foi o perfil que mais tive dificuldade em encontrar – ingressa na vigência da lei de 1986 e que se dispusesse a fornecer os dados da sua ficha funcional e também seus contracheques. Ao encontrá-la, no entanto, se disponibilizou prontamente a colaborar.

Lourdes trabalha neste momento apenas vinte horas e por isso decidiu me receber em sua casa e não na escola. Tem quarenta e três anos de idade e vinte e três anos de carreira em SJP. É casada e tem dois filhos pequenos (dez e seis anos). Sua formação é em pedagogia e possui mestrado em Educação. Segundo ela, escolheu ser professora porque a família influenciou muito, o pai era muito simples e achava que mulher tinha que ser professora ou dona de casa (PROFESSORA LOURDES, 2014).

Muito tranquila, começou relatando que sua trajetória na educação é uma trajetória especial e diferente, pois teve a possibilidade de atuar em muitos contextos educacionais, que lhe permitiram um olhar de vários aspectos sobre a educação, desde a sala de aula, na Secretaria de Educação, com projetos de informática e até na Secretaria de Promoção Social, com medidas socioeducativas e no abrigo municipal, todos os cargos em SJP. Atualmente é professora regente numa escola pequena, num bairro mais afastado, de uma turma de 2º ano que tem vinte e dois alunos apenas, onde segundo ela é muito bom de trabalhar.

Perguntei o porquê da escolha em atuar apenas vinte horas e ela respondeu que “pela qualidade de vida, com o tempo vamos priorizando algumas coisas, eu priorizei os filhos. Trabalhando essa jornada confesso que pessoalmente tenho mais vontade de fazer coisas diferentes, sinto empolgação, é uma escolha de vida” (ENTREVISTA PROFESSORA LOURDES, 2014).

Sobre a valorização do professor, a professora Lourdes coloca as seguintes questões:

Valorização é você chegar em qualquer lugar, e dizer eu sou professora e a pessoa responder uau! [...]. Que realmente fosse respeitada, que os filhos ouvissem dos pais “a fulana quer ser professora, que bom que vai ser!” [...]. Eu me faço valorizar. Mesmo quando começam a falar mal dos professores a gente tem que se colocar como pessoas que foram atrás do que queriam (ENTREVISTA PROFESSORA LOURDES, 2014).

A professora Lourdes, assim como a professora Maria, coloca que a representação sobre a valorização está ligada à percepção individual de cada profissional sobre a sua profissão. No entanto, a professora Lourdes reforça algumas questões sobre o reconhecimento social do professor, o *status* social da profissão.

Veremos no quadro abaixo, o contexto de carreira da professora Lourdes.

ANO	DADOS DA FICHA FUNCIONAL E CONTRACHEQUE	O QUE DE FATO ACONTECEU	OBSERVAÇÕES DA PESQUISADORA
1989	Nomeada para o cargo de professora Nível 01 – Classe A	-	Professora ingressa na rede, com o curso de magistério normal.
1990	-----	-	-
1991	Elevada por antiguidade para o nível 02 - Concedida gratificação de 100% em regime de tempo integral e dedicação exclusiva.	-	Passou a trabalhar quarenta horas semanais, e o estatuto permitia esta gratificação.
1992	- Elevação por merecimento do nível 02 para o nível 03 - Elevação por antiguidade do nível 03 para o nível 04 - Concedida gratificação de 100% em regime de tempo integral e dedicação exclusiva	-	Não menciona o enquadramento para a nova lei de 1992.
1993	- Elevação por antiguidade do nível 03 para o nível 04 - Concedida gratificação de 100% em regime de tempo integral e dedicação exclusiva	-	-

1994	- Elevação por antiguidade do nível 04 para o nível 05 - Elevação por merecimento do nível 05 para o nível 06 -Adicional de 10% por regência de classe	-	-
1995		-	-
1996	- Elevação por antiguidade do nível 06 para o nível 07. - Concedidos 03 meses de licença prêmio.	-	Depois de cinco anos atuando na rede, teve direito a licença prêmio, que ainda era prevista no estatuto de 1992.
1997	- Elevação por merecimento do nível 07 para o nível 08	Início de Estudos Adicionais para Educação Infantil (2º semestre)	-
1998	- Elevação por antiguidade do nível 08 para o nível 09. - Enquadrada no cargo de professor DA nível 01. - Adicional de 10% por regência de classe	Conclusão de Estudos Adicionais para Educação Infantil (1º semestre)	Percebe-se que mesmo com nove anos atuando na rede, foi enquadrada no novo plano no nível inicial da carreira.
1999		Início Ensino Superior	A professora iniciou o curso de graduação, por meio do sistema custeado 50% pela prefeitura e 50% pela servidora.
2000	- Elevação por mérito do nível 01 para o nível 02	-	-
2001	- Elevação da classe DA para DB, nível 02 - Gratificação de 25% por encargos extraordinários	Trabalhou na SEMED.	-Incorporou por titulação os adicionais de educação infantil. - Os adicionais dizem respeito ao trabalho na SEMED, que eram pagos como hora-extra.
2002	- Elevação por mérito do nível 02 para o nível 03 - Gratificação de 25% por encargos extraordinários	Conclusão Ensino Superior Trabalho SEMED	-
2003	- Elevação da classe DB para DC, nível 03. - Gratificação de 25% por encargos extraordinários	Início e termino da Especialização	Mesmo um ano após a conclusão da graduação, ainda não a incorporou na sua progressão.
2004	- Enquadrada para professor nível 42. -	Início Mestrado Estava em licença para estudo e não pediu licença maternidade.	Na ficha funcional, não consta o pedido para a liberação integral para cursar o mestrado, demonstrando que foi de fato uma concessão. Não consta a licença maternidade, a qual não teve. Com quatorze anos de carreira, foi enquadrada praticamente outra vez no início da carreira.
2005	- Enquadrada do nível 42 para o nível 47. - Elevação por progressão simples do nível 47 para o 48.	-	Não consegui compreender o porquê do salto do nível 42 para o 47.
2006	---	Março/06 – Conclusão Mestrado	-
2007	---	Trabalho na SEMAS – Centro de Atendimento Social	-

2008	- Elevação por progressão qualificada do nível 48 para o 52. - Licença maternidade	Trabalho na SEMAS – Centro de Atendimento Social e Abrigo Municipal.	Incorporou o título de especialista, progredindo 4 níveis, depois de cinco anos de conclusão da especialização.
2009	- Gratificação de 75% por participar em Comissão.	Trabalho na SEMED	Há uma previsão no estatuto que, ao participar de determinadas comissões, o servidor tem direito a uma gratificação.
2010	- Elevação por progressão qualificada do nível 52 para o 53.	Trabalho na SEMED	-
2011	- Elevação por progressão qualificada do nível 53 para o nível 59	Trabalho na SEMED	Depois de cinco anos de conclusão do curso de mestrado, incorporou a titulação de mestre, progredindo seis níveis.
2012	- Elevação por progressão simples do nível 59 para o nível 60	Trabalho na SEMED	-

QUADRO 30 – A CARREIRA DA PROFESSORA LOURDES

FONTE: CONTRACHEQUES E FICHA FUNCIONAL DISPONIBILIZADOS PELA PROFESSORA LOURDES. ELABORADO PELA AUTORA.

Os aspectos que se destacam na carreira da professora Lourdes é que no início de sua carreira praticamente todo ano havia uma elevação de nível, por tempo ou desempenho. Todavia, nos enquadramentos das leis de 1998 e 2004, podemos afirmar que houve um prejuízo em sua carreira, pois mesmo já possuindo anos de trabalho na rede, foi enquadrada nos níveis iniciais da tabela salarial, demonstrando que o tempo de serviço não foi levado em consideração neste enquadramento. Percebe-se também que suas progressões por titulação não acompanham o ano em que foram concluídos os cursos e nem a própria previsão do estatuto, que é de dois em dois anos, pois a especialização só foi incorporada depois de cinco anos de conclusão e da mesma forma o mestrado, demonstrando um atraso considerável no andamento de sua carreira.

Assim, podemos dizer que os elementos de valorização aos quais a professora Lourdes teve acesso na sua carreira foram ingresso por concurso público, as progressões por titulação, mérito e tempo de serviço, licença prêmio e licença para estudo (mesmo que não tenha sido concedida legalmente, pois não há registros de portaria). Também teve acesso ao pagamento de 50% do seu curso de graduação, porém, não se consolidou como uma política, pois aconteceu apenas uma vez no município de SJP.

4.3.3. PROFESSORA SILMARA: A ESTAGNAÇÃO DE UMA CARREIRA

A professora Silmara já caracteriza um perfil diferente das professoras anteriores que entrevistei. Atua numa escola de periferia, com uma realidade de alunos economicamente mais baixa, onde a estrutura física é precária, a falta de professores é grande e as salas de aula têm um número elevado de alunos.

Seu semblante era mais cansado, mesmo sendo mais nova que as professoras Maria e Lourdes. Tinha trinta e oito anos de idade e dezesseis anos de carreira na rede, é casada e tem um filho de 10 anos.

Recebeu-me na escola mesmo, durante a sua hora-atividade, mas já me informou que a entrevista teria que ser rápida, pois precisava auxiliar outras professoras e estávamos numa sala onde eram ministradas as aulas dos alunos de apoio e a qualquer momento os professores e os alunos chegariam para ocupá-la.

A professora Silmara atua em SJP há dezesseis anos, sendo concursada em dois padrões de 20 horas, um ingresso no ano de 1996 e o outro em 1997, perfazendo uma carga horária de trabalho de quarenta horas semanais. A carreira analisada é referente ao seu ingresso no ano de 1996. Ingressou com o magistério nível médio, iniciando a graduação no ano de 2004 e concluindo em 2006, porém ainda não conseguiu o diploma, pois seu curso teve problemas com o reconhecimento do MEC e desde então tem procurado resolver esta situação. cursou a graduação quando já estava há quase dez anos na rede. Não tem interesse ainda em cursar uma pós-graduação, principalmente por não conseguir progressão na carreira, no município.

Quando questionada por que decidiu ser professora, surgiu a seguinte resposta: “Escolhi ser professora porque é uma profissão digna, cheia de desafios, com muita dedicação, com aperfeiçoamento e luta. Os resultados pedagógicos são gratificantes” (ENTREVISTA PROFESSORA SILMARA, 2013). Mas, sobre a valorização o cenário se altera:

Sinto-me bem cansada, porque a nossa valorização é muito triste, ganho menos que alguém que entrou hoje em SJP. Não tem condições de trabalho, não tem Xerox, a nossa saúde tem muitos problemas, não tenho um plano de saúde, não tem suporte e o salário desmotiva, quem entra hoje ganha mais, talvez eu nunca consiga avançar de nível (ENTREVISTA PROFESSORA SILMARA, 2013).

A análise da carreira da professora Silmara ficou incompleta, visto que o RH da Prefeitura forneceu sua ficha funcional a partir de 2005, não sendo possível realizar os levantamentos nos anos anteriores.

ANO	DADOS DA FICHA FUNCIONAL E CONTRACHEQUE	O QUE DE FATO ACONTECEU	OBSERVAÇÕES DA PESQUISADORA
1996	-	Fez o concurso porque acreditava na profissão.	A professora era recém-formada no curso de magistério nível normal quando prestou concurso. Na sequência assumiu o cargo.
1997	-	Trabalhava com crianças maiores e pobres, num bairro perigoso e longe de casa.	
1998	-	-	-
1999	-	-	-
2000	-	-	-
2001	-	-	-
2002	-	Mudou de escola, atuando próximo de sua casa, onde está até os dias atuais.	Depois de cinco anos na rede, conseguiu transferência para uma escola perto de sua casa. Neste período ainda não existia uma regulamentação para os processos de remoção.
2003	-	Teve seu filho. Usufruiu da licença maternidade de 120 dias e na sequência da licença prêmio de 3 meses. .	Até a nova lei de 2004, os servidores tinham direito a cada cinco anos a uma licença prêmio de três meses.
2004	-	Começou a graduação – Magistério Superior	Com a aprovação da Lei nº 525/2004 foi enquadrada como professora cargo extinto, nível 28; não há explicação para este enquadramento.
2005	Pagamento de horas extraordinárias Progressão simples para o nível 29 (avaliação de desempenho) - Licença prêmio	- Tirou licença prêmio para cuidar da mãe.	Neste período observa-se o pagamento de muitas horas extras, proveniente da não realização da hora-atividade na escola, devido à falta de professores.
2006	Licença para cuidar de pessoa da família	- Terminou a graduação e a mesma não foi reconhecida pelo MEC, não conseguiu o diploma. -Licença saúde para cuidar da mãe um mês.	-
2007	-	A mãe faleceu nas férias. E estava no aguardo do reconhecimento das progressões que foram indeferidas.	-
2008	Progressão qualificada do nível 29 para 33 (titulação) Pagamento de horas extraordinárias.		Não há explicação para esta progressão, pois primeiramente, segundo a lei, deveria passar pela progressão simples, o que não ocorreu, para depois a passar pela

	Licença para tratamento saúde de 97 dias.	-	progressão qualificada. Mesmo assim, não teria direito à progressão qualificada, pois não tinha o diploma de nível superior na época.
2009	-	-	-
2010	Progressão simples para o nível 34 (avaliação de desempenho)	-	-
2011	-	O governo ofereceu a complementação pela Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), o que gerou entre os professores que não tiveram seus diplomas reconhecidos grandes expectativas; no entanto, mesmo com as inscrições feitas o curso não aconteceu.	-
2012	Novo enquadramento para o nível 40.	Cursou a complementação pela Universidade Estadual de Londrina (UEL), gratuito, pelo governo do Estado. Terminará em 2013 e esta no aguardo da progressão,	-

QUADRO 31 – A CARREIRA DA PROFESSORA SILMARA

FONTE: CONTRACHEQUES E FICHA FUNCIONAL DISPONIBILIZADOS PELA PROFESSORA SILMARA. ELABORADO PELA AUTORA.

* A ficha funcional da professora Silmara foi fornecida pelo Departamento de Recursos Humanos somente a partir do ano de 2005.

No enquadramento para a lei de 2004, a professora Silmara ficou no nível 28. Mesmo com oito anos de rede, o tempo de serviço não foi considerado, apenas o seu vencimento.

Todavia, o que chama mais a atenção na carreira desta professora é o fato de não ter direito às progressões qualificadas, onde apresentaria sua graduação. Já possui nível superior e está enquadrada no nível inicial da tabela, com dezesseis anos de trabalho na rede municipal, igual a uma professora ingressa recentemente, porém, é preciso informar que esta situação também está ligada ao fato de o seu diploma não ter sido reconhecido. A lei de 2004 regulamenta que o prazo para a apresentação do diploma de nível superior era o ano de 2008; como nesse período a professora ainda não tinha o diploma reconhecido, não poderá mais apresentá-lo, ficando com sua carreira congelada, a não ser que a legislação mude. Em 2012 houve, por meio da pressão do SINSEP, a aprovação de uma legislação que levou todos os professores no mínimo para o nível 40, propiciando melhores remunerações a estes profissionais. Existe aqui um porém, que é o fato de o diploma do nível superior não ter o reconhecimento do

Ministério da Educação, ou seja, não se deve apenas ao fato das progressões não serem permitidas.

Como elementos de valorização, a professora Silmara teve acesso ao concurso público, progressões por desempenho e licença prêmio.

4.3.4. PROFESSORA SCHIRLEI: A PERCEPÇÃO DE UMA BOA REMUNERAÇÃO

A professora Schirlei recebeu-me na escola. Uma escola rural do interior de SJP, com poucos alunos, quadro completo de professores, pequena e aconchegante, com uma estrutura que aparentemente era boa. A professora tinha uma fisionomia tranquila e a recepção foi muito positiva, a conversa fluiu bem, com tempo e desembaraço. Tem trinta e cinco anos de idade e atua na educação há dezoito anos, na rede pública somente há nove anos. Nos anos anteriores a esses, atuava numa escola da rede particular de SJP. cursou magistério nível médio modalidade normal, junto com a especialização em Educação Infantil, que antes eram considerados estudos adicionais. Graduada em Magistério Superior, é também especialista em psicopedagogia, com uma segunda especialização em Educação do Campo pela UFPR.

A professora Schirlei tem uma carga horária de vinte horas, embora faça a JIS desde que assumiu o concurso, perfazendo o total de quarenta horas. É casada, tem dois filhos pequenos. Atua numa escola rural, o que lhe possibilita melhores condições de trabalho, como menos alunos nas turmas, boa estrutura física e o quadro completo de professores, que propicia a hora atividade de 33%. Segundo a professora, realizou o concurso de 2001 e “[...] só entrei porque foi prorrogado, entrei faceira, trabalhava na escola particular que eu ganhava 200,00 reais e passei a ganhar 700,00 como fiz ampliação de jornada, dobrou... eu nunca vi tanto dinheiro” (ENTREVISTA PROFESSORA SCHIRLEI, 2013). Todavia quando lhe pergunto se sente valorizada, a resposta é categórica: “Não! Parece que o que faço nunca é suficiente” (ENTREVISTA PROFESSORA SCHIRLEI, 2013).

Quando lhe pergunto sobre por que escolheu ser professora, a resposta é:

Então minha escolha foi... quando ia fazer segundo grau por saber que meus pais não teriam condições de sustentar uma faculdade. Fiz a opção de um segundo grau técnico que me daria um emprego que mais adiante poderia me dar condições de fazer uma faculdade. Foi quando fiz Magistério ensino médio, em quatro anos e mais um ano de Adicional em Educação Infantil. Fiz pedagogia mais tarde, pois era a exigência da escola particular em que trabalhava. Mas se fosse fazer o que eu sonhava, não seria nada do ramo do

magistério. Esse caminho foi pela necessidade de se ter um emprego. Que triste né? (ENTREVISTA PROFESSORA SCHIRLEI, 2013).

Neste contexto a carreira da professora Schirlei se desenha da seguinte maneira:

ANO	DADOS DA FICHA FUNCIONAL E CONTRACHEQUE	O QUE DE FATO ACONTECEU	OBSERVAÇÕES DA PESQUISADORA
2004	- Ingressou na rede de ensino, por concurso público, cargo “Professor classe DA, nível 01. Habilitação nível médio modalidade normal. - Em maio foi enquadrada para professor DA nível 24. (Cargo professor leigo em extinção) - Outubro de 2004 – Concedida licença maternidade de quatro meses.	- Terminou a graduação, mas teve problemas na emissão do diploma. - Tirou licença maternidade. - Começou a JIS	- Conforme o Estatuto dos Servidores Municipais, o estágio probatório é congelado devido à licença maternidade. Ela concluiria o estágio em fevereiro de 2007 e, devido à licença, concluirá em junho. O que prejudicará a incorporação da primeira progressão simples, que normalmente acontece em maio. - No momento do enquadramento a professora já havia concluído a graduação, no entanto, foi enquadrada como professor Leigo, cargo em extinção.
2005	-	- Concluiu a pós-graduação em psicopedagogia, no entanto, a mesma tem data anterior à do diploma de graduação que foi emitido depois.	-
2006	-	-	-
2007	-	-	- Concluiu o estágio probatório em junho.
2008	Progressão simples para o nível 25 (avaliação de desempenho)	- Começou a complementação do curso do magistério superior	-
2009	-	- Começou a especialização em Educação do Campo.	-
2010	Progressão simples para o nível 29 (avaliação de desempenho) - Agosto de 2010 – concedida licença maternidade de seis meses	- Licença maternidade - Assumiu a direção da unidade escolar. - Concluiu a segunda especialização.	- Não se entende por que foi elevada do nível 25 para o 29, há um vácuo na ficha funcional. Não há explicação para esta situação, pois não há como progredir quatro níveis por meio da progressão simples. Provável erro que beneficiou a professora. - Com a licença maternidade, perde o direito à avaliação de desempenho, provavelmente, atrasando um ano sua progressão na carreira.
2011	-	-	-
2012	Reenquadrada do nível 29 para o nível 40, conforme Lei Complementar N° 70 de 212.	- Para a professora, este reenquadramento foi uma alegria, pois seu salário quase dobrou, era muito	

		dinheiro.	
--	--	-----------	--

QUADRO 32 – A CARREIRA DA PROFESSORA SCHIRLEI
 FONTE: CONTRACHEQUES E FICHA FUNCIONAL DISPONIBILIZADOS PELA PROFESSORA
 LOURDES. ELABORADO PELA AUTORA.

Novamente, trata-se de uma professora com nove anos na rede de ensino, com duas especializações concluídas e que em abril de 2012, foi enquadrada no nível inicial da carreira, 40.

No enquadramento para a lei de 2004, comparado com a professora Silmara, que tinha oito anos de rede e foi para o nível 28 e a professora Schirlei ingressa neste ano no nível 24, deixa mais confusos quais de fato foram os critérios para este enquadramento.

Chama a atenção que, além disso, da forma que a lei atual está regulamentada, a professora só terá direito às progressões simples, não podendo participar mais das progressões qualificadas, ou seja, não poderá incorporar suas especializações, pois também obteve o título de graduação após 2008. Nesta perspectiva, avalia-se que a professora progredirá ao longo da sua vida funcional em torno de mais oito níveis na tabela, aposentando-se no máximo no nível 48.

Os elementos de valorização que compõem sua carreira são o acesso por concurso público e a progressão por desempenho.

4.3.5. PROFESSORA EMÍLIA: UM NOVO ESTATUTO. UMA NOVA CARREIRA?

A professora Emília tem 43 anos, é detentora de dois padrões na rede municipal, sendo o primeiro com 26 anos de atuação e o segundo ingresso no ano de 2005, após a aprovação da lei 525/2004. Será analisado, assim, o padrão de ingresso no ano de 2005. É casada, tem filhos já graduados. Possui graduação em Magistério Superior e Especialização em “Ecologia e Meio Ambiente”.

Muito tranquila, me recebeu na hora-atividade, onde pudemos conversar, cheguei a ela por indicação da professora Maria, que inclusive atua na mesma escola. Sobre como escolheu a profissão afirma que:

Em princípio por falta de opção, pois gostaria de ter cursado medicina, mas as condições financeiras da família dificultaram. Decidi, então, fazer Magistério que era minha paixão da infância, pois quase todas as meninas na época sonhavam ser professoras. Quanto mais conhecimento fui adquirindo, mais me fascinei por esta área. Sinto-me desafiada a entender como a criança

aprende, por que algumas não aprendem e o que se pode fazer para que aprendam (ENTREVISTA PROFESSORA EMÍLIA, 2013).

Sobre a valorização a professora coloca que não se sente valorizada porque não tem um pagamento conforme a responsabilidade que tem com seus alunos e não há tempo para realizar outras coisas, como melhorar sua formação (ENTREVISTA PROFESSORA EMÍLIA, 2013).

Sobre sua carreira temos os seguintes aspectos:

ANO	DADOS DA FICHA FUNCIONAL E CONTRACHEQUE	O QUE DE FATO ACONTECEU	OBSERVAÇÕES DA PESQUISADORA
2005	Ingressou por meio de concurso público, cargo professor nível superior - nível 40	- É professora da rede no outro padrão e já fazia durante cinco anos a JIS. Resolveu fazer o segundo concurso para a sua efetivação, pois é uma vantagem, como garantia na hora da aposentadoria. .	-
2006	-	-	-
2007	-	-	-
2008	-	-	Concluiu o estágio probatório de três anos.
2009	-	- Fixou os dois padrões na mesma escola próxima a sua casa.	- Conforme o estatuto, a professora deveria ter elevado um nível da sua carreira, por progressão simples, o que não aconteceu, provável erro, acarretando prejuízo para a servidora.
2010	Maio - Progressão simples para o nível 41 (avaliação de desempenho) Outubro - Progressão qualificada para o nível 45 (titulação)	-	- Neste ano, elevou-se por progressão simples e na sequência participou da progressão qualificada, apresentando o diploma de especialização, elevando assim quatro níveis na tabela salarial.
2011	-	-	-
2012	- Progressão simples para o nível 46 (avaliação de desempenho)	-	-

QUADRO 33 – A CARREIRA DA PROFESSORA EMÍLIA

FONTE: CONTRACHEQUES E FICHA FUNCIONAL DISPONIBILIZADOS PELA PROFESSORA LOURDES. ELABORADO PELA AUTORA.

O relevante na carreira da professora é que já ingressa na rede com um vencimento inicial melhor e superior aos de outros professores que estão há muito tempo trabalhando. Porém, a professora não poderá mais ter ascensão na carreira por meio da progressão qualificada, somente se concluir o mestrado, que, segundo ela, não

tem intenção em cursar. Neste sentido, poderá crescer na carreira um nível a cada dois anos, por meio da progressão simples. Assim, até a sua aposentadoria poderá no máximo galgar mais nove níveis, chegando ao máximo na tabela, nível 55, que é mais ou menos o nível da professora Maria, que está às vésperas da aposentadoria, ou seja, em comparação, a professora Maria, que ingressou em 1981, e a professora Emília, que ingressou em 2005, ambas se aposentarão praticamente com o mesmo vencimento, indicativo que nos faz pensar sobre a estagnação da carreira do professor.

Os elementos de valorização que compõem a carreira da professora Emília são ingresso por concurso público, vencimento inicial além do PSPN, progressões por desempenho e títulos.

4.3.6. BREVE ANÁLISE COMPARATIVA ENTRE OS ELEMENTOS DE VALORIZAÇÃO E AS CARREIRAS DAS PROFESSORAS MUNICIPAIS

Ao desenhar a carreira dos professores no sentido de compará-las, achei importante primeiramente apresentar a percepção das cinco professoras sobre o fato de conhecerem ou não as leis que regulamentam suas carreiras:

Eu estou bem confusa, a gente se perde, mas conheço um pouco, tem tira, tem não tem... Bom, ele precisa ser melhorado, muitas coisas que deveriam voltar, em especial que tem em outros municípios como a licença prêmio. Poderia ser um ótimo plano pela arrecadação do município, mas tem que rever tudo. (ENTREVISTA PROFESSORA MARIA, 2012).

Sim. Na verdade neste momento estou estagnada, não há possibilidade nenhuma de crescimento, somente por tempo de serviço. Outras profissões estão em níveis bem maiores. (ENTREVISTA PROFESSORA LOURDES, 2014).

Conheço o plano de carreira e acho muito injusto. Cada ano que passa a impressão que tenho é que ganho menos e trabalho mais. (ENTREVISTA PROFESSORA SILMARA, 2013).

Não conheço o plano. O que eu sei dele é que eu não posso apresentar meu diploma de graduação, porque passou do prazo de dois mil e oito e meu prazo era este. (ENTREVISTA PROFESSORA SCHIRLEI, 2013).

Parcialmente, esta bem aquém do que é preciso para valorizar os profissionais. (PROFESSORA EMÍLIA, 2013).

A partir destes depoimentos, no geral, percebe-se que os professores conhecem pouco sobre as legislações e o que sabem as deixa insatisfeitas. Foram encontrados erros nas fichas funcionais das professoras Silmara, Schirlei e Emília, progressões que não aconteceram no período correto, acarretando prejuízos para a carreira, e outras que

aconteceram sem explicação, fazendo a carreira avançar. Todas as professoras desconheciam tais situações. Durante a entrevista, a maioria delas comentou que pouco acompanha seus contracheques e não haviam ainda consultado suas fichas funcionais.

Após a apresentação das carreiras dos professores, por meio da análise das fichas funcionais, tomaremos agora como eixo de encaminhamento o confronto das carreiras das cinco professoras em relação ao esquema proposto para a definição da valorização neste trabalho, sendo: a) formação, b) condições de trabalho e c) remuneração.

Formação

Os aspectos sobre este elemento serão apresentados de forma a identificar qual a formação das professoras e se tiveram acesso a componentes que compõem a valorização do professor.

FORMAÇÃO ATUAL	Maria	Lourdes	Silmara	Schirlei	Emília
	Especialização	Mestrado	Graduação	Especialização	Especialização

QUADRO 34 – FORMAÇÃO ATUAL DAS PROFESSORAS MUNICIPAIS
FONTE: ELABORADO PELA AUTORA

Em relação à formação inicial, percebe-se que todos os professores são graduados e apresentam disposição para cursar pós-graduação; no entanto, estas iniciativas são de caráter individual, da vontade de cada servidor. Em relação à formação continuada, percebe-se que o grande impasse são as travas nos processos de progressões.

Não temos políticas de formação. Se perdeu, já tivemos e muito avançado, hoje está muito a desejar... estão sossegados... não estão dando ênfase a isso. Eu não faço por conta própria não. Para quê? Para subir na carreira demora, gasto o que eu não tenho e não tenho tempo para fazer, depois no plano não sobe. (ENTREVISTA PROFESSORA MARIA, 2012).

FORMAÇÃO	Inicial	MARIA	LOURDES	SILMARA	SCHIRLEI	EMÍLIA
		Ingresso	CLT	Concurso	Concurso	Concurso
	Habilitação	Nível médio modalidade normal	Nível Superior			
Continuada	Licenças	---	Afastamento mestrado	----	----	----

QUADRO 35 – FORMAÇÃO E VALORIZAÇÃO

FONTE: ELABORADO PELA AUTORA

Somente a professora Lourdes conseguiu afastamento integral para realizar o mestrado, porém esta licença não consta na sua ficha funcional. Possivelmente veio como um acordo interno entre a gestão da época, configurando que de fato não se constitui ainda como um direito garantido.

Condições de trabalho

No eixo condições de trabalho, novamente os casos das cinco professoras permitem sintetizar a trajetória da rede e os elementos que são preocupação para a qualidade do trabalho, mas também da qualidade de vida do professor. O Quadro 36 apresenta a síntese dos elementos dos casos:

CONDIÇÕES DE TRABALHO		MARIA	LOURDES	SILMARA	SCHIRLEI	EMÍLIA
	Jornada	40 horas (20 horas JIS)	20 horas	40 horas (dois concursos de 20 horas)	40 horas (20 horas JIS)	40 horas (dois concursos de 20 horas)
	Número de alunos	No momento da entrevista exercia a função de direção	22	30 a 35	No momento da entrevista exercia a função de direção	28 a 30
	Hora- atividade	Sim 20%	Sim 33%	Se não faltar professor, sim	Sim 33%	Sim 20%
	Saúde do trabalhador	Programa Voz do Professor	Programa Voz do Professor	Programa Voz do Professor	Programa Voz do Professor	Programa Voz do Professor

QUADRO 36 – CONDIÇÕES DE TRABALHO E VALORIZAÇÃO

FONTE: ELABORADO PELA AUTORA,

Observa-se que em relação à jornada de trabalho é prática no município a jornada de trabalho do professor de vinte horas semanais, mas que quatro das professoras pesquisadas exercem uma jornada de quarenta horas, seja por meio do concurso em outro padrão ou do JIS.

Sobre a hora-atividade – A partir de 1998, o estatuto prevê a hora-atividade de 20%, reforçada com a aprovação da LDB de 1996. No entanto, no demonstrativo acima, percebe-se que a lei do PSPN não é cumprida na totalidade dos 33% de forma igual na rede. A falta de professores é a justificativa para não atender a esta demanda. As professoras que não realizam a hora-atividade de no mínimo 20% nas escolas têm estas horas pagas em horas extras, porém isso não acontece com os 33%.

Aquí na escola tem os trinta e três por cento. Mas esse aumento propiciou um espaço a mais para resolver problemas pessoais, vai no médico, banco, abriu esta exceção e por ser início ainda da implantação o professor acha que está sobrando. (ENTREVISTA PROFESSORA SCHIRLEI, 2013).

Depende, se não faltar professor tenho 20% de hora-atividade. Falta muito professor. Acho importante porque é o tempo que tenho para pesquisar, planejar, buscar o diferente. Para estudo também. (ENTREVISTA PROFESSORA SILMARA, 2013).

O número de alunos varia de professor para professor e segue a normativa elaborada pela SEMED. Escolas mais afastadas ou escolas mais centrais têm números menores de alunos. Já escolas de periferia e bairros de classe social economicamente mais baixa possuem mais alunos. No entanto, as professoras refletem-se satisfeitas com o número de alunos que atendem.

Segundo as professoras, não há uma política que cuide das questões referentes à saúde. Existia um projeto sobre a Voz do Professor, mas que ainda é deficitário e não dá conta de atender toda a demanda. No mais, há inúmeros afastamentos por questões psicológicas e não há uma política de prevenção ou resgate desses profissionais.

Meu trabalho afeta minha saúde, ele me fez tornar uma pessoa com ansiedade, a obesidade... quero resolver problemas que não são meus e não estão no meu patamar de decisão, ao longo do tempo vem... depressão, problemas psicológicos. Não está só na voz. (ENTREVISTA PROFESSORA SCHIRLEI, 2013)

Remuneração

A remuneração compõe um elemento importante para a valorização do professor e apareceu constantemente nos relatos das professoras, indicando a necessidade de melhores vencimentos. “Se eu fosse contar só com o meu salário, acredito que não ia dar para nada, ia ser só para sobreviver mesmo” (ENTREVISTA PROFESSORA SCHIRLEI, 2013).

No geral não se percebe que as mudanças nas legislações propiciaram aos professores grandes alterações de remuneração ou vencimento, pois estão muito relacionadas à política municipal de reajuste anual e ações pontuais de enquadramento ou reenquadramento resultantes da vontade política do governante.

Os quadros que seguiram sobre remuneração dos professores em SJP comprovam que ao longo do tempo o município pouco se utiliza de uma política de abonos, adicionais ou gratificações, tendo pouca diferença entre o vencimento e a remuneração dos professores, o que pode significar a manutenção do poder de compra após a aposentadoria.

Progressões na carreira

Pela análise das fichas funcionais, todas as professoras analisadas têm direito à progressão simples (avaliação de desempenho) e as têm realizado, salvo quando das licenças saúdes e maternidade⁴², proporcionando a progressão de um nível na tabela salarial municipal. No entanto, o que se altera de uma para outra professora é a progressão qualificada, que não é realizada para todas.

 Cursos incorporados na progressão na carreira, conforme Lei 525/2004.

 Cursos concluídos pelas professoras.

	CON- CLUÍ- DO	IN- COR- PORA DO	CON- CLUÍ- DO	INCOR- PORA- DO	CON- CLUÍ- DO	INCOR- PORA DO	CON- CLUÍ- DO	INCOR- PORA- DO	CON- CLUÍ- DO	IN- COR- POR ADO
Mestrado										
Especiali- Zação										
Especiali- zação										
Gradua- ção										
Magistério nível normal										
	Professor Maria		Professor Lourdes		Professor Silmara		Professor Schirlei		Professor Emília	
Tempo de carreira	31 anos		23 anos		16 anos		9 anos		8 anos	

QUADRO 37 – COMPARATIVO DOS CURSOS CONCLUÍDOS E INCORPORADOS NA CARREIRA DAS PROFESSORAS ANALISADAS

FONTE: FICHAS FUNCIONAIS E CONTRACHEQUES CEDIDOS PELAS CINCO PROFESSORAS DE SJP. ELABORADO PELA AUTORA.

O quadro acima demonstra que a Lei nº 525/2004 cria travas para a incorporação da graduação para aqueles professores que ingressaram nas leis anteriores, como demonstra a situação das professoras Silmara e Schirlei, ao contrário da professora Emília, que ingressou na rede na vigência da nova lei que regulamenta a carreira e já incorporou a especialização, com menos de oito anos de trabalho. As únicas professoras que conseguiram incorporar todas as titulações realizadas foram as professoras Maria e Lourdes, porém com um tempo muito maior de carreira do que a professora Emília. A observação é que se a lei atual não se alterar, as professoras Silmara e Schirlei não poderão incorporar nenhum curso realizado.

⁴² Quando o professor faz uso de licenças maternidade ou saúde, perde o direito à avaliação de desempenho naquele semestre, o que fará com que não participe da progressão simples naquele ano.

Se dependesse só do meu salário para viver estaria bem apertado. Não me sinto valorizada, pois há profissionais que se preparam bem menos do que a gente e recebem melhor do que os professores. (ENTREVISTA PROFESSORA EMÍLIA, 2013).

Todavia, ressalta-se que as professoras Silmara e Schirlei, não tinham seus diplomas de graduação ainda reconhecidos pelo MEC, o que também veio a prejudicar suas progressões nas épocas corretas, porém, num primeiro momento, esta questão pode se caracterizar como dificuldades individuais das duas professoras, no entanto, quando comparamos com o conjunto dos professores do município, como aponta o gráfico 5⁴³ e, percebe-se que 864 professores, de um total de 1864 profissionais são considerados DA e DB, ou seja, não foram enquadrados corretamente, pode-se dizer que as distorções salariais e as não progressões na carreira se caracterizam como um problema que de fato não é pontual, mas sim, que atinge o conjunto da rede de SJP.

Para uma melhor compreensão da remuneração, optamos primeiramente em explicitar que ela se dá em SJP a partir de três elementos: vencimento efetivo, adicionais e abonos.

a) Vencimento efetivo – as leis de 1986 e 1992 não definem o que é vencimento efetivo; nas legislações de 1998 e 2004, ambas propõem a mesma definição, que “é a retribuição pecuniária pelo exercício do cargo público, com valor fixado em lei e estabelecido em Tabelas e Cargos de Vencimentos” (SJP, 1998).

b) Adicional de Educação Especial (AEE) – Não consta na lei de 1986. Na lei de 1992, trata-se de um adicional para trabalho com excepcionais, no valor de dez por cento do salário do servidor; no entanto, a análise da remuneração demonstra que os profissionais pesquisados na rede, ingressos sob a égide desta lei, Maria, Silmara e Lourdes, recebiam este adicional, o que provavelmente era pago para os demais professores. Na lei de 1998 e 2004 passa a ser pago somente para quem de fato atua na educação especial, somando vinte cinco por cento sobre o vencimento dos professores.

c) Salário família (SF) – Instituído pela lei de 1986 e mantido na legislação atual, é um valor concedido pelo município ao funcionário para as despesas de manutenção de sua família. Somente a professora Maria recebeu este auxílio, os valores e o limite são estabelecidos pelo Ministério da Previdência Social.

d) Adicional por Regência de Classe (ARC) – Instituído com a lei de 1992, o pagamento do adicional de dez por cento de regência de classe para professores das

⁴³ O gráfico 5 encontra-se na página 157.

turmas de 1º série é extinto com a aprovação da próxima lei. Somente a professora Maria recebeu este adicional.

e) Adicional por Tempo de Serviço (ATS) – O tempo de serviço é pago 1% ao ano, calculado sobre o vencimento do seu cargo efetivo, e entra como pagamento adicional incorporado na aposentadoria desde a Lei de 86, permanecendo até a Lei de 2004. Não é indicativo para a progressão na tabela de vencimentos. Na composição da remuneração, este adicional é um importante elemento para melhores remunerações.

f) Abono (A) – Na segunda gestão do prefeito Setim, no ano de 2000, pela primeira vez passa-se a pagar um abono salarial. Este abono é pago até o ano de 2004, que, com a aprovação da lei nº 525/2004, é incorporado aos vencimentos dos servidores.

g) Abono Permanência (AP) – Dado ao servidor que já tenha completado as exigências para a aposentadoria e opta por permanecer em atividade, equivale ao valor da sua contribuição previdenciária (redação dada pelo artigo 257 da Lei nº 525/2004), que é o caso da professora Maria.

h) Remanescente de Enquadramento (RE) – Termo atribuído à diferença do nível inicial do cargo com o nível correspondente ao salário recebido à época do enquadramento dos vencimentos por níveis. Com o advento da Lei 525/2004, os cargos dos servidores foram determinados por níveis iniciais e como muitos servidores recebiam salários maiores que o nível determinado na lei complementar nº 03/2004, optou-se por acrescentar esta diferença como um valor remanescente para fins de se definir o nível inicial para todos os servidores, inclusive os que recebiam vencimentos acima do nível inicial. Esta manobra normativa presume-se que era para incluir todos na regra do nível inicial e também por conta de algumas verbas indenizatórias que são pagas a partir do salário base e não sobre o vencimento atual, como é o caso dos adicionais de periculosidade, de insalubridade, de serviço extraordinário, etc.

i) Gratificação por encargos extraordinários (GEE) – refere-se ao pagamento de horas extras trabalhadas.

Os quadros apresentados são referentes à remuneração das cinco professoras, os valores foram corrigidos pelo Índice Nacional de Preços ao Consumidor (INPC), o cálculo considerou o mês de fevereiro de cada ano como o mês base de início e fevereiro de 2012 como o mês base final. A tentativa foi de construir a série histórica de cada professor; no entanto, a base de dados da Prefeitura disponibiliza somente os contracheques a partir do ano de 1995. Assim, a série histórica foi possível somente no

caso da professora Silmara, Schirlei e Emília. Coletou-se um contracheque de cada ano de atuação das professoras na rede, referente ao mês de fevereiro⁴⁴.

ANO*	VENCIMENTO	VARIÁVEL (Adicionais, abonos)		TOTAL
		Incorporado	Todas	
1981	332,95	-	-	332,95
1982	463,58	-	-	463,58
1983	402,07	-	-	402,07
1984	486,84	-	-	486,84
1985	-	-	-	-
1986	-	-	-	-
1987	-	-	-	-
1988	-	-	-	-
1989	-	-	-	-
1990	-	-	-	-
1991	-	-	-	-
1992	-	-	-	-
1993	-	-	-	-
1994	-	-	-	-
1995	993,69	ATS – 128,46	- AEE - 141,31 - SFF - 70,94	1.333, 71
1996	963,35	ATS - 105,96	- AEE - 106,93 - SF - 53,20	1.229,44
1997	1.031,70	ATS - 123,80	- AEE - 103,15 - SF - 54,98	1.313,63
1998	1.107,19	ATS - 143,92	- AEE - 110,70 - SF - 56,93	1.418,74
1999	1.280,70	ATS - 358,26	- SF - 58,46	1.697,42
2000	1.227,43	ATS - 367, 89	- A - 55,22	1.650,54
2001	1.309,25	ATS - 419,33	- A - 104,73	1.833,31
2002	1.394,97	ATS - 474,28	- A - 95,41	1.964,66
2003	1.344,23	ATS - 467,78	- A - 82,02	1.894,03
2004	1.498,35	ATS - 569,37	- A - 113,27	2.180,99
2005	1.796,23	ATS - 359,26	-	2.155,96
2006	1.868,41	ATS - 392,35	-	2.260,76
2007	1.914,96	ATS - 421,30	-	2.336,26
2008	1.871,07	ATS - 430,35	-	2.301,42
2009	1.890,24	ATS - 411,21	-	2.301,45
2010	1.916,83	ATS - 479,21	-	2.396,04
2011	1.982,09	ATS - 515,34	-	2.497,43
Fevereiro de 2012	2.009,37	ATS - 542,53	-	2.551,90
Julho de 2012	2.263,34	ATS - 611,10	- AP - 316,19	3.190,63

QUADRO 38 – A REMUNERAÇÃO DA PROFESSORA MARIA AO LONGO DA SUA CARREIRA (FONTE: CARTEIRA DE TRABALHO E CONTRACHEQUES CEDIDOS PELA PROFESSORA MARIA). ELABORADO PELA AUTORA.

*Nos anos de 1981, 1982, 1983 e 1984 o valor do vencimento foi extraído da carteira de trabalho da professora Maria. Os contracheques disponíveis para consulta são aqueles a partir de 1995

⁴⁴ Escolheu-se o mês de fevereiro por tratar-se do início do ano letivo e também um mês que apresenta poucas variações na remuneração.

Ao observar os movimentos do vencimento e da remuneração de cada professora, pode-se sintetizar melhor o peso do primeiro sobre o segundo. O vencimento em termos reais no município do SJP, como pode ser visualizado no caso da Professora Maria no Gráfico 6, está numa linha ascendente de aumento em termos reais ao longo de sua carreira e a composição da sua remuneração tem um peso grande sob o vencimento, em especial no último ano da carreira.

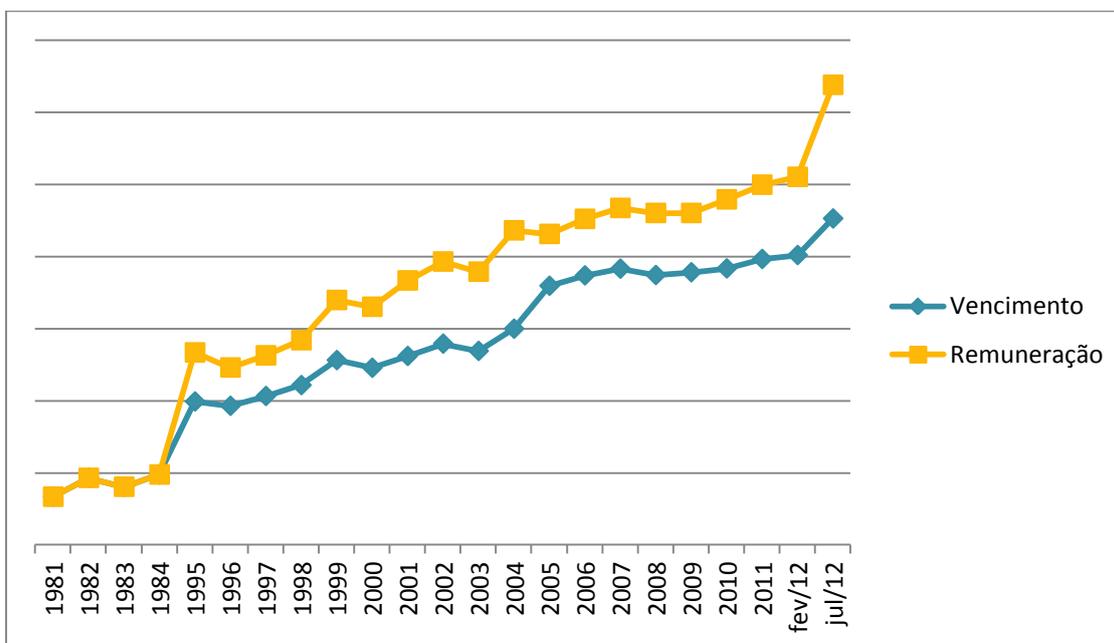


GRÁFICO 6 – COMPARATIVO ENTRE VENCIMENTO E REMUNERAÇÃO DA PROFESSORA MARIA
 FONTE: ELABORADO PELA AUTORA

A remuneração da professora Maria será analisada a partir da implantação da lei de 92, pois antes desta data os dados estão incompletos, o que não propicia uma análise mais precisa. Trata-se de uma professora que recebia ainda o salário família, não pago mais a partir da implantação da lei de 1998. Na vigência da lei de 2004, teve acesso somente às progressões simples, não tendo também uma elevação significativa de seus vencimentos. No caso desta professora, o adicional por tempo de serviço é relevante para a composição da remuneração total, desde o início de sua implantação. Como optou em não se aposentar, passou em julho de 2012 a receber o abono permanência.

Primeiramente, podemos perceber que a trajetória da professora Maria em termos de vencimento é linear, não se percebem aumentos abruptos do vencimento. O enquadramento das leis de 1998 e 2004 não significou perdas nem ganhos salariais. Com a mudança para o plano de 1998, foi enquadrada como professora DC com licenciatura curta e verificamos que não houve alteração significativa salarial. Sob a

vigência deste plano ainda, progrediu em 2001 para professora DD (licenciatura plena - nível superior) e em 2003 para professora DE (professora com curso de especialização). O que o gráfico demonstra é que mesmo as progressões de titulação não reproduziram avanços significativos em termos de vencimento. Isto pode significar que a forma como a tabela é organizada não permite um ganho significativo de um nível para o outro. Quando ingressou na lei 525/2004, foi enquadrada como professora com especialização no nível 53, aí então se percebe um aumento maior em termos de vencimento. Esta relação também pode estar vinculada ao fato de que os servidores que na época recebiam algum tipo de abono tiveram estes incorporados no vencimento, que é o caso da professora Maria, que neste período teve uma redução na diferença entre vencimento e remuneração. Porém, o aumento de vencimento significa o aumento da porcentagem do adicional por tempo de serviço na remuneração, quase que mantendo a média. Para a professora Maria, o enquadramento para a lei atual teve um aspecto positivo em termos de vencimento.

O gráfico também representa que é a partir de quando se aprova a primeira lei que surge a composição da remuneração, o que durante toda a sua carreira faz uma diferença significativa. Mesmo com a alteração das quatro legislações e a redução de abonos na composição da remuneração nesta trajetória, a remuneração praticamente se mantém a mesma, ou seja, na prática, as mudanças das leis e a redução de abonos e adicionais não reduziram a composição da remuneração, mantendo a média.

Passemos agora ao caso da Professora Lourdes.

ANO	VENCIMENTO	VARIÁVEL (Adicionais, abonos)		TOTAL
		Incorporado	Todas	
1995	621,95	ATS – 37,29	- AEE – 64,40	723,64
1996	602,96	ATS – 42,20	- AEE – 64,51	709,67
1997	645,65	ATS – 51,63	- AEE – 64,56	761,84
1998	693,00	ATS – 62,36	- AEE – 69,29	824,65
1999	813,91	ATS – 81,39	-	895,30
2000	780,06	ATS – 171,61	- A - 55,22	1.006,83
2001	832,94	ATS – 216,55	- A – 104,73 Gratificação encargo extraordinário 416,46	1.570,68
2002	887,50	ATS – 248,50	- A – 95,41 - GEE – 443,75	1.675,16
2003	855,39	ATS – 239,50	- A -82,02 - GEE – 427,70	1.604,61
2004	1.127,05	ATS – 337,78	- A – 113,27 - GEE – 562,98	2.141,08
2005	1.383,85	ATS – 221,40	-	1.605,25
2006	1.620,59	ATS – 275,50	-	1.896,09
2007	1.660,97	ATS – 298,97	-	1.959,94

2008	1.784,49	ATS – 339,03	2.123,52
2009	1.760,42	ATS – 352,08	2.112,50
2010	1.785,18	ATS – 374,89	2.160,07
2011	2.128,25	ATS – 468,22	2.596,47
Fevereiro de 2012	2.165,96	ATS – 498,18	2.664,14
Julho de 2012	2.440,74	ATS - 585,78	3.026,52

QUADRO 39 – A REMUNERAÇÃO DA PROFESSORA LOURDES AO LONGO DA SUA CARREIRA
 FONTE: CONTRACHEQUES CEDIDOS PELA PROFESSORA LOURDES . ELABORADO PELA AUTORA.

Como se percebe, a professora Lourdes ingressa no plano de 1986 e é uma das professoras onde sua remuneração tem mais variações sobre o vencimento, como demonstra o gráfico abaixo:

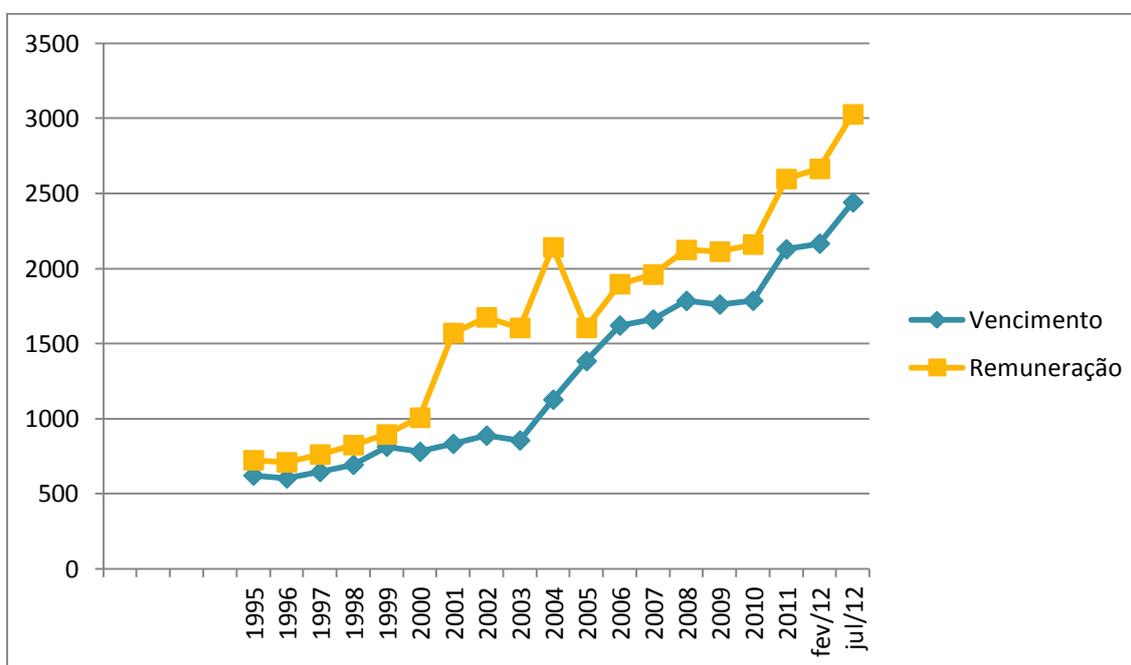


GRÁFICO 7 – COMPARATIVO ENTRE VENCIMENTO E REMUNERAÇÃO DA PROFESSORA LOURDES

FONTE: ELABORADO PELA AUTORA

No gráfico do caso da professora Lourdes, podemos verificar que a partir da lei de 1998 começa a aparecer a diferenciação entre remuneração e vencimento. Há uma grande intensificação porque entre os anos 2000 e 2004 a professora Lourdes passou a exercer sua função na Secretaria de Educação, recebendo uma gratificação de encargos extraordinários, mais ou menos como pagamento de horas extras, e esta gratificação foi muito representativa na composição da sua remuneração. Ao voltar à sala de aula em 2005, o padrão entre vencimento e remuneração mantém-se parecido, compondo-se igual ao das demais professoras.

Sobre seu vencimento, no enquadramento de 1998 tornou-se professora DB (professora com habilitação + adicionais) e no início de 2004 progrediu para professora DC (professora com licenciatura curta). Os maiores saltos estão a partir Lei 525 de 2004, onde foi enquadrada no nível 42, um pouco mais do que o inicial, porém, sem ainda ser considerada professora com nível superior; no entanto, um pouco depois, a enquadraram novamente, para o nível 47, e sua ficha funcional não explica o motivo deste novo enquadramento. Em 2008 apresentou sua especialização, progredindo quatro níveis e somente no ano de 2010 incorporou o mestrado, galgando seis níveis. No caso da professora Lourdes, as progressões por titulação constituíram-se num mecanismo que possibilitou um crescimento do seu vencimento e consecutivamente no adicional por tempo de serviço, que se amplia quando aumenta o vencimento. Das cinco professoras, é a que apresenta maior variação na remuneração.

O caso da Professora Silmara apresenta informações do período de 1996 a 2012, consolidando a série completa.

ANO	VENCIMENTO	VARIÁVEL (Adicionais, abonos)		TOTAL
		Incorporado	Todas	
1996	503,48		- AEE - 50,35	553,83
1997	520,11		- AEE - 152,01	572,12
1998	538,43	ATS - 10,75	- AEE - 53,84	603,02
1999	813,91	ATS - 24,42		838,33
2000	780,06	ATS - 31,19	- A - 55,22	866,47
2001	813,78	ATS - 40,68	- A - 104,73	959,19
2002	806,40	ATS - 48,37	- A - 95,41	950,16
2003	759,39	ATS - 53,15	- A - 82,02	894,56
2004	769,06	ATS - 53,83	- A - 113,27	936,16
2005	992,86	ATS - 89,35	-	1.082,21
2006	1.032,71	ATS - 103,26	-	1.135,97
2007	1.058,44	ATS - 116,43	-	1.174,87
2008	1.110,43	ATS - 133,62	-	1.244,05
2009	1.121,81	ATS - 145,83	-	1267,64
2010	1.137,59	ATS - 159,27	-	1.296,86
2011	1.176,31	ATS - 176,45	-	1.352,76
Fevereiro de 2012	1.216,77	ATS - 190,80	-	1.407,57
Julho de 2012	1.548,65	ATS - 247,78	-	1.796,43

QUADRO 40 – A REMUNERAÇÃO DA PROFESSORA SILMARA AO LONGO DA SUA CARREIRA (FONTE: CONTRACHEQUES CEDIDOS PELA PROFESSORA SILMARA). ELABORADO PELA AUTORA.

O Quadro 40 comprova que a grande diferenciação do vencimento e da remuneração da professora Silmara deu-se no reenquadramento para o nível inicial 40 no ano de 2012. No mais, o aumento acontece timidamente, movimentado pelos reajustes de vencimentos anuais.

Meu salário não me promove qualidade de vida, porque o meu desgaste é tão grande que o dinheiro que recebo hoje mal paga meu plano de saúde. (ENTREVISTA PROFESSORA SILMARA, 2013).

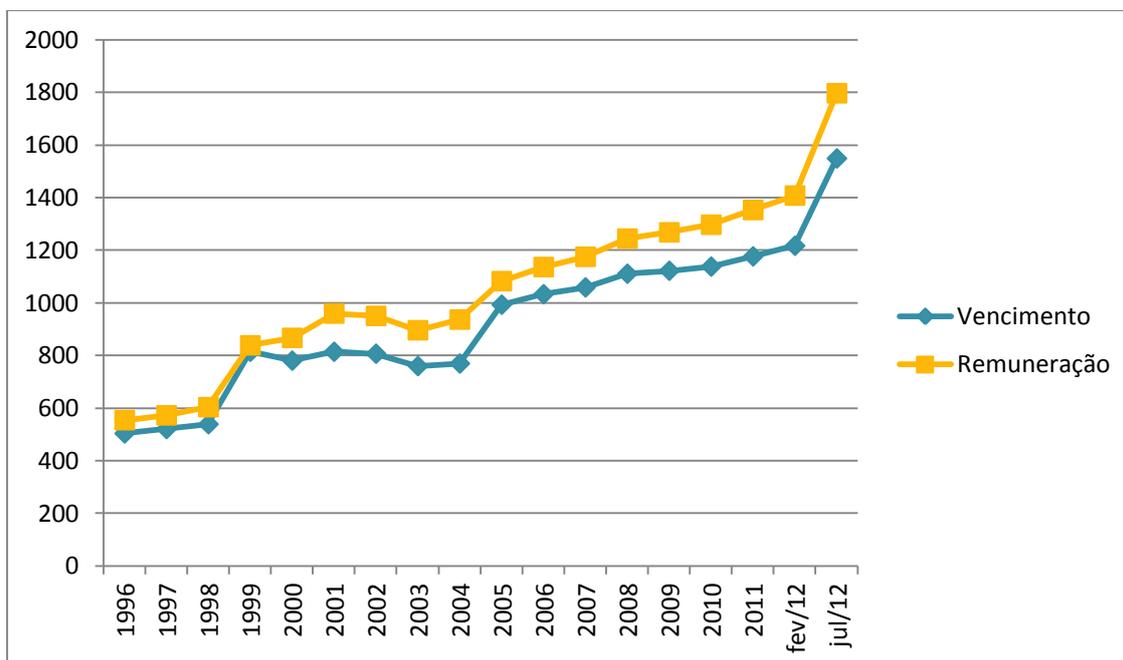


GRÁFICO 8 – COMPARATIVO ENTRE VENCIMENTO E REMUNERAÇÃO DA PROFESSORA SILMARA

FONTE: ELABORADO PELA AUTORA

No vencimento da professora Silmara, podemos verificar um ganho representativo no enquadramento da Lei de 1998, mesmo no nível de professora DA (inicial). Com o enquadramento da lei 525 de 2004, também houve ampliação de seu vencimento, sendo enquadrada no nível 28 da nova tabela, bem abaixo do inicial. Após este enquadramento, participou de uma progressão onde subiu para o nível 33; percebe-se, no entanto, que não houve representativamente um avanço em termos de vencimento no decorrer, e somente o enquadramento dos professores que estavam abaixo do nível inicial 40, em maio de 2012, possibilitou uma melhora em seus vencimentos. Caso não se altere a lei, este será o perfil de sua remuneração até sua aposentadoria.

Em relação à comparação do seu vencimento e de sua remuneração, as linhas caminham praticamente juntas, desde o período analisado até 2012.

A Professora Schirlei ingressa no ano de 2004, porém sob a égide do plano de carreira do magistério de 1998, e apresenta a seguinte composição remuneratória:

ANO	VENCIMENTO	VARIÁVEL (Adicionais, abonos)		TOTAL
		Incorporado	Todas	
2004	751,34		-	751,34
2005	903,01	- RE - 63,37	-	967,37

2006	917,23	- RE - 64,36	-	981,86
2007	940,08	- RE- 65,97	-	1.006,05
2008	918,53	- RE- 36,74 - ATS - 64,45	-	1.019,72
2009	927,91	-ATS - 46,40 - ARE 41,87	-	1.016,18
2010	1.010,37	- ATS - 50,52 - RE - 18,79	-	1.079,68
2011	1.044,79	- ATS - 62,69	-	1.107,48
Fevereiro de 2012	1.080,73	-ATS - 74,14	-	1.154,87
Julho de 2012	1.512,36	- ATS - 120,99	-	1.633,35

QUADRO 41 – A REMUNERAÇÃO DA PROFESSORA SCHIRLEI AO LONGO DA SUA CARREIRA

FONTE: CONTRACHEQUES CEDIDOS PELA PROFESSORA SCHIRLEI. ELABORADO PELA AUTORA.

A carreira da professora Schirlei, como apresenta o quadro 41, demonstra que já não possui inclusão de abonos, tendo somente o adicional por tempo de serviço e o chamado remanescente de enquadramento, que não produz grandes alterações em termos remuneratórios.

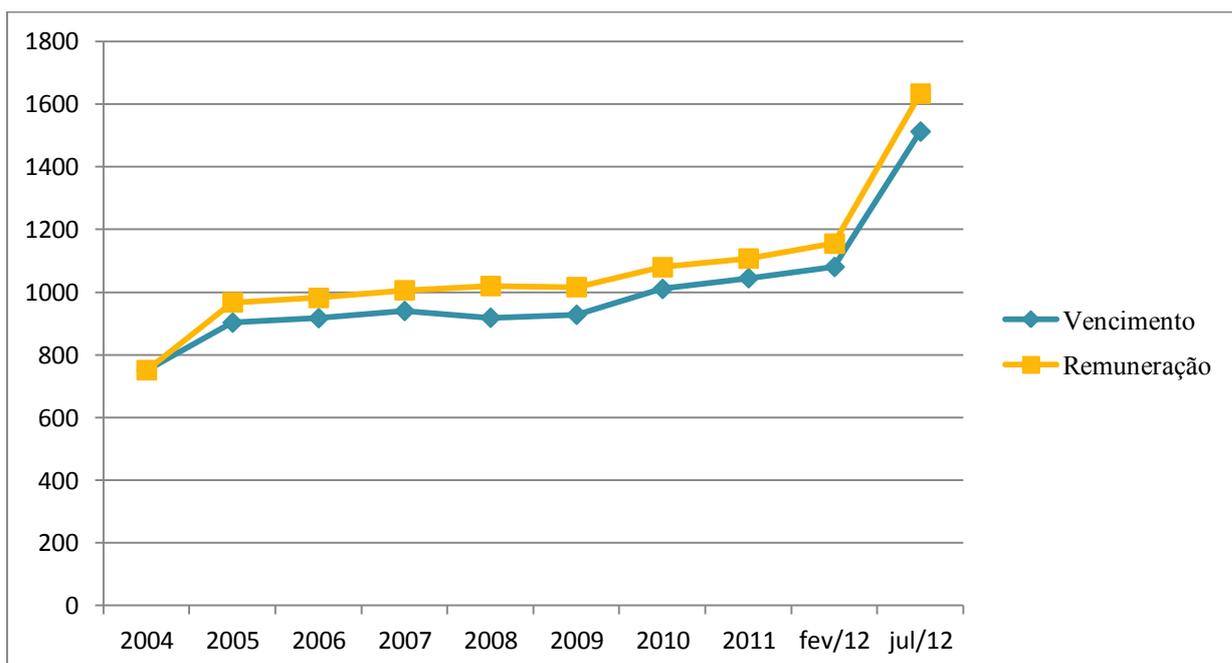


GRÁFICO 9 – COMPARATIVO ENTRE VENCIMENTO E REMUNERAÇÃO DA PROFESSORA SCHIRLEI

FONTE: ELABORADO PELA AUTORA.

A professora Schirlei ingressou no período da vigência da Lei de 1998, nível inicial DA. Já no ano seguinte foi enquadrada na nova lei no nível 24, bem abaixo do vencimento inicial 40. Este enquadramento proporcionou de certa forma um aumento em seu vencimento. Em 2008 participou da progressão simples, indo para o nível 25 e

em 2010 para o nível 29, e mesmo essas elevações pouco representam significativamente em termos de vencimento, o que acontece somente com seu reenquadramento em 2012 para o nível 40.

Se eu fosse contar só com a minha renda mesmo, acredito que não, ia ser pra sobreviver mesmo. Mas hoje eu acho que tenho uma boa renda. Porque não penso que eu poderia ter mais, eu estava com um valor baixo e aumentou bastante, já agrada. Faz pouco tempo que recebo este valor, estou faceira, feliz! (ENTREVISTA PROFESSORA SCHIRLEI, 2013).

A professora Schirlei faz parte de um grupo de servidores que passaram a receber, após a aprovação do Plano de 2004, o chamado remanescente de enquadramento. Avalia-se que ao longo da carreira não há grandes diferenciações de vencimento e remuneração para esta professora. O quadro demonstra que não há um crescimento expressivo remuneratório e que a professora, em nove anos na rede, não pôde participar de nenhuma progressão qualificada, incorporando seus títulos.

A Professora Emília, que ingressa no novo cargo de professor nível superior, criado pela lei 525/2004, demonstra o seguinte panorama em relação as suas remunerações:

ANO	VENCIMENTO	VARIÁVEL (Adicionais, abonos)		TOTAL
		Incorporado	Todas	
2005	983,86	-	-	983,86
2006	1.340,51	-	-	1.340,51
2007	1.373,91	-	-	1.373,91
2008	1.342,42	-	-	1.342,42
2009	1.324,40	ATS - 39,73	-	1.364,13
2010	1.512,12	ATS- 60,48	-	1.572,60
2011	1.526,94	ATS - 76,35	-	1.603,29
Fevereiro de 2012	1.714,44	ATS - 95,11	-	1.809,55
Julho de 2012	1743,64	ATS - 104,62	-	1.848,26

QUADRO 42 – A REMUNERAÇÃO DA PROFESSORA EMÍLIA AO LONGO DA SUA CARREIRA
 FONTE: CONTRACHEQUES CEDIDOS PELA PROFESSORA EMÍLIA. ELABORADO PELA AUTORA.

O quadro 42 demonstra que a carreira da professora Emília em termos de vencimento e remuneração é o que mais demonstra proximidade entre os dois elementos. Esta situação está relacionada ao fato de que a lei atual não prevê gratificações, abonos, somente o adicional por tempo de serviço, que no caso da professora Emília não é tão significativo, visto que entrou há pouco na rede municipal.

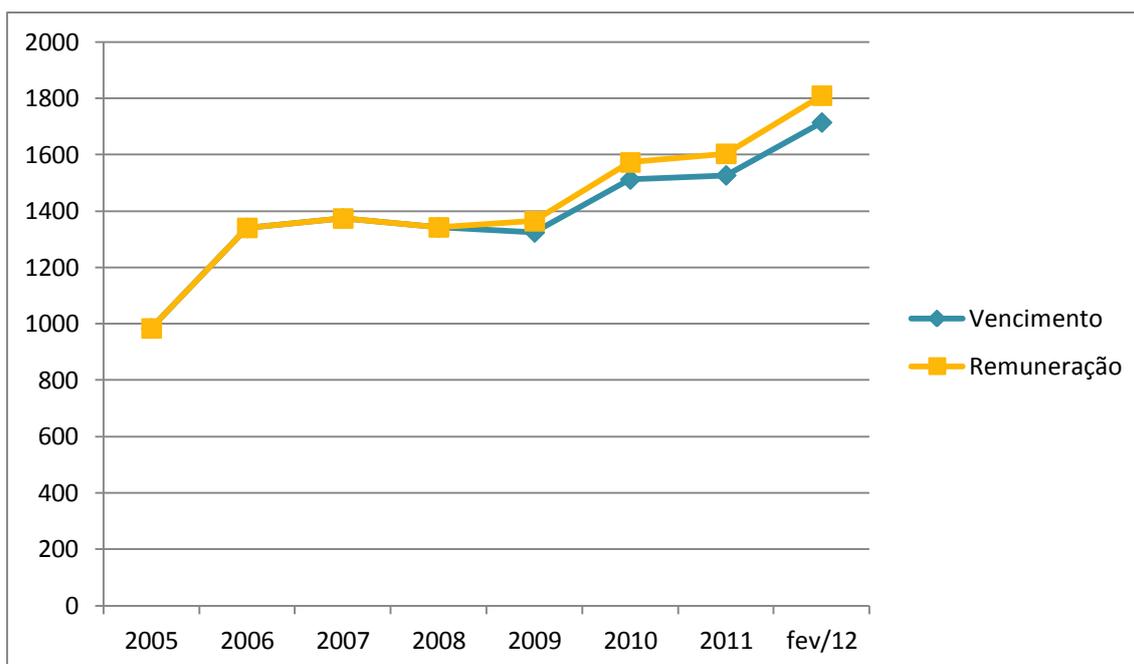


GRÁFICO 10 – COMPARATIVO ENTRE VENCIMENTO E REMUNERAÇÃO DA PROFESSORA EMÍLIA

FONTE: ELABORADO PELA AUTORA

O Quadro 42 e o Gráfico 10 comprovam que, a partir da aprovação da lei de 2004, realmente não há em SJP uma política de compor a remuneração por meio de abonos, adicionais e gratificações. O que se percebe na carreira da professora Emília é que os crescimentos mais acentuados no seu vencimento foram devidos à progressão qualificada, onde incorporou o título de especialização, no ano de 2009 para o ano de 2010. No entanto, caso a professora não realize o curso de mestrado, seu crescimento na carreira acontecerá somente pela progressão simples, de dois em dois anos, um nível, o que significa um crescimento em torno de 2,25% em cada nível.

É tão difícil, quanto mais se ganha, mais se gasta. Se desse não estaria faltando... acho que meu salário foi desvalorizando... Eu vejo que estou deixando de estudar, comprar livros, tem custo, etc... você tira do que é necessário. (ENTREVISTA PROFESSORA MARIA, 2012).

Após a apresentação da carreira individual das cinco professoras, é importante traçar uma análise comparativa entre suas remunerações e vencimentos, como demonstra o gráfico abaixo:

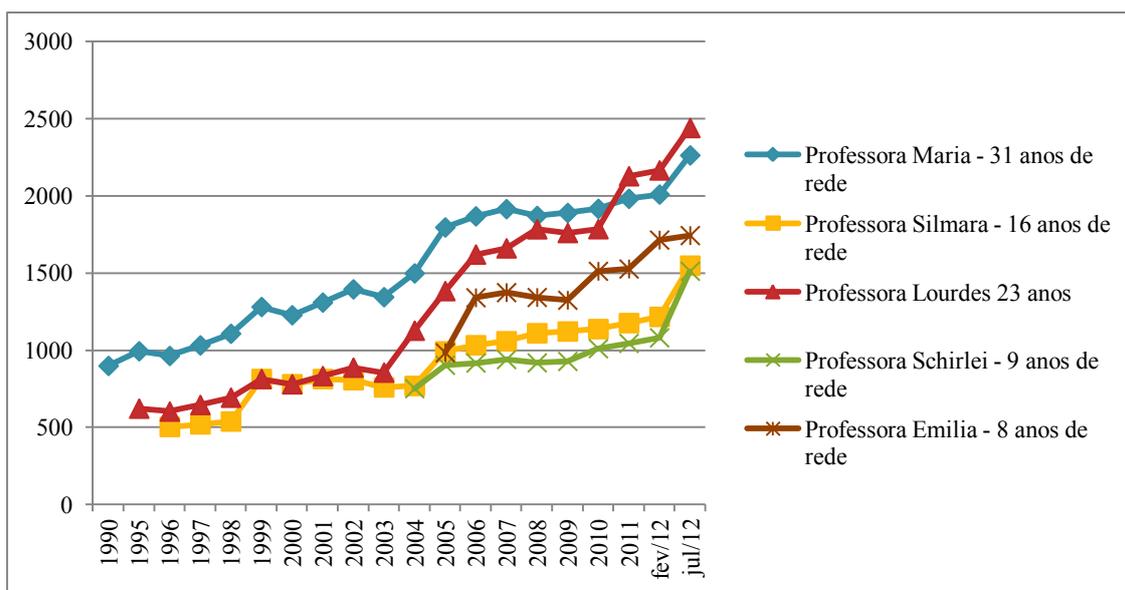


GRÁFICO 11 – COMPARAÇÃO ENTRE OS VENCIMENTOS DAS PROFESSORAS ANALISADAS AO LONGO DAS SUAS CARREIRAS

FONTE: CONTRACHEQUES CEDIDOS PELAS CINCO PROFESSORAS DO MUNICÍPIO DE SJP. ELABORADO PELA AUTORA.

Analisando o gráfico de vencimento das professoras, podemos perceber que as professoras que ingressaram na rede quando não se tinha plano de carreira ou quando da aprovação do primeiro plano, caminham por cima da tabela, com melhores vencimentos, o que não está relacionado apenas à titulação, pois todas possuem graduação e somente a professora Silmara não possui especialização.

No entanto, o mais preocupante é o fato de a professora mais nova na rede estar com o vencimento muito além das professoras que atuam em SJP há mais tempo. Tal fator é um indicativo de descontentamento na rede e de desvalorização do professor.

Outra questão que não fica clara nesta análise é por que, por exemplo, em determinado momento, algumas professoras sobem três níveis, dois, quatro... pela análise da legislação e da ficha funcional, não conseguiu-se verificar o motivo e quais os critérios.

Podemos também levantar que o enquadramento foi significativo em termos remuneratórios para algumas e para outras professoras não fez diferença, assim também como se percebe nas progressões simples e qualificadas. Porém, é relevante ressaltar que a incorporação das titulações na progressão não representou de certa forma uma diferenciação tão grande em termos de vencimento.

Num contexto nacional, podemos dizer que num primeiro momento as políticas de fundo não produziram efeitos na ampliação do vencimento das professoras, que estão vinculadas às progressões e aos enquadramentos realizados pela gestão. Já a lei do

PSPN ajudou no tensionamento do enquadramento de todos os professores para no mínimo o nível 40 (que na época era próximo ao piso nacional).

Já um gráfico comparativo da remuneração total dos professores possibilita leituras um pouco diferentes.

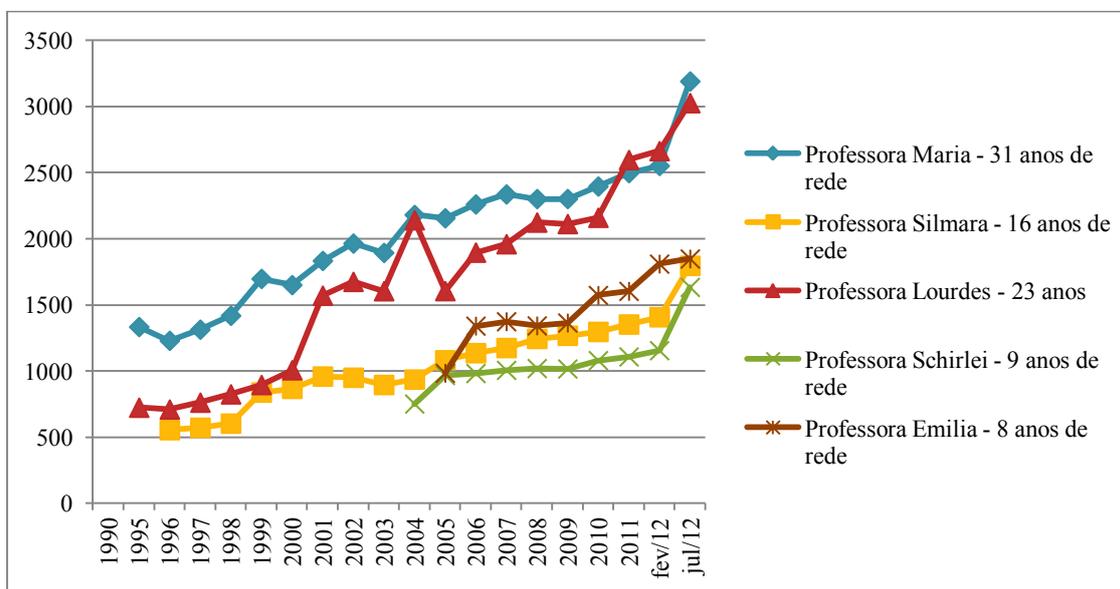


GRÁFICO 12 – COMPARAÇÃO DA REMUNERAÇÃO DAS PROFESSORAS ANALISADAS AO LONGO DAS SUAS CARREIRAS
 FONTE: CONTRACHEQUES CEDIDOS PELAS CINCO PROFESSORAS DO MUNICÍPIO DE SJP.
 ELABORADO PELA AUTORA.

O mais importante na comparação da remuneração das professoras num contexto geral é que o adicional por tempo de serviço é um importante elemento para a valorização remuneratória, pois, no caso de SJP, é ele que possibilita uma menor disparidade entre os professores que atuam na rede há muito tempo e possuem vencimentos inferiores, como no caso das professoras Silmara, Schirlei e Emília, que possuem vencimentos diferenciados, mas que, no entanto, o adicional por tempo de serviço praticamente iguala a remuneração com a professora Emília, que possui vencimento superior. O mesmo acontece com as professoras Maria e Silmara.

Pensando em vencimento e remuneração, é importante salientar que estes serão mantidos durante a aposentadoria destas professoras e quanto mais elas avançarem em suas carreiras enquanto trabalharem na prefeitura, maiores serão seus vencimentos na hora de se aposentar.

Assim, simularemos agora um gráfico do vencimento de quando as professoras se aposentarem. As referências serão as seguintes: primeiro, que todas terão uma

carreira de vinte cinco anos de trabalho (não tomamos como referência a idade) e, segundo, as especificidades de cada carreira individual.

A professora Maria está às vésperas da aposentadoria, portanto, não cursará mais nenhum curso e se aposentará tendo incorporado a titulação de especialização.

A professora Lourdes já possui vinte e cinco anos de carreira e poderá se aposentar a qualquer momento, tendo incorporado o título de mestrado.

Para as professoras Silmara e Schirlei, simularemos a aposentadoria com vinte e cinco anos de serviço, porém podendo apenas realizar as progressões simples (por avaliação de desempenho), pois a lei não permite que realizem a progressão qualificada, por titulação.

Sobre a professora Emília, simularemos uma aposentadoria de vinte e cinco anos de trabalho, onde pode cursar e incorporar o mestrado e, assim, se aposentará como a professora Lourdes.

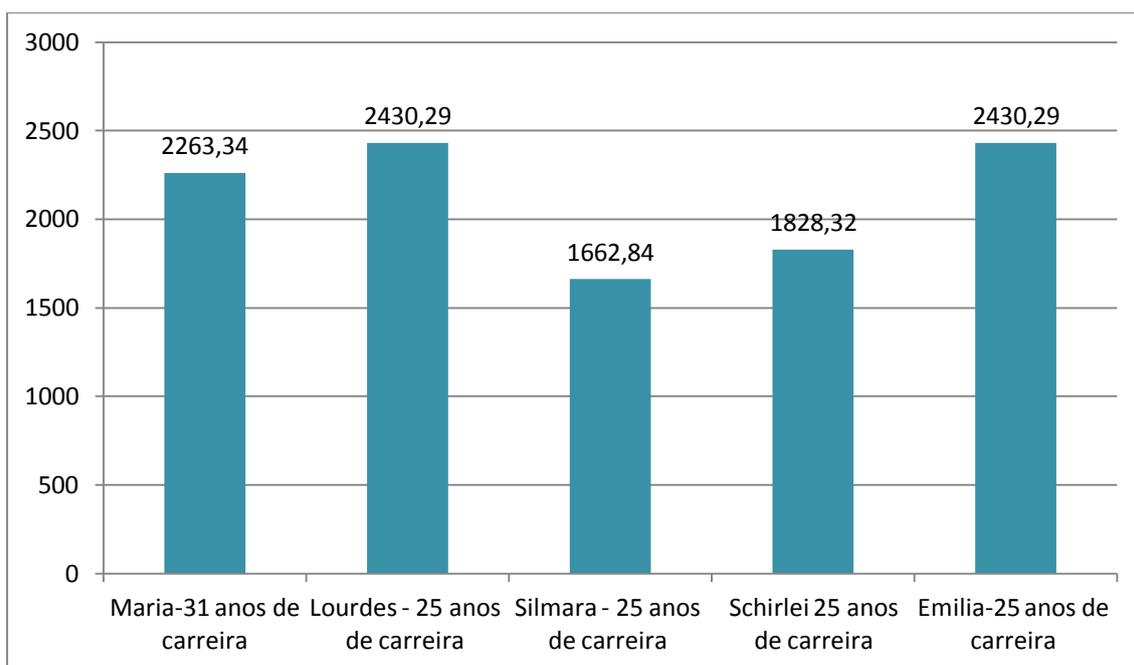


GRÁFICO 13 – SIMULAÇÃO DO VENCIMENTO DAS CINCO PROFESSORAS NA SUA APOSENTADORIA*

FONTE: ELABORADO PELA AUTORA.

* Valores referentes a tabela salarial de 2012

Analisando o gráfico acima, o que chama mais a atenção é que existe uma parcela de professores na rede municipal que, caso a lei municipal não se altere, irá aposentar-se praticamente perto do nível inicial (professora Silmara nível 44 e professora Schirlei nível 48). Para que este cenário se altere, é necessário um novo

enquadramento e a alteração da legislação, que poderá acontecer pela pressão das forças que atuam nesse espaço.

As professoras Lourdes e Emília terão o mesmo patamar de aposentadoria, indicando como hipótese que, em termos de progressão na carreira, quem ingressou com a lei de 1986 e a lei de 2004 possui a mesma perspectiva de trajetória, o que não aconteceu com quem ingressou nas leis de 1992 e 1998. Caso a professora Maria cursasse o mestrado teria praticamente a mesma remuneração na aposentadoria que a professora Lourdes e Emília.

Nesse sentido, podemos propor reflexões que, embora as legislações façam toda a diferença para a valorização do professor, no caso de SJP, aprovadas em períodos diferentes, em termos de carreira do professor, neste caso elas pouco contribuíram para uma melhora significativa da remuneração dos professores.

As alterações de legislações (sendo próprias do magistério ou não) não trouxeram avanços significativos, mantiveram praticamente a mesma perspectiva de carreira, representada em especial na simulação dos vencimentos na aposentadoria. O vencimento da professora Maria, que ingressou quando não havia lei de carreira, da professora Lourdes e da professora Emília será praticamente o mesmo, com o nível de formação similar, reforçando a hipótese de que não há uma precarização da carreira do professor, mas que nos contextos municipais, no caso de SJP que é um município rico, há sim uma estagnação da carreira dos professores, mesmo com a agenda nacional tensionando alguns avanços.

A condição da política de valorização do professor neste caso está mais ligada às questões das disputas de forças no âmbito local do que à aprovação de leis federais, devido à autonomia do município no contexto federativo, salvo as questões da aposentadoria, que tem elementos de fundo da reforma da previdência.

Será então que podemos dizer que ter uma lei que regulamente a carreira por si só é sinônimo de valorização? No caso de SJP, a lei não está sendo utilizada como um mecanismo de garantia da política de valorização, mas de certa forma as leis que seguiram têm propiciado a estagnação da carreira, pois não podemos afirmar que nesses 20 anos de análise houve um fenômeno que de fato promovesse uma alteração representativa na carreira do professor.

CAPÍTULO V – A REPRESENTAÇÃO SOBRE QUALIDADE DE VIDA DOS PROFESSORES DE SJP

Eu fico com a pureza das respostas das crianças:
É a vida! É bonita e é bonita! (GONZAGUINHA).

A imagem apresentada acima tenta, de certa forma, expressar o conceito de qualidade de vida que esta tese busca apresentar, ou seja, que a representação sobre qualidade de vida é diferente para cada professor, ela é construída e deriva de um *habitus*, que decorre do contexto em que este profissional está inserido e se constitui como indivíduo.

Em breves palavras, o que quero dizer é que, para um professor, o que é qualidade de vida pode não significar o mesmo para o outro. Os elementos necessários para que ele tenha qualidade de vida podem não ser essenciais nesta composição para outro profissional. As representações mudam conforme o contexto de cada um, no entanto, um referencial é único: que para todos a qualidade de vida está ligada à percepção do bem-estar, conforme indicado no Capítulo II.

A condução desta parte da tese terá esta direção: da compreensão que esta representação parte do *habitus* de cada professor, portanto, este capítulo veio com a necessidade de aprofundar as questões que se referem mais objetivamente ao problema de pesquisa elencado no início do trabalho, portanto, a razão metodológica pela escolha de aplicar um questionário foi de ampliar a possibilidade de generalizar os achados no conjunto da rede, o que somente o estudo das trajetórias das cinco professoras não permitiria.

Nesse contexto, buscou-se uma abordagem de caráter mais quantitativo, por entender que neste momento da pesquisa o uso da quantificação, na coleta e no tratamento das informações, poderia objetivar melhor os resultados, evitando algumas distorções de análise e interpretação (DALFOVO; LANA; SILVEIRA, 2008). O objetivo também era abranger um número maior de sujeitos e diversidades de dados, possibilitando um poder maior de generalização propiciado pela abordagem qualitativa.

Assim, a apresentação deste capítulo se dará por meio de três momentos: o primeiro apresentará o caminho metodológico, o segundo apresentará os dados gerais coletados e, por fim, as reflexões suscitadas por meio da análise dos dados e da criação de alguns perfis dos professores.

5.1. O CAMINHO METODOLÓGICO

A definição do percurso metodológico que possibilitasse uma abordagem mais ampla sobre a qualidade de vida dos professores foi fruto de muitas reflexões e também de angústias, no sentido de buscar estratégias que pudessem refletir uma maior percepção sobre o tema abordado.

Outro destaque importante é que os elementos de qualidade de vida foram sendo elencados, na tentativa de não perder de vista o conceito de valorização do professor atribuído no Capítulo II desta tese, que se vincula à formação, às condições de trabalho e à remuneração. Destaca-se, no entanto, que a opção para aprofundar os debates sobre qualidade de vida teve como recorte os elementos vinculados à condição de trabalho e à remuneração, compreendendo que a formação tenciona a valorização na perspectiva de qualidade da educação.

Para abordar essas reflexões, senti a necessidade de buscar dados que trouxessem um maior número de informações possíveis; neste sentido, a aplicação de um questionário para os professores da rede municipal apresentou-se como a melhor opção, uma vez que abarcaria um número significativo de profissionais que poderiam responder a várias questões sobre o tema.

O desafio, todavia, apresentou-se na elaboração deste instrumento, que necessitava ser preciso, objetivo e fácil de responder, porém precisava explorar o maior número de elementos sobre a qualidade de vida desses professores.

O primeiro passo foi apropriar-se de como os questionários sobre este tema eram elaborados nas pesquisas em saúde e psicologia. Assim, visitei inúmeras teses, dissertações e estudos que apresentavam instrumentos de coleta, com o intuito de conhecê-los e absorver ideias, porém na perspectiva de construir um instrumento próprio que pudesse abarcar os indicativos propostos nesta tese, vinculando carreira à qualidade de vida.

Depois desta visita aos estudos já realizados, decidimos que o segundo passo era retomar as entrevistas semiestruturadas realizadas com as cinco professoras da rede municipal no capítulo IV e elencar os pontos mais abordados por elas em seus discursos e, a partir daí, começar a elaborar as questões objetivas.

Na retomada das entrevistas, optei por elencar algumas palavras-chave relacionadas ao conceito de valorização que mais apareceram na fala das professoras e que, julgo, poderiam com mais facilidade relacionar-se à qualidade de vida e carreira,

sem perder de vista o conceito de valorização e seus eixos. Assim, elenquei o eixo “remuneração” de forma geral e, do eixo “condições de trabalho”, os elementos saúde e jornada de trabalho. Como nas entrevistas as questões sobre aposentadoria apareceram, também a coloquei como um elemento importante de análise, visto que vincula-se de certa forma à remuneração dos professores.

A partir destas reflexões, defini que a organização das perguntas sobre qualidade de vida e carreira se daria por meio de seis perspectivas:

- a) Caracterização dos professores;
- b) Aspectos gerais sobre qualidade de vida;
- c) Jornada de trabalho;
- d) Saúde;
- e) Remuneração;
- f) Aposentadoria.

Para a definição do questionário final, houve um processo de três etapas. Primeiramente, elaboramos um questionário (APÊNDICE 2) com perguntas abertas sobre os elementos acima citados, onde os professores poderiam responder de forma discursiva sobre os elementos abordados. Este instrumento foi aplicado para professores de um Centro Municipal de Educação Infantil da rede de SJP, em forma de teste. A partir deste questionário e das respostas dos professores, houve a segunda etapa: a elaboração de um novo questionário (APÊNDICE 3), mais objetivo, onde os professores deveriam marcar X nas respostas⁴⁵ e abaixo completar de forma descritiva com aspectos que entendessem que ainda faltavam nas perguntas realizadas. Este novo questionário foi aplicado numa escola da rede municipal de SJP, novamente em forma de teste. As respostas e a complementação deste segundo questionário serviram para a elaboração do questionário definitivo (APÊNDICE 4), que manteve os seis eixos iniciais e foi composto por 27 perguntas de cunho objetivo, conforme consta no apêndice desta tese. Reforçamos que o objetivo destas perguntas era conseguir contemplar o maior número de elementos que, no entendimento dos professores, associam-se à qualidade de vida.

A amostra de professores que responderam os questionários foi calculada a partir da página <www.calculoamostral.vai.la>. Assim, num universo de 1.854 professores da rede municipal de SJP, a amostra selecionada foi de 319 sujeitos.

⁴⁵ Estas respostas foram dadas a partir dos elementos que as professoras indicaram no primeiro questionário.

Os 319 professores foram escolhidos aleatoriamente. Como houve dificuldade em conseguir a listagem do nome dos profissionais e sua lotação⁴⁶, a Secretaria Municipal de Educação indicou uma lista com os nomes dos 319 professores que deveriam responder o questionário e onde os mesmos atuavam. Para manter o caráter aleatório, segundo a SEMED, o critério para a escolha destes professores foi todos aqueles que tinham suas matrículas⁴⁷ terminadas em 0 e 1. Os professores indicados de cada escola que não quisessem responder poderiam ser substituídos por critério da direção da escola.

Os 319 professores foram selecionados entre escolas e CMEIs, tanto de área urbana como de área rural, totalizando um total de 84 unidades municipais. Desses questionários que foram entregues, retornou o total de 293, indicando que em alguns locais não houve professores dispostos a responder a pesquisa. Assim, os dados coletados dizem respeito a um total de 293 professores pesquisados, que representa 91% da amostra.

Após a indicação da lista fornecida pela SEMED, fui a cada unidade de ensino entregar os envelopes que continham as instruções para respostas, os questionários e o termo de livre consentimento, e explicar o contexto da pesquisa e a forma de escolha dos professores. Algumas unidades receberam a pesquisa com interesse, vislumbrando a necessidade de aprofundamento sobre o tema, entretanto, em algumas os profissionais tinham desconfiança e, antes de receberem os questionários, entraram em contato com a SEMED solicitando autorização para participar da mesma. Esta atitude foi tão corriqueira que, durante a semana de entrega dos questionários, a SEMED enviou às escolas e CMEIs um informativo de que eu estaria entregando os questionários e que a pesquisa tinha autorização para ser realizada.

Finalmente, para o tratamento dos dados utilizou-se do programa Excel, que permitiu construir uma matriz comparativa, permitindo a análise descritiva dos dados e a construção do perfil dos professores, possibilitando assim o cruzamento dos dados e as análises posteriores que ajudaram nas reflexões sobre qualidade de vida e carreira dos professores em SJP.

⁴⁶ Local onde os professores atuam, seja em escolas ou CMEIS da rede pública de SJP.

⁴⁷ Como se fosse o número do contrato de trabalho de cada servidor.

5.2. RESULTADOS: UMA ANÁLISE SOBRE A QUALIDADE DE VIDA E CARREIRA DOS PROFESSORES EM SJP

Nesta etapa do trabalho, pretendemos apresentar de maneira geral os resultados dos questionários aplicados. As análises serão realizadas de forma descritiva, com o objetivo de demonstrar o resultado geral das respostas obtidas e levantar algumas hipóteses explicativas, como, por exemplo, que questões relacionadas à remuneração e condições de trabalho influenciam na representação da qualidade de vida dos professores em SJP.

5.2.1. Quem são os professores de SJP?

Para caracterizar os professores que atuam na rede municipal de ensino de SJP, tomam-se inicialmente questões básicas como sexo, idade e tempo de carreira. Não foi por acaso que o capítulo anterior dedicou-se à trajetória de cinco professoras, pois 98% da rede é composta por trabalhadoras, conforme os dados demonstram.

Esta realidade municipal não é surpresa e reafirma o fato de que a maioria da categoria ainda é composta por mulheres, como já apontado no Capítulo II desta tese. O universo feminino de professoras que participaram da pesquisa revela a realidade da profissão. Este contexto é uma característica da profissão, que ainda é vista no sentido do cuidar, do dom, da vocação, tarefa normalmente delegada à mulher, em especial no que refere-se às crianças menores (educação infantil e ensino fundamental). Podemos então nos remeter que o *habitus* destes professores é feminino, conseqüentemente com representações que são femininas, onde os elementos necessários são para produzir a vida de professoras.

Como a participação de homens na rede de SJP é pequena, este indicador não será levado em consideração no cruzamento de dados. No entanto, este elemento seria relevante no sentido de perceber se há diferenças de representações sobre qualidade de vida de professores e professoras, visto que há um *habitus* que constrói estas referências.

Em relação à idade e ao tempo de carreira, observa-se que a maioria dos professores que participaram do inquérito possui a faixa etária entre 36 e 45 anos de idade, ou seja, pode-se considerar que são professores com um bom tempo na profissão.

Este indicativo reforça-se mais ainda quando comparamos a idade dos professores com o tempo de carreira, conforme demonstram os gráficos abaixo:

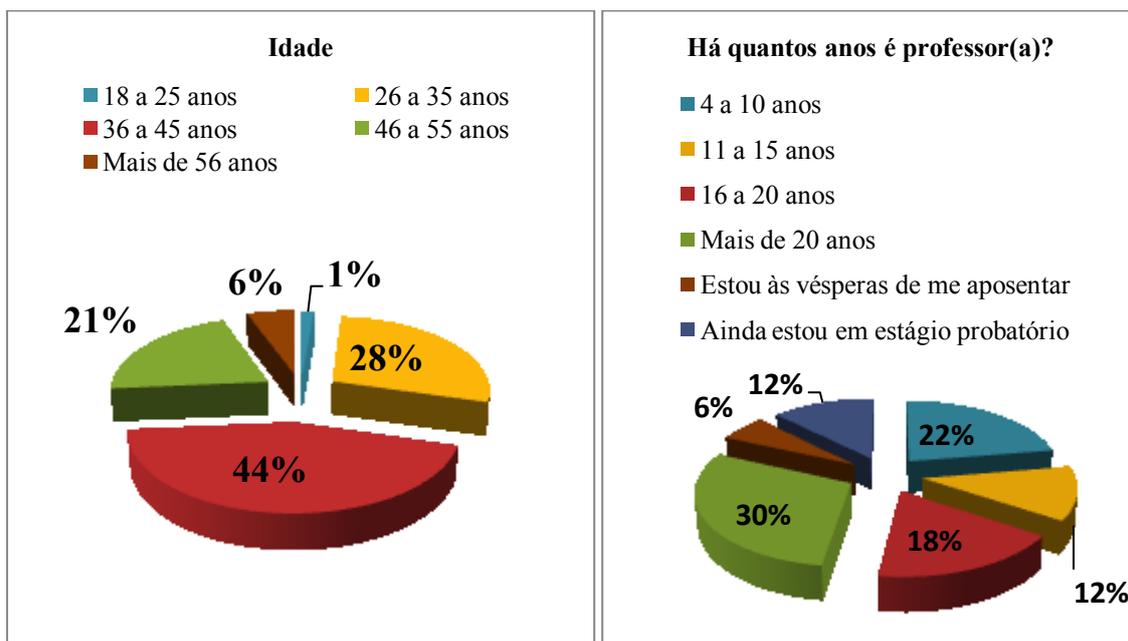


GRÁFICO 14 – COMPARATIVO ENTRE IDADE E ANOS DE CARREIRA DOS PROFESSORES DE SJP

FONTE: ELABORADO PELA AUTORA.

A partir deste comparativo entre idade e tempo de profissão, consolida-se o fato de que os professores que participaram do questionário são na sua maioria aqueles que já possuem uma caminhada na carreira em SJP. Na soma geral, 71% têm mais de trinta e seis anos e 66% têm quinze ou mais anos de trabalho na profissão. Estes elementos são importantes para o entendimento sobre qualidade de vida, na medida em que percebemos que estas representações partirão de professores mais velhos, que possuem uma estruturação de vida mais ou menos já definida (filhos, casa, companheiros) e que já possuem uma carreira traçada. Estes dois elementos são importantes na leitura sobre a forma de perceber a qualidade de vida. Um reflexo desta situação é que 76% destes professores possuem um ou nenhum filho dependente. O fato de não possuir filhos dependentes pode interferir na percepção dos professores sobre qualidade de vida e consideravelmente na percepção sobre sua remuneração, pois, quanto menos dependentes se tem, menos dinheiro se investe no outro, podendo disponibilizá-lo em questões de caráter mais pessoal e individual, como lazer, estudos, consumo, etc. Também existe a possibilidade da quantidade de filhos dependentes alterar a percepção sobre a necessidade de ficar mais ou menos tempo com a família, visto que filhos menores ou dependentes podem necessitar de mais atenção.

No mais, os dados sobre o tempo de carreira e idade apontam outros indicativos sobre a rede municipal. Primeiro, que quase não temos jovens atuando como professores, apenas 1% da amostra tem entre dezoito e vinte e cinco anos de idade, e isto pode significar que a carreira docente não é atrativa, resultado da remuneração e condições de trabalho, como apontado no Capítulo II; mesmo tendo o segundo melhor vencimento inicial do PARMC, os jovens não têm procurado a carreira de professor em SJP.

Ainda trata-se de uma rede onde, mesmo com a realização de concursos públicos, o quadro efetivo é composto por professores mais velhos em idade e de rede, ou seja, podemos dizer que não há uma reposição de professores que seja significativa ou o ingresso na rede vem acontecendo lentamente. Isso justifica o discurso das professoras estudadas no capítulo IV, que afirmam que há falta de professores na rede municipal.

Em síntese, podemos dizer que o tempo de carreira articula-se com a idade dos professores e, neste contexto, suas representações partem de uma experiência de carreira, valorização e qualidade de vida.

Outro elemento importante para a caracterização dos professores refere-se às suas condições de trabalho. Um dos componentes relacionados a este item é o número de alunos que o professor atende durante o dia.

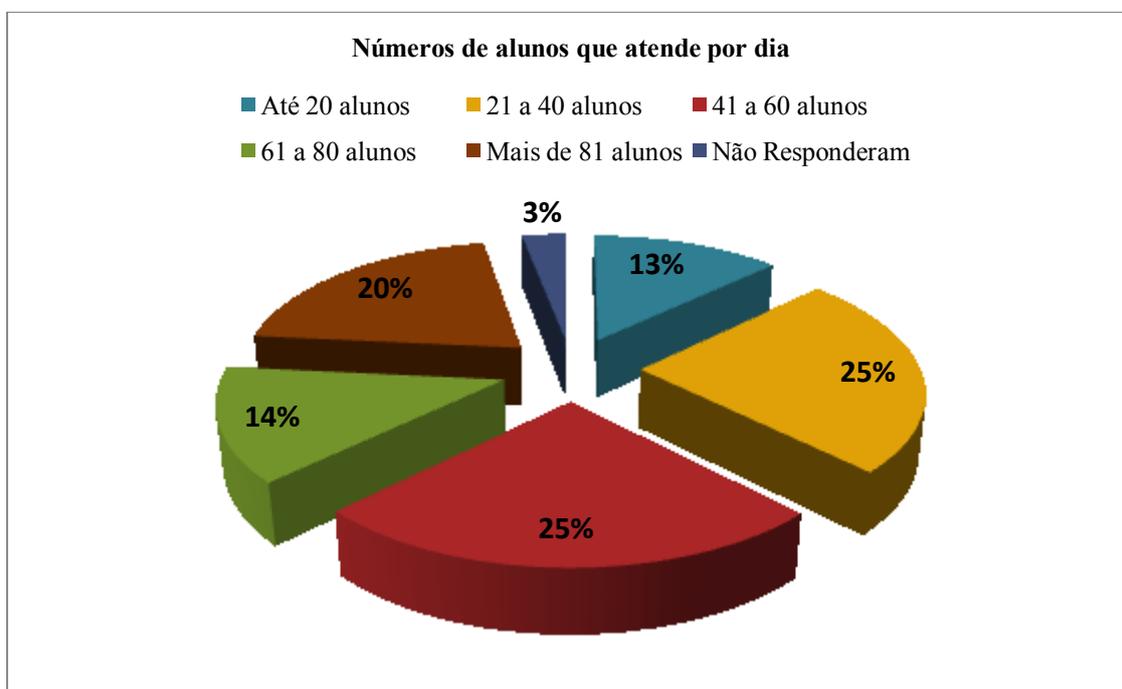


GRÁFICO 15 – NÚMERO DE ALUNOS QUE OS PROFESSORES DE SJP ATENDEM NO DIA
 FONTE: ELABORADO PELA AUTORA.

Este gráfico demonstra que a média de alunos atendidos no geral por 50% dos professores varia entre 21 e 60 alunos. A maioria dos professores (39%) que trabalham sessenta horas atende mais de 81 alunos (3 turnos), 31% dos que trabalham 40 horas atendem de 41 a 60 alunos (2 turnos) e aqueles que trabalham apenas 20 horas atendem entre 21 e 40 estudantes por dia. Considerando o que o projeto de lei 4.731/2012 que tramita no Senado estabelece, que é entre 25 e 35 alunos por turma, podemos dizer que a realidade são-joseense está dentro do proposto. Se o parâmetro estabelecido for o que o projeto indica, podemos dizer que as condições do município são favoráveis; no entanto, em comparação com os índices da OCDE, tomando como parâmetro os anos iniciais, o máximo de alunos atendidos é: na Turquia, 30 alunos; na Coreia, 32 alunos; e no México, 27 alunos. Nesse sentido, SJP está além da média mundial, pois 59% dos professores atendem no dia quarenta alunos.

A quantidade de alunos atendidos no dia está vinculada a três fatores: a jornada de trabalho do professor (um, dois ou três turnos); da própria organização da escola, onde um professor pode atender várias turmas com apenas uma área de conhecimento; ou então o fato de o professor ser regente II e atender a várias turmas e situações dentro da escola.

Como em SJP 79% dos professores trabalham quarenta horas semanais, dois turnos, possivelmente atendem a duas turmas no dia. 20% destes professores são os Regentes II⁴⁸, o que caracteriza exatamente os 20% dos professores que atendem mais de 81 alunos.

Quanto maior o número de alunos atendido, temos como hipótese que maior é o trabalho do professor, inclusive na relação com o trabalho levado para casa, influenciando consideravelmente as questões sobre qualidade de vida.

Sobre a frequência de trabalhos da escola que o professor leva para casa, temos o seguinte panorama:

⁴⁸ São os professores que ministram as aulas de educação física, ensino religioso e artes em várias turmas, ou então auxiliam nos demais trabalhos e aulas de recuperação. Em SJP, é uma tendência os professores mais velhos em idade assumirem a regência II, visto que não há o compromisso com notas, avaliações e livros de chamada.

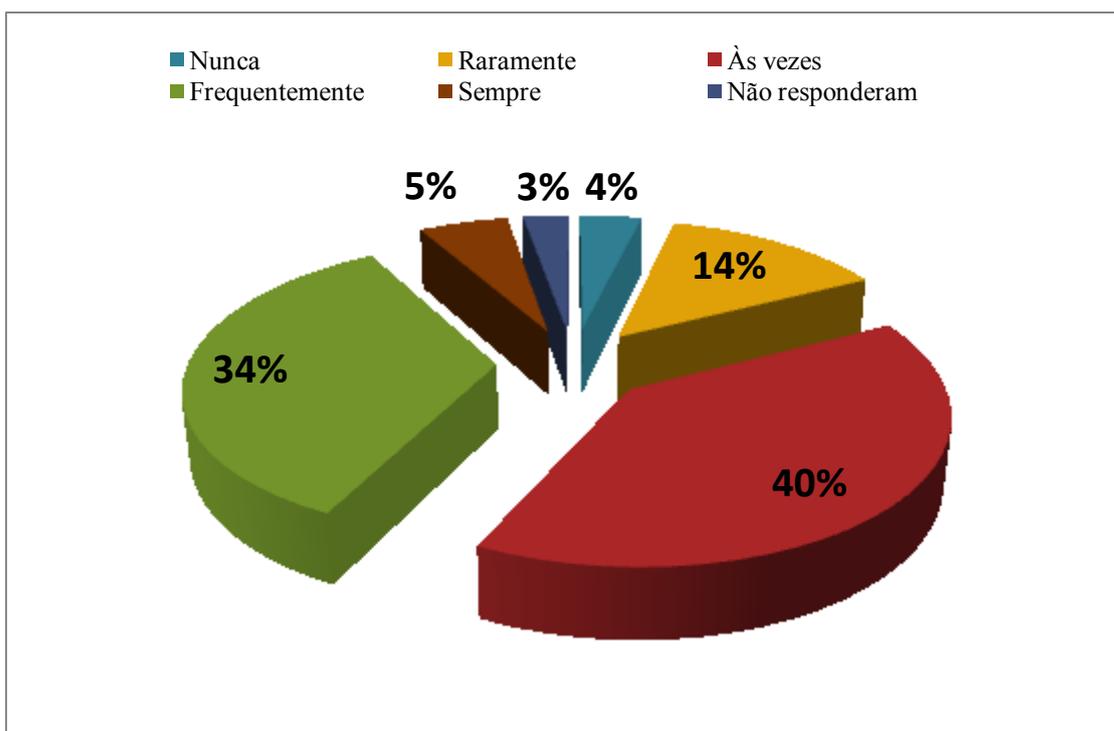


GRÁFICO 16 – NÚMERO DE PROFESSORES QUE LEVAM ATIVIDADES PARA CASA
 FONTE: ELABORADO PELA AUTORA.

O gráfico demonstra que praticamente a maioria dos professores em algum momento leva trabalho para casa. Isto pode estar associado a uma maior quantidade de alunos atendidos ou, então, à forma de composição da jornada de trabalho, ou seja, a hora-atividade não suficiente. Isto reflete na condição do tempo para realizar outras atividades, como lazer, cultura e esporte e passar mais tempo com a família.

Existe um discurso no senso comum que os professores passam finais de semana corrigindo provas, preparando aulas, etc. Os dados acima demonstram que esta é uma realidade sim, mesmo com a lei do PSPN aprovada em 2008 que garante 33% da jornada de trabalho para a hora-atividade. Conforme levantamento realizado pelo SINSEP em fevereiro de 2014, apenas seis unidades de ensino da rede municipal estavam cumprindo a hora-atividade de 33% para regentes I e regentes II, sete unidades cumpriam os 33% somente para regentes I e dezoito cumpriam hora-atividade de 20% para todos os professores (RI e RII). Nas demais unidades, as realidades variam de diversas formas. Podemos assim afirmar que a lei do PSPN, em termos de hora-atividade, não está sendo cumprida em SJP.

Em relação a sua jornada de trabalho, 79% dos professores realizam uma jornada de trabalho de 40 horas, conforme demonstra o Gráfico 17. Isto articulado ao número de alunos atendidos e à quantidade de tarefa levada para casa pode gerar uma sobrecarga

de trabalho aos professores, contribuindo para um contexto negativo sobre a representação da própria qualidade de vida.

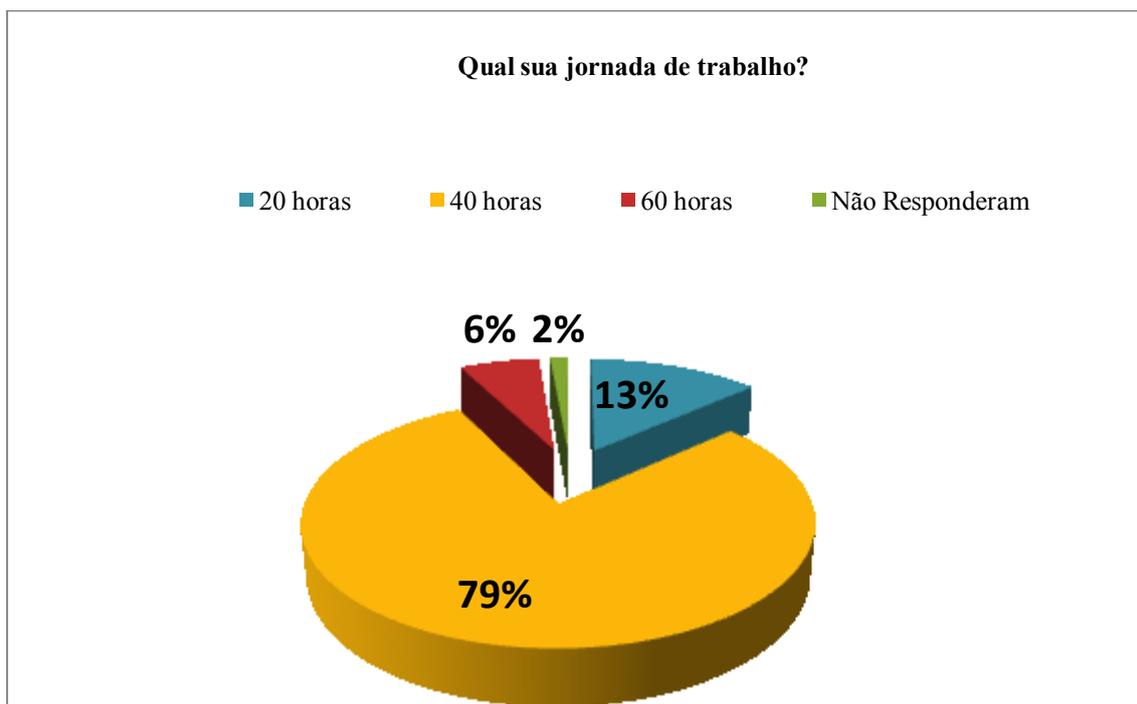


GRÁFICO 17 – JORNADA DE TRABALHO DOS PROFESSORES DE SJP
 FONTE: ELABORADO PELA AUTORA.

Entre os setenta e nove por cento dos professores que trabalham quarenta horas semanais, podemos ter duas situações: os que são concursados em dois padrões de vinte horas, seja na rede de SJP ou em outras redes municipais ou estadual; ou aqueles que fazem um padrão efetivo de vinte horas e outro o chamado JIS, o que não caracteriza uma condição favorável ao trabalho do professor, conforme descrito no Capítulo II, em especial a redução de 50% da remuneração na aposentadoria.

Todavia, a jornada de quarenta horas semanais é uma característica da profissão. A própria resolução de 2009 do CNE, que fixa as diretrizes para a carreira do magistério, tem como indicativo carreiras de quarenta horas. Mesmo assim, ainda há aqueles profissionais que optam em trabalhar uma jornada de vinte horas. Esses professores são uma minoria e justificam que a opção de cuidar da família é o elemento que faz com que trabalhem apenas um turno (manhã ou tarde).

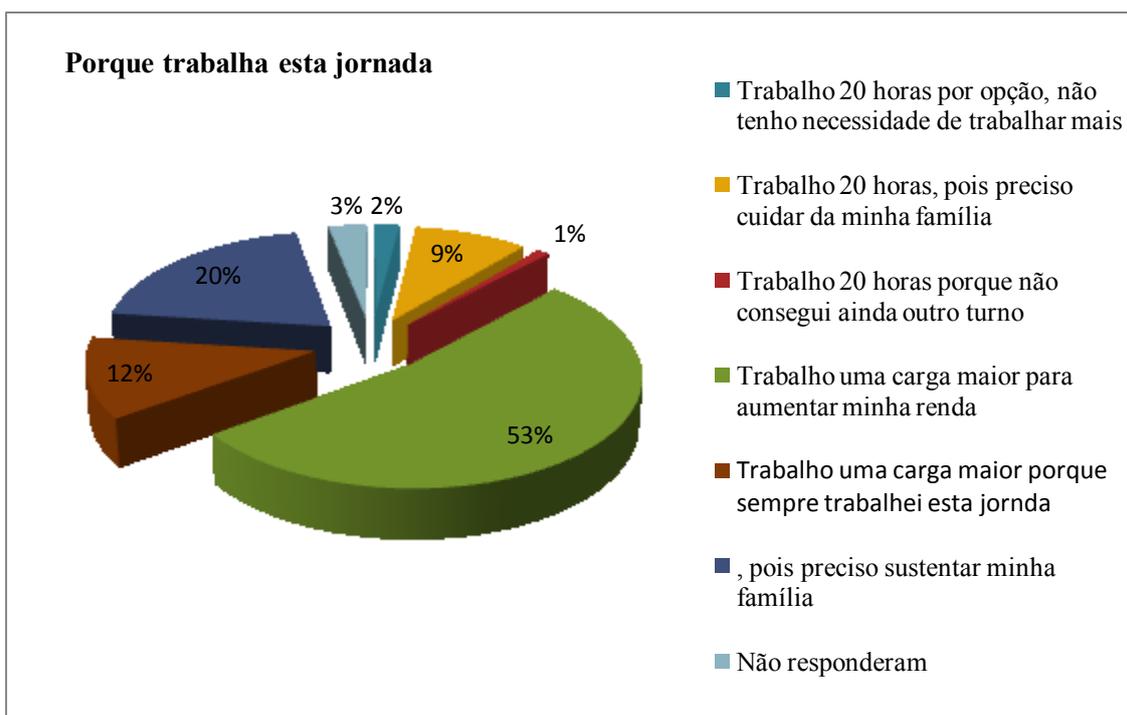


GRÁFICO 18 – MOTIVO DOS PROFESSORES DE SJP SOBRE A NECESSIDADE DE TRABALHAR RESPECTIVAS JORNADAS
 FONTE: ELABORADO PELA AUTORA.

Além de nos dar os indicativos sobre a escolha da jornada de trabalho, o que se torna mais representativo neste gráfico é a vinculação da jornada de trabalho com a remuneração, pois no geral 73% dos professores afirmam que trabalham uma jornada maior devido à necessidade de ampliação da renda e manutenção da casa e família. Esta situação nos reflete que uma boa remuneração possibilitaria uma jornada menor de trabalho, conseqüentemente ampliando sua condição para que tivesse qualidade de vida, tanto que 76% dos professores (APÊNDICE 5) responderam que gostariam de trabalhar uma jornada de trabalho menor.

A necessidade de trabalhar uma jornada menor se relaciona e reflete expressivamente a forma como o professor sente-se em relação a sua profissão:

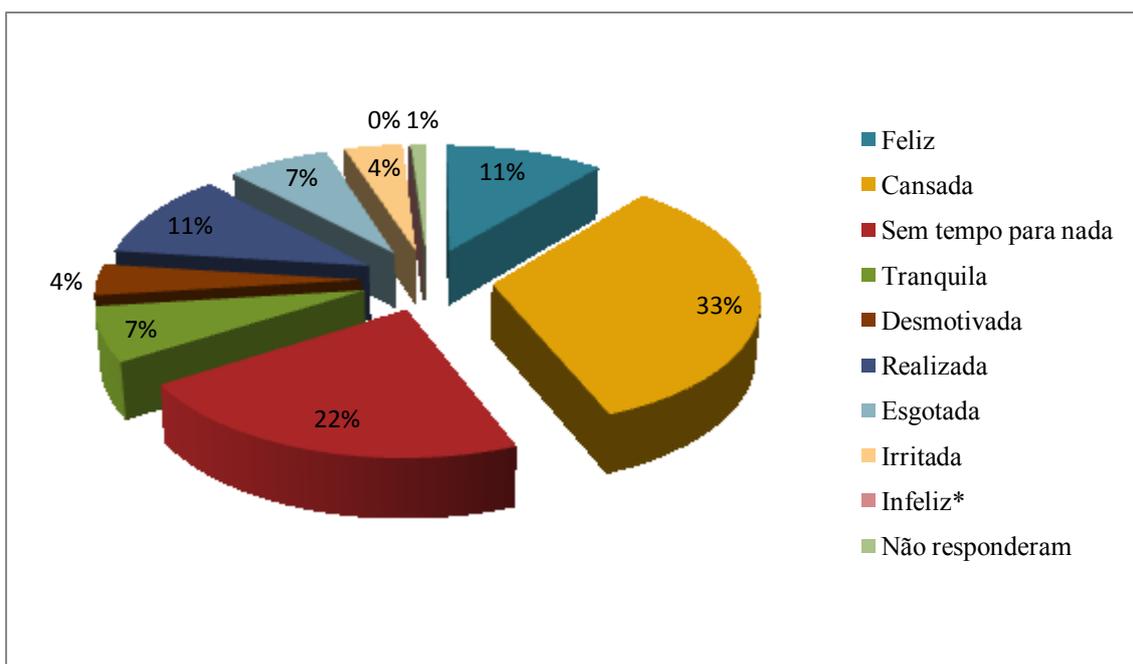


GRÁFICO 19 – REPRESENTAÇÃO SOBRE A JORNADA DE TRABALHO DOS PROFESSORES DE SJP

FONTE: ELABORADO PELA AUTORA.

* Nenhum profissional respondeu que encontra-se infeliz

No geral, 55% demonstram que se sentem cansados ou sem tempo para nada. Esta relação se dá no sentido de que remunerações baixas trazem a perspectiva de uma jornada maior de trabalho. Na Tabela 4, que cria o perfil dos professores que trabalham vinte, quarenta e sessenta horas semanais, a vinculação entre jornada e sentimento para com a profissão fica mais explícita.

A quantidade de horas trabalhadas, a percepção sobre a necessidade de trabalhar menos e o sentimento do cansaço e da sensação de não ter tempo para nada são expressados naquilo que o professor gostaria de fazer, porém a sua jornada de trabalho não permite.

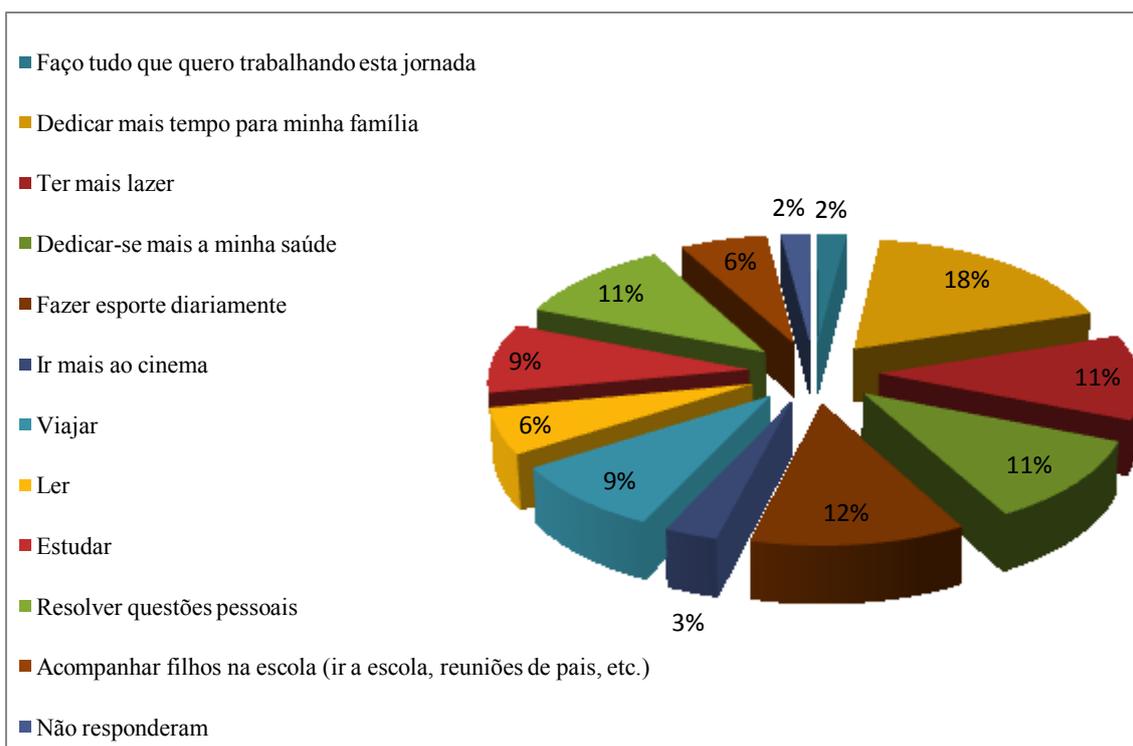


GRÁFICO 20 – O QUE A JORNADA DE TRABALHO NÃO PERMITE QUE OS PROFESSORES REALIZEM

FONTE: ELABORADO PELA AUTORA.

A forma como este gráfico se desenhou demonstra que a jornada de trabalho dos professores faz com que deixem de fazer muitas coisas, que nas suas representações são associadas à qualidade de vida. Nesse sentido, podemos levantar a reflexão sobre o fato de a jornada excessiva de trabalho ser um dos “vilões” para a qualidade de vida do professor, tanto que, quando perguntados sobre a questão de sua profissão lhe propiciar qualidade de vida, 79% dos professores responderam que parcialmente e 6% afirmaram que não (APÊNDICE 6) e na sequência, quando indagados sobre o que lhes falta para que tenha qualidade de vida, há a seguinte representação:

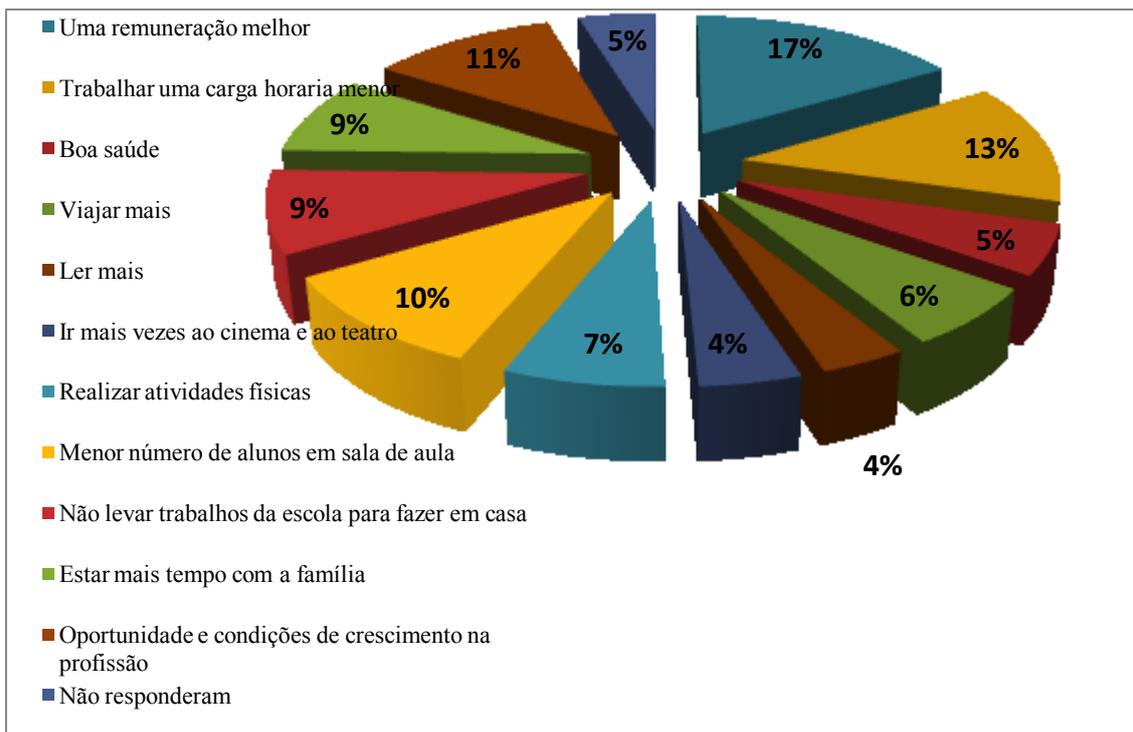


GRÁFICO 21 – PERCEPÇÃO DOS PROFESSORES DE SJP SOBRE O QUE LHE FALTA PARA QUE TENHAM QUALIDADE DE VIDA
 FONTE: ELABORADO PELA AUTORA.

Mesmo a remuneração se sobressaindo, as questões ligadas ao tempo do professor se destacam nas considerações sobre os elementos que faltam para que tenham qualidade de vida.

Neste contexto, da necessidade de tempo, outro elemento relacionado à condição de trabalho surge: a saúde do professor. Em SJP, apenas 10% dos professores indicam que nunca faltaram ao trabalho (APÊNDICE 7) por motivo de saúde, 55% afirmam que a profissão alguma vez afetou sua saúde e 18% afirmam que sim, afeta (APÊNDICE 8).

Os aspectos relacionados à saúde dizem respeito à forma como este professor sente-se em relação ao seu trabalho. O Capítulo III demonstra que não há em SJP uma previsão nas carreiras dos professores que promova a prevenção, tratamento, acompanhamento e reabilitação dos professores que apresentam algum problema, sejam de voz, esforços repetitivos e, em especial, os aspectos relacionados à síndrome de Burnout, conforme os estudos de Menezes e Soratto (1999).

Retomando o Gráfico 21, que traz indicativos sobre o que falta para o professor ter qualidade de vida, passo para outro elemento que foi o mais destacado nas indicações, que é a remuneração. Como os professores já deixaram claro, a remuneração é um importante elemento para a qualidade de vida. Ela interfere na criação de um estilo de vida, no *status* da profissão, definindo um padrão de consumo e consequentemente

na representação que se tem sobre qualidade de vida, pois possibilita maior ou menor acesso a certos elementos, como cultura, livros, lazer, viagens, bens materiais.

Como é demonstrado na trajetória das cinco professoras, o contexto da remuneração em SJP é complexo. Professores em início de carreira com vencimentos iguais ou superiores aos de professores em final de carreira, ou professores que não conseguem realizar as progressões por titulações. Assim, podemos desenhar as variações da remuneração da seguinte forma, tomando como base que os vencimentos se constituem nível inicial 40 – R\$ 1512,36; nível 41 ao 45 – R\$ 1.548,80 a R\$ 1.702,70; nível 46 ao 50 – R\$ 1.743,64 a R\$ 1.917,11; nível 51 ao 59 – R\$1.963,16 a R\$ 2.373,30 e nível 60 ou acima – R\$ 2.430,29⁴⁹.

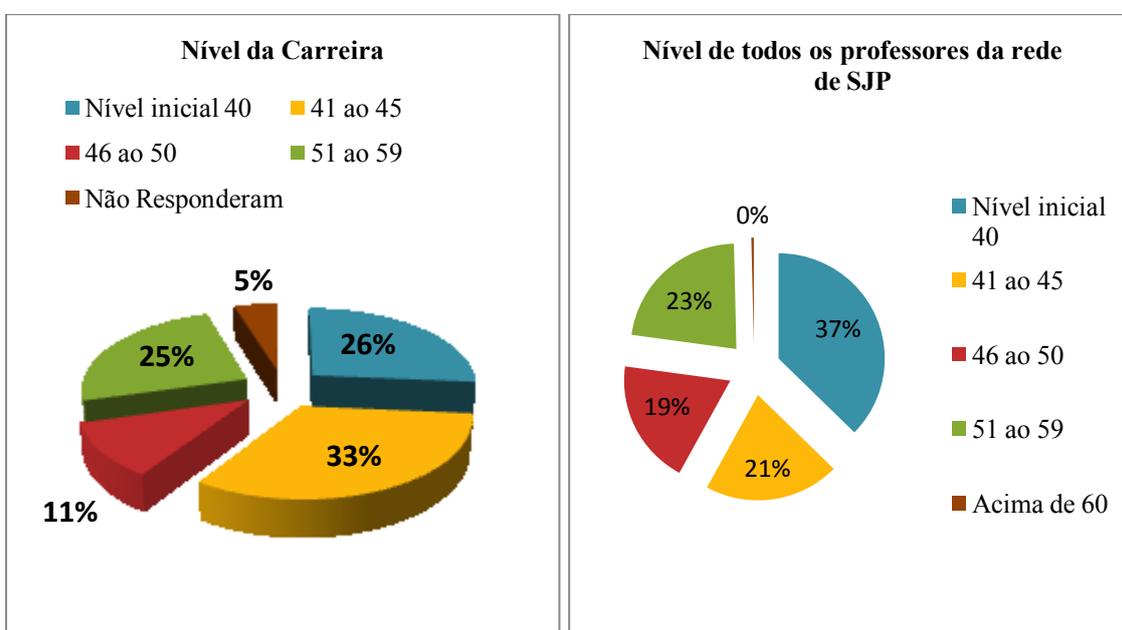


GRÁFICO 22 – COMPARAÇÃO DOS NÍVEIS DA CARREIRA DOS PROFESSORES DE SJP – PARTICIPANTES DA PESQUISA E GERAL
FONTE: ELABORADO PELA AUTORA

A comparação dos gráficos demonstra que a realidade de SJP não é apenas pontual, mas a dispersão de remuneração é sim um indicativo que contribui para a percepção da não valorização dos professores.

O gráfico que se refere ao nível dos professores pesquisados demonstra que, apesar de a maioria dos professores já possuir uma trajetória de carreira maior, seja pela idade ou pelos anos trabalhados, 59% (26% - nível inicial 40 + 33% - nível 41 ao 45) ainda estão entre os níveis iniciais da tabela salarial, ou seja, com remunerações iniciais. Isto reflete o que o Capítulo III nos aponta, que são as dificuldades em realizar as progressões na carreira e a não realização do reenquadramento dos professores mais

⁴⁹ Valores com base na tabela salarial de SJP de 2012.

antigos da rede municipal. No estudo das trajetórias isto parecia um problema isolado, mas, no comparativo, reflete que é um amplo problema na rede. Nesse sentido, a média do vencimento da maioria dos professores pesquisados varia entre R\$ 1.512,36 (nível 40) a R\$ 1.702, 76 (nível 45)⁵⁰ para uma jornada de trabalho de vinte horas.

Vale destacar que nenhum dos professores pesquisados encontra-se acima do nível 60, ou seja, o maior vencimento dos professores pesquisados é de R\$ 2.373, 31, numa jornada de vinte horas semanais. Isto reflete uma rede onde as remunerações variam, causando muitas distorções entre profissionais com a mesma função e a mesma formação, como a trajetória das cinco professoras no Capítulo III já apontava, pois 64% dos professores pesquisados possuem o título de especialização (APÊNDICE 9) e muitos se encontram no nível inicial da carreira. Isto indica que em SJP a carreira não articula elementos como tempo de serviço, vencimento e formação.

Esta não articulação gera um sentimento de não valorização, pois mesmo com os melhores vencimentos entre os municípios do PARMC, os professores afirmam que o que falta para que sua profissão lhe propicie qualidade de vida é o dinheiro. Esta característica se repete quando são questionados sobre a qual elemento a qualidade de vida está associada (APÊNDICE 10) e uma das grandes fatias relaciona-se às condições permitidas via remuneração, tanto que, ao ser perguntado sobre se tem uma boa remuneração que lhe propicia qualidade de vida, o panorama que se desenha é o seguinte:

⁵⁰ Valores referentes à tabela salarial do ano de 2012.



GRÁFICO 23 – REPRESENTAÇÃO SOBRE QUALIDADE DE VIDA E REMUNERAÇÃO DOS PROFESSORES DE SJP

FONTES: ELABORADO PELA AUTORA.

A reflexão acima parte do indicativo que somente 9% dos professores acreditam que a remuneração lhe promove qualidade de vida, 15% afirmam que não. Pode-se dizer que os 65% dos professores que colocam que a remuneração lhe propicia parcialmente qualidade de vida, podem pender para o sim ou para o não, podendo apresentar dois elementos de interpretação. Todavia, 15% afirma que a remuneração não lhe propicia de fato elementos que caracterizem aquilo a que a qualidade de vida está associada (APÊNDICE 10). Isto reafirma os gráficos anteriores, onde o professor indica que trabalha mais de uma jornada para aumentar sua renda.

Esta insatisfação demonstrada com sua remuneração também tem como componente a composição do perfil do professor hoje, como podemos verificar no gráfico abaixo:

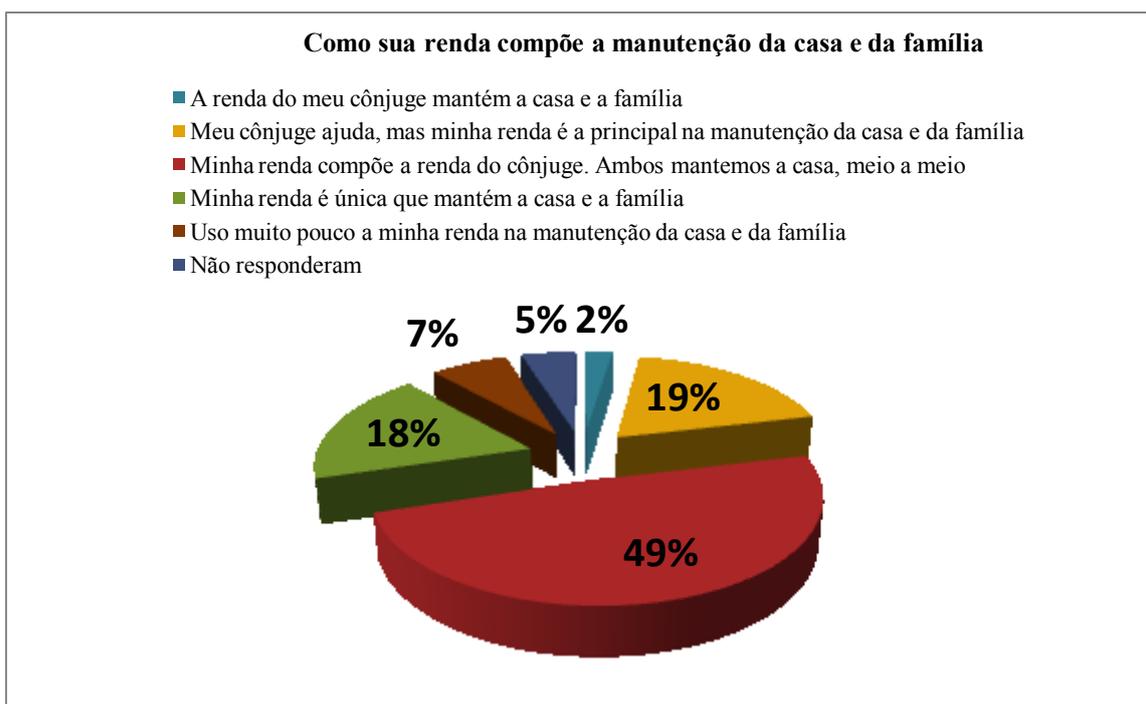


GRÁFICO 24 – COMPOSIÇÃO REMUNERATÓRIA NA MANUTENÇÃO DA CASA
 FONTE: ELABORADO PELA AUTORA

Este gráfico demonstra que praticamente 37% dos professores utilizam sua remuneração como a principal renda na manutenção da casa e 49% dividem com o cônjuge esta tarefa.

Temos assim um perfil de professores que utilizam suas remunerações para manter as necessidades básicas da casa. Com baixos vencimentos e a responsabilidade pela manutenção da casa, o dinheiro acaba sendo insuficiente para outras atividades, como esporte, lazer, cultura, estudos, etc. Assim, o estilo de vida destes professores que mantêm a casa acaba sendo diferente do estilo de vida dos professores que pouco utilizam sua renda na manutenção da casa, criando representações de qualidade de vida diferentes.

Nesse sentido, para o professor a remuneração ideal é:

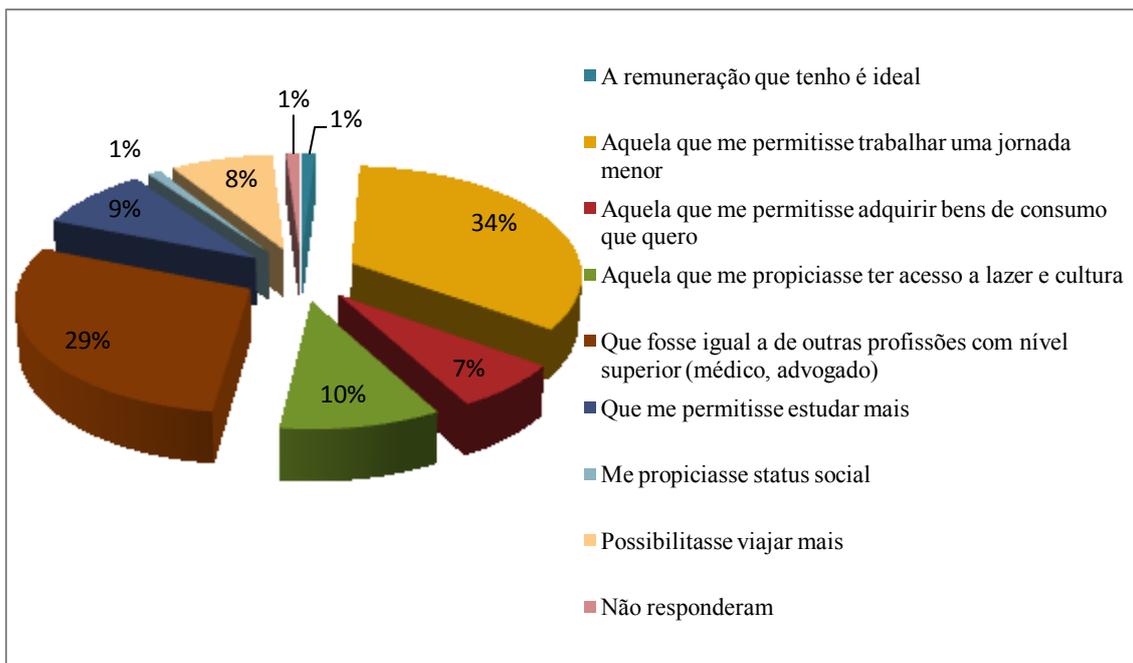


GRÁFICO 25 – REPRESENTAÇÃO SOBRE REMUNERAÇÃO IDEAL
 FONTE: ELABORADO PELA AUTORA.

Chama a atenção nestes dados que praticamente são poucos os professores que indicam possuir uma remuneração ideal. No mais, novamente a condição da remuneração está ligada à jornada de trabalho, ou seja, a remuneração ideal seria aquela que propiciasse trabalhar menos. Reforça-se que o indicativo para uma real valorização para a qualidade de vida do professor é pensar carreiras com jornadas menores ou compostas de forma diferente da que temos hoje e melhores remunerações.

A remuneração ideal também é aquela equivalente à de outras profissões com nível superior. Em SJP, o vencimento da carreira de professor esta entre a com menores vencimentos em comparação com outras carreiras de mesma formação; além do ganho salarial, isto também pode estar relacionado ao *status* da profissão, que também é reconhecida socialmente pela média remuneratória que recebe. Esta indicação faz paralelo com a meta do PNE sobre a equiparação dos salários dos professores com demais profissões de nível superior, retomando o *status* do professor.

Na tentativa de absorver por que o professor de SJP indica que tem remunerações que não lhe propiciam qualidade de vida, perguntou-se, então, o que gostaria de fazer que sua remuneração não lhe permite:

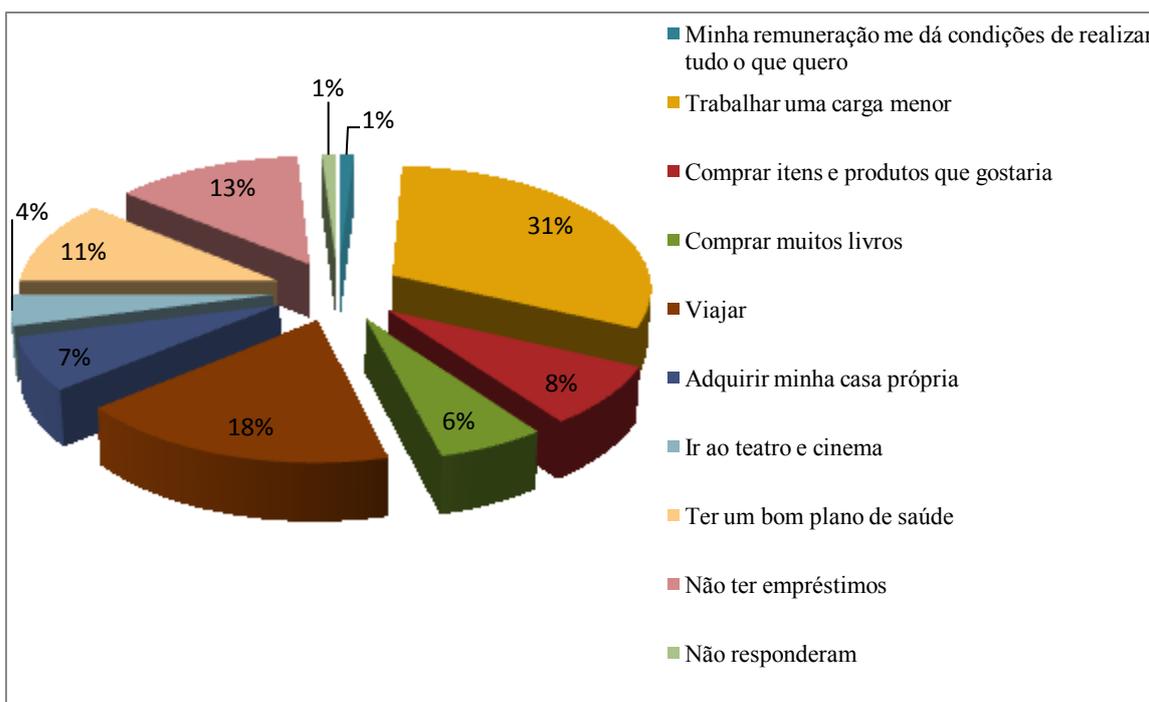


GRÁFICO 26 – REPRESENTAÇÃO SOBRE O QUE A REMUNERAÇÃO NÃO PERMITE FAZER
 FONTE: ELABORADO PELA AUTORA

O importante deste levantamento é que novamente aparece forte a relação entre remuneração e jornada. Baixos vencimentos fazem com que os professores trabalhem mais, no caso de SJP. Esta é uma realidade, no entanto, nacional. Os demais itens compõem o que chamamos um padrão de consumo, conforme o Capítulo II indica.

Quando se trata de remuneração, é importante avaliar que é com ela que o trabalhador se manterá não apenas durante o período produtivo do seu trabalho, mas precisará produzir sua vida na aposentadoria. A remuneração é o único elemento da valorização que o acompanhará até o final da vida, não apenas da carreira. Ao perguntarmos aos professores como vislumbram sua aposentadoria, as respostas se configuraram da seguinte maneira:

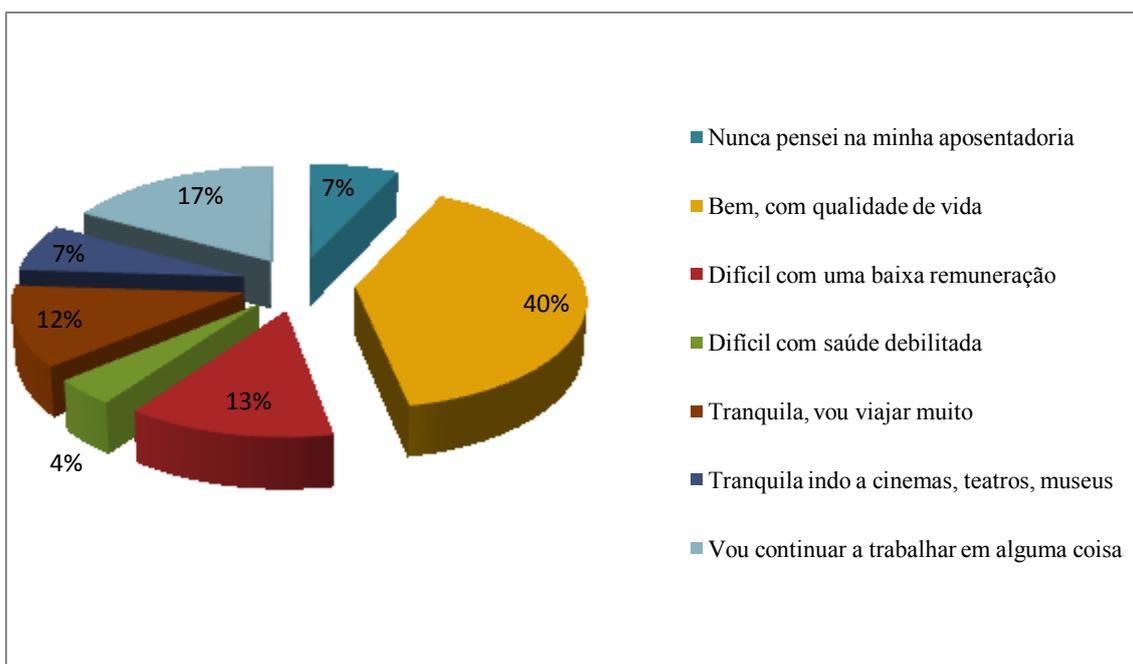


GRÁFICO 27 – REPRESENTAÇÃO SOBRE A PERSPECTIVA DA APOSENTADORIA DOS PROFESSORES DE SJP
 FONTE: ELABORADO PELA AUTORA.

Estes dados demonstram que, apesar de todos os apontamentos sobre a insuficiência da remuneração, da ampliação das jornadas de trabalho e da saúde debilitada, os professores são otimistas, pois acreditam, contraditoriamente, que terão uma aposentadoria com qualidade de vida.

Esse contexto leva a algumas reflexões: a primeira, sobre o fato de que afastar-se do *stress* da sala de aula é um indicativo de qualidade de vida; a segunda, o fato de trabalhar jornadas de quarenta horas cria a perspectiva de não trabalhar como uma representação da qualidade de vida e, por último, a possibilidade de não trabalhar e ter tempo para fazer tudo que ainda não fez também gera a percepção da qualidade de vida.

Enfim, a representação do professor sobre sua qualidade de vida na aposentadoria está relacionada ao afastamento das atividades da escola. Todavia, ao perguntar sobre o que precisa melhorar agora para que se tenha qualidade de vida quando se aposentar, a remuneração ainda é o que mais se destaca.

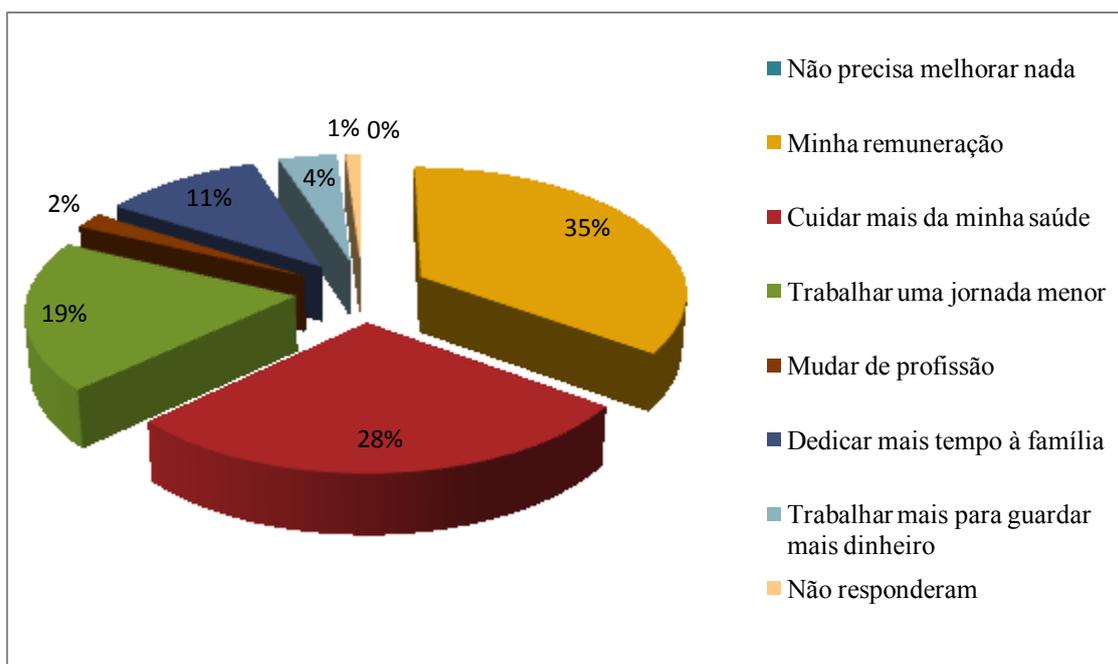


GRÁFICO 28 – REPRESENTAÇÃO SOBRE O QUE PRECISA MELHORAR PARA UMA BOA APOSENTADORIA
 FONTE: ELABORADO PELA AUTORA.

Mesmo indicando que terão uma aposentadoria com qualidade de vida, os professores percebem a necessidade da melhoria da sua remuneração para que isto de fato aconteça. Este apontamento pode significar o entendimento de que a remuneração possibilita acesso a elementos que contribuem para a qualidade de vida, como viagem, saúde, lazer, esporte, etc., o que neste caso não é possível, pois entendem que esta remuneração não é suficiente.

Enfim estes breves indicativos refletem a caracterização dos professores que participaram da pesquisa e auxiliarão no entendimento do terceiro momento da pesquisa, que tem como objetivo criar perfis dos profissionais conforme as respostas indicadas, no intuito de aprofundar as questões sobre a carreira dos professores e a sua qualidade de vida.

5.3. CRIANDO O PERFIL DOS PROFESSORES DE SJP

Este momento da pesquisa foi dedicado para a construção de perfis dos professores municipais que pudessem representar e apresentar quem são os profissionais e suas principais características na representação sobre qualidade de vida e carreira. Estes cruzamentos procuraram identificar quais os elementos mais importantes para uma carreira valorizada e que permita que o professor tenha qualidade de vida.

Numa análise geral, os professores de SJP que participaram da pesquisa têm entre 36 e 45 anos de idade, possuem mais de onze anos de carreira, são professores que estão nos níveis iniciais da tabela salarial de SJP (40 ao 45), a maioria já concluiu o curso de especialização, atendem em torno de 21 a 60 alunos por dia, são na maioria regentes II, não possuem filhos dependentes e trabalham 40 horas semanais.

A partir destas informações gerais, buscou-se criar alguns perfis. Entende-se por perfil as características de determinado grupo de professores, seja no âmbito pessoal (idade, sexo, filhos, composição de renda na manutenção da casa), seja no âmbito profissional (anos de carreira, nível remuneratório, formação, número de alunos que atende, turma, jornada), que interferem e determinam suas representações sobre qualidade de vida.

Para a criação destes perfis, foram necessárias algumas escolhas. A primeira é que as perguntas definidoras do perfil abordariam com maior ênfase aspectos relacionados à jornada e à remuneração. Esta escolha se deu porque nos levantamentos gerais sobre qualidade de vida foram os elementos que mais se sobressaíram nas escolhas dos professores. Assim, as perguntas selecionadas para construir os perfis foram:

1. Quem são os professores que trabalham 20, 40 e 60 horas na rede de SJP?
2. Sua profissão lhe propicia qualidade de vida?
3. O que lhe falta para que tenha qualidade de vida?
4. Você tem uma remuneração que lhe propicia qualidade de vida?
5. O que gostaria de fazer que sua remuneração não lhe permite?
6. O que seria uma remuneração ideal para você?
7. Como vislumbra sua aposentadoria?

A segunda escolha é que as variáveis de controle, que são aquelas que nos permitem entender determinadas escolhas, serão: idade, formação, anos de carreira, turma em que leciona, filhos, composição da renda, jornada. Em alguns momentos foram inclusas outras variáveis, que entendemos que contribuiriam para a ampliação do entendimento sobre determinados aspectos.

Destaca-se que construir estes perfis não foi tarefa fácil, especialmente por dois motivos: primeiro, porque muitos professores escolheram mais de uma opção nos questionários, e o segundo é que a opção de várias escolhas gerou resultados muito próximos uns dos outros.

Para estes cruzamentos, foi utilizado o programa Excel, que, por meio do filtro macro, permitiu criar perfis dos professores e de suas respostas mais assinaladas.

Como um dos elementos de construção do perfil é a jornada, primeiramente achei interessante, identificar quais são as características dos professores que atuam na rede municipal nas três jornadas (20, 40 e 60 horas) e que elementos se diferenciam em decorrência desta carga de trabalho e que podem refletir na representação de uma carreira valorizada para que tenham qualidade de vida.

QUEM SÃO OS PROFESSORES QUE TRABALHAM A JORNADA DE:			
	20 horas	40 horas	60 horas
Idade	36 a 45 anos	36 a 45 anos	36 a 45 anos
Há quantos anos é professor	Mais de 20 anos	Mais de 20 anos	Mais de 20 anos
Formação	Especialização	Especialização	Especialização
Nível da carreira em que está	51 a 59	41 ao 45	51 a 59
Turma em que leciona	Regente II	Regente II	EJA
Filhos dependentes	1 filho	1 filho	Nenhum filho
Composição da renda	Ambos mantêm a casa	Ambos mantêm a casa	Ambos mantêm a casa
Por que trabalham esta jornada	Preciso cuidar da família	Aumenta minha renda	Aumentar minha renda
Gostaria de trabalhar uma jornada menor	Não	Sim	Sim
Como se sente trabalhando esta jornada	Feliz	Cansada	Sem tempo para nada

TABELA 4 – PERFIL DOS PROFESSORES CONFORME SUA JORNADA DE TRABALHO
 FONTE: ELABORADO PELA AUTORA.

Em relação à idade, tempo de carreira e formação e composição da renda na manutenção da casa, podemos dizer que a maioria dos professores que participaram da pesquisa tem entre 36 e 45 anos, mais de 20 anos de carreira, possui o curso de especialização e divide a manutenção da casa com seus companheiros, fazendo com que este comparativo não se altere de forma tão representativa.

No entanto, algumas questões chamam a atenção nesta tabela, e uma delas é que os professores de 20 horas não gostariam de trabalhar uma jornada menor e sentem-se felizes assim, ao contrário dos que trabalham 40 ou 60 horas semanais, que gostariam de trabalhar menos e sentem-se cansados e sem tempo para nada.

Percebe-se que a opção de quem trabalha 20 horas é o cuidado da família, mas identifica-se que são os professores que estão nos níveis finais que a tabela salarial de SJP possibilita (51 ao 59), ou seja, possuem uma remuneração maior, possibilitando a opção de trabalhar uma carga horária menor, ao contrário daqueles que trabalham 40 horas e justificam pela necessidade de ampliar a remuneração. Estão nos níveis iniciais

da tabela (41 a 45) e como são professores com mais de 20 anos de carreira, provavelmente são aqueles que ainda não conseguiram incorporar suas progressões e titulações, tendo assim as remunerações mais baixas da rede. Já os professores que trabalham 60 horas possuem outra característica: mesmo justificando que precisam aumentar sua renda, são aqueles que estão nos níveis mais elevados da tabela salarial (51 ao 59). No entanto, diferente dos outros, são os professores que não possuem mais filhos dependentes, ou seja, o cuidado com a família pode ser considerado de menor relevância. Também são aqueles professores que atuam nas turmas de EJA do próprio município e provavelmente possuem dois padrões de 20 horas concursados, possibilitando assim a ampliação, por meio do JIS, de um “terceiro turno de trabalho” na própria rede municipal. Aqui nos deparamos com um desafio, pois o perfil dos professores que trabalham 60 horas cria uma representação de que poderiam trabalhar menos, níveis mais altos, porém não possuem filhos dependentes, o que pode representar um fator que influencia também a decisão de trabalhar esta jornada de trabalho.

Após identificar quem são aqueles professores que trabalham as jornadas de vinte, quarenta e sessenta horas, mergulhamos especificamente nas questões voltadas à qualidade de vida, buscando uma articulação com a carreira dos professores.

SUA PROFISSÃO LHE PROPICIA QUALIDADE DE VIDA?		
	Sim	Não
Idade	36 a 45 anos	46 a 55 anos
Há quantos anos é professor	Mais de 20 anos	16 a 20 anos
Formação	Especialização	Especialização
Nível da carreira em que está	51 ao 59	41 ao 45
Turma em que leciona	Educação Infantil	1º ano
Filhos dependentes	Nenhum filho dependente	Nenhum filho dependente
Composição da renda	Ambos mantêm a casa	Ambos mantêm a casa
Jornada	40 horas	40 horas
Leva atividade para casa	Raramente	Frequentemente
O que lhe falta para que tenha qualidade de vida	Trabalhar uma carga horária menor Uma remuneração melhor Boa saúde	Uma remuneração melhor
Como vislumbra sua aposentadoria	Bem, com qualidade de vida	Difícil, com uma baixa remuneração

TABELA 5 – PERFIL DOS PROFESSORES QUE AFIRMAM E NEGAM QUE A PROFISSÃO LHE PROPICIA QUALIDADE DE VIDA
 FONTE: ELABORADO PELA AUTORA.

Nesse perfil, novamente os professores que responderam que a profissão lhe propicia qualidade de vida são aqueles que estão nos níveis mais altos da carreira do

professor em SJP, ao contrário dos que responderam que não, que são os mais velhos em termos de idade, têm entre dezesseis e vinte anos de carreira e ainda estão nos níveis iniciais da tabela salarial. Como são os professores mais velhos e antigos, com baixas remunerações vislumbram uma aposentadoria difícil, não suficiente, ao contrário daqueles que trabalham vinte horas e têm melhores vencimentos.

Outro indicativo é que os professores que dizem que sua profissão lhe propicia qualidade de vida são aqueles que atuam com turmas de educação infantil e os que afirmam que não, com turmas de 1º ano. Tal apontamento pode ser indicativo de que a modalidade em que o professor atua também pode ser um referencial para o debate sobre qualidade de vida, pois as turmas de primeiro ano apresentam um número maior de alunos na sala de aula e uma maior responsabilização do professor pelo processo de alfabetização e aprendizado do aluno. Na educação infantil, o número de alunos em sala de aula é menor e não existe a cobrança no sentido do aprender a ler, fazer contas, corrigir provas, aula de ciências, matemática, história, geografia, etc., ou seja, a estrutura de organização curricular e avaliativa é bem diferente. Essa responsabilização do professor do ensino fundamental pode caracterizar uma sobrecarga de trabalho que afeta a representação sobre qualidade de vida.

Outro elemento de destaque que tem relação com o aspecto anterior é o fato de que os professores que dizem ter qualidade de vida são aqueles que raramente levam atividades para casa (atuam na educação infantil), ao contrário dos que dizem que não, pois afirmam que frequentemente levam atividades para casa (atuam nas turmas de 1º ano).

Nesse contexto, entendeu-se ser importante criar um perfil dos professores que responderam diferentes indicativos do que lhe falta para que tenham qualidade de vida. Assim, foram selecionados os elementos que foram mais indicados, sendo: remuneração, trabalhar uma carga menor e oportunidade de crescimento.

O QUE LHE FALTA PARA QUE TENHA QUALIDADE DE VIDA?			
	Remuneração	Trabalhar uma carga menor	Oportunidade e crescimento profissional
Idade	36 a 45 anos	36 a 45 anos	36 a 45 anos
Há quantos anos é professor	Mais de 20 anos	Mais de 20 anos	Mais de 20 anos
Formação	Especialização	Especialização	Especialização
Nível da carreira em que está	41 ao 45	Nível inicial 40	41 ao 45 51 ao 59

Turma em que leciona	1º ano Regente II	1º ano	Regente II
Filhos dependentes	1 filho	Nenhum filho dependente	Nenhum filho dependente
Composição da renda	Ambos mantêm a casa	Ambos mantêm a casa	Ambos mantêm a casa
Jornada	40 horas	40 horas	40 horas
Realizam outra atividade para compor a renda	Não	Não	Não
Como vislumbra sua aposentadoria	Bem, com qualidade de vida	Bem, com qualidade de vida	Bem, com qualidade de vida

TABELA 6 – PERFIL DOS PROFESSORES QUE AFIRMAM QUE FALTAM ELEMENTOS PARA SUA QUALIDADE DE VIDA

FONTE: ELABORADO PELA AUTORA.

Os professores que escolheram a remuneração como algo que lhes falta para que tenham qualidade de vida são novamente aqueles com mais caminhada na rede, porém que ainda estão nos níveis iniciais da tabela salarial (41 ao 45), ou seja, é provável que estes sejam os professores que não conseguiram ainda realizar suas progressões. Estes também são os professores que possuem um filho dependente, ou seja, na composição da família, existe mais um ente com necessidades a serem supridas.

Aqueles que definem que o que lhes falta para que tenham qualidade de vida é trabalhar uma jornada menor são os professores que atuam em turmas de 1º ano. Aí novamente podemos dizer que reflete a questão da responsabilidade pelo processo de aprendizagem da criança, intensificando a vontade de trabalhar menos. Também são aqueles que possuem uma caminhada na profissão, mas possivelmente são novos na rede municipal, pois estão no nível inicial 40. Isto nos sugere que o fato de o vencimento inicial de SJP ser um dos melhores da RMC pode acentuar outra escolha para qualidade de vida que não remuneração, no caso, uma jornada menor de trabalho. Assim, podemos dizer que um bom vencimento inicial pode criar uma percepção nos professores novos de valorização, em especial se este vem de redes que pagam menos.

Já os professores que afirmam que o que lhes falta é reconhecimento profissional são aqueles com mais idade, mais de vinte anos de carreira, porém variam entre os níveis iniciais e finais da carreira. Talvez esta representação sobre o reconhecimento profissional varie entre aqueles que atuam há anos e recebem baixas remunerações, ou mesmo estando nos níveis mais altos não sentem o devido reconhecimento da profissão.

O interessante, no entanto, é perceber que todos acreditam que terão uma aposentadoria com qualidade de vida. Seria devido ao fato de apenas não possuírem o

compromisso com a escola, os alunos? Ou então, fazer coisas que a profissão não lhes permite devido ao tempo de trabalho dentro e fora da escola?

O perfil dos professores que responderam que sua remuneração lhes propicia qualidade de vida, comparado com aqueles que afirmam que não, apresenta a seguinte variação:

VOCÊ TEM UMA REMUNERAÇÃO QUE LHE PROPICIA QUALIDADE DE VIDA?		
	SIM	Não
Idade	36 a 45 anos	36 a 45 anos
Há quantos anos é professor	Mais de 20 anos	Mais de 20 anos
Nível da carreira em que está	51 ao 59	41 ao 45
Turma em que leciona	Regente II	1ª ano
Filhos dependentes	Um filho	Nenhum filho dependente
Número de alunos que atende	Mais de 81 alunos	41 a 60 alunos
Composição da renda	Ambos mantêm a casa	Ambos mantêm a casa
Jornada	40 horas	40 horas
Como vislumbra sua aposentadoria	Bem, com qualidade de vida	Bem com qualidade de vida
O que precisaria mudar agora para ter uma boa aposentadoria	Cuidar mais de minha saúde	Minha remuneração

TABELA 7 – PERFIL DOS PROFESSORES SOBRE A REPRESENTAÇÃO DA REMUNERAÇÃO E DA QUALIDADE DE VIDA

FONTE: ELABORADO PELA AUTORA.

Novamente temos a mesma situação: os professores que dizem que sua remuneração lhes propicia qualidade de vida são aqueles com mais de vinte anos de trabalho, mas que já estão nos níveis finais que a tabela salarial permite, e os que dizem que não, são aqueles com a mesma idade, o mesmo tempo de serviço e estão nos níveis iniciais da tabela salarial de SJP. Os professores que responderam “não” indicam a necessidade de que para ter uma boa aposentadoria precisam melhorar a remuneração. Aqueles que têm melhores vencimentos já colocam outro indicativo, que é cuidar mais da saúde.

Da mesma forma, se repete a situação sobre o fato das turmas em que os professores atuam. Aqueles que dizem que a remuneração não lhes propicia qualidade de vida são aqueles que atuam no 1º ano e os que dizem sim, são professores regentes II, ou seja, trabalham com turmas de recuperação, aulas de educação física, artes, ensino religioso, auxiliar, etc., ou seja, a responsabilização sobre o processo ensino-aprendizagem é menor. Talvez isto esteja ligado ao fato do afastamento da sala de aula e das responsabilidades que ela exige, pois ambos trabalham 40 horas, porém, o que

afirma o “não” é o professor de 1º ano. O interessante desta verificação é que mesmo o regente II, que passa a atuar na maioria das vezes com mais alunos, tem uma visão positiva.

O QUE GOSTARIA DE FAZER QUE SUA REMUNERAÇÃO NÃO PERMITE?			
	Trabalhar uma jornada menor	Viajar	Não ter empréstimos
Idade	36 a 45 anos	36 a 45 anos	36 a 45 anos
Há quantos anos é professor	Mais de 20 anos	Mais de 20 anos	Mais de 20 anos
Formação	Especialização	Especialização	Especialização
Nível da carreira em que está	41 ao 45	41 ao 45	Nível inicial 40
Filhos dependentes	Nenhum filho dependente	Nenhum filho dependente	Nenhum filho dependente
Composição da renda	Ambos mantêm a casa	Ambos mantêm a casa	Ambos mantêm a casa
Jornada	40 horas	40 horas	40 horas
Realizam outra atividade para compor a renda	Não	Não	Não
Como vislumbra sua aposentadoria	Difícil com baixa remuneração	Bem, com qualidade de vida	Bem, com qualidade de vida

TABELA 8 – PERFIL DOS PROFESSORES SOBRE A REPRESENTAÇÃO DO QUE A REMUNERAÇÃO DEIXA DE LHES PROPICIAR
 FONTE: ELABORADO PELA AUTORA

O primeiro indicativo é que a maioria dos professores que afirma que a remuneração não permite fazer algo são aqueles que estão entre os níveis 40 e 45, novamente os mais baixos da rede. O segundo é que se repete a percepção sobre a remuneração tendo como diferencial o nível de carreira dos professores, apontando que aqueles que estão no nível inicial 40 afirmam terem empréstimos, o que representa também um elemento de baixo vencimento. Talvez isto esteja ligado ao fato do afastamento da sala de aula e das responsabilidades que ela exige.

O QUE SERIA UMA REMUNERAÇÃO IDEAL PARA VOCÊ?		
	A remuneração que tenho é a ideal	Aquela que me permitisse trabalhar uma jornada menor
Idade	46 a 55 anos	36 a 45 anos
Há quantos anos é professor	- Mais de 20 anos	Mais de 20 anos
Formação	Especialização	Especialização
Nível da carreira em que está	51 ao 59	41 ao 45
Turma em que leciona	Regente II	Regente II
Filhos dependentes	Nenhum filho dependente	Nenhum filho dependente

Composição da renda	Ambos mantêm a casa (40%) Única que mantém a casa (40%)	Ambos mantêm a casa
Jornada	40 horas	40 horas
Qualidade de vida está ligada a:	Tempo para ficar com a família	Boa remuneração
O que gostaria de fazer que sua remuneração não lhe permite	Minha remuneração me dá condições de realizar tudo o que quero	Trabalhar uma jornada menor.

TABELA 9 – PERFIL DOS PROFESSORES SOBRE A REMUNERAÇÃO IDEAL
 FONTE: ELABORADO PELA AUTORA.

Os professores que acreditam ter uma remuneração ideal são aqueles com uma idade mais avançada (46 a 55 anos) e com mais de 20 anos de carreira, ou seja, quase às vésperas da aposentadoria e, com vencimentos mais altos, acreditam que qualidade de vida está ligada ao tempo para ficar com a família.

Já os professores que percebem que a remuneração ideal é aquela que permite trabalhar uma jornada menor estão na faixa dos 36 aos 45 anos e estão nos níveis iniciais, ganham menos e acreditam que a qualidade de vida está associada a uma boa remuneração. Nesse sentido, podemos constatar novamente que a percepção sobre qualidade de vida, está relacionada com o vencimento dos professores.

COMO VISLUMBRA SUA APOSENTADORIA?			
	Bem, com qualidade de vida	Vou continuar a trabalhar	Difícil, com remuneração baixa
Idade	36 a 45 anos	36 a 45 anos	36 a 45 anos
Há quantos anos é professor	Mais de 20 anos	Mais de 20 anos	4 a 10 anos
Formação	Especialização	Especialização	Especialização
Nível da carreira em que está	51 ao 59	41 ao 45	Nível inicial 40
Turma em que leciona	Regente II	Regente II	1º ano
Filhos dependentes	1 filho	Nenhum filho dependente	Nenhum filho dependente
Composição da renda	Ambos mantêm a casa	Minha renda é a única na manutenção da casa	Ambos mantêm a casa
Jornada	40 horas	40 horas	40 horas
Sua profissão afeta sua saúde	Algumas vezes	Algumas vezes	Algumas vezes
O que seria uma boa remuneração	Igual à de outras profissões com nível superior	Igual à de outras profissões com nível superior	Igual à de outras profissões com nível superior
O que precisa melhorar agora para ter qualidade de vida na aposentadoria	Minha remuneração	Minha remuneração	Minha remuneração

TABELA 10 – PERFIL DOS PROFESSORES E SUA REPRESENTAÇÃO SOBRE APOSENTADORIA
 FONTE: ELABORADO PELA AUTORA.

Novamente o que se sobressai é que a percepção sobre a aposentadoria se modifica conforme o nível da tabela salarial. O que acha que terá qualidade de vida está entre os níveis finais da tabela e aquele que acha “que será difícil, com baixa remuneração” estão nos níveis iniciais. No entanto, é unânime que para se ter uma boa aposentadoria, o necessário a melhorar neste momento é a remuneração.

Enfim, concluindo este capítulo, podemos perceber que os dados coletados demonstram que os elementos mais importantes para a qualidade de vida dos professores são a remuneração e a jornada. Praticamente estes dois elementos são unânimes nas respostas dos professores, mesmo para aqueles que dizem ter qualidade de vida como para aqueles que não.

Estas representações variam conforme o nível da tabela salarial. Professores com níveis maiores e vinte anos na rede possuem representações mais positivas, ao contrário daqueles que possuem mais de vinte anos de rede e, no entanto, estão nos níveis iniciais da tabela salarial e apontam representações mais negativas. Podemos indicar que isto tem relação com o valor da remuneração, mas também com a possibilidade de

progressão na carreira, que para uns é possível e acontece e para outros não tem acontecido.

Outro indicativo relevante é que aqueles professores que atuam em turmas de Educação Infantil ou como RII possuem representações mais positivas sobre sua qualidade de vida do que aqueles que atuam com turmas de 1º ano. Este levantamento pode estar relacionado à quantidade de alunos (maior no ensino fundamental e menor na educação infantil), mas também com a responsabilidade com o processo ensino-aprendizagem que as turmas de 1º ano exigem.

Enfim, podemos dizer que os resultados da aplicação do questionário nos demonstram que a carreira do professor em SJP é estruturada de forma que o professor crie a percepção que ela não lhe propicia qualidade de vida. Podemos relacionar esta percepção na confirmação da hipótese deste capítulo, que se confirma quando percebemos que as representações sobre qualidade de vida mudam conforme o nível remuneratório do professor. No entanto, as análises nos fazem perceber que a questão é mais profunda, no sentido de que não é apenas relativa ao fato de melhores ou piores remunerações. No caso de São José dos Pinhais, está relacionada também ao fato de a carreira não promover a articulação entre tempo de serviço, formação e remuneração.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Muitas vezes o começo é o final. Porque chegar ao final pode ser a única maneira de começar. O final é o ponto onde começamos. (T. S. ELLIOT *apud* VIEIRA, 2002, p. 141).

Remuneração e jornada! De forma simples e objetiva, esta é a resposta do objetivo geral desta tese. Estes são os dois elementos essenciais que os professores municipais da educação básica, educação infantil e anos iniciais querem para que se sintam valorizados e tenham qualidade de vida e, claro, uma carreira que lhes propicie estes elementos.

Sobre a remuneração, de certa forma é mais fácil descrever uma estruturação que represente os anseios dos professores, pois se vincula à necessidade de bons vencimentos que permitam que criem um estilo de vida que, na sua representação, lhes propicie qualidade de vida, acesso a viagens, lazer, cultura, esporte, etc., ou seja, uma remuneração com que possam produzir sua vida. Que remuneração seria essa? Aquela que lhes desse condições de trabalhar menos, aquela que lhes pagasse pela sua formação e pelo tempo de serviço, que fosse igual à das demais profissões com nível superior, aquela que mantivesse e elevasse seu poder de compra não só quando ainda está atuando, mas também na aposentadoria. Comparado com os demais municípios da PARMC, SJP é o terceiro município com melhor vencimento inicial (R\$ 1.512,36) para a jornada de vinte horas, ficando atrás de Araucária (R\$ 1.536,12) e Pinhais (R\$ 1.532,34)⁵¹. Em comparação com o PSPN, que em 2012 fixava-se em R\$ 1.450,75 para uma jornada de quarenta horas, SJP paga além. Mesmo com este comparativo que demonstra que SJP no contexto não paga mal, o que os professores querem é a remuneração. Este indicativo nos permite refletir que mesmo os melhores vencimentos ainda não são suficientes. Na representação do professor, para dar conta da valorização que ele almeja para sua qualidade de vida, é preciso mais remuneração.

Sobre a jornada, penso ser mais difícil discorrer, pois os professores querem uma jornada que lhes permita ter mais tempo com a família, lazer, viagem, etc. Então seria trabalhar uma carga menor? Vinte horas, mas com uma remuneração próxima de quarenta? Ou será que neste contexto não caberia uma discussão sobre uma composição da jornada de trabalho do professor, que permitisse mais tempo para estudos,

⁵¹ Valores referentes ao ano de 2012.

planejamento e demais atividades, inclusive até para que não fossem levadas atividades para casa, mesmo numa jornada de quarenta horas semanais?

Eis o sentimento de desvalorização que se aflora entre a categoria: carreiras que contemplam remunerações insuficientes, somadas a jornadas de trabalho (manhã, tarde, noite) que não lhes permitem realizar outras atividades.

Nesse sentido, o resultado desta tese parte da reflexão que em nível nacional temos tencionado avanços para a política de valorização, porém, nos contextos locais, as carreiras municipais ainda não são estruturadas de forma que valorizem os professores, contribuindo para sua qualidade de vida. Esta é a resposta para o problema de pesquisa desta tese. São vários os motivos: As leis de carreira (que são os mecanismos que assegurariam direitos – estatutos e planos) produzem travas, não permitindo a progressão dos professores; os vencimentos são menores que algumas profissões do município com a mesma formação; as progressões são realizadas conforme se alegue ter ou não dinheiro; não se paga o professor pela sua formação; licenças para estudo não são direitos, são concessões; a tabela salarial é impossível de ser concluída; a carreira é curta, pois prevê a apresentação apenas de títulos de especialização, mestrado e doutorado); a disparidade “absurda” de vencimentos entre professores novos e antigos de rede, com maior ou menor titulação; não há políticas de formação; os enquadramentos de uma lei para outra são realizados sem critérios claros, prejudicando os profissionais; a hora-atividade de 33% não é cumprida na sua totalidade; os professores estão ficando doentes e não há mecanismos que pensem na sua saúde.

Mesmo frente a estas questões, não compartilho da ideia de precarização da carreira, mas sim de estagnação, pois os direitos vieram e estão aí, as dificuldades estão aí e continuam no contexto municipal. Existem pontos positivos: a realização de concursos públicos, pois se trata de um município que não possui professores contratados, e o diferencial pago por tempo de serviço, que é um importante elemento para melhorar a remuneração do professor inclusive na sua aposentadoria, são elementos que desde o primeiro plano de carreira municipal já existiam. Onde está o novo? Onde está o elemento que trouxe o diferencial? Aponto que este elemento hoje é principalmente o fato de que o debate da política de valorização está posto na ordem do dia, se fortalecendo e se consolidando ao longo da história, este é o caminho!

No mais, outras reflexões partem dos apontamentos que esta tese buscou apresentar. Pensar o que de fato é a valorização do professor já se constitui num desafio que buscamos de certa forma sistematizar. Firmar que a formação, a condição de

trabalho e a remuneração são elementos essenciais na estruturação de uma carreira valorizada reforça os discursos e debates que acontecem em torno deste tema, porém é preciso avançar, inserir nestes contextos de disputas que a valorização do professor não é apenas importante para a qualidade de ensino, mas também para a qualidade de vida deste trabalhador, pois o professor é um trabalhador. Martins (2011, p. 382) coloca que “para que os problemas se transformem em agenda governamental é preciso, contudo, que ganhem expressiva dimensão social e política necessária à sua institucionalização”, ou seja, a valorização dos professores está presente nas agendas nacionais e nos discursos locais, mas é preciso pensá-la também no contexto da qualidade de vida, de um trabalhador que precisa produzir sua vida, agora e na sua aposentadoria. Compreendendo que a qualidade de vida parte das representações de cada professor e que é fruto de um *habitus*, esta representação está rodeada pelos aspectos subjetivos, que são contemplados pelos elementos objetivos.

Todavia, a política de valorização ainda está num processo de afirmação, ou seja, há programas, projetos, financiamento, leis e documentos nacionais que a tensionam, porém nos municípios não. Veja-se no caso municipal estudado, onde não há programas, não há projetos e não há carreira que promova os elementos necessários para a valorização do professor. Então podemos dizer que não há política? Há sim, no movimento e na forma como as forças locais, mesmo que timidamente, se movimentam e disputam a valorização do professor.

Essas disputas, a política de valorização, só são possíveis porque estamos num Estado Democrático de Direito e um dos mecanismos que pode assegurar este direito social do professor é a lei. Em nível nacional temos o FUNDEB e a Lei do Piso, que se consolida, talvez, como a mais importante conquista da política de valorização nos últimos tempos. Mas, em termos de valorização local, qual é a lei? É a lei local que regulamenta a carreira dos professores, os estatutos e planos de carreiras e que, infelizmente, não tem propiciado a valorização necessária.

Nesse sentido, a forma federativa que delega aos entes a responsabilidade por legislar sobre o funcionalismo público acaba sendo um empecilho para uma política nacional de valorização dos professores, em especial aquela que procura de certa forma uma homogeneização da profissão, por meio de estruturas de carreiras parecidas, remunerações menos desiguais, condições de trabalho com diferenças menos gritantes. A criação de um sistema nacional e único de educação seria uma alternativa, porém sem

dúvida uma alternativa complicada de administrar frente às características da nossa organização de Estado.

Vejamos, por exemplo, que não houve a comprovação de algum parâmetro que permitisse afirmar que, no caso de SJP, as legislações nacionais tensionaram aprovações de carreiras que contemplassem elementos de valorização do professor. Tomo como exemplo o FUNDEB, que não se refletiu em melhores vencimentos e adequação dos planos de carreira, ou o PSPN, que não garantiu nem mesmo a implantação da hora-atividade de 33% na sua totalidade e em relação às possibilidades de melhoria da remuneração não trouxe contribuições, visto que o município já pagava além do piso.

A organização federativa permite uma complexidade e diversidade de carreiras nacionais, estaduais e municipais e, pior, não apenas os entes possuem carreiras diferentes: resulta que dentro do município cada professor tem sua carreira específica, que se desenrolou de forma diferente uma da outra e que, mesmo executando o mesmo trabalho, com a mesma formação e tempo de serviço, estão em condições de carreiras bem diferentes, para melhor ou para pior.

Outra situação que se apresenta é que as leis que regulamentam a carreira produzem a percepção que são apenas mecanismos que regulamentam a tabela salarial do professor, ou seja, como é o caminhar entre os níveis de vencimento apenas, não se modificam muito ao longo do tempo, mantendo a mesma estrutura, as mesmas regras, vencimentos, jornadas e progressões. Eis a estagnação! O fato também de se ter um Estatuto Próprio do Magistério também não demonstrou, em SJP, ser um indicativo de valorização do professor, pois o que o Estatuto Próprio do Magistério previa, o Estatuto Geral dos Servidores também previa, a regulamentação praticamente não mudou. Ainda sobre as leis, vale afirmar a não transparência sobre suas regras, a dificuldade em compreendê-las, muitas vezes necessitando de ajuda de técnicos para interpretá-las, o que demonstra a falta de transparência no trato com o trabalhador na rede municipal de SJP. Temos como exemplo a forma de enquadramento dos professores. Podemos dizer então que ter apenas uma carreira não é sinônimo de valorização, mas a forma como uma carreira se estrutura e é implementada, isso sim leva à valorização.

Estas circunstâncias refletem a percepção dos professores sobre sua valorização. Em SJP, os mesmos indicam não se sentirem valorizados e afirmam na sua maioria que a profissão lhes propicia parcialmente qualidade de vida. As representações sobre qualidade de vida variam conforme um indicativo importante: a diferença de nível na carreira. Aqueles que têm melhores vencimentos têm percepções mais positivas de sua

carreira e qualidade de vida, ao contrário daqueles que têm vencimentos menores, que já possuem muitos anos na profissão e têm as representações sobre qualidade de vida mais negativas. Assim, este indicativo é um importante elemento para afirmar que uma boa remuneração é sim elemento de grande valor, se não o de mais valor, na valorização do professor e sua qualidade de vida.

No entanto, estas representações não estão ligadas somente ao fato de uma remuneração maior ou menor, mas também à condição de acesso às progressões remuneratórias desta carreira, pois também é perceptível que os professores que possuem uma visão mais negativa dos elementos que compõem sua carreira não são apenas aqueles com baixas remunerações, mas são aqueles que possuem anos de profissão, mesma formação e ainda recebem remunerações menores que aqueles com o mesmo tempo de serviço e que por alguma situação a lei de carreira não permitiu que progredissem entre os níveis da tabela salarial. Isso, claro está, cria um sentimento de desvalorização.

Nesse sentido, saber que sua profissão tem uma carreira e que ela lhe propicia progressos em termos remuneratórios, possibilidades de reconhecimento de sua formação e qualificação, incorporação de seu tempo de serviço e acesso a elementos como licença para estudar, hora-atividade, entre outros, cria no professor o sentimento de valorização e, conseqüentemente, de qualidade de vida.

Nesse aspecto, esta tese buscou contribuir no contexto da política de valorização, desvelando a complexidade desta política no âmbito local. Reflexões estas que são essenciais para o debate das carreiras, valorização e qualidade de vida deste professor que é um trabalhador, ampliando o leque para as disputas e enfrentamentos necessários à política.

EPÍLOGO

Férias de janeiro de 2015. Em meio aos trabalhos finais do doutorado, às vésperas da conclusão desta tese, resolvi tomar um café, num fim de tarde, na casa de uma amiga de adolescência, professora da rede municipal também. Entrou na rede bem depois de mim, concluiu o curso de pedagogia e especialização há pouco tempo.

Conversa vai, conversa vem. Falando da profissão, a professora, minha amiga, comenta feliz, sobre o aumento de níveis da carreira que teve neste ano de 2014 que passou:

– Eu não posso reclamar! – diz ela. – Em 2012 meu nível foi para o 40, pois estava bem abaixo do inicial. Esse ano teve um novo reenquadramento para estes professores que estavam com a carreira congelada e fui para o nível 48. Com a progressão simples fui para o nível 49 e com a progressão qualificada apresentei a especialização e já fui para o 53! Tudo juntinho! Eu não posso reclamar!

Fiquei atônita! Estou prestes a concluir o doutorado, sou mais antiga na rede que minha amiga professora e, no entanto, na minha carreira, ainda não incorporei a especialização que concluí em 2001, não incorporei o mestrado que concluí em 2007. E o doutorado? Sem comentários. Vinte anos na rede e estou no nível 48. Lembrei-me de minha tese e pensei: esse deve ser o sentimento da desvalorização!

REFERÊNCIAS

ABICALIL, C. A. Piso salarial: Constitucional, legítimo, fundamental. **Revista Retratos da Escola**, v. 2, n. 2-3, jan./dez. 2008. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>>.

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

ALMEIDA, M. A. B.; GUTIERREZ, G. L.; MARQUES, R. **Qualidade de vida**: definições, conceitos e interfaces com outras áreas de pesquisa. São Paulo: Escola de Artes, Ciências e Humanidades – EACH/USP, 2012.

ARAUJO, F.K.R. **Fundef (1996 a 2006)**: a remuneração dos professores do ensino fundamental da rede pública municipal de Natal/RN. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal, 2012.

BARBOSA, S. R. da C. S. Qualidade de vida e ambiente: uma abordagem em construção. In: _____. (Org.). **A temática ambiental e a pluralidade do ciclo de seminários do NEPAM**. Campinas: UNICAMP, 1998. p. 401-425.

BARBOSA, A. **Os salários dos professores brasileiros: implicações para o trabalho docente**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de São Paulo/UNESP. São Paulo, 2011.

BATISTA, A. S.; CODO, W. Crise de identidade e sofrimento. In: CODO, Wanderley (Coord.). **Educação: carinho e trabalho**. Burnout, a síndrome da desistência do educador, que pode levar à falência da educação. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

BERLATTO, A.C. **A valorização do trabalho do professor para além da remuneração**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, 2011.

BOFF, L. **A águia e a galinha**. Petrópolis: Vozes, 1997.

BOITO JR., A.; MARCELINO, P. **O sindicalismo deixou a crise para trás? Um novo ciclo de greves na década de 2000**. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-49792010000200008&script=sci_arttext>.

BOLLMANN, M. G. N. Valorização do magistério. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. **Dicionário: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte. UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CD ROM.

BOURDIEU, P. **Poder simbólico**. São Paulo: Bertrand Brasil S.A., 1989.

_____. **Coisas ditas**. São Paulo: Brasiliense, 2002.

_____. **Questões de Sociologia**. Lisboa: Edições Sociedades Unipessoal, 2003.

BRASIL. **Lei nº 5692/1971**, de 11 de agosto de 1971. Fixa as diretrizes para o ensino de 1º e 2º graus. Brasília, 1971.

_____. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**, promulgada em 5 de outubro de 1988. Brasília: Senado Federal, 1988.

_____. Ministério da Educação e Cultura. **Pacto pela Valorização do Magistério e Qualidade da Educação**, de 19 de outubro de 1994. Brasília, DF, 1994.

_____. **Lei nº 9394/1996**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996.

_____. Ministério da Educação e Cultura. **Lei 9.424/96 (FUNDEF)**. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, na forma prevista no art. 60, § 7º, do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, e dá outras providências, de 24 de dezembro de 1996. Brasília, DF.

_____. Ministério da Educação e Cultura, CNE, CEB. **Resolução n. 3/1997**. Fixa diretrizes para os novos planos de carreira e de remuneração para o Magistério dos Estados, do Distrito Federal e dos municípios, de 8 de outubro de 1997. Brasília, DF.

_____. **Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001**. Plano Nacional da Educação (PNE). Brasília: MEC, 2006. Disponível em: <www.mec.gov.br>. Acesso em: 12 ago. 2011.

_____. Ministério da Educação. **Fundeb: Manual de Orientação**, 2009. 89p. Disponível em: <ftp://200.130.5.12/web/fundeb/manual_orientacao_fundeb.pdf>2009g>. Acesso em: 20 set. 2014.

_____. **Emenda Constitucional nº 53, de 19 de dezembro de 2006**. Dá nova redação aos art. 7º, 23, 30, 206, 211 e 212 da Constituição Federal e ao art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. Disponível em: <http://www.presidencia.gov.br/legislacao/>. Acesso em: ago. 2009.

_____. **Lei 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. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato20072010/2007/Lei/L11494.htm>. Acesso em: fev. 2010.

_____. **Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008**. Regulamenta a alínea “e” do inciso III do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional do magistério público de educação básica. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 17 de julho de 2008. Disponível em: <http://www.presidencia.gov.br/legislacao/>. Acesso em: set. 2009.

_____. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 02, de 2009**. Fixa as Diretrizes Nacionais para os Planos de Carreira e Remuneração dos

Profissionais do Magistério da Educação Pública. Disponível em: <<http://Ice.mec.gov.br>>. Acesso em: set. 2009.

_____. **Decreto 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.mec.gov.br>. Acesso em: 05 out. 2013.

_____. **Documento final CONAE**. Brasília: MEC/Secretaria Executiva Adjunta. Disponível em: <www.mec.gov.br>. Acesso em jul. 2010.

BRUNO, L. E. N. B. Poder político e sociedade: qual sujeito, qual objeto. In: FERREIRA, E. B.; OLIVEIRA, D. A. **Crise da escola e políticas educativas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

CALDAS, A. R. **Desistência e resistência no trabalho docente**: um estudo das professoras e professores do ensino fundamental da rede municipal de educação de Curitiba. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2007.

_____. Profissionais da educação: entre o encantamento da resistência individual e o sofrimento do trabalho. In: SOUZA, Â. R. de; GOUVEIA, A. B.; TAVARES, T. M. (Orgs.). **Políticas educacionais**: conceitos e debates. Curitiba: Appris, 2012.

CAMARGO, R. B.; JACOMINI, M. A. **Carreira e salário do pessoal docente da educação básica**: algumas demarcações legais. Versão preliminar. São Paulo: Centro de Estudos e Pesquisas em Políticas Públicas da Educação, 2010.

CARISSIMI, A. C. V.; TROJAN, R. M. A valorização do professor no Brasil no contexto das tendências globais. **Jornal de Políticas Educacionais**, n. 10, ago./dez. de 2011.

CARVALHO, F. A. **Financiamento da educação**: do FUNDEF ao FUNDEB. Repercussões da política de fundos na valorização docentes da rede estadual de ensino do Pará – 1996 a 2009. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de São Paulo. São Paulo, 2012.

CIRILO, P.R. **As políticas de valorização docente no Estado de Minas Gerais**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2012.

CHIZZOTTI, A. A pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais: evolução e desafios. **Revista Brasileira de Educação**, Braga: Universidade do Minho, v. 16, n. 2, 2003.

CODO, Wanderley (Coord.). **Educação**: carinho e trabalho. Burnout, a síndrome da desistência do educador, que pode levar à falência da educação. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

COSTA, V. M. F. Federalismo e relações intergovernamentais: implicações para a reforma da educação no Brasil. **Educ. & Soc.**, Campinas, v. 31, n. 112, p. 729-748, jul.-set. 2010.

CURY, J. R. C. Sistema Nacional de Educação: desafio para uma educação igualitária e federativa. **Educ. & Soc.**, Campinas, v. 29, n. 105, p. 1187-1209, set./dez. 2008.

CUSTODIO, M.C. **Profissionalização do magistério da educação básica**: análise da valorização profissional do professor da educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2011.

CRUZ, R.E. **Pacto federativo e financiamento da educação**: a função supletiva e redistributiva da União – FNDE em destaque. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo. São Paulo, 2009.

DALFOVO, M. S.; LANA, R. A.; SILVEIRA, A. Métodos quantitativos e qualitativos: um resgate teórico. **Revista Interdisciplinar Científica Aplicada**, Blumenau, v. 2, n. 4, p. 1-13, 2.º sem. 2008.

DAVIES, N. FUNDEB: A redenção da educação básica? **Educ. & Soc.**, Campinas, v. 27, n. 96 - Especial, p. 753-774, out. 2006

DICIONÁRIO ONLINE DE PORTUGUÊS. **Quartil**. Disponível em: <<http://www.dicio.com.br>>. Acesso em: ago. 2012.

DOTTA, L. T. **Representações sociais do ser professor**. Campinas: Alínea, 2006.

DOURADO, L. F. Avaliação do Plano Nacional de Educação 2001-2009: Questões estruturais e conjunturais de uma política. **Revista Educação & Sociedade**, Campinas, 2010. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 10 jan. 2014.

DUARTE, J. B. Estudos de caso em educação. Investigação em profundidade com recursos reduzidos e outro modo de generalização. **Revista Lusófona de Educação**, n. 11, 2008.

ESTEVES, J. M. **O mal-estar docente**: a sala de aula e a saúde dos professores. Tradução de Durley de Carvalho Cavicchia. Bauru, SP: EDUSC, 1999.

FARENZENA, N. **Diretrizes da Política de Financiamento da Educação Brasileira**: continuidades e inflexões no ordenamento constitucional-legal (1987-1996). Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2001.

FAUSTO, B. **História do Brasil**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2012.

FELDFEBER, M. Internacionalização da educação, “tratados de Livre Comércio” e políticas educativas. In: FERREIRA, E. B.; OLIVEIRA, D. A. **Crise da escola e políticas educativas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

FERNADES.M.D.E.; BRITO. S. H. A.; PERONI. V.M.V. Sistema e Plano Nacional de Educação: notas sobre conceituação, relação público-privado e financiamento. **R. bras. Est. pedag.**, Brasília, v. 93, n. 235, p. 565-578, set./dez. 2012

FERNANDES, H. Tribuna da Imprensa. Disponível em: <<http://www.sindifisconacional.org.br/>>. Publicado em: 30 mar. 2013. Acesso em 29/11/2014.

FERNANDES, T. W. P. Regime de colaboração: o contexto histórico das ações e das práticas em Educação. **Educação em Foco**, Juiz de Fora, v. 17, n. 3, p. 153-176, nov. 2012/fev. 2013.

FERRAJOLI, L. **Por uma teoria dos direitos e dos bens fundamentais**. Porto Alegre: Livraria do Advogado Editora, 2011.

FERRAZ, M. Estado, política e sociabilidade. In: SOUZA, Â. R. de; GOUVEIA, A. B.; TAVARES, T. M. (Orgs.). **Políticas educacionais: conceitos e debates**. Curitiba: Appris, 2012.

FERREIRA, A.; BITTAR, M. A ditadura militar e a proletarização dos professores. **Educ. & Soc.**, Campinas, v. 27, n. 97, p. 1159-1179, set./dez. 2006.

FERREIRA, E. B.; OLIVEIRA, D. A. (Org.). **Crise da escola e políticas educativas**. Belo Horizonte. Autêntica, 2009.

FRANCO, M.E.; BITTAR, M. (Org.). Políticas públicas e educação superior. In: **Enciclopédia de Pedagogia Universitária**. Inep. 2006

FREIRE.P. Disponível em http://pensador.uol.com.br/paulo_freire_educacao_infantil. Acesso em 20/02/2015.

FRIGOTTO, G. Política e gestão educacional na contemporaneidade. In: FERREIRA, E. B.; OLIVEIRA, D. A. **Crise da escola e políticas educativas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. Educação básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. **Educ. & Soc.**, Campinas, v. 24, n. 82, p. 93-130, abr. 2003.

GASPARINI, S. M.; BARRETO, S. M.; ASSUNÇÃO, A. A. O professor, as condições de trabalho e os efeitos sobre sua saúde. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 2, p. 189-199, maio/ago. 2005.

GEMAQUE.R.M. **Relatório do estágio pós-doutoral**. Universidade de São Paulo. São Paulo, 2013.

GERMANO. J. W. **Estado militar e educação no Brasil (1964-1985)**. São Paulo: Cortez, 2005.

GOMES, A.C.C. **Políticas Públicas de financiamento da Ed. Básica: uma análise da aplicação do fundo de manutenção e desenvolvimento da educação básica e de valorização dos professores da educação (FUNDEB)**, no período 2007-2010, em Guajará Mirim-RO. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2011.

GONÇALVES, A.; VILARTA, R. Qualidade de vida e atividade física: explorando teoria e prática. **Revista Conexões**, v. 2, n. 2, 2004. (Resenha).

GOUVEIA, A. B. O financiamento da educação no Brasil e o desafio da superação das desigualdades. In: SOUZA, Â. R. de; GOUVEIA, A. B.; TAVARES, T. M. (Orgs.). **Políticas educacionais: conceitos e debates**. Curitiba: Appris, 2012.

GOUVEIA, A. B.; FERRAZ, M. A. Política educacional pública e sindicalismo docente na Região Metropolitana de Curitiba. **Jornal de Políticas**, v. 5, n. 10, ago./dez.2011.

GURGEL, F. R. **Trabalho docente: políticas de financiamento da carreira e da remuneração dos professores da educação básica de sistemas públicos de ensino**. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa, 2012.

GUTIERREZ, D. V. G. A municipalização do ensino no município de Altamira/PA e suas implicações para sua democratização educacional. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2010.

HÖFLING, E. M. Estado e políticas (públicas) sociais. **Cadernos Cedes**, ano XXI, n. 55, nov. 2001.

IPARDES. **Produto interno bruto segundo os municípios do Paraná - 2011-2012**. Disponível em <<http://www.ipardes.gov.br>>. Acesso em: 10/02/2013.

_____. **Caderno estatístico de São José dos Pinhais**. Disponível em: <<http://www.ipardes.gov.br>>. Acesso em: 10/02/2013.

JODELET, D. Representações sociais: um domínio em expansão. In: _____ (Org.). **As representações sociais**. Rio de Janeiro: Editora UERJ, 2001.

LEFORT, C. **A invenção democrática**. São Paulo: Brasiliense, 1981.

_____. **Pensando o político: ensaios sobre a democracia, revolução e liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1991.

LEHER, R. Valorização do magistério. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. **Dicionário: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CD ROM.

MARTINS, Â. M. A pesquisa na área de política e gestão da educação básica: aspectos teóricos e metodológicos. **Educ. Real**, Porto Alegre, v. 36, n. 2, p. 379-393, maio/ago. 2011.

MARTINS, P. S. **O financiamento da educação básica por meio de fundos contábeis:** estratégia política para a equidade, a autonomia e o regime de colaboração entre os entes federados. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de Brasília/UnB. Brasília, 2009.

MARTINS, P.F.M. **Carreira e formação de professores no Tocantins:** A percepção dos Licenciados da UFT aos planos de carreira e remuneração do magistério público-Federal de Goiás. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Goiás. Goiânia, 2011.

MEGUERDITCHIAN, A.A. **Plano de carreira do professor da rede de educação básica do Estado de São Paulo:** expectativas e atendimentos. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2012.

MENDONÇA, E.F. **A regra do jogo:** Democracia e patrimonialismo na educação brasileira. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas/UNICAMP. São Paulo, 2000.

MENEZES, I. V.; CODO, W.; MEDEIROS, L. O conflito entre o trabalho e a Família e o sofrimento psíquico. In: CODO, Wanderley (Coord.). **Educação:** carinho e trabalho. Burnout, a síndrome da desistência do educador, que pode levar à falência da educação. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

MENEZES, I. V.; SORATTO, L. Burnout e suporte social. In: CODO, Wanderley (Coord.). **Educação:** carinho e trabalho. Burnout, a síndrome da desistência do educador, que pode levar à falência da educação. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

MINAYO, M. C. S.; HARTZ, Z. M. A.; BUSS, P. M. Qualidade de vida e saúde: um debate necessário. **Revista Ciência e Saúde Coletiva**, v. 5, n. 1, p. 7-18, 2000.

MORAIS, L.; FILHO, A. S. Da economia política à política econômica: o novo-desenvolvimentismo e o governo Lula. **Revista de Economia Política**, v. 31, n. 4 (124), p. 507-527, out.-dez. 2011

MORDUCHOWICZ, A. **Carreira, incentivos e estruturas salariais docentes.** Tradução de Paulo M. Garchet. Série PREAL/Brasil Debates, jun. 2003.

NASCIMENTO, J.B. **O financiamento da educação básica e a política de fundos em Goiás (1998 - 2011):** municipalização, redistribuição dos recursos e (des) valorização do Magistério. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Goiás. Goiânia, 2011.

NÓVOA, António (Org.). **Os professores e a sua formação.** 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

ODELIUS C. C.; CODO, W. Salário. In: CODO, Wanderley (Coord.). **Educação: carinho e trabalho**. Burnout, a síndrome da desistência do educador, que pode levar à falência da educação. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

ODELIUS, C. C.; RAMOS, F. Remuneração, renda, poder de compra e sofrimento psíquico do educador. In: CODO, Wanderley (Coord.). **Educação: carinho e trabalho**. Burnout, a síndrome da desistência do educador, que pode levar à falência da educação. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

OLIVEIRA, D. **Trabalho docente e qualidade da educação: tradições e contradições**. S.d. Disponível em: <<http://www.anpae.org.br/>>.

OLIVEIRA, D. A. Os trabalhadores docentes e a construção política da profissão docente no Brasil. **Educar em Revista**, Curitiba: Editora UFPR, n. esp. 1, p. 17-35, 2010. (Dossiê: Trabalho Docente: Condições, Conjuntura e Contexto).

OLIVEIRA, D. A.; VIEIRA, M. L. **Trabalho docente na educação básica no Brasil**. Sinopse do *survey* nacional. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

OLIVEIRA, E.S.S. **Qualidade de vida das mulheres de carreira docente**. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) – Universidade Estadual Paulista. França, 2012.

PALUMBO, D. J. A abordagem de política pública para o desenvolvimento político na América. In: _____. **Política de capacitação dos profissionais da educação**. Belo Horizonte: FAE/IRHJP, 1989. p. 35-61.

PERONI, V. **Política educacional e o papel do Estado no Brasil dos anos 90**. São Paulo: Xamã, 2003.

PINTO, J. M. R. A política recente de fundos para o financiamento da educação e seus efeitos no pacto federativo. **Educação & Sociedade**, Campinas, 2007. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br/>>.

_____. Remuneração adequada do professor: desafio à educação brasileira. **Revista Retratos da Escola**, v. 3, n. 4, jan./jun. 2009. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br/>>.

POULANTZAS, N. **O Estado, o poder e o socialismo**. Rio de Janeiro: Graal, 2000.

POZZOBAN, M. M. O *habitus* professoral e o campo linguístico. **Revista Educativa**, Goiânia, v. 11, n. 1, p. 61-83, jan./jun. 2008.

RELATÓRIO PESQUISA REMUNERAÇÃO DOCENTE 2012
CAPES/INEP/SECAD. Edital nº 001/2008. **Projeto de Pesquisa Observatório da Educação: Remuneração dos professores das escolas públicas da educação básica; configurações, impactos, impasses e perspectivas**. Brasília.

RAFANHIN, L. **Decisões judiciais e valorização dos profissionais do magistério de Curitiba**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2012.

ROMANELLI, O. O. **História da Educação no Brasil (1930/1973)**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

ROSA, L.F. **Espaço ambiente e qualidade de vida no trabalho dos professores de educação física: um estudo na rede municipal de ensino de Joinville-SC**. Dissertação (Mestrado em saúde e meio ambiente) – Universidade da Região de Joinville. Joinville, 2012.

SÃO JOSÉ DOS PINHAIS. **Lei 31, de 23 de dezembro de 1986**. Dispõe sobre o Estatuto do Magistério de São José dos Pinhais. 1986.

_____. **Lei 59, de 03 de outubro de 1991**. Dispõe sobre a criação de cargo, ampliação de vagas, alteração de denominação de cargos e valor da tabela de vencimentos da categoria M-V do anexo VIII, da Lei N° 19/91.

_____. **Lei 59, de 24 de dezembro de 1992**. Dispõe sobre o Estatuto dos Servidores Públicos Municipais de São José dos Pinhais.

_____. **Lei 16, de 29 junho de 1998**. Dispõe sobre o Plano de Cargos, Vencimentos e Carreiras do Magistério Público Municipal de São José dos Pinhais.

_____. **Lei 525, de 04 de março de 2004**. Dispõe sobre o Estatuto dos Servidores Públicos Municipais de São José dos Pinhais.

_____. **Lei Complementar 02, de 04 de março de 2004**. Dispõe sobre o Plano de Carreira e Vencimentos dos Servidores Públicos Municipais de São José dos Pinhais.

_____. **Lei 03, de 27 de abril de 2004**. Regulamenta o estatuto dos servidores municipais de São José dos Pinhais.

_____. **Decreto 920, de 19 de outubro de 2004**. Regulamenta o artigo 45, da Lei N° 525/2004 – Estatuto dos Servidores Públicos Municipais.

_____. **Instrução n° 08/2005**. Números mínimo e máximo de alunos no ensino fundamental.

_____. **Lei Complementar n° 70, de 04 de abril de 2012**. Altera, acresce e revoga dispositivos da lei complementar n° de 25, de março de 2004, e alterações no anexo I da lei complementar n° 15, de 19 de outubro de 2005 e alterações.

SAVIANI, D. **Educação brasileira: estrutura e sistema**. São Paulo: Saraiva, 1975.

SILVA, S.O. **O impacto do Fundef/Fundeb na remuneração dos Profissionais do magistério da educação básica da rede estadual de Teresina, Piauí**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Piauí. Teresina, 2011.

SOARES, M. L. Q. **Teorias do Estado: novos paradigmas em face da globalização**. São Paulo: Atlas, 2011.

SCHOLZ.H.R. Habitus de classe expressado pelo capital simbólico: uma revisão da obra de Pierre Bourdieu. **Ciências Sociais**, v.45, n.01. 2009.

SORATTO, L.; HECKLER, C. O. Os trabalhadores e seu trabalho. In: CODO, Wanderley (Coord.). **Educação: carinho e trabalho**. Burnout, a síndrome da desistência do educador, que pode levar à falência da educação. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

SORATTO, L.; RAMOS, F. Burnout e relações sociais no trabalho. In: CODO, Wanderley (Coord.). **Educação: carinho e trabalho**. Burnout, a síndrome da desistência do educador, que pode levar à falência da educação. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

SOUZA, A. R.; OLIVEIRA, D. A. Apresentação. **Educar em Revista**, Curitiba: Editora UFPR, n. esp. 1, p. 9-16, 2010. (Dossiê: Trabalho Docente: Condições, Conjuntura e Contexto).

SOUZA. M. N. **Condições de trabalho e remuneração docente: o caso do professor temporário na rede estadual de ensino do Paraná**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2011.

SOUZA. M.V. **A CONAE 2010 e os apontamentos para a política de valorização docente**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Grande Dourados. Mato Grosso do Sul, 2012.

SOUZA. M.B. **Política de valorização dos profissionais da educação básica na rede estadual de ensino do Pará**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Pará. Belém, 2012.

SUBIRÁ. J. A. A. **Um panorama da remuneração inicial dos professores nos municípios do Primeiro Anel Metropolitano de Curitiba: configurações, impasses e perspectivas**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2012.

SUPIOT, A. **Homo juridicus: ensaio sobre a função antropológica do Direito**. São Paulo: Martins Fontes. São Paulo. 2007.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **Trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

TEIXEIRA, E. C. **O papel das políticas públicas no desenvolvimento local e na transformação da realidade**. Salvador, Bahia, 2002.

TRINDADE, G. Maquiavel e a dimensão simbólica do poder: fundamentos da teoria democrática de Claude Lefort. **Revista Brasileira de Ciência Política**, Brasília, n. 12, p. 155-180, set.-dez. 2013.

VAZ, C.P.S. **Qualidade de vida de professores da rede pública de São Bernardo do Campo**. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Metodista de São Paulo. São Bernardo do Campo, 2011.

VICENTINI, P. P.; LUGLI, R. G. **História da profissão docente no Brasil: representações em disputa**. São Paulo: Cortez, 2009.

VIEIRA, S. L. **Ser professor: pistas de investigação**. Brasília: Plano, 2002.

_____. A educação nas constituições brasileiras: texto e contexto. **Revista Bras. Est. Pedag.**, Brasília, v. 88, n. 219, p. 291-309, maio/ago. 2007.

VIEIRA, J.M.D. **Piso Salarial para os Educadores Brasileiros: quem toma partido?** Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de Brasília. Brasília, 2012.

WEBER, M. **Ciência e política: duas vocações**, 1968.

WHOQOL Group (1994). **Development of the WHOQOL: Rationale and current status**. *International Journal of Mental Health*, 23(3), 24-56.

APÊNDICES

APÊNDICE 1

ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURA COM O OBJETIVO DE IDENTIFICAR OS ASPECTOS REFERENTES A VALORIZAÇÃO DO PROFESSOR

	Objetivo	Tópicos
	Informações ao entrevistado	-Compõe um projeto de doutorado que tem como tema a valorização do professor -Autorização para gravar -As informações obtidas nesta entrevista serão confidenciais
BLOCO A	- Conhecer o entrevistado - Dar a conhecer o entrevistador	1. Nome e função? 2. Qual sua formação e sua trajetória profissional? 3. Há quantos tempo é professora? 4. Nível da tabela salarial 5. Porque escolheu a profissão de professor 6. O que espera para que sinta-se valorizada?
BLOCO B	- Compreender como o entrevistado percebe as questões gerais sobre valorização do professor	1. Como sente-se em relação a seu trabalho? Explique 2. Para você, o que é valorização do professor? 3. Você sente-se valorizada em seu trabalho? justifique?
BLOCO C	-Identificar as questões referentes as condições de trabalho do professor	1. Qual sua carga horária de trabalho hoje? Como sente-se trabalhando este tempo? Justifique? 2. - Tem sua hora-atividade garantida? Quanto? Ela ajuda na melhoria de seu trabalho? Como? 3. - O numero de alunos em sala permite um bom rendimento de seu trabalho? Justifique? 4. Seu trabalho afeta sua saúde, de que forma? 5. Percebe políticas de prevenção da sua saúde ?
BLOCO D	- Compreender como os professores percebem a lei que regulamenta sua carreira em SJP	1. Você conhece o plano de carreira do seu município? o que acha dele? 2. Você sente que este plano contribuiu para sua progressão na carreira ao longo da sua estada na rede? Justifique. 3. Você sente-se motivada a realizar cursos de formação para a sua carreira, já que os mesmos não

		contam para sua progressão?
BLOCO E	- Identificar a percepção dos professores sobre a formação e a valorização da sua carreira	1. - Você percebe programas de formação na rede municipal? 2. A sua formação tem sido valorizada em SJP?
BLOCO F	- Identificar a percepção dos professores sobre a remuneração e a valorização da sua carreira	- Você concorda que tem uma boa remuneração hoje? - Você acha o vencimento inicial de São José dos Pinhais um bom vencimento? - Como você vislumbra sua aposentadoria?
BLOCO G	-Informações Complementares	- Alguma questão que queira levantar?

APÊNDICE 2**QUESTIONÁRIO 1 APLICADO EM FORMA DE TESTE SOBRE QUALIDADE DE VIDA DOS PROFESSORES DE SJP****1. CARACTERIZAÇÃO DO PROFESSOR**

- 1) Quantos anos é professor(a) na rede Municipal? _____
2) Em que nível da carreira está? _____
3) Sua idade _____ 4) Sexo () F () M

2. ASPECTOS QUALIDADE DE VIDA

- 5) Para você qualidade de vida está associado a que?

- 6) Sua profissão lhe propicia condições para que tenha qualidade de vida?

() sim () não () Parcialmente

Justifique.

3. JORNADA DE TRABALHO

- 7) Qual sua jornada de trabalho? () 20 horas () 40 horas () 60 horas

- 8) Explique porque realiza esta jornada de trabalho?

- 9) Como sente-se trabalhando esta jornada?

- 10) O que gostaria muito de fazer que sua jornada de trabalho não lhe permite?

4. SAUDE

11) Sua profissão tem afetado sua saúde? sim não

Se sua resposta foi sim, explique de que forma:

5. REMUNERAÇÃO

12) Como sua renda compõe a manutenção da casa e da família.

Minha renda é única que mantém a casa e a família.

Minha renda compõe a renda do cônjuge. Ambos mantemos a casa, meio a meio.

Meu cônjuge ajuda, mas a minha renda é a principal na manutenção da casa e da família.

A renda do meu cônjuge mantém a casa e a família.

Outros _____

13) Você tem uma boa remuneração, que lhe propicia qualidade de vida?

sim não Parcialmente

Justifique:

14) O que seria uma remuneração ideal para você?

15) Você realiza alguma outra atividade para complementar sua renda?

não sim

Qual? _____

Porque? _____

16) O que você gostaria de fazer que sua remuneração não lhe permite?

6. APOSENTADORIA

17) Como você vislumbra a sua aposentadoria?

18) Acredita que terá uma aposentadoria com qualidade de vida? Justifique.

APÊNDICE 3**QUESTIONÁRIO 2 APLICADO EM FORMA DE TESTE SOBRE QUALIDADE DE VIDA DOS PROFESSORES DE SJP****1. CARACTERIZAÇÃO DO PROFESSOR**

a) Quantos anos é professor(a)?

- 4 a 10 anos
 11 á 15 anos
 16 a 20 anos
 Mais de 20 anos

b) Em que nível da carreira está?

- Nível inicial 40
 41 ao 45
 46 ao 50
 51 ao 59
 60 ou acima

c) Qual a sua idade?

- 18 a 25 anos
 26 a 35 anos
 36 a 45 anos
 46 a 55 anos
 Mais de 56 anos

2. ASPECTOS QUALIDADE DE VIDA

a) Na sua opinião, qualidade de vida está associado principalmente:

- Remuneração
 Jornada de Trabalho
 Saúde
 Lazer e cultura
 Acesso a bens de consumo

Outros _____

b) Sua profissão lhe propicia condições para que tenha qualidade de vida?

- sim não Parcialmente

c) Sendo sua resposta não ou parcialmente, o que lhe falta para que tenha qualidade de vida?

- Uma remuneração melhor
 - Trabalhar uma carga horária menor
 - Boa saúde
 - Condições de trabalho adequadas
 - Outros
-
-
-

3. JORNADA DE TRABALHO

a) Qual sua jornada de trabalho? 20 horas 40 horas 60 horas

b) Porque trabalha esta jornada?

- Trabalho 20 horas por opção, não tenho necessidade de trabalhar mais
- Trabalho 20 horas porque não consegui ainda outro turno
- Trabalho uma carga maior para aumentar minha renda
- Trabalho uma carga maior porque sempre trabalhei esta jornada

c) **Gostaria de trabalhar uma jornada menor** sim não

d) **Como sente-se trabalhando esta jornada?**

- Feliz Realizada Cansada Esgotada
 - Outros _____
-
-
-

—

e) O que gostaria muito de fazer que sua jornada de trabalho não lhe permite?

- Faço tudo o que quero trabalhando esta jornada
 - Dedicar mais tempo a minha família
 - Ter mais lazer
 - Dedicar-se mais a minha saúde (esporte, médico)
 - Outros
-
-
-

4. SAÚDE

a) Sua profissão tem afetado sua saúde? sim não

b) Se sua resposta foi sim, explique de que forma:

- Psicologicamente (depressão, ansiedade, stress)
- problemas nas cordas vocais

- () Cansaço físico apenas
 () Tomo remédios controlados
 ()
 Outros _____
-
-

5. REMUNERAÇÃO

- a) Como sua renda compõe a manutenção da casa e da família.
 () Minha renda é única que mantém a casa e a família.
 () Minha renda compõe a renda do cônjuge. Ambos mantemos a casa, meio a meio.
 () Meu cônjuge ajuda, mas a minha renda é a principal na manutenção da casa e da família.
 () A renda do meu cônjuge mantém a casa e a família.
 Outros _____
-
-

- b) Você tem uma boa remuneração, que lhe propicia qualidade de vida?
 () sim () não () Parcialmente

- c) O que seria uma remuneração ideal para você?
 () A remuneração que tenho é a ideal
 () Aquela que me permitisse trabalhar uma jornada menor
 () Aquela que me permitisse adquirir bens de consumo que quero
 () Aquela que me propiciasse ter acesso a lazer e cultura
 () Igual a de outras profissões com nível superior (advogado, médico, etc.)
 Outros _____
-
-

- d) Você realiza alguma outra atividade para complementar sua renda?
 () Não () Sim () No momento não, mas já realizei () Não, mas tenho pensado

- e) O que você gostaria de fazer que sua remuneração não lhe permite?
 () Minha remuneração me dá condições de realizar tudo o que quero
 () Trabalhar uma carga menor
 () Comprar alguns itens e produtos que gostaria
 () Acesso a lazer e cultura (Viajar, ir a eventos culturais, etc.)
 Outros _____
-
-

6. APOSENTADORIA

a) Como você vislumbra a sua aposentadoria?

- Nunca pensei na minha aposentadoria
- Bem, com qualidade de vida
- Difícil, com baixa remuneração
- Difícil, com a saúde debilitada
- Vou continuar a trabalhar em alguma coisa

Outros _____

APÊNDICE 4



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SETOR EDUCAÇÃO**

Este questionário faz parte de uma pesquisa de Doutorado em Educação realizado na Universidade Federal do Paraná. Compõe um estudo sobre Carreira e Valorização dos Professores da Educação Básica. O objetivo é levantar dados a respeito da qualidade de vida dos professores que lecionam na educação infantil e ensino fundamental-anos iniciais. A coleta se divide em seis eixos sendo: 1. Caracterização do Professor; 2. Aspectos da Qualidade de vida; 3. Jornada de Trabalho; 4. Saúde; 5 Remuneração e 6. Aposentadoria. Os dados serão utilizados apenas para fins acadêmicos e os entrevistados não serão identificados.

1. CARACTERIZAÇÃO DO PROFESSOR

Sua idade

- 18 a 25 anos
 26 a 35 anos
 36 a 45 anos
 46 a 55 anos
 Mais de 56 anos

Quantos anos é professor(a)?

- Ainda estou em estágio probatório
 4 a 10 anos
 11 a 15 anos
 16 a 20 anos
 Mais de 20 anos
 Estou as vésperas de me aposentar

Sexo

- Feminino Masculino

Em que nível da carreira esta?

- Nível inicial 40
 41 ao 45
 46 A 50
 51 ao 59
 60 ou acima

Formação

- nível médio
 Graduação
 Especialização
 Mestrado
 Doutorado

Turma que leciona

- Educação Infantil – creche
 Educação Infantil – Pré-escolar
 1º ano
 2º ano
 3º ano
 4º ano
 5º ano
 EJA
 Regente II

Número de alunos que atende por dia

- Até 20 alunos
 21 a 40 alunos
 41 à 60 alunos
 61 a 80 alunos
 Mais de 81 alunos

Possui filhos dependentes?

- não 1 2 3 Mais de 3

2. ASPECTOS QUALIDADE DE VIDA

Na sua opinião, qualidade de vida está associado principalmente a:

- Boa remuneração
- Jornada de Trabalho
- Não adoecimento
- Tempo e condições para Lazer e cultura
- Acesso a bens de consumo
- Tempo para ficar com a família
- Acesso a casa própria
- Realização profissional

Sua profissão lhe propicia condições para que tenha qualidade de vida? sim não
 Parcialmente

Se sua resposta foi não ou parcialmente, o que lhe falta para que tenha qualidade de vida?

- Uma remuneração melhor
- Trabalhar uma carga horária menor
- Boa saúde
- Viajar mais
- Ler mais
- Ir mais vezes ao cinema e ao teatro
- Realizar atividades físicas
- Menor número de alunos em sala de aula
- Não levar trabalhos da escola para fazer em casa
- Estar mais tempo com minha família
- Oportunidade e condições de crescimento na profissão

3. JORNADA DE TRABALHO

Qual sua jornada de trabalho? 20 horas 40 horas 60 horas

Por que trabalha esta jornada?

- Trabalho 20 horas por opção, não tenho necessidade de trabalhar mais
- Trabalho 20 horas, pois preciso cuidar da família
- Trabalho 20 horas porque não consegui ainda outro turno
- Trabalho uma carga maior para aumentar minha renda
- Trabalho uma carga maior porque sempre trabalhei esta jornada
- Trabalho uma carga maior, pois preciso sustentar minha família

Gostaria de trabalhar uma jornada menor sim não

Como sente-se trabalhando esta jornada?

- Feliz Realizada Cansada Esgotada Sem tempo para nada
- Irritada Tranquila
- Infeliz Desmotivada

Com que frequência você leva atividades do seu trabalho para realizar em sua casa?

nunca raramente as vezes frequentemente sempre

O que gostaria muito de fazer e sua jornada de trabalho não lhe permite?

- Faço tudo o que quero trabalhando esta jornada
- Dedicar mais tempo a minha família
- Ter mais lazer
- Dedicar-se mais a minha saúde
- Fazer esportes diariamente
- Ir mais ao cinema
- Viajar
- Ler
- Estudar
- Resolver questões pessoais
- Acompanhar filhos na escola (ir a escola, ir a reuniões de pais, etc)

4. SAÚDE

Com que frequência você falta ao trabalho por motivo de doença?

Nunca Raramente Às vezes Frequentemente Sempre

Sua profissão tem afetado sua saúde? Sim Não Algumas vezes

Se sua resposta foi sim por qual situação.

- Depressão
- Ansiedade
- Stress
- Problemas nas cordas vocais
- Cansaço físico apenas
- Tomo remédios controlados
- Insônia
- Obesidade
- Enxaqueca
- Gastrite
- Crises nervosas
- Síndrome do Pânico
- Crise suicida
- Lesões musculares

5. REMUNERAÇÃO

Como sua renda compõe a manutenção da casa e da família.

- Minha renda é única que mantém a casa e a família.
- Minha renda compõe a renda do cônjuge. Ambos mantemos a casa, meio a meio.
- Meu cônjuge ajuda, mas a minha renda é a principal na manutenção da casa e da família.
- A renda do meu cônjuge mantém a casa e a família.

Uso muito pouco a minha renda na manutenção da casa e da família

Você tem uma boa remuneração, que lhe propicia qualidade de vida? Sim Não

Parcialmente

O que seria uma remuneração ideal para você?

- A remuneração que tenho é a ideal.
- Aquela que me permitisse trabalhar uma jornada menor.
- Aquela que permitisse adquirir os bens de consumo que quero.
- Aquela que me propiciasse ter acesso a lazer e cultura.
- Que fosse igual a de outras profissões com nível superior (advogado, médico).
- Que me permitisse estudar mais.
- Me propiciasse status social.
- Possibilitasse viajar mais

Você realiza alguma outra atividade para complementar sua renda?

Não Sim No momento não, mas já realizei Não, mas tenho pensado

O que você gostaria de fazer que sua remuneração não lhe permite?

- Minha remuneração me dá condições de realizar tudo o que quero .
- Trabalhar uma carga horária menor.
- Comprar itens e produtos que gostaria.
- Comprar muitos livros
- Viajar
- Adquirir minha casa própria.
- Ir a teatro e cinemas.
- Ter um bom plano de saúde .
- Não ter empréstimos .

6. APOSENTADORIA

Como vislumbra sua aposentadoria?

- Nunca pensei na minha aposentadoria.
- Bem, com qualidade de vida.
- Difícil com uma baixa remuneração.
- Difícil com a saúde debilitada.
- Tranquila, vou viajar muito.
- Tranquila indo a cinemas, teatros, museus.
- Vou continuar a trabalhar em alguma coisa.

O que precisa melhorar agora, para ter qualidade de vida na aposentadoria?

- Não preciso melhorar nada.
- Minha remuneração.
- Cuidar mais de minha saúde.
- Trabalhar uma jornada menor.
- Mudar de profissão.
- Dedicar mais tempo a família.
- Trabalhar mais para guardar mais dinheiro.

APÊNDICE 5

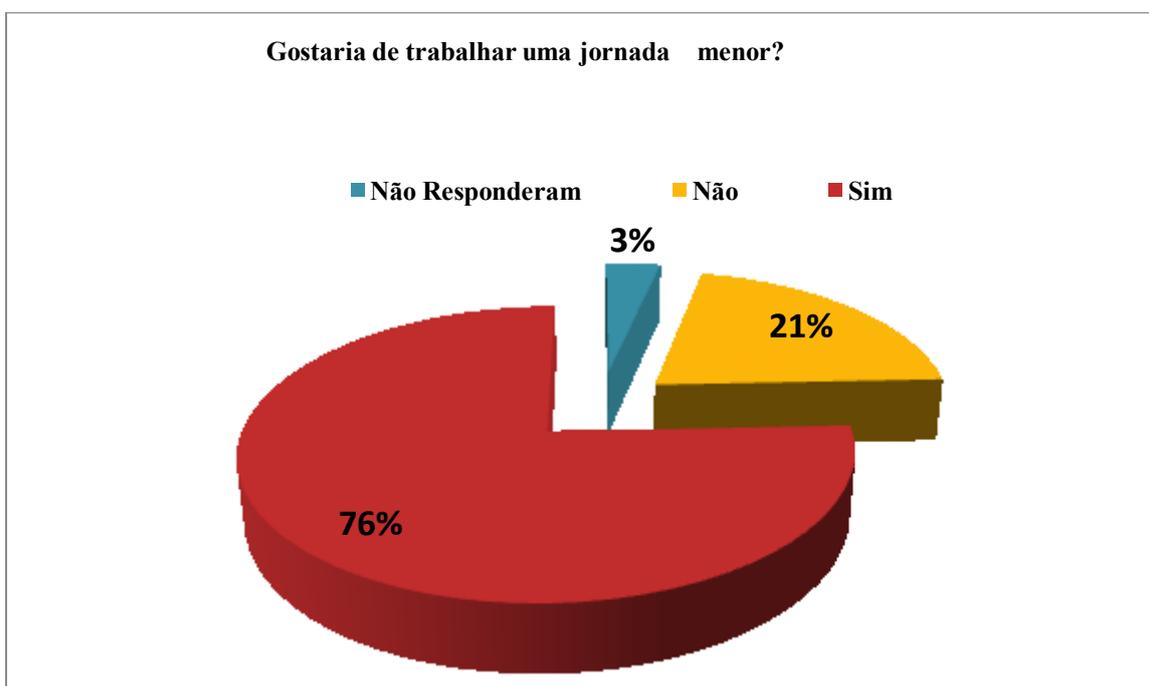


GRÁFICO 29 - DEMONSTRATIVO SOBRE A JORNADA DE TRABALHO DO PROFESSOR DE SJP E A NECESSIDADE DE TRABALHAR DIFERENTES JORNADAS
FONTE: ELABORADO PELA AUTORA

APÊNDICE 6

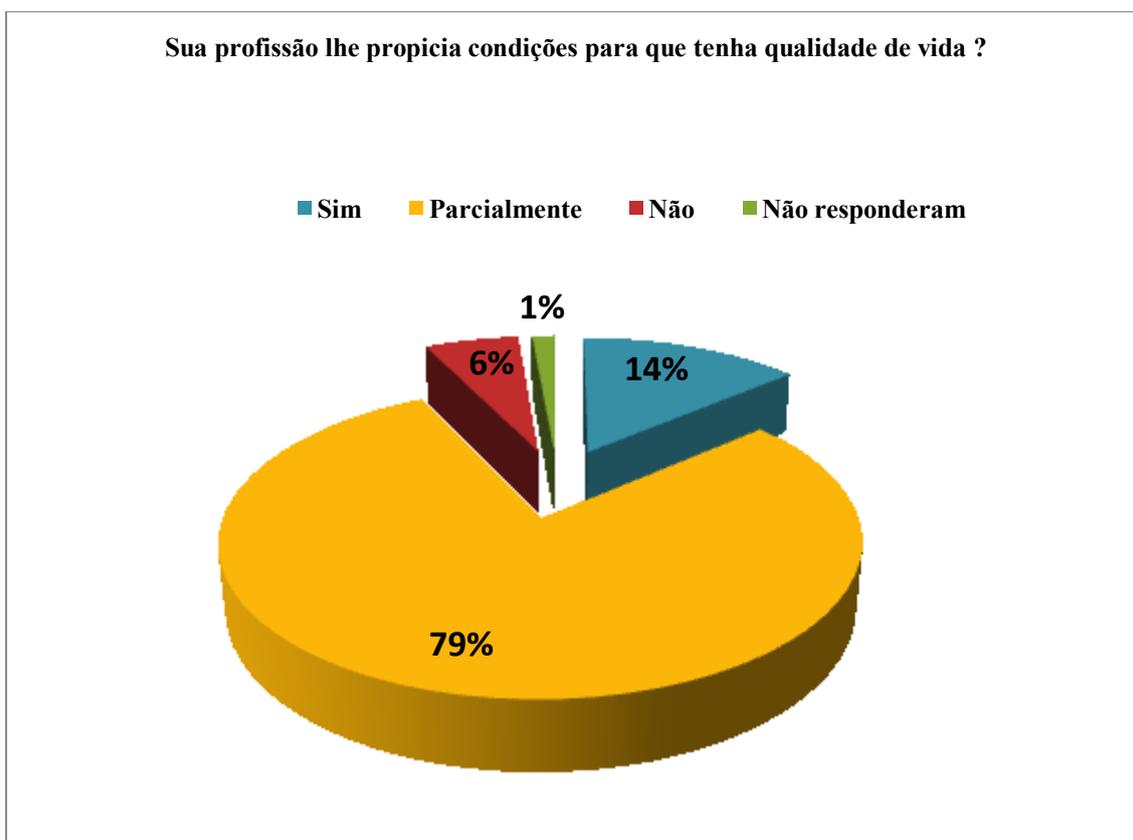


GRÁFICO 30 --- PERCEPÇÃO DOS PROFESSORES DE SJP SOBRE PROFISSÃO E QUALIDADE DE VIDA
FONTE: ELABORADA PELA AUTORA

APÊNDICE 7

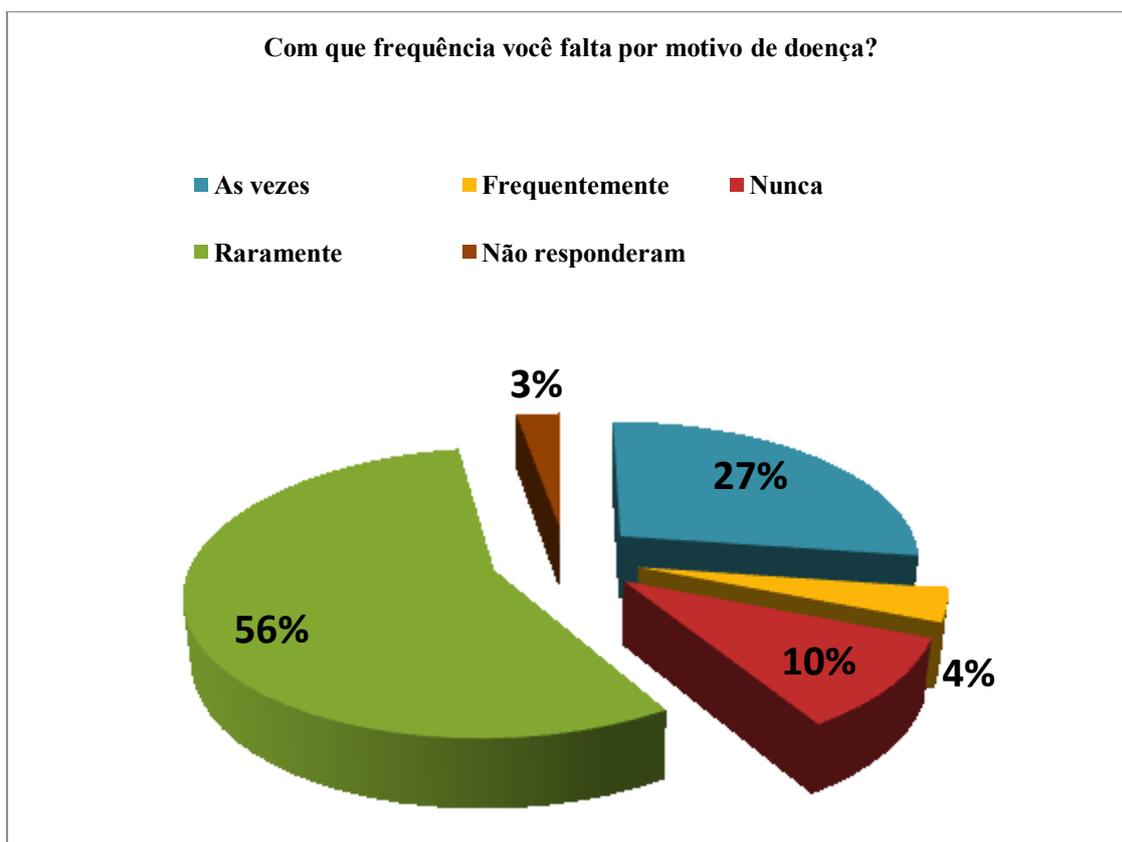


GRÁFICO 31- FALTA POR MOTIVO DE DOENÇAS DOS PROFESSORES DE SJP
FONTE: ELABORADO PELA AUTORA

APÊNDICE 8

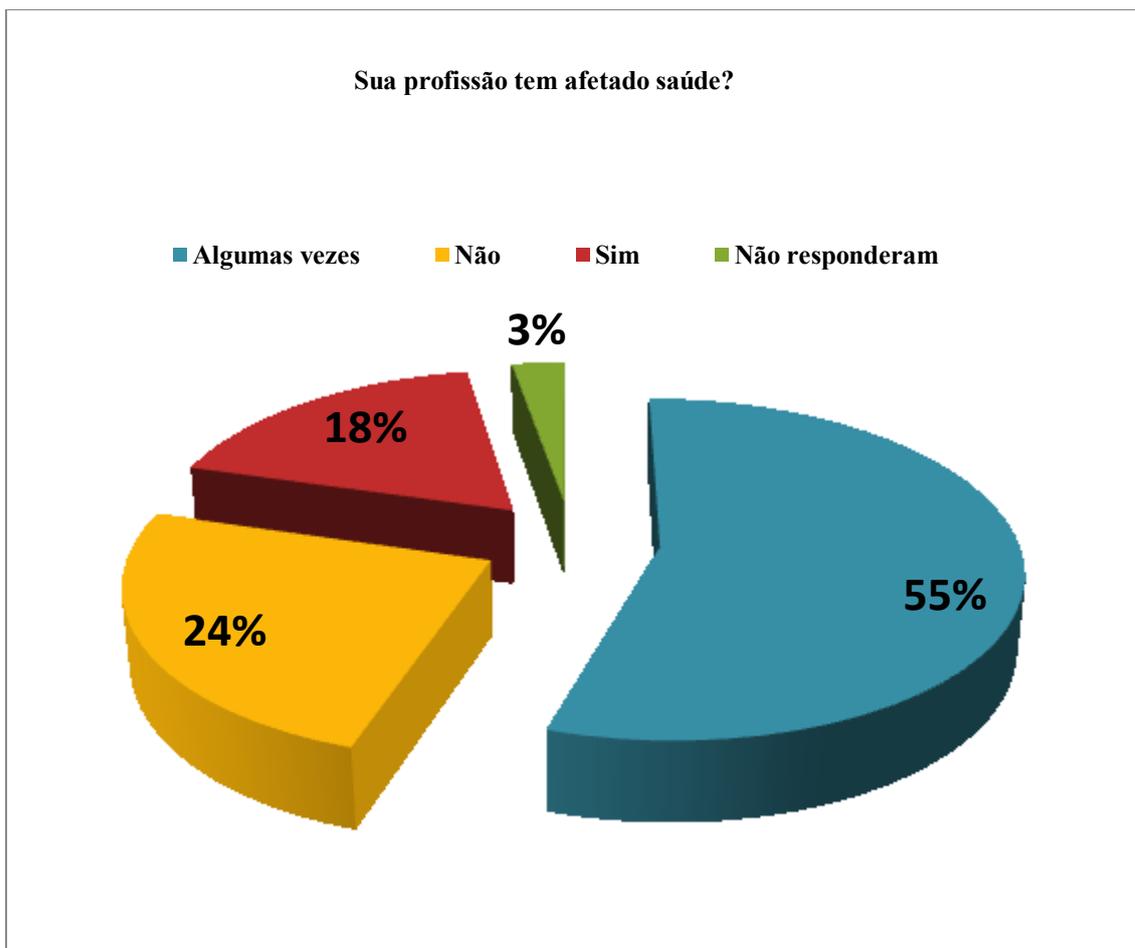


GRÁFICO 32 - SAÚDE E PROFISSÃO
FONTE: ELABORADO PELA AUTORA

APÊNDICE 9

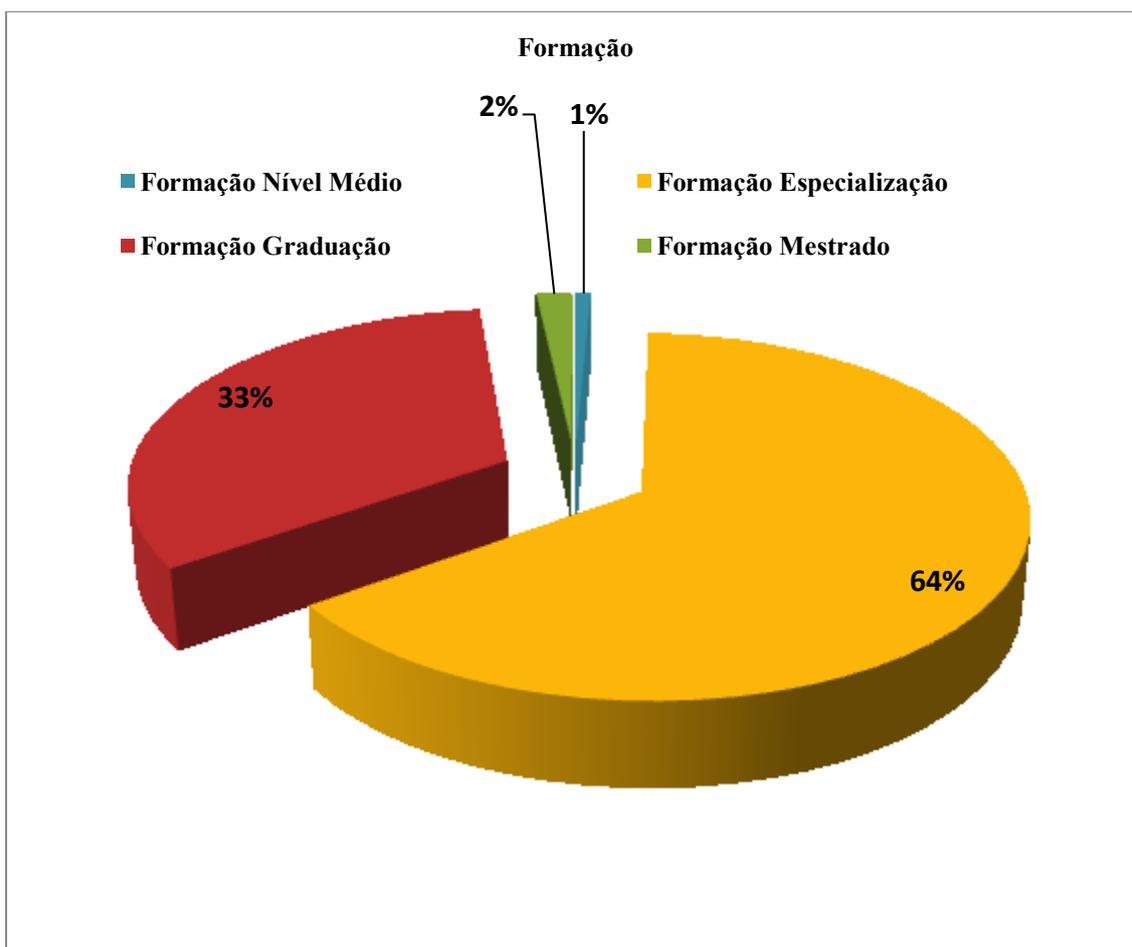


GRÁFICO 33 - FORMÇÃO DOS PROFESSORES DE SJP
FONTE: Elaborado pela autora

APÊNDICE 10

Na sua opinião, qualidade de vida está associado principalmente a:

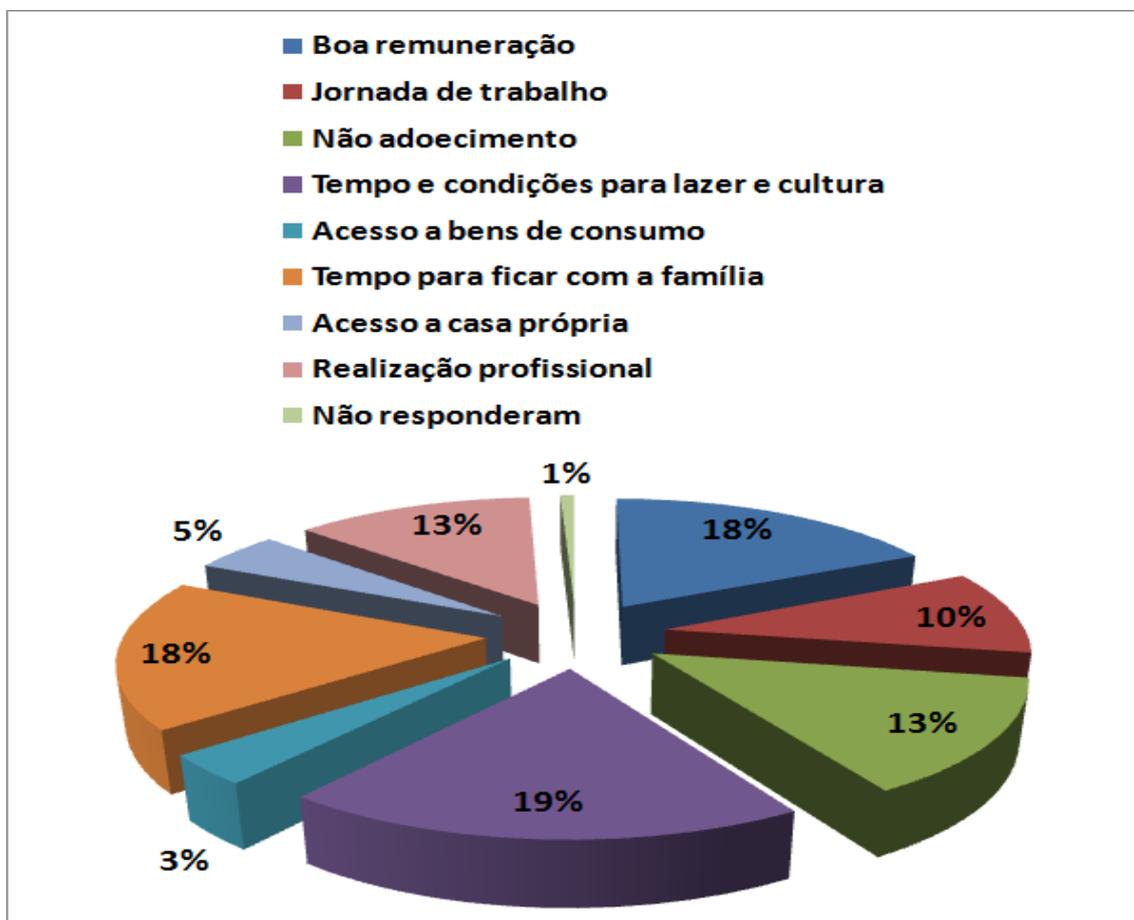


GRÁFICO 34 - ELEMENTOS ASSOCIADOS A QUALIDADE DE VIDA PARA OS PROFESSORES DE SJP

FONTE: Elaborado pela autora