

**Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
PUC-SP**

Alan Ary Meguerditchian

**Plano de carreira do professor da rede de educação básica do Estado
de São Paulo: expectativas e atendimento**

Mestrado em Educação: História, Política, Sociedade

SÃO PAULO
2012

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
PUC-SP

Alan Ary Meguerditchian

Plano de carreira do professor da rede de educação básica do Estado de São Paulo: expectativas e atendimento

Mestrado em Educação: História, Política, Sociedade

Dissertação apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para obtenção do título de MESTRE em Educação: História, Política, Sociedade, sob a orientação da Professora Doutora. Helena Machado de Paula Albuquerque.

SÃO PAULO
2012

Errata

Página 105

Onde se lê: BALASSIANO, M., VENTURA, E., FONTES FILHO, J. 2004.

Leia-se: BALASSIANO, Moisés, VENTURA, Elvira, FONTES FILHO, Joaquim. 2004.

Onde se lê: BALL, S. 2002.

Leia-se: BALL, Stephen. 2002.

Página 107

Onde se lê: CAMARGO, R *et al.* 2009.

Leia-se: CAMARGO, Rubens *et al.* 2009.

Onde se lê: CHANLAT, J. F. 1995.

Leia-se: CHANLAT, Jean François. 1995.

Onde se lê: CORAGGIO, J. L. 2007.

Leia-se: CORAGGIO, José Luís. 2007.

Onde se lê: CUNHA, Maria C.; GOMES, Cristiane C. 2008.

Leia-se: CUNHA, Maria Couto; GOMES, Cristiane Conceição. 2008.

Página 108

Onde se lê: FERREIRA, R. 2002.

Leia-se: FERREIRA, Rodolfo. 2002.

Página 109

Onde se lê: MILLS, W. 2008.

Leia-se: MILLS, Wright. 2008.

Onde se lê: OLIVEIRA, D. A. 2006.

Leia-se: OLIVEIRA, Dalila Andrade. 2006.

Onde se lê: OLIVEIRA, R. P. 2006.

Leia-se: OLIVEIRA, Romualdo Portela de. 2006.

Página 112

Onde se lê: SOARES, M.C.C. 2007.

Leia-se: SOARES, Maria Clara Couto. 2007.

Onde se lê: TOMMASI, L. 2007.

Leia-se: TOMMASI, Livia de. 2007.

Onde se lê: TORRES, R. M. 2007.

Leia-se: TORRES, Rosa Maria. 2007.

Banca Examinadora

Dedico esta dissertação à minha esposa, Luciana, aos meus pais, Arthur e Clelia, e ao meu irmão, Junior, pelo total apoio e carinho durante a realização deste trabalho.

Agradeço à Capes e ao CNPq pela bolsa concedida que possibilitou a realização desta dissertação.

MEGUERDITCHIAN, Alan Ary. 2012. *Plano de carreira do professor da rede de educação básica do Estado de São Paulo: expectativas e atendimento*. Dissertação (Mestrado em Educação: História, Política, Sociedade). São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo / Programa de Pós-Graduação em Educação: História, Política, Sociedade.

Resumo

Este estudo problematizou o atual plano de carreira dos profissionais da educação básica de São Paulo, como proposta oficial que compõe o aparato burocrático em sua relação com as expectativas dos professores. Seu objetivo foi identificar as características do referido plano (LC 836/1997 e 1.143/2011), oferecido no Estado de São Paulo e verificar se ele atende às expectativas dos professores de educação básica. Tal meta desdobrou-se nos seguintes objetivos específicos: 1) verificar se o plano de carreira oferecido pelo estado de São Paulo aos profissionais da educação respeita os princípios e as normas da legislação nacional, conforme determina a hierarquia do modelo burocrático, e quais as características definidas para a carreira; 2) verificar se o plano de carreira oferecido pelo estado de São Paulo estimula o ingresso de novos profissionais na rede e a continuidade dos atuais professores e, conseqüentemente, se ele se alinha a uma concepção moderna ou tradicional de carreira; 3) verificar se as respostas burocráticas oferecidas pelas regulamentações ou re-regulações contemplam as expectativas dos profissionais em relação às perspectivas de desenvolvimento de carreira e plena realização da profissão. Para isso, utilizou-se o conceito de Burocracia, construído por Weber (2008), suas possíveis disrupturas introduzidas por Blau (1964), a diferença entre carreira tradicional e moderna apresentada por Chanlat (1995) e, por fim, os conceitos de performatividade e re-regulação de Ball (2002), como base para responder ao problema inicial e cumprir os objetivos construídos. Para a coleta de dados, a presente pesquisa utilizou uma abordagem qualitativa, que teve como focos principais: o levantamento das expectativas dos professores, as assimetrias entre as legislações nacional e paulista e as demandas do professorado, e as ideias e ações do governo do estado voltadas para o tema. Em termos de procedimentos, empregou-se o levantamento e análise da produção acadêmica relacionada à questão, levantamento e análise de documentos de primeira mão das entidades sindicais e do governo, levantamento e análise da legislação nacional e estadual que envolve a questão do plano de carreira do magistério público de educação básica e, por fim, realização e análise de entrevistas semiestruturadas com um representante sindical dos professores, um gestor da secretaria de educação, representante do poder público, e um professor da rede. Como eixos para a análise dos dados coletados, o trabalho privilegiou as características da burocracia, reveladas pelo confronto entre as ações políticas contraditórias (legislação variada), e questões relacionadas ao neoliberalismo que marcam as exigências postas em itens relativos às carreiras. As hipóteses iniciais, que puderam ser comprovadas por esta pesquisa, afirmam que o atual plano de carreira não atende às expectativas dos docentes, começando a mesclar os modelos, introduzindo elementos modernos a uma carreira tradicional e, por fim, exigindo novas características profissionais dos agentes da escola.

Palavras-chave: plano de carreira, profissionais de educação, expectativas.

MEGUERDITCHIAN Alan Ary. 2012. *Career path of teacher from basic education in the state of Sao Paulo: enforcement and expectations*. São Paulo, 2012. Dissertation (Master's Degree in Education) - Post-graduated studies program on Education: History, Politics, Society.

Abstract

This study problematized the current career path of professional basic education of São Paulo, as official proposal that makes up the bureaucratic apparatus in its relation to the expectations of teachers. The objective was to identify the characteristics of the plan (LC 836/1997 and 1.143/2011), offered in the state of Sao Paulo and verify if it meets the expectations of teachers in basic education. This goal unfolded in the following specific objectives: 1) verify if the career path offered by the state of Sao Paulo to the educators respect the principles and provisions of national law, as determined by the hierarchy of the bureaucratic model, and what features set for a career, 2) verify if the career path offered by the state of Sao Paulo encourages the entry of new professionals in the public system and the continuity of current teachers and, consequently, if it aligns with a modern model or traditional career; 3) verify if the responses offered by bureaucratic regulations or re-regulation include the expectations of professionals about the prospects for career development and completion of the profession. This was done using the concept of Bureaucracy constructed by Weber (2008), their potential disruptions introduced by Blau (1964), the difference between the traditional and modern career by Chanlat (1995) and, finally, the concepts of performativity and re-regulation of Ball (2002) as a basis for responding to the initial problem and meet the goals built. To collect data, this research used a qualitative approach, which had as main focuses: the lifting of the teachers' expectations, the disparities between national laws and Sao Paulo and the demands of teachers, and the ideas and actions of state government engaged with the issue. In terms of procedures, it was employed gathering and analysis of academic production related to the subject-matter, gathering and analysis of documents first-hand of the unions and government, gathering and analysis of national and state that involves the issue of career plan of the public teaching of basic education and, finally, realization and analysis of semi-structured interviews with teacher's union representative, government's representative and a school teacher. As axes for the analysis of data collected, the work focused features of bureaucracy, revealed by the confrontation between the conflicting political actions (legislation varied), and issues related to neo-liberalism that mark the demands made on items relating to careers. Initial hypotheses that could be confirmed by this research, say the current career plan does not meet the expectations of teachers, beginning to merge models, introducing modern elements to a traditional career, and finally, demanding new features professional actors the school.

Keywords: career path, professionals of education, expectations.

Sumário

	Pág
Introdução	11
Capítulo 1 – O cenário político e legal	36
1.1. O cenário do país em face da intervenção internacional	36
1.2. Legislação e dados do atual estado da profissão docente	39
1.2.1. O cenário nacional.....	40
1.2.2. O cenário paulista.....	51
Capítulo 2 – Alterações, problemas e expectativas: análise do plano de carreira	66
2.1. Expectativas e a resposta da burocracia.....	69
2.1.1. Piso e jornada.....	76
2.1.2. Concursos.....	80
2.1.3. Política Salarial.....	84
2.1.4. Evolução na carreira.....	87
2.2. Avaliação e performatividade.....	92
2.3. Modelos de carreira: tradicional ou moderno?.....	96
Considerações Finais	99
Bibliografia	104
Anexos	
A.1 – Roteiro de entrevista semiestruturada - Gestor público.....	113
A.2 – Roteiro de entrevista semiestruturada – Representante docente.....	115
A.3 – Roteiro de entrevista semiestruturada – Docente.....	117
A.4 – Entrevista completa: Douglas Izzo, diretor da APEOESP.....	118
A.5 – Entrevista completa com João Cardoso Palma Filho, secretário-adjunto do estado de São Paulo.....	129
A.6 – Entrevista completa com professora da rede estadual de ensino de São Paulo.....	136

Lista de Siglas

ADI	Ação Direta de Inconstitucionalidade
APAMPESP	Associação dos Professores Aposentados do Magistério Público do Estado de São Paulo
APASE	Sindicato dos Supervisores de Ensino do Magistério Oficial do Estado de São Paulo
APEOESP	Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo
CNE	Conselho Nacional de Educação
CONAE	Conferência Nacional de Educação
CPP	Centro do Professorado Paulista
EC	Emenda Constitucional
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Fundamental e de Valorização dos Profissionais da Educação
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDESP	Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LC	Lei Complementar
LDBN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
OFA	Ocupantes de Função Atividade
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PL	Projeto de Lei
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio
PNE	Plano Nacional de Educação
QM	Quadro do Magistério
SARESP	Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo
SEE	Secretaria Estadual de Educação de São Paulo
SQC	Subquadro de cargos públicos
SQF	Subquadro de Funções-atividade
STF	Supremo Tribunal Federal
UDEMOMO	Sindicato de Especialistas de Educação do Magistério Oficial do Estado de São Paulo

Lista de quadros

	Pág.
Quadro 1- Plano de Carreira como objeto principal.....	15
Quadro 2- Plano de carreira como objeto secundário.....	15
Quadro 3- Modelos de carreira, segundo Chanlat	30
Quadro 4- Comparação Legislação Nacional e Estadual	62

Lista de imagens

	Pág.
Imagem 1- Estrutura II/ Professor Educação Básica II/ Tabela1- 40h semanais, 2011	58
Imagem 2- Estrutura II/ Professor Educação Básica II/ Tabela1- 40h semanais, 2009	59
Imagem 3- Anexo de Enquadramento do Quadro do Magistério	60
Imagem 4- Escala de Vencimentos	61

Introdução

Desde a redemocratização do Estado brasileiro, na década de 1980, os professores das redes públicas de educação básica do Brasil têm vivenciado a contínua desvalorização de sua carreira. Esse processo provocou queda do interesse pela profissão entre os futuros universitários, dificuldade de as universidades públicas e privadas preencherem as vagas de cursos de licenciatura e Pedagogia, enfim, a falta de profissionais para completarem os quadros de professores das redes – fatos estes bastante divulgados pela imprensa e por algumas investigações acadêmicas.

A pesquisa *Atratividade da Carreira Docente no Brasil* (GATTI, 2009) identificou que 32% dos alunos do ensino médio consideraram, em algum momento, seguir a carreira de professor, mas apenas 2%, efetivamente, prestariam o vestibular para Pedagogia ou qualquer outra licenciatura. Para a realização desse estudo, foram entrevistados 1,5 mil alunos da 3ª série do Ensino Médio de 18 escolas públicas e privadas do Brasil. Segundo os estudantes ouvidos, ao mesmo tempo em que a docência tem a função social relevante de formar os alunos, a profissão é desvalorizada (social e financeiramente), e o professor é desrespeitado pelos educandos, pela sociedade e pelo governo.

Em 2007, o Conselho Nacional de Educação (CNE) instituiu uma comissão interna para realizar um estudo sobre o Ensino Médio e a falta de professores qualificados em algumas áreas do conhecimento. O resultado foi a produção do relatório *Escassez de professores no ensino médio: propostas estruturais e emergenciais* (BRASIL, 2007a), que retrata a falta de docentes para a etapa final da educação básica em diferentes disciplinas, destacando que a atual situação da carreira docente contribui para que um número cada vez menor de jovens busque o ingresso nos cursos de licenciatura.

Como consequência desse desinteresse, os cursos de graduação, voltados para formação de professores, vêm enfrentando dificuldades para conseguir preencher todas as vagas. A situação da carreira docente, na Educação Básica, é refletida na procura por cursos de Pedagogia e outras licenciaturas. Entre 2001 e 2006, houve um aumento de 97% na oferta de cursos de Pedagogia no país, porém o número de matrículas aumentou apenas 27%. Para se ter uma ideia do problema, as inscrições para o curso de Pedagogia da

Universidade de São Paulo (USP), no *campus* da capital paulista, caíram de 3.310, na Fuvest 2006, para 1.380 na edição 2009 do vestibular (GATTI e BARRETO, 2009).

Os exames de transferência das universidades públicas também enfrentam dificuldades. A maior parte dos cursos com licenciatura, principalmente, da área de Exatas, da USP, por exemplo, apresentou uma relação candidato/vaga abaixo de um, no exame de transferência 2011. Isso quer dizer que o número de candidatos era menor do que a quantidade de vagas oferecidas (USP, 2011).

Por fim, o ciclo se encerra nos concursos públicos. O último realizado pela rede estadual de ensino de São Paulo, em março de 2010, visando selecionar professores para os ensinos Fundamental e Médio, não conseguiu preencher todas as vagas. A expectativa da Secretaria de Educação era completar as 10.083 vagas abertas. Cerca de 930 dessas oportunidades eram destinadas à disciplina de Física. Apenas 304 foram ocupadas (*JORNAL DA TARDE*, 22/4/2010). Os salários variavam, na ocasião, entre R\$ 549 (quinhentos e quarenta e nove reais), para jornada de 12 horas semanais, e R\$ 1.834,85 (um mil, oitocentos e trinta e quatro reais e oitenta e cinco centavos), para 40 horas semanais.

Os dados mencionados são apenas alguns dos exemplos introdutórios da atual situação da carreira docente da educação básica pública no Brasil e no Estado de São Paulo, constituindo os principais aspectos motivadores da realização desta pesquisa. Além disso, a formação acadêmica do autor também influenciou bastante na escolha do tema. Graduado em Jornalismo, além de bacharel e licenciado em Ciências Sociais, o autor realizou coberturas jornalísticas da área de educação, vivenciou os problemas do campo durante os estágios da licenciatura e, nos momentos de escolha profissional, optou por atuar profissionalmente na área de comunicação e na pesquisa em educação.

Dessa maneira, para entender esse processo de desvalorização do magistério no Estado de São Paulo, o plano de carreira foi escolhido como objeto de estudo, pois pode ser um dos principais instrumentos burocráticos e legais de estímulo para o ingresso e a continuidade de muitos profissionais com potencial e envolvimento necessários a uma educação de qualidade.

O entendimento do plano de carreira passou, obrigatoriamente, pela retomada dos marcos legais, nos âmbitos nacional e estadual, que envolvem a questão. Tal tarefa desembocou na implementação do Estatuto do Magistério, Lei Complementar 444 (SÃO

PAULO, 1985), na esfera estadual, na Constituição Federal (BRASIL, 1988) e na Lei de Diretrizes e Bases (BRASIL, 1996), na esfera nacional.

Esses marcos contribuíram para delimitar o período a ser estudado, iniciando no processo de redemocratização do Estado brasileiro, na década de 1980, e encerrando em 2012. Esse é um dos focos da investigação relatados no capítulo 1, que também analisa as mais recentes regulamentações, entre elas, a Emenda Constitucional 53 (BRASIL, 2006), a Lei nº 11.494 (BRASIL, 2007), que estabeleceu o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), e a Lei nº 11.738 (BRASIL, 2008), que determinou o Piso Salarial Profissional Nacional do Magistério Público.

Identificados alguns dos principais definidores do arcabouço legal no qual está inserida a questão, foi necessário levantar e analisar a produção acadêmica sobre o tema e identificar possíveis lacunas.

O site *Scielo* disponibiliza o artigo “As políticas de valorização dos profissionais da educação como objeto da produção acadêmica recente” (CUNHA e GOMES, 2008). No texto, as autoras mapearam a produção acadêmica relacionada às políticas de valorização dos profissionais da educação, no período de 1988 a 2005, e localizaram apenas um trabalho categorizado como Plano de Carreira Docente. Trata-se da tese de doutorado *Valorização salarial dos professores: o papel do piso salarial profissional nacional como instrumento de valorização dos professores da educação pública básica* (MONLEVADE, 2000).

Além da categoria “Plano de Carreira”, as autoras criaram mais sete divisões: Profissionalização e identidade, Certificação e avaliação, Participação política, Condições de trabalho, Formação inicial, Formação continuada e/ou em serviço e saberes docentes, e Formação e novas tecnologias. Nessas categorias, as pesquisadoras enquadraram os outros 90 trabalhos, os quais tangenciam o tema. Assim, eles não serão abordados por esta pesquisa. Dada a relevância desse texto, portanto, a análise se inicia com a apresentação do trabalho de Monlevade (2000).

Referência no tema, Monlevade (2000) propôs desvendar os mecanismos de viabilização financeira e política do piso salarial do profissional do magistério público na educação básica no Brasil. Para isso, fez uma pesquisa histórica em período de longa duração, de 1551 a 1987, analisando como a categoria do magistério público se constituiu e

como ocorreu a progressiva desvalorização da profissão. Nessa direção, cita os debates em torno do subsídio literário, imposto criado em 1772, para custear as reformas no campo da instrução promovidas pelo Marquês de Pombal:

Fica claro que desde o início do assalariamento do professor público via subsídio literário existe uma tensão valorativa entre o suficiente para o sustento e o necessário para a qualidade, que puxam para cima e “as limitações do Tesouro, a desimportância do ofício e o número de professores” que puxam para baixo (MONLEVADE, 2000, p.89. Grifos do autor).

O problema perpassou os séculos e chegou, ao final da década de 1990, com a implementação do Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (Fundef), que não conseguiu implementar o Piso Nacional.

Ao escolher um mecanismo de financiamento tal como é o Fundef, e ao negar um aumento do Valor Mínimo por Aluno tal como estabelecido em Lei, sonhando sua função supletiva e equalizadora, o atual Governo Federal confirma seu papel histórico de agente da reprodução do capital, impedindo com isso não somente a valorização dos professores e da qualidade do ensino público, como restringindo o acesso de milhões de brasileiros à educação básica ou empurrando-os para o mercado do lucro e da caridade. Neste contexto, o Piso Nacional torna-se impraticável, e a luta dos trabalhadores da educação por ele representa a luta pela transformação não só de sua condição como do próprio caráter da sociedade (MONLEVADE, 2000, p. 273).

Dando continuidade ao levantamento (no banco de teses da Capes e no site *Scielo*), foram localizados mais 14 trabalhos, além da tese de Monlevade, a partir dos descritores, sob a forma de todas as palavras: Plano de Carreira docente / do professor / do magistério.

Inicialmente, segundo os resumos, foi possível criar duas categorias de trabalhos: sete desses projetos têm o plano de carreira como objeto principal ou um dos objetos principais; nos outros, o tema é abordado, mas de maneira secundária.

Assim, é possível categorizar os trabalhos em Plano de Carreira como objeto principal de estudo (Quadro 1), e Plano de Carreira como questão secundária (Quadro 2), apresentados a seguir:

Quadro 1- Plano de Carreira como objeto principal

Ano	Autor	Título	Universidade	Tipo
2000	MONLEVADE, João Antonio Cabral	Valorização salarial dos professores: o papel do piso salarial profissional nacional como instrumento de valorização dos professores da educação pública básica.	Unicamp	Doutorado
2003	ARRUDA, Ana Lúcia Borba de	Gestão da educação e políticas de valorização do magistério para o ensino fundamental na atualidade: a resposta do município de Panelas à questão	UFPE	Mestrado
2006	GURGEL, Rogério Fernandes	A (des)valorização do magistério potiguar nos anos de 1990: mapeando restrições na carreira e remuneração dos professores da educação básica	UFPB	Mestrado
2007	BALZER, Meire Donata	A atuação do pedagogo na Rede Municipal de Ensino (R.M.E.) de Curitiba: do Estatuto do Magistério à Lei 10.190/2001.	UFPR	Mestrado
2008	ABREU, Diana Cristina de	Carreira e perfil do profissional do magistério na rede municipal de ensino de Curitiba: história e impacto da política brasileira de valorização do magistério	UFPR	Mestrado
2008	LUZ, Leticia D'oliveira da	A valorização do profissional da educação e a carreira docente: a experiência do governo de frente popular em Belém do Pará	UFPA	Mestrado
2009	WINK, Susiane Elise Drehmer	A política de valorização dos docentes da rede pública de Teutônia: um estudo sobre os limites e as possibilidades	Unisinos	Mestrado
2009	ROCHA, Maria da Consolação	Políticas de valorização do magistério: remuneração, plano de carreira, condições de trabalho – uma análise da experiência de Belo Horizonte	USP	Doutorado

Fonte: Capes

Quadro 2- Plano de carreira como objeto secundário

Subcategoria	Ano	Autor	Título	Universidade	Tipo
Visão dos professores	2000	BECKENKAMP, Ana Helena	Empobrecimento e futuro do trabalho docente na visão de professores do ensino fundamental da rede pública estadual do Estado do Rio Grande do Sul	UFPEl	Mestrado
	2002	VIEIRA, Josenilton Nunes	Professores em movimento: a luta pela definição do estatuto e plano de carreira do magistério em Petrolina (PE)	UFBA	Mestrado
Processo político - conquista de direitos	2006	GOMES, Raimunda de Souza	Valorização profissional dos professores da rede estadual de ensino na perspectiva do movimento sindical nos anos de 1990.	UFAM	Mestrado
	2006	REIS, Rute Rodrigues dos	O movimento docente e o debate sobre financiamento educacional: o caso da Apeoesp (1995-2002)	PUC-SP	Mestrado
Financiamento	2002	ALVES, Maria do Socorro Valois	O Fundef e a valorização do magistério: uma análise em município pernambucanos	UFPE	Mestrado
	2009	GOMES, Antonia do Desterro	Valorização do magistério: repercussões, impasses e perspectivas	UFPB	Mestrado

Fonte: Capes

Na categoria “Plano de Carreira como objeto principal” não foi encontrado nenhum trabalho sobre o caso paulista. Além disso, quase todos focalizaram as pesquisas em redes municipais: Belo Horizonte (MG), Teutônia (RS), Panelas (PE), Curitiba (PR), Belém (PA). Apenas um abordou uma rede estadual, a do Rio Grande do Norte.

Além das dissertações e teses, no site *Scielo*, foram identificados três artigos que abordam o plano de carreira como principal objeto: “Critérios de progressão na carreira os planos de carreira premiam os melhores professores?” (PIMENTEL, PALAZZO e OLIVEIRA, 2009), “Valorização do magistério ou darwinismo profissional” (MINHOTO e PENNA, 2011), “Financiamento da educação e remuneração docente: um começo de conversa em tempos de piso salarial” (CAMARGO, *et al.*, 2009).

Diante desse levantamento, o plano de carreira no Estado de São Paulo se mostrou um tema ainda em aberto e relevante em termos de pesquisa.

A leitura dos trabalhos que abordam o plano de carreira como tema/objeto principal de pesquisa apontou que ele é tido como um instrumento que pode colaborar para o que os autores chamam de “valorização docente” e a melhoria da educação pública. Segundo os especialistas, se, por um lado, a discussão pode ser inserida num debate corporativo dos profissionais da área, por outro lado, a defesa de melhores condições de trabalho, de carreira e de salário está diretamente relacionada a lutas sociais pela ampliação de direitos, como o direito à educação, a exemplo do que afirma Abreu (2008): “Destaca-se que em meados dos anos 1980 a educação foi encarada como um instrumento de democratização da sociedade” (ABREU, 2008, p.34). Dessa maneira, como afirma a pesquisadora, os setores educacionais progressistas da nossa sociedade viram, no processo da Constituinte, um espaço para a ampliação do acesso à escola, para a melhoria da sua qualidade, a ampliação dos investimentos e a valorização dos seus profissionais.

Além disso, os planos de carreira apresentaram-se como instrumento coletivo que também poderia colaborar para a efetividade do direito à educação de qualidade para toda população brasileira.

Ainda que a carreira por si só não leve, **a priori**, à melhoria da qualidade da educação, esta possibilita definir padrões de formação inicial e de avanço, além das condições de trabalho em conformidade com as necessidades postas para realização do trabalho educativo (ABREU, 2008, p.35).

Entre os dados, carga horária, aperfeiçoamento profissional, hora-permanência para estudo e planejamento são citados. A pesquisadora estudou o caso de Curitiba e os processos de disputa política com conquistas ou derrotas legais dos professores, principalmente nas duas últimas décadas do século XX. Para ela, o processo está em permanente construção, e

o desafio está em por um lado a compreensão de que a valorização da carreira do professor é um dos indicadores que efetiva o direito do aluno à educação de qualidade. E por outro lado, e como podemos constatar no magistério municipal de Curitiba, uma vez aprovada a lei não se trata de dispositivos fixos e rígidos, portanto imutáveis, ao contrário através da organização coletiva dos profissionais do magistério a lei pode ser alterada e melhorada (ABREU, 2008, p.113).

Historicamente impedido por meios políticos e legais, o mais recorrente argumento para a não efetivação de medidas que promovessem a valorização da carreira docente, entre elas o plano de carreira, é o da falta de recursos para investimento.

Essas restrições sofridas pela carreira e remuneração dos professores potiguares da educação básica foram estudadas por Gurgel (2006). O trabalho salientou que os mecanismos de valorização docente acionados não foram capazes de elevar o magistério a um patamar mínimo aceitável de carreira e remuneração requerido pelos docentes do Rio Grande do Norte. Segundo levantamento do autor, o volume de recursos recebidos evoluiu no Estado, no período de 1998 a 2005, em 115,88%, enquanto a folha cresceu na ordem de 169% – por causa do aumento do quadro. Dessa maneira, em abril do ano 2000, o magistério potiguar apresentava, na sua composição, o mesmo vencimento-base de quando fora convertido para a moeda Real em 1994. Assim, por seis anos, o vencimento-base não foi reajustado. Em seu lugar, foram instituídos abonos e gratificações que passaram a constituir a maior parte da remuneração dos professores (GURGEL, 2006, p.101).

Os autores identificados por este levantamento bibliográfico são unânimes ao apontar que realidades, como a dos professores do Rio Grande do Norte, e repetidas na maioria dos estados, são fruto da influência das políticas neoliberais, introduzidas pelo governo de Margareth Thatcher, no Reino Unido, na década de 1970, e disseminadas, internacionalmente, por órgãos multilaterais, como Banco Mundial, o FMI e até a Conferência Mundial de Educação para Todos, ocorrida na cidade de Jomtien, Tailândia, em 1990.

Adotadas pelo Brasil, essas concepções neoliberais impuseram à educação no país uma lógica de desvalorização na qual investimentos foram reduzidos, diminuindo, conseqüentemente, o salário dos profissionais da educação e adotando a lógica da precarização das condições de trabalho, contraditoriamente ao discurso de qualificação.

Para Wink (2009), que estudou o processo de constituição do Plano de Carreira de Teutônia (RS), o consenso neoliberal substituiu o conceito de cidadão pelo de consumidor

(WINK, 2009, p.28), entendendo, assim, a educação como um serviço que deve ser oferecido com eficiência. O consenso neoliberal propõe que o Estado descentralize suas funções para não burocratizar o processo, que o ensino fundamental seja priorizado, pois não há recursos para todas as etapas e, que o salário dos professores não deva ter como pressuposto constantes aumentos, pois isso não significa a elevação do rendimento dos alunos.

No caso da cidade de Teutônia, a autora concluiu que esse processo resultou em precarização e desvalorização da carreira docente. Para romper essa situação, os professores devem buscar instâncias que garantam seus direitos, entre elas a Associação dos Professores de Teutônia e a própria escola. Esta última, principalmente, pode ser transformada em autêntico espaço de cidadania.

Ao estudar a construção do plano de cargos e carreiras do magistério no município de Panelas (RS), Arruda (2003) também identificou o impacto das políticas neoliberais nas medidas adotadas pela cidade. Questões ligadas à descentralização e às medidas de avaliação e desempenho foram ressaltadas pela autora que apresenta dois sentidos para a primeira: um político e outro administrativo. Se adotado o sentido político, descentralização estará respaldada numa lógica democrático-participativa, que visa democratizar o Estado. O segundo – o administrativo – é fortemente articulado às ideias de corte do gasto público e, simultaneamente, à elevação do nível de inovação, velocidade e eficiência. Para a autora, o segundo sentido é predominante no Brasil.

Essa lógica também se articula com a ideia de desconcentração apresentada pela mesma autora, utilizando Lobo (1990) como referencial. Desconcentração é entendida como delegação de competência sem o deslocamento do poder decisório, ou, até mesmo, a dispersão físico-territorial de setores governamentais que se encontravam anteriormente localizados de forma central. Descentralização implica, necessariamente, a transferência de poder, provocando rupturas nas estruturas de poder consolidadas.

O processo de municipalização da educação no Brasil, marcadamente ocorrido após a implementação do Fundef, realizou-se na forma de desconcentração, e não descentralização como adotado pelo discurso político vigente. As responsabilidades foram delegadas aos estados e municípios, mas a União manteve o comando das políticas de financiamento. Por fim, garante uma estrutura hierárquica clientelista e autoritária expressa pelos seguintes procedimentos: o governo central gerencia a distribuição dos recursos da

educação, com o argumento de aumento da eficiência e diminuição dos desperdícios; os governos estaduais e municipais criam políticas próprias, supostamente de maneira autônoma, mas seguem o receituário indicado pela União – que, por sua vez, segue o que apontam os organismos internacionais –, pois é dependente financeiramente. Dessa forma, o processo deixa de ser democrático e o poder continua concentrado – a descentralização ocorre apenas no âmbito administrativo (ARRUDA, 2003).

Mesmo em um contexto de aparente democracia, os resultados obtidos ficam distantes das necessidades apresentadas pelos professores. Luz (2008) estudou a experiência do governo de frente popular em Belém do Pará. A pesquisa buscou analisar as políticas implementadas para a carreira docente e suas implicações ao desenvolvimento do trabalho na área de educação em Belém nos anos de 1997 a 2004. Na pesquisa, o período é considerado relevante porque a prefeitura da cidade esteve sob o comando de um governo que se autodenominou “governo do povo”. Este apresentou, entre outros projetos, um programa que apontava para a valorização dos profissionais da educação, com ênfase nas garantias do Estatuto do Magistério de Belém.

Essa pesquisadora salienta que a vitória de Edmilson Brito Rodrigues – na ocasião, filiado ao Partido dos Trabalhadores (PT) – foi marcada, principalmente, pelas perspectivas de aprofundamento das questões sobre a forma de se fazer política, no município, que era definida pelo distanciamento das classes populares sobre as decisões de quem governava e marcada por políticas de exclusão que aprofundavam as desigualdades sociais (LUZ, 2008, p.15).

Uma das bases do prefeito eleito foi manter aberta a porta à negociações. Mas, segundo Luz (idem), as contradições eram facilmente percebidas, como por exemplo, nas discussões de política salarial. Na medida em que as determinações da União impunham mecanismos de contenção de gastos com pessoal, para assegurar o ajuste fiscal, a prefeitura anunciava não poder reajustar os salários e, portanto, não poder atender às reivindicações salariais dos movimentos sociais, porque estaria impedida pela Lei de Responsabilidade Fiscal¹.

Por maior que tenha sido o esforço, reconhecido pela mesma pesquisadora, o tratamento dado pelo governo municipal à carreira docente foi insuficiente como ação

¹ Promulgada em 2000, pelo então presidente da República Fernando Henrique Cardoso, a Lei de Responsabilidade Fiscal (LRF), nº 101 (BRASIL, 2000), determina controle dos gastos de estados e municípios, condicionando-o à capacidade de arrecadação de tributos.

política para a valorização profissional. Também foram precárias as ações políticas para a formação continuada e inexistentes as melhorias nas condições estruturais dos espaços educativos da rede municipal. Em todos os depoimentos dos profissionais, houve posições de descontentamento quanto à precariedade de seus espaços de trabalho (LUZ, 2008, p. 184).

Rocha (2009) analisou um caso que sintetiza bem todo esse processo na prefeitura de Belo Horizonte. Em diferentes governos, a partir do início da década de 1990, a capital mineira vivenciou mudanças constantes nas ações políticas relacionadas à carreira dos professores. Na década de 1980, momento de grande efervescência política, foram observadas diversas greves docentes que reivindicavam reajustes salariais e melhorias nas condições de trabalho. Na primeira metade da década de 1990, implantou-se a Escola Plural² e, por meio da frente de fortalecimento da participação popular, criou-se o estatuto do servidor e do plano de carreira da educação. A partir de 1997 foram introduzidas medidas de produtividade para a gestão pública, sendo implementada a Avaliação por Desempenho em 1998, e aprovada a Portaria 8/1997, que reduziu os quadros nas escolas.

Entre 2001 a 2004, houve ataques aos movimentos sociais, retirada dos direitos, desrespeito a decisões coletivas dos fóruns e perseguição àqueles que discordavam das medidas governamentais (ROCHA, 2009, p. 114). Por fim, até 2008, foram criados o Sistema de Gerenciamento Escolar (SGE) e as medidas ligadas ao mérito. Segundo a autora (ROCHA, 2009), mediante constantes mudanças e ações de desvalorização da carreira docente, o governo trabalhou para desarticular a luta coletiva e introduzir uma lógica de concorrência dentro do sistema educacional.

Por fim, apesar de não localizada, a dissertação de Balzer (2007) aponta para o mesmo caminho. A pesquisa estudou a rede de Curitiba entre 1985 e 2001, período de criação do Estatuto do Magistério e elaboração da Lei 10.190 que implantou o novo plano de cargo e carreira na cidade. A análise dos resultados demonstra, segundo seu resumo, que as reformas da legislação nacional, estadual e municipal, iniciadas a partir de 1990, aprofundaram o papel regulador e centralizador do Estado e também restringiram direitos trabalhistas.

²Escola Plural foi um programa implantado na rede municipal de ensino de Belo Horizonte, no período 1993/1996. Apresentava uma concepção de educação mais ampla, democrática, inclusiva, plural, que levava em conta múltiplas dimensões da formação da pessoa humana e na qual as crianças das classes populares tivessem condições de ser bem-sucedidas.

Como últimos trabalhos que integram a categoria Plano de Carreira, como objeto principal, foram encontrados três artigos no site *Scielo*. O primeiro, “Critérios de progressão na carreira os planos de carreira premiam os melhores professores?” (PIMENTEL, PALAZZO e OLIVEIRA, 2009), descreve os critérios e as características do plano de carreira docente do município de Barreiras, no Estado da Bahia. A partir de uma revisão bibliográfica, as autoras elencaram características do professor que têm impacto positivo sobre o rendimento dos estudantes: formação pós-média, satisfação salarial, formação continuada (em alguns casos) e domínio do conteúdo da disciplina. Por outro lado, as características do professor que não têm impacto no desempenho dos alunos são: gênero, formação pedagógica, formação continuada (em alguns casos) e experiência docente. Dessa maneira, elas apontam que é necessário rever as políticas públicas de carreira docente no Brasil, visto que a legislação educacional atual prevê a elaboração de planos de carreira fundamentados, basicamente, pelos critérios de titulação e de antiguidade na carreira, não sendo considerado, portanto, o perfil do bom professor.

O artigo “Valorização do magistério ou darwinismo profissional?” (MINHOTO E PENNA, 2011) discute os limites do princípio de eficiência do bônus por desempenho e promoção por mérito, implementado, em 2009, no Estado de São Paulo. Segundo as autoras, ao estabelecer a meritocracia como critério para a promoção na carreira, o Projeto de Lei Complementar nº 29/09 foi elevar (a custo baixo) a remuneração de poucos professores e deixar de lado o restante da massa salarial, uma vez que estabelece limite máximo de promoção de servidores em cada faixa, ainda que um número maior de profissionais venha a se sair bem no processo avaliativo.

As autoras denunciam “a competição entre os professores por fundos limitados, o que é contrário a uma cultura colaborativa existente na maior parte das escolas consideradas altamente eficientes e, portanto, estranha às estratégias que visam à melhoria da performance escolar” (MINHOTO e PENNA, 2011). Além disso, é oposto também ao que parece ser sua própria base de sustentação, já que, ao limitar o pagamento por mérito a uma parcela previamente fixada de professores de cada faixa, a iniciativa se mostra disfuncional, à medida que provocará desestímulo e desmotivação nos professores não contemplados.

Por fim, “Financiamento da educação e remuneração docente: um começo de conversa em tempos de piso salarial” (CAMARGO, *et al.*, 2009) analisa a lei que

estabelece o Piso Salarial Profissional Nacional e revisa o debate acadêmico sobre carreira e remuneração docente. O artigo também revela variações salariais próprias de cada Estado, com tendência de recomposição salarial acima da inflação, assim como a necessidade de estudos adicionais para a compreensão da dinâmica da remuneração docente. Na busca de relações entre indicadores, fontes e remuneração docente, os autores identificaram que o crescimento dos valores aluno-ano estabelecidos pelo Fundef, nos estados, no período 1998-2006, foi maior que alguns índices de inflação (no período junho/1997 a abril/2007). Tais números foram ainda maiores que a variação do salário mínimo na maioria dos estados, provocando variações positivas (maiores ou menores) de horas/salário-base e da hora/remuneração e indicando uma tendência de ajustes salariais acima da inflação do período.

Esse fato, porém, não permite a generalização em termos de políticas salariais. “De fato, há redes estaduais em que o valor aluno-ano Fundef era alto e as horas salário-base e remuneração tinham valores irrisórios (tanto no início do Fundef quanto no seu final)” (CAMARGO, *et.al.*, 2009, p. 358). A análise demonstra que a remuneração docente, quando efetuada de modo mais profundo, revela que a política educacional (em especial, a salarial) de cada ente federativo, apesar de seguir diferentes diretrizes do governo federal (como a política de fundos, a qualificação profissional mínima, o PSPN entre outras), tem características próprias e autonomia no que toca à definição dos salários do funcionalismo. Como consequência, há grande variação da remuneração docente nas diversas administrações, o que, por vezes, se acentua ainda mais devido às desigualdades econômicas e sociais entre as regiões brasileiras. Os dados indicam que o Fundef não diminuiu as desigualdades regionais brasileiras no que tange aos recursos educacionais disponíveis.

Diante desse levantamento, é possível identificar um intenso diálogo entre os trabalhos. Notadamente mal avaliados pelos profissionais, os planos de carreira, segundo os pesquisadores, são fortemente marcados pela concepção neoliberal que passou a reforçar as ações políticas nessa área, mais intensamente, a partir da década de 1990 no Brasil. A lógica de Estado mínimo provocou uma intensificação da desvalorização e precarização da profissão de professor, que já vinha ocorrendo há décadas.

Para atender a essa lógica, foi possível verificar que diversas reformas nos planos de carreira foram realizadas por vários governos municipais e estaduais. Contando com

diferentes níveis de participação dos próprios docentes, essas modificações implementaram instrumentos para aferir a produtividade dos professores, atrelando um possível desenvolvimento na carreira a uma suposta qualidade dos serviços prestados, vinculando-os a notas e índices aferidos por grandes sistemas de avaliação. Tal entendimento sobre o mérito desdobrou-se em constante elevação da concorrência entre os docentes.

Outro aspecto relatado pelos estudos é o avanço na legislação nacional apresentado, nos últimos anos, no sentido da valorização da carreira docente, mas essas vitórias trazem poucos reflexos para os planos de carreira efetivamente oferecidos aos profissionais da educação, o que, de fato, demonstra descumprimento da legislação.

Por fim, o plano de carreira é instrumento estratégico para modificar essa situação. Mas, para que os estados e municípios estabeleçam seus planos e que essas regulamentações caminhem no sentido de diminuir as desigualdades regionais, alguns pontos devem servir como baliza: o respeito ao Piso Nacional do Magistério, a entrada apenas por concurso, progressão na carreira, formação continuada e respeito à jornada.

Diante desse levantamento, e dado o seu ineditismo, a situação paulista se mostra relevante. Para contribuir com as investigações sobre o tema e realizar um recorte do mesmo, esta pesquisa explora uma lacuna relacionada às expectativas que os docentes têm sobre a sua carreira.

Como indicado no Quadro 2, a categoria Plano de Carreira foi abordada por outros seis trabalhos, mas como objeto secundário. Os temas de pesquisa desses estudos incidiram sobre a visão que os professores têm a respeito do processo político de conquista de direitos, financiamento e carreira. Dessa maneira, como apenas tangenciam o plano de carreira, optou-se por não apresentá-los individualmente, fornecendo uma ideia geral a partir das informações contidas nos resumos.

O empobrecimento, a mobilização para reivindicar direitos e a questão do financiamento trazem elementos importantes para definições dos planos de carreira. Beckenkamp (2000), ao analisar o empobrecimento dos professores da rede gaúcha, percebeu que, embora as condições de vida e trabalho docente sejam marcadas por preocupações de sobrevivência material, as professoras demonstraram algum grau de satisfação. A pesquisadora também destacou certa resistência e até descrença nos projetos institucionais em educação por parte dos docentes, que concordam com a ideia de que a desvalorizada profissão (ou semiprofissão) talvez não atraia mais os/as jovens.

Gomes (2006) apresenta as mesmas conclusões quando analisa a experiência do movimento sindical dos trabalhadores em educação do Amazonas, para quem a valorização do magistério é apenas retórica. As propostas do governo são muito semelhantes às do movimento, sem, no entanto, garantir sua aplicabilidade, principalmente no quesito melhoria salarial.

Ao contrário da descrença dos professores gaúchos e amazonenses, em Petrolina (PE), Vieira (2002) constatou que, ao contribuírem para o estabelecimento de novas regras, os professores assumem a condição de co-gestores do plano de carreira. Esse processo, apesar da aprovação de uma regulamentação diferente da proposta inicial, garantiu que os profissionais se autoidentificassem como categoria que luta para ter os seus direitos reconhecidos ao mesmo tempo que se preocupa com a qualidade dos serviços oferecidos à população.

Sobre questões financeiras, Reis (2006) analisa como o debate sobre financiamento e recursos para a educação é tratado pelo movimento sindical docente, mediante o exame do *Jornal da APEOESP* – órgão do Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo – e das teses apresentadas pelos diferentes grupos que integraram a entidade nos congressos realizados no período de 1995 a 2001. A análise permitiu constatar que, para o sindicalismo docente do setor público, é tênue a linha divisória entre conquistas da categoria e a melhora na qualidade da educação pública, sobretudo no período em questão, durante o qual a defesa do emprego, da carreira e da estabilidade foi a principal reivindicação da APEOESP.

Alves (2002) também estudou o Fundef e sua relação com a valorização do magistério em dois municípios pernambucanos. Os resultados revelaram que o fundo não resultou em valorização do magistério, nos municípios estudados, haja vista o baixo nível de autonomia e estruturação do órgão municipal de educação, a falta de um plano de ação e de um elenco de reivindicações formuladas em função da valorização do magistério e, por fim, a ausência de concurso público e a realização de planos de cargos, carreiras e remuneração do magistério, inócuos em termos de promoção social e econômica dos professores, entre outros fatores.

Diante da apresentação da legislação, que será aprofundada e analisada em capítulo específico, da revisão bibliográfica e da lacuna identificada, dois eixos de argumentação parecem estar presentes nas pesquisas da área, quais sejam: as características da

burocracia, reveladas pelo confronto entre as ações políticas contraditórias (legislação variada) e questões relacionadas ao neoliberalismo que marcam tais ações pelas exigências postas em itens relativos às carreiras.

Assim, a presente pesquisa optou por utilizar, como referencial teórico, a construção do conceito de burocracia de Max Weber e questões trazidas por Peter Blau e por Wright Mills, que ajudam a aprofundar a utilização da perspectiva weberiana. O autor Jean François Chanlat, que analisa a carreira a partir dos conceitos de carreira tradicional e moderna, também colabora para o estudo do plano de carreira oferecido aos professores da rede de educação básica do Estado de São Paulo, assim como o conceito de performatividade, desenvolvido por Stephen Ball.

Para Weber (2008), a racionalização é a marca distintiva das sociedades ocidentais modernas e a tendência inexorável de todas as esferas da vida social. Nesta perspectiva, o principal meio pelo qual essa disposição se concretiza é o que ele denomina de Burocracia, um tipo ideal de organização formal. Da administração pública a negócios privados, da igreja a partidos políticos, todas as instituições organizam-se burocraticamente para alcançar seus fins da maneira racionalmente mais eficiente.

“A razão decisiva para o progresso da organização burocrática foi sempre a superioridade puramente técnica sobre qualquer outra forma de organização” (WEBER, 2008, p. 150). Precisão, velocidade, clareza, conhecimento dos arquivos, continuidade, discricção, unidade, subordinação rigorosa, redução do atrito e dos custos são algumas das vantagens técnicas levantadas.

Segundo o autor, a burocracia é o meio de transformar uma ‘ação comunitária’ em ‘ação societária’, racionalmente ordenada. “Portanto, como instrumento de ‘socialização’ das relações de poder, a burocracia foi e é um instrumento de poder de primeira ordem – para quem controla o aparato burocrático” (WEBER, 2008, p. 160).

A racionalização é o elemento mais geral na Filosofia da História de Weber, diz Mills. “A opinião de Weber sobre o desencantamento encerra um elemento do liberalismo e da filosofia iluminista que construiu a história do homem como um progresso unilinear na direção moral ou no sentido da racionalização tecnológica cumulativa” (MILLS, 2008, p. 36). Estruturas institucionais consolidadas podem assim, afirma Mills, “desintegrar-se e as formas rotineiras podem mostrar-se insuficientes para dominar um estado crescente de tensões ou sofrimento” (MILLS, 2008, p. 36).

Dessa forma, para Weber, diante da multiplicidade da realidade social, o método de pesquisa eficaz está baseado na construção de “tipos ideais”. A partir de um conjunto de premissas construído pelo pesquisador, é possível realizar procedimentos empíricos investigativos. O tipo ideal é um desenho racional da realidade, uma totalidade histórica única, obtida por meio de análises hipotéticas advindas da pesquisa.

Para a consideração científica que se ocupa com a construção de tipos, todas as conexões de sentido irracionais do comportamento afetivamente condicionadas e que influem sobre a ação são investigadas e expostas de maneira mais clara, como ‘desvios’ de um curso construído dessa ação, no qual ela é orientada de maneira puramente racional pelo seu fim (WEBER, 2004, p. 5).

Ressalta o autor, porém, que este é um método, que não quer impor preconceitos racionalistas sobre a vida social,

[...] esse procedimento não deve ser interpretado como preconceito racionalista da Sociologia, mas apenas como recurso metodológico. Não se pode, portanto, imputar-lhe a crença em uma predominância efetiva do racional sobre a vida. Pois nada pretende dizer sobre a medida em que na realidade ponderações racionais da relação entre meios e fins determinam ou não as ações efetivas (WEBER, 2004, p. 5).

Segundo a construção do tipo ideal de Weber, a burocracia caracteriza-se por reger o princípio de áreas de jurisdição fixas e oficiais, ordenadas por regulamentos, por meio dos quais as atividades regulares são distribuídas de forma fixa como deveres oficiais; a autoridade se distribui de forma estável, sendo rigorosamente delimitada pelas normas relacionadas com os meios de coerção colocados à disposição dos funcionários ou autoridades; e pessoas qualificadas executam as atividades regular e continuamente. Além disso, os princípios da hierarquia dos postos e níveis de autoridade significam um sistema ordenado de mando e subordinação; a administração se baseia em documentos escritos e pressupõe treinamento especializado (WEBER, 2008).

Para Weber, no processo de burocratização, importam mais o crescimento intensivo e qualitativo e o desdobramento interno do âmbito das tarefas administrativas que o seu aumento extensivo e quantitativo. As direções tomadas pela burocratização e suas razões variam muito.

A burocracia é fruto das noções de domínio e legitimidade. Segundo Weber, dominação é a “probabilidade de encontrar obediência para ordens específicas (ou todas)

dentro de determinado grupo de pessoas” (WEBER, 2004, p. 139). São três os tipos de dominação legítima: racional, tradicional e carismática.

A primeira tem por princípio o estabelecimento de ordens instituídas, legitimamente organizadas. É a forma mais impessoal de todas, por isso sua caracterização pode ser reconhecida no estabelecimento do direito, seja via convenção ou pela outorga. O domínio legal se estabelece através de empreendimentos contínuos dentro das funções públicas que são instituídas pelas leis e distribuídas pelas competências administrativas de modo diferenciado. “O tipo mais puro de dominação legal é aquele que se exerce por meio de um quadro administrativo burocrático” (WEBER, 2004, p. 144).

A segunda é a dominação tradicional. O domínio acontece na crença cotidiana na “santidade das tradições vigentes desde sempre e na legitimidade daqueles que representam a autoridade” (WEBER, 2004, p. 141) e tem como base a tradição e o apego a valores geracionais. Nesse caso, observa-se que sua formação não é estruturada com base em uma hierarquia superior, escolhida profissionalmente, mas sim amparada em costumes familiares e/ou grupais. Ela estende-se pelo reino da pessoalidade, da intimidade. Os títulos são sempre pessoais dirigidos àquele líder em particular, todas as demandas são dirigidas não ao corpo burocrático administrativo, mas ao líder tradicional.

Por fim, a terceira modalidade de dominação identificada por Weber é a carismática. Esse tipo baseia-se na veneração do poder heroico ou do caráter exemplar de uma pessoa e das ordens por esta reveladas ou criadas. É estabelecido um vínculo emocional, e não racional, entre seus componentes.

Até mesmo um movimento carismático pode ser rotinizado, tanto no tradicionalismo, quanto na burocratização. “A rotinização do carisma, sob aspectos essenciais, é idêntica à adaptação às condições da economia, ou seja, às rotinas continuamente efetivas da vida de trabalho diário” (WEBER, 2008, p. 38).

A tendência burocrática foi influenciada nos primeiros estados pelas necessidades criadas, a partir da formação dos exércitos. Já no Estado moderno, essa tendência se dá diante da maior complexidade da civilização.

Nesse sentido, a burocratização dos processos possibilita colocar-se em prática o princípio da especialização das funções administrativas, de acordo com considerações exclusivamente objetivas.

Tarefas individuais são atribuídas a funcionários que têm treinamento especializado e que, pela prática constante, aprendem cada vez mais. O cumprimento 'objetivo' das tarefas significa, primordialmente, um cumprimento de tarefas segundo regras calculáveis e 'sem relação com pessoas' (WEBER, 2008, p. 151).

Para Weber, os funcionários preparam-se para uma carreira inserida na ordem hierárquica do serviço público. “Passa dos cargos inferiores e de menor remuneração para os postos mais elevados. O funcionário médio naturalmente deseja uma fixação mecânica das condições de promoções” (WEBER, 2008, p. 143).

Baseado no conceito de Burocracia e na concepção weberiana, outros teóricos elaboram conceitos que contribuem com a presente pesquisa.

A construção do tipo ideal de burocracia de Weber não focaliza o que Blau chama de disrupturas da estrutura burocrática. “O estudo das disfunções – consequências que interferem no ajustamento e criam problemas na estrutura – é de especial importância para evitar falsas implicações acerca da estabilidade e para explicar a mudança social” (BLAU, 1964, p. 155).

A ênfase sobre a impessoalidade visa eliminar a fonte de ações irracionais, de viés pessoal, salienta Blau. “Se os membros da organização tomassem decisões racionais isoladamente, seu trabalho não seria coordenado e a eficiência da organização ficaria afetada” (BLAU, 1964, p. 154).

O próprio Blau ressalta que Weber tinha consciência de tais fatores, mas seu objetivo era construir um tipo ideal que serviria para análise das burocracias reais. Quando estabelecida de maneira plena, diz Weber, a burocracia é uma estrutura social de difícil destruição. Por um lado, o burocrata individual não consegue se esquivar do aparato ao qual está atrelado. Os governados, de outro, não podem dispensar ou substituir o aparato burocrático da autoridade. “Se o funcionário deixa de trabalhar, ou se o seu trabalho é interrompido pela força, resulta o caos, sendo difícil improvisar substituições entre os governados que são capazes de dominar tal caos” (WEBER, 2008, p. 160).

Todavia, como afirma Blau (1964), no funcionamento de uma burocracia muitas normas “oficiais” são transgredidas.

Quando examinamos suficientemente pequenos segmentos de burocracias, a fim de observarmos em detalhe o seu funcionamento, descobrimos padrões de atividades e interações que não podem ser explicados pela estrutura 'oficial'. O grupo de trabalho caracteriza-se por uma teia de relações informais e um

conjunto de práticas “não-oficiais” que têm sido chamadas para sua “organização informal (BLAU, 1964, p. 157).

Os padrões oficiais assim como os não-oficiais e as relações formais bem como as informais afetam os modos pelos quais as atividades diárias dos grupos de trabalho se tornam organizadas, mas o resultado é uma organização social em cada grupo de trabalho e não duas (BLAU, 1964, p. 158).

As burocracias, no entendimento desse autor, não são estruturas tão rígidas. Sua organização evolui sempre para novas formas. “Mudam as condições, surgem problemas e, enquanto se defrontam com estes, os membros da organização estabelecem novos procedimentos e transformam frequentemente suas relações sociais, modificando a estrutura” (BLAU, 1964, p. 158).

Outra questão levantada por Blau (1964) diz respeito à eficiência dos indivíduos inseridos numa burocracia. Segundo o autor, a eficiência administrativa não pode ser promovida ignorando-se o fato de que o rendimento das pessoas ali inseridas é afetado pelas relações entre seus pares – “tomando-se conhecimento deste fato e procurando criar, na organização, aquelas condições que conduzem a práticas não-oficiais que mais favoreçam do que prejudiquem a realização dos objetivos da organização” (BLAU, 1964, p. 158).

Percebe-se, então, que Blau sugere ajustes na definição de burocracia, considerando, parcialmente, que Weber buscou definir um tipo ideal. No entanto, ao propor que a burocracia deva buscar a criação de condições favoráveis ao contínuo desenvolvimento adaptativo da organização – visando estabelecer um “padrão de auto-ajustamento” para que os funcionários escolham o melhor método de produção de resultados específicos –, já está burocratizando as próprias práticas não-oficiais, enquadrando-as, racionalmente, para que a instituição chegue aos seus objetivos. Dessa maneira, Blau contribui ao salientar a importância da necessidade de uma maior organicidade do aparato burocrático para acompanhar as mudanças, cada vez mais intensas, na sociedade do século XXI.

Inserida no aparato burocrático, a palavra carreira, etimologicamente, origina-se do latim medieval **via carraria**, que significa estrada rústica para carros (CHANLAT, 1995). O conceito de carreira, referindo-se a trajetória da vida profissional, como é definido atualmente, surgiu no século XIX. A palavra quer dizer “um ofício, uma profissão que apresenta etapas, uma progressão” (CHANLAT, 1995, p. 69).

Segundo o autor, o conceito de carreira pode ser dividido em duas abordagens distintas: tradicional e moderna. Na primeira, a carreira é preponderantemente construída por um profissional do sexo masculino, pertencente aos grupos socialmente dominantes. É marcada por relativa estabilidade e progressão linear vertical, existindo certa estabilidade no emprego (CHANLAT, 1995).

Dominante até a década de 1970, esse modelo respondia às demandas de “uma sociedade em que a divisão sexual do trabalho interditou por todas as práticas a carreira das mulheres, a instrução estava desigualmente repartida e as grandes organizações ofereciam empregos, estabilidade e aberturas” (CHANLAT, 1995, p. 72).

Nessa perspectiva tradicional, acredita-se que os benefícios são direitos assegurados e que as organizações empregadoras devem assumir a responsabilidade pelas carreiras de seus empregados. Em síntese, a carreira é da empresa, pois permite os acessos e gerencia o desenvolvimento. O sucesso na carreira tradicional, por sua vez, pode ser medido pelo quão alto se chegou à hierarquia da organização.

A partir dos anos 70, do século XX, surge outro modelo, resultante das mudanças sociais observadas mais intensamente nas últimas décadas, como a feminização do mercado de trabalho, a elevação dos graus de instrução, a cosmopolitização do tecido social, a afirmação dos direitos dos indivíduos, a globalização da economia e a flexibilização do trabalho.

O moderno modelo de carreira caracteriza-se pela instabilidade, descontinuidade e horizontalidade. Segundo o mesmo autor, essa mudança, necessariamente, não significou progresso e bem-estar para as pessoas, que se tornam as responsáveis por suas próprias carreiras.

Quadro 3: Modelos de carreira, segundo Chanlat

Tradicional	Moderno
Homem	Homem e/ou mulher
- pertencente aos grupos socialmente dominantes	- pertencente a grupos sociais variados
- estabilidade	- instabilidade
- progressão linear vertical	- progressão descontínua vertical e horizontal

Fonte: Chanlat (1995)

Para o autor, não é possível analisar as carreiras sem atrelar a leitura à sociedade e à cultura. Atualmente, a carreira está, cada vez mais, reservada a um pequeno número de pessoas, tendência agravada diante da intensificação da flexibilização do trabalho e da lógica financeira, que diminuem a necessidade do mercado por empregos bem remunerados e estáveis, em face, também, da concorrência internacional e das novas tecnologias, que fazem com que carreiras de 20 ou 30 anos tenham menos espaços para serem desenvolvidas. Além disso, a gestão de pessoas é guiada por preocupações essencialmente financeiras, principalmente, ligadas aos resultados de curto prazo, priorizando, assim, um balanço contábil favorável à manutenção do quadro de funcionários.

Verifica-se, portanto, um cenário bastante desfavorável ao desenvolvimento de uma carreira. À primeira vista, tais características parecem distantes da lógica do trabalho do servidor público brasileiro. Apesar de manter a estabilidade garantida constitucionalmente (BRASIL, 1988), elementos que marcam o mercado de trabalho e a lógica de gestão privada foram introduzidos em diversos campos públicos.

Na educação, especificamente, segundo Ball (2002), os elementos-chave deste “pacote” são o mercado, a capacidade de gestão e a performatividade. Postas em confronto e comparadas às velhas tecnologias do profissionalismo e da burocracia, o papel da gestão central muda, partindo para “sistemas de monitorização” e de “produção da informação”, inserindo os profissionais em ambientes de performatividade.

A performatividade é uma tecnologia, uma cultura e um modo de regulação que se serve de críticas, comparações e exposições como meios de controle, atrito e mudança. Os desempenhos (de sujeitos individuais ou organização) servem como medidas de produtividade e rendimento, ou mostras de “qualidade” ou ainda “momento” de promoção ou inspeção. Significam, englobam e representam a validade, a qualidade ou valor de um indivíduo ou organização dentro de um determinado âmbito de julgamento/avaliação (BALL, 2002, p. 4).

Nesta perspectiva, Ball argumenta que as tecnologias políticas da reforma da educação não são simplesmente veículos para a mudança técnica e estrutural da organização, mas também mecanismos para “reformular” professores e para mudar o que significa ser professor. Para isso, essas reformas, ressalta o autor, são apresentadas como instrumentos que ampliam a liberdade em decisões operacionais e retiram entraves desnecessários. “É crucial não se entender estes processos de reforma como simplesmente

uma estratégia de desregulação. Eles são, sim, processos de re-regulação” (BALL, 2002, p. 5), um novo modo de regulação menos visível.

Neste contexto, os professores são encorajados a refletir sobre si próprios como sujeitos empresariais. “A defesa e o uso cada vez maiores do pagamento de acordo com o desempenho são um indicador claro das pressões para fazer de nós próprios uma empresa e vivermos uma vida de cálculo” (BALL, 2002, p. 6).

Trabalhamos e agimos numa frustrante sucessão de números, indicadores de desempenho, comparações e competições – de tal maneira que a satisfação da estabilidade é cada vez mais ilusória, os fins são contraditórios, as motivações indistintas e o valor próprio incerto (BALL, 2002, p. 10).

Diante dessas contribuições, esta pesquisa avançou a partir da noção de que Plano de Carreira é um conjunto de normas que regulamentam o ingresso e as oportunidades e estímulos ao desenvolvimento pessoal e profissional dos trabalhadores, de forma a contribuir com a qualificação do seu trabalho.

Na administração pública, esse instrumento traduz-se em um conjunto de regras e normas, regulamentadas em leis, decretos e portarias, que estabelecem os mecanismos de gestão dos trabalhadores no setor público.

Instrumento do aparato burocrático do Estado de São Paulo, no plano ideal, segundo Weber (2008), essas normas deveriam ser racionalmente determinadas para que o sistema educacional público paulista alcançasse seu objetivo de maneira mais eficaz, garantindo o direito a uma educação de qualidade como rege a Constituição de 1988.

Ao contrário, foram implementadas regras, a exemplo da redução dos custos para sanar as contas públicas, da inserção de uma lógica de competição entre os servidores, adequando assim o trabalho no serviço público às regras do mercado, e do tratamento dado a um direito como se fosse um serviço. Tal contexto está explorado no capítulo 1, no qual questões sociais e políticas foram analisadas a partir da influência que tiveram sobre as leis que determinaram o plano de carreira docente do Estado de São Paulo.

Diante dessa realidade, apesar de o plano ser construído a partir da compreensão tradicional de carreira (CHANLAT, 1995) – como ocorreu em quase todas as carreiras públicas –, as modificações sofridas pelo mesmo plano, oferecido aos professores nos últimos 15 anos no Estado de São Paulo, introduziram algumas regras da carreira docente mais próximas da concepção moderna. Não é possível afirmar, neste momento, que

ocorreu uma mudança de paradigma, mas características como maior responsabilização dos trabalhadores pela própria carreira e maior instabilidade, com mudanças constantes das regras, podem ser citadas como uma possível tendência.

Segundo a análise de Ball (2002), essa instabilidade, característica das reformas, não pode ser considerada simples desregulação, mas sim, como parte da performatividade, uma re-regulação, na qual uma nova dinâmica foi e continua sendo inserida na lógica da carreira docente no Estado de São Paulo, transformando, por exemplo, o suposto mérito dos docentes em um dos principais critérios de sua evolução na carreira.

Diante deste complexo cenário, que envolve diversos outros fatores históricos, sociais e políticos explorados no decorrer dos capítulos, esta pesquisa problematizou o atual plano de carreira oferecido para profissionais da educação básica de São Paulo como proposta oficial que compõe o aparato burocrático na relação com as expectativas dos professores.

Como questões decorrentes, surgiram as seguintes indagações específicas:

- 1) As regulamentações e re-regulações paulistas respeitam e seguem as determinações nacionais?
- 2) Quais são as características dessa carreira?
- 3) O plano de carreira atual estimula o ingresso e a continuidade dos professores na rede?
- 4) Integrantes do aparato estatal, os professores conhecem as regras burocráticas em vigência?
- 5) Como estão se informando e participando do atual processo de mudança do plano de carreira docente?
- 6) Quais as expectativas dos professores?
- 7) As expectativas dos professores estão mais alinhadas ao plano moderno ou ao plano tradicional de carreira?

Diante do problema construído, essa pesquisa teve como objetivo geral identificar as características do atual plano de carreira (LC 836/1997 e 1.143/2011) oferecido no Estado de São Paulo e verificar se ele atende às expectativas dos professores de educação básica.

O objetivo geral se desdobrou nos seguintes objetivos específicos:

1) verificar se o plano de carreira oferecido pelo Estado de São Paulo aos profissionais da educação respeita os princípios e as normas da legislação nacional, conforme determina a hierarquia do modelo burocrático;

2) identificar as características definidas para a carreira;

3) verificar se o plano de carreira oferecido pelo Estado de São Paulo estimula o ingresso de novos profissionais na rede e a continuidade dos atuais professores. (Para isso, é necessário entender se ele se alinha a uma concepção moderna ou tradicional de carreira);

4) verificar se as respostas burocráticas oferecidas pelas regulamentações ou re-regulações contemplam as expectativas dos profissionais em relação às perspectivas de desenvolvimento de carreira e plena realização da profissão.

A pesquisa parte das hipóteses de que:

1) o atual plano de carreira não atende às expectativas;

2) o atual plano de carreira começa a mesclar os modelos, introduzindo elementos modernos a uma carreira tradicional;

3) o atual plano de carreira exige novas características profissionais dos agentes da escola.

Assim, o conceito de Burocracia construído por Weber, suas possíveis disrupturas introduzidas por Blau, a diferença entre carreira tradicional e moderna apresentada por Chanlat e, por fim, os conceitos de performatividade e re-regulação de Ball foram utilizados como base para construir as questões e verificar se o plano de carreira dos profissionais da rede pública do Estado de São Paulo, como instrumento do aparato burocrático, atende às expectativas dos professores.

Para a coleta de dados, a presente pesquisa utilizou uma abordagem qualitativa que privilegiou o levantamento das expectativas dos professores, as relações entre as regulamentações nacional e paulista, as respostas às demandas dos professores, e as ideias e ações do governo do Estado voltadas para o tema.

Como procedimentos, foram empregados: levantamento e análise da produção acadêmica relacionada ao tema, levantamento e análise de documentos de primeira mão, como relatórios e informativos das entidades sindicais e do governo, levantamento e análise da legislação nacional e estadual que envolve a questão do plano de carreira do magistério público de educação básica e, por fim, realização e análise de entrevistas

semiestruturadas com um representante sindical dos professores, um gestor da secretaria de educação, representante do poder público, e um professor da rede.

Este trabalho apresenta, no primeiro capítulo, o cenário político, econômico e legal que envolve a questão, analisando as influências do neoliberalismo, a legislação construída tanto em âmbito nacional, quanto estadual, seus avanços e retrocessos.

O segundo capítulo analisa os dados coletados pelas entrevistas em diálogo com as informações apresentadas no primeiro capítulo, abordando os problemas envolvidos no plano de carreira dos professores da rede pública paulista, as mudanças que ocorreram no período estudado, e as expectativas dos professores.

Por fim, são apresentadas as considerações finais.

Capítulo 1

O CENÁRIO POLÍTICO E LEGAL

Para responder ao problema proposto por esta pesquisa, é necessário investigar o contexto político e as implicações legais que nortearam e balizaram a formulação e aprovação do plano de carreira dos professores da educação básica pública paulista no período estudado.

Este capítulo, portanto, procura atender aos objetivos iniciais estipulados e responder, também, às questões postas no desdobramento da problematização central no que se refere a características do plano e as relações entre os âmbitos federal e estadual.

1.1. O cenário do país face à intervenção internacional

Como apontado por todas as pesquisas identificadas e analisadas no levantamento bibliográfico deste trabalho, o neoliberalismo foi a principal concepção político-econômica que acentuou os princípios a serem seguidos para a formulação das ações políticas na área da educação a partir de meados da década de 1980.

Tendo como países centrais os Estados Unidos e Inglaterra, com respectivos governos de Ronald Reagan e Margaret Thatcher, a construção e expansão do neoliberalismo teve como um dos seus principais disseminadores o Banco Mundial. Além do volume de empréstimos, a instituição multilateral exerce, há mais de sessenta anos, estratégica influência por meio de políticas de ajuste estrutural apresentadas aos países em desenvolvimento (SOARES, 2007, p. 15).

No Brasil, durante o período de expansão econômica, que ocorreu até o final da década de 1970, “o Banco Mundial promoveu a ‘modernização’ do campo e financiou um conjunto de grandes projetos industriais e de infraestrutura” (SOARES, 2007, p.17).

Na década de 1980, com o Fundo Monetário Internacional (FMI), o Banco Mundial impôs programas de estabilização e ajuste da economia brasileira diante da crise do endividamento³.

³ Até 1994, o Brasil havia acumulado US\$ 22 bilhões de empréstimos junto ao Banco Mundial.

As bases haviam sido determinadas pelo Consenso de Washington. Esta expressão informal colige o conjunto de reformas apontadas como essenciais por funcionários do governo dos EUA, dos organismos internacionais e economistas latino-americanos, durante encontro na capital norte-americana, em novembro 1989, no International Institute for Economy, que discutia a crise econômica vivenciada à época pela América Latina, e a retomada do crescimento.

Para combater a dívida externa elevada, a estagnação econômica, a inflação crescente, a recessão e o desemprego, os países latino-americanos deveriam cortar gastos públicos, promover abertura comercial, flexibilizar e estimular o ingresso de capitais estrangeiros públicos, entre outras medidas. No Brasil foram enfatizadas ações de redução dos gastos públicos sociais, com a especificação na escolha da população alvo dos programas sociais (TOMMASI, 2007, p. 197).

Adotado, principalmente, a partir do governo de Fernando Collor de Mello (1990-1992), filiado então ao extinto PRN (Partido da Reconstrução Nacional), o receituário do Banco Mundial promoveu queda da taxa de crescimento do PIB, aumento da dívida externa, aumento da concentração de renda, entre outros resultados nefastos para o desenvolvimento econômico e social do Brasil (SOARES, 2007, p. 36 e 37).

Os governos de Fernando Henrique Cardoso (1995-1998 e 1999-2002), do PSDB, deram continuidade às reformas, ampliando o processo de abertura econômica, intensificando o processo de privatizações, entre outras medidas.

Segundo Moraes (2002), o que se tem chamado de hegemonia ideológica neoliberal teve como uma de suas principais estratégias gerar e difundir narrativas que prometiam explicar o mundo em crise dos anos de 1970, entre elas:

- a falência do regime monetário acordado na famosa conferência de Bretton Woods (1944);

- o esgotamento dos modelos de acumulação de capital do pós-guerra e das instituições políticas que lhe eram afins (em especial a democracia de massas);

- e a inviabilidade das políticas nacionais voltadas para promover o desenvolvimento econômico; controlar os ciclos de crescimento e recessão; gerir eficientemente as relações interclasses (as políticas de renda e de bem-estar social, em particular).

Dessa maneira, a concepção neoliberal conseguiu oferecer uma explicação para a crise e uma alternativa para a superação daquilo que se usou chamar de consenso keynesiano dos "trinta gloriosos" do pós-guerra.

Segundo o autor, o argumento mais bem-sucedido foi o que explicou os problemas derivados das políticas sociais ou do Estado de Bem-Estar Social, como custos crescentes e tendencialmente insuportáveis, os efeitos prejudiciais dessas políticas sobre valores, comportamentos de indivíduos, grupos sociais e empresas e, por fim, os péssimos resultados sobre o processo decisório e sobre as instituições democráticas, da maquinaria política exigida pela implementação desses programas.

Graças à peculiar combinação desses scripts, conseguiram unir-se, nas últimas décadas do século XX, em especial, duas correntes ideológicas que durante longo tempo haviam permanecido em campos separados (e muitas vezes opostos): o fundamentalismo de mercado com sua crença (paradoxal) nas virtudes criadoras da destruição das tradições e o conservadorismo, por sua vez defensor exatamente das tradições e da autoridade estabelecida (MORAES, 2002, p. 15).

Nesse sentido, o mercado se estabelece como matriz suprema da eficiente e justa alocação de recursos, distribuição de bens, serviços e rendas, remunerador dos empenhos e engenhos (MORAES, 2002).

Por fim, o autor lembra que a intervenção estatal sobre as iniciativas privadas, apesar de indevida, é tolerada, mas resulta em distorções e inibe a mola propulsora do progresso e afeta a competitividade dos agentes que devem agir livremente no mercado.

O Estado também distorce o belo mundo dos mercados ao proteger desarrazoadamente os direitos do trabalho nas suas condições ou na sua remuneração ou ainda quando cria instituições que "desmercadorizam" parte dos elementos necessários à sobrevivência da escravaria assalariada (educação, saúde, previdência, seguro-desemprego, moradia, transportes) (MORAES, 2002, p. 15).

O campo educacional não ficou isento desse receituário neoliberal. Segundo Tommasi (2007), o Banco Mundial considera a educação como um instrumento fundamental para promover o crescimento econômico e a redução da pobreza. Nesse sentido, a prioridade seriam os investimentos em educação básica, conforme determinado pela Conferência Mundial Sobre Educação Para Todos, em 1990 em Jomtiem (TOMMASI, 2007, p. 195).

Além da educação básica, Torres (2007, p. 131) enumera os elementos estruturais que as reformas nos países latino-americanos deveriam seguir no campo educacional: a melhoria da qualidade e da eficiência da educação como eixo da reforma educativa; prioridade sobre os aspectos financeiros e administrativos; descentralização e instituições escolares autônomas e responsáveis por seus resultados; convocação para maior participação dos pais e da comunidade nos assuntos escolares; impulso do setor privado e os organismos não-governamentais como agentes ativos no terreno educativo; mobilização e alocação eficaz de recursos adicionais para a educação de primeiro grau; enfoque setorial, eminentemente escolar; e a definição de políticas e prioridades baseadas na análise econômica.

Assim, para configurar essas proposições, o Banco Mundial enquadrou a realidade educativa em seu modelo econômico:

o Banco estabeleceu uma correlação entre sistema educativo e sistema de mercado, entre escola e empresa, entre pais e consumidores de serviços, entre relações pedagógicas e relações de insumo-produto, entre aprendizagem e produto, esquecendo aspectos essenciais próprios da realidade educativa (CORAGGIO, 2007, p.102).

Como consequência, Coraggio (2007) aponta que a proposta do Banco Mundial naturalmente deixa a atividade educacional à mercê do mercado e da concorrência para que a interação entre consumidores e fornecedores de serviços educacionais defina as regras.

Dessa forma, celebra a suposta eficiência e produtividade da iniciativa privada em oposição à ineficiência e ao desperdício dos serviços públicos, não somente na redefinição da cidadania pelo qual o agente político se transforma em agente econômico e o cidadão em consumidor, como também na transformação do espaço de discussão política em estratégias de convencimento publicitário.

1.2. Legislação e dados do atual estado da profissão docente

Todo este arcabouço do neoliberalismo serviu para justificar a lógica que passara a guiar as ações políticas do campo educacional, principalmente em relação aos seus profissionais, promovendo, entre diversas outras consequências, a desvalorização do trabalho docente no Brasil.

Em tal sentido, a legislação é um dos produtos gerados que cristalizam essa situação. Sua análise e o diálogo com dados do momento histórico permitem encontrar conexões e explicações que ajudam a elucidar o problema desta pesquisa.

Para tanto, esta pesquisa realizou o levantamento das Emendas Constitucionais, Leis, Leis Complementares, Decretos, Regulamentações e Pareceres de âmbitos nacional e estadual que tiveram impacto nos planos de carreira dos professores da rede de educação básica pública do Estado de São Paulo.

Também buscou, quando pertinente, levantar o processo de aprovação da respectiva legislação, debates registrados nas casas legislativas, projetos recusados ou substituídos, entre outras etapas.

O levantamento foi realizado por meio dos *sites* das respectivas instituições responsáveis – Congresso Nacional, Assembleia Legislativa de São Paulo (Alesp) –, além de órgãos consultivos como o Conselho Nacional de Educação (CNE) e o Conselho Estadual de Educação (CEE).

1.2.1. O cenário nacional

Toda a legislação recente sobre plano de carreira para profissionais da educação no Brasil tem como raiz a Emenda Constitucional (EC) 53 (BRASIL, 2006), que alterou o artigo 206 da Constituição de 1988 (incisos V, VIII e inclusão de parágrafo único):

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

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

Parágrafo único - A lei disporá sobre as categorias de trabalhadores considerados profissionais da Educação Básica e sobre a fixação de prazo para a elaboração de seus planos de carreira, no âmbito da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios (BRASIL, 2006. Grifos do autor).

Promulgada pelo Congresso Nacional, no último ano do primeiro mandato do ex-presidente da República, Luiz Inácio Lula da Silva, do PT, a EC 53 garantiu, legalmente, planos de carreira e piso salarial como medidas de valorização aos profissionais de

educação, diferente dos textos anteriores que afiançavam esses direitos apenas aos profissionais do magistério público. Para comparação, cito abaixo parte dos textos anteriores, nos quais o inciso V original da Constituição de 1988 já havia sido modificado pela Emenda Constitucional nº 19 (BRASIL, 1998), e que agregava as questões do piso salarial e do regime jurídico.

V - valorização dos profissionais do ensino, garantido, na forma da lei, plano de carreira para o magistério público, com piso salarial profissional e ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, assegurado regime jurídico único para todas as instituições mantidas pela União (BRASIL, 1988);

V - valorização dos profissionais do ensino, garantidos, na forma da lei, planos de carreira para o magistério público, com piso salarial profissional e ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos (BRASIL, 1998. Grifos do autor).

Outro elemento importante é o termo “planos de carreira” ter sido redigido no plural, desde a EC 19/1998. Como explica o Parecer nº 9 (BRASIL, 2009), do CNE:

Isto se deve ao fato de que o Brasil é uma República Federativa, onde os entes federados se unificam através do Pacto Federativo. Também se deve ao fato de que, pelo pacto, cada um dos entes da federação deve organizar o seu serviço público, inclusive o serviço público de educação. Como isso é verdade, cada ente da federação deve construir o seu próprio plano de carreira para o pessoal docente (BRASIL, 2009, p. 9).

Essa modificação seguiu os princípios estabelecidos pela Lei de Diretrizes e Bases (LDB), nº 9.394 (BRASIL, 1996) que determina, no artigo 67, a responsabilidade dos sistemas de ensino pela promoção e valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público:

- I - ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos;
- II - aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim;
- III - piso salarial profissional;
- IV - progressão funcional baseada na titulação ou habilitação, e na avaliação do desempenho;
- V - período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho;
- VI - condições adequadas de trabalho (BRASIL, 1996).

A partir da Emenda Constitucional 53, foram aprovadas diversas regulamentações que direta ou indiretamente impactaram os planos de carreiras dos profissionais da educação.

A Lei nº 11.494 (BRASIL, 2007), por exemplo, estabeleceu o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb). Diferente do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Fundamental e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundef), o Fundeb contemplou todas as etapas da educação básica, consequentemente destinando recursos para a valorização dos profissionais que atuam desde a creche até o ensino médio, o que não acontecia anteriormente.

Como determinou a Emenda Constitucional 53, a Lei nº 11.738 (BRASIL, 2008), também estabeleceu o Piso Salarial Profissional Nacional do Magistério Público. Instituído inicialmente em R\$ 950,00 (novecentos e cinquenta reais), o valor foi reajustado em 2012 para R\$ 1.451,00 (um mil, quatrocentos e cinquenta e um reais), referente à jornada de até 40 horas semanais de aula.

Conforme estabelecido pela Lei 11.738, que ficou conhecida como a Lei do Piso, as correções devem ser anuais, baseadas na variação ocorrida no valor anual mínimo por aluno – definido nacionalmente no Fundeb. O piso aplicado em 2011 foi de R\$ 1.187,00 (um mil, cento e oitenta e sete reais), e em 2010, de R\$ 1.024,00 (um mil e vinte e quatro reais).

Apesar disso, os professores encontraram problemas para verificar o reconhecimento da legislação. Após aprovação da norma em 2008, governadores de cinco Estados – Rio Grande do Sul, Santa Catarina, Paraná, Mato Grosso do Sul e Ceará⁴ – levaram ao Supremo Tribunal Federal (STF) uma Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADI) contra a regulamentação. A análise do mérito foi finalizada apenas em abril de 2011. A maior parte dos ministros do STF entendeu que o piso deve ser composto apenas pelo vencimento básico, sem levar em consideração os benefícios adicionais, como vale-refeição e gratificações.

O STF também julgou constitucional a reserva de um terço da carga horária de professores para a realização de atividades extraclasse como planejamento pedagógico.

⁴ Rio Grande do Sul: Yeda Crusius (PSDB); Santa Catarina: Luiz Henrique da Silveira (PMDB); Paraná: Roberto Requião de Mello e Silva (PMDB); Mato Grosso do Sul: André Puccinelli (PMDB); Ceará: Cid Gomes (PSB).

Com a decisão, o professor que cumpre jornada de 40 horas semanais, tem de ficar pelo menos 13 horas em atividades fora da sala de aula (BRASIL, 2008, Lei 11.738, Art. 2º, § 4º).

Apesar de a decisão favorável ao piso ter sido tomada em abril de 2011, sua publicação pelo STF no *Diário da Justiça* ocorreu apenas no dia 24 de agosto do mesmo ano (AGÊNCIA BRASIL, 2011).

Apesar de julgada constitucional e publicada no *Diário Oficial*, os professores encontram dificuldade para verificar o cumprimento da Lei do Piso. Segundo levantamento da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE, 2012), 17 estados não cumprem o valor do piso nacional do magistério. Os dados foram repassados por sindicatos da categoria em cada unidade da federação.

De acordo com a pesquisa, apenas São Paulo, Pernambuco, Pará, Mato Grosso, Mato Grosso do Sul, Maranhão, Goiás e o Distrito Federal pagam o valor definido por lei aos seus professores. Os dados dos sindicatos contradizem as informações divulgadas pelas secretarias estaduais de Educação. O levantamento (AGÊNCIA BRASIL, 2012) apontou que apenas nove estados não cumpririam o valor do piso para 2012.

Uma das divergências entre os sindicatos e os governos estaduais é o entendimento do conceito de piso. De acordo com a lei, o valor refere-se apenas ao vencimento e não pode incluir, na conta, gratificações que compõem a remuneração total – entendimento que também foi o dos ministros do STF. Segundo os sindicatos, algumas secretarias de Educação divulgam valores que não se referem ao piso, mas à remuneração total.

Camargo, *et al.* (2009) ajudam a esclarecer a questão e entender a decisão do STF. Nos termos das leis brasileiras,

O salário é definido juridicamente como uma retribuição paga diretamente pelo empregador ao empregado pelo tempo de trabalho realizado. Assim, só o montante pago pelo empregador a título de retribuição é considerado “salário” – nos termos da Consolidação das Leis do Trabalho (CLT). Já o termo “vencimento” é definido legalmente (Lei nº 8.112, de 11/12/1990, art. 40) como “retribuição pecuniária pelo exercício de cargo público, com valor fixado em lei”. Os vencimentos dos cargos efetivos são irredutíveis e, para cargos de mesma atribuição ou de atribuição semelhante na mesma esfera administrativa, é garantida isonomia. O conceito de “remuneração”, por sua vez, pode ser definido como o montante de dinheiro e/ou bens pagos pelo serviço prestado, incluindo valores pagos por terceiros. A remuneração é a soma dos benefícios financeiros, dentre eles o salário, acordada por um contrato assinado entre empregado e empregador. O salário é, assim, uma parte da remuneração (CAMARGO, *et al.*, 2009, p. 342. Grifos do autor).

Segundo os autores, no caso do magistério público, a remuneração total pode ser composta pelo vencimento do cargo (definido pelo piso), acrescida de vantagens pecuniárias permanentes estabelecidas em lei. Dessa maneira, o valor do piso é determinado pelo vencimento do cargo, valor irredutível.

Diante dos pressupostos que passaram a nortear a política de valorização dos profissionais da educação no Brasil – Emenda Constitucional 53, Fundeb, Lei do Piso –, o Conselho Nacional de Educação (CNE) precisou regulamentar essas novas determinações, estabelecendo normas que deveriam ser seguidas pelos estados e municípios. Para isso aprovou a Resolução nº 2 (BRASIL, 2009a), baseada no Parecer nº 9 (BRASIL, 2009) que considera como profissionais do magistério

aqueles que desempenham as atividades de docência ou as de suporte pedagógico à docência, isto é, direção ou administração, planejamento, inspeção, supervisão, orientação e coordenação educacionais, exercidas no âmbito das unidades escolares de Educação Básica, em suas diversas etapas e modalidades (Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio, Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial, Educação Profissional, Educação Indígena) com a formação mínima determinada pela legislação federal de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 2009).

O estabelecimento de planos de carreira para esses profissionais passaram a seguir os seguintes princípios, segundo a Resolução nº 2 (BRASIL, 2009a):

I - reconhecimento da Educação Básica pública e gratuita como direito de todos e dever do Estado [...];

II - acesso à carreira por concurso público de provas e títulos e orientado para assegurar a qualidade da ação educativa;

III - remuneração condigna para todos e, no caso dos profissionais do magistério, com vencimento ou salários iniciais nunca inferiores aos valores correspondentes ao Piso Salarial Profissional Nacional, nos termos da Lei nº 11.738/2008;

IV- reconhecimento da importância da carreira dos profissionais do magistério público e o desenvolvimento de ações que visem à equiparação salarial com outras carreiras profissionais de formação semelhante;

V - progressão salarial na carreira, por incentivos que contemplem titulação, experiência, desempenho, atualização e aperfeiçoamento profissional;

VI - valorização do tempo de serviço prestado pelo servidor ao ente federado, que será utilizado como componente evolutivo;

VII - jornada de trabalho preferencialmente em tempo integral de, no máximo, 40 (quarenta) horas semanais, tendo sempre presente a ampliação paulatina da

parte da jornada destinada às atividades de preparação de aulas, avaliação da produção dos alunos, reuniões escolares, contatos com a comunidade e formação continuada, assegurando-se, no mínimo, os percentuais da jornada que já vêm sendo destinados para estas finalidades pelos diferentes sistemas de ensino, de acordo com os respectivos projetos político-pedagógicos;

VIII - incentivo à dedicação exclusiva em uma única unidade escolar;

IX - incentivo à integração dos sistemas de ensino às políticas nacionais e estaduais de formação para os profissionais da educação, nas modalidades presencial e a distância, com o objetivo de melhorar a qualificação e de suprir as carências de habilitação profissional na educação;

X - apoio técnico e financeiro, por parte do ente federado, que vise melhorar as condições de trabalho dos educadores e erradicar e prevenir a incidência de doenças profissionais;

XI - promoção da participação dos profissionais do magistério e demais segmentos na elaboração e no planejamento, execução e avaliação do projeto político-pedagógico da escola e da rede de ensino;

XII - estabelecimento de critérios objetivos para a movimentação dos profissionais entre unidades escolares tendo como base os interesses da aprendizagem dos educandos;

XIII - regulamentação entre as esferas de administração, quando operando em regime de colaboração, nos termos do artigo 241 da Constituição Federal, para a remoção e o aproveitamento dos profissionais, quando da mudança de residência e da existência de vagas nas redes de destino, sem prejuízos para os direitos dos servidores no respectivo quadro funcional (BRASIL, 2009a).

Além de reafirmar direitos garantidos por regulamentações anteriores, os princípios indicados pela resolução trazem elementos que ainda não haviam sido contemplados: equiparação salarial com outras carreiras profissionais de formação semelhante, progressão na carreira tanto pela via acadêmica, quanto não acadêmica e jornada de trabalho, preferencialmente, em tempo integral e de dedicação exclusiva em uma única unidade escolar.

Segundo essa resolução, a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios deveriam elaborar ou adequar seus Planos de Carreira e Remuneração do Magistério até dia 31 de dezembro de 2009.

A Resolução nº 2/2009 substituiu, assim, a Resolução nº 3/1997 que estabeleceu as diretrizes que os Planos de Carreira e de Remuneração do Magistério do Distrito Federal, Estados e Municípios seguiram após a aprovação da LDB e do Fundef na década de 1990.

A Parecer nº 10 (BRASIL, 1997a), seguiu basicamente o receituário do Banco Mundial. Conforme apresentado por Monlevade (2005), a regulamentação foi aprovada

diante da não homologação do Parecer nº 2 (BRASIL, 1997) pelo então Ministério da Educação e Desporto e justificada da seguinte forma:

A posição do Ministério se justifica pelo fato de que foi apenas em relação ao ensino fundamental que se conseguiu assegurar recursos suficientes para a melhoria da qualidade de ensino ao mesmo tempo em que se garante sua efetiva universalização. Sem dúvida, a proposta do Ministério terá repercussão imediata nos demais níveis de ensino. Mas, sendo impossível, neste momento, fixar o montante dos recursos e a amplitude do atendimento em relação ao ensino médio e à educação infantil, que devem se expandir, o cálculo do custo-aluno mínimo só pode ser feito em relação ao ensino fundamental. Como é este cálculo que deve servir de referência salarial, a extensão da proposta a todo o Ensino Básico apenas dificulta, ou mesmo impede a relação, que se deseja tornar não-ambígua, entre custo-aluno e salário do professor (BRASIL, 1997).

Entre outras diretrizes, o Parecer nº 2 (BRASIL, 1997) defendia:

[...] a tese de que, partindo-se de um Patamar consensuado socialmente e expresso pelo Piso Salarial Profissional Nacional, possível de ser pago por todas as redes estaduais e municipais imediatamente, um duplo esforço, de maior arrecadação e maiores vinculações de um lado, e de produtividade do trabalho do professor e do sistema de outro, garantiriam um progressivo aumento do salário médio. O "custo-aluno-qualidade", que não reflete custos realizados mas despesas com insumos essenciais ao sucesso do ensino-aprendizagem, seria o instrumento controlador deste processo de financiamento da revalorização do Magistério e da qualificação do ensino (BRASIL, 1997).

O relator foi João Antônio Cabral de Monlevade, conselheiro da Câmara de Educação Básica do CNE. Carlos Roberto Jamil Cury, presidente, e Hermengarda Alves Ludke, vice, acompanharam o texto do relator.

Já a Resolução nº 3 (BRASIL, 1997b) estabeleceu, entre outras determinações:

Art. 7º. A remuneração dos docentes do ensino fundamental deverá ser definida em uma escala cujo ponto médio terá como referência o custo médio aluno-ano de cada sistema estadual ou municipal e considerando que:

I - o custo médio aluno-ano será calculado com base nos recursos que integram o Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, aos quais é adicionado o equivalente a 15% (quinze por cento) dos demais impostos, tudo dividido pelo número de alunos do ensino fundamental regular dos respectivos sistemas;

II - o ponto médio da escala salarial corresponderá à média aritmética entre a menor e a maior remuneração possível dentro da carreira;

III - a remuneração média mensal dos docentes será equivalente ao custo médio aluno-ano, para uma função de 20 (vinte) horas de aula e 05 (cinco) horas de atividades, para uma relação média de 25 alunos por professor, no sistema de ensino;

IV - jornada maior ou menor que a definida no inciso III, ou a vigência de uma relação aluno professor diferente da mencionada no referido inciso, implicará diferenciação para mais ou para menos no fator de equivalência entre custo médio aluno-ano e o ponto médio da escala de remuneração mensal dos docentes;

V - a remuneração dos docentes do ensino fundamental, estabelecida na forma deste artigo, constituirá referência para a remuneração dos professores da educação infantil e do ensino médio (BRASIL, 1997b. Grifos do autor).

Dessa forma, até a Emenda Constitucional 53 (BRASIL, 2006), as políticas públicas do campo educacional seguiram as determinações do Banco Mundial. O Fundef focalizou o ensino fundamental, transferindo para os municípios a responsabilidade pelo atendimento da educação infantil e das primeiras séries deste mesmo ensino fundamental, sem oferecer suporte necessário. Atraiu a transferência de recursos aos resultados quantitativos de matrículas e impôs uma lógica gerencial de redução dos gastos e investimentos que acabou atingindo diretamente a carreira docente.

Apesar da média de remuneração do docente brasileiro ter aumentado no período – elevação de 29,6 %, entre dezembro de 1997 e junho de 2000 – (FERREIRA, 2004), grandes distorções eram observadas e, numa análise mais profunda, a realidade da carreira docente pouco foi alterada.

Contudo, se por um lado esse balanço provisório abre espaço para uma avaliação menos pessimista quanto à questão da remuneração e da carreira, por outro, permite questionar a viabilidade e o alcance de uma proposta que passados mais de cinco anos do início da sua execução ainda não apresentou os resultados esperados em relação aos seus objetivos. Isso porque, se for possível concordar com os avanços acima mencionados, é preciso admitir, também, que no que diz respeito ao valor atribuído ao trabalho docente, pouco ou quase nada se alterou. O magistério continua enfrentando um processo intenso de perda de prestígio e **status** social manifestado, sobretudo, pela rejeição que a carreira enfrenta entre os mais jovens que não a consideram uma boa opção, sobretudo em razão do que consideram “baixa remuneração” e ausência de “perspectivas de futuro” (FERREIRA, 2004, p. 55).

Por fim, no âmbito nacional, em dezembro de 2010, foi enviada pelo poder executivo ao Congresso Nacional a proposta do novo Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2010) – Projeto de Lei (PL) 8035/2010. Com 20 metas, o documento focaliza diretamente três delas na carreira dos profissionais da educação:

Meta 17: Valorizar o magistério público da educação básica a fim de aproximar o rendimento médio do profissional do magistério com mais de onze anos de escolaridade do rendimento médio dos demais profissionais com escolaridade equivalente.

Meta 18: Assegurar, no prazo de dois anos, a existência de planos de carreira para os profissionais do magistério em todos os sistemas de ensino.

Meta 19: Garantir, mediante lei específica aprovada no âmbito dos estados, do Distrito Federal e dos municípios, a nomeação comissionada de diretores de escola vinculada a critérios técnicos de mérito e desempenho e à participação da comunidade escolar (BRASIL, 2010).

Para aplicar essas medidas, o PNE sugere, na meta 20, que os investimentos brasileiros, em educação, cresçam progressivamente até atingir 7% do produto interno bruto (PIB), mas não estabelece um prazo para que isso aconteça. Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), o PIB brasileiro totalizou R\$ 3,675 trilhões em 2010. Hoje o governo brasileiro aplica 5,7% desse valor em educação (cerca de R\$ 210 bilhões).

A previsão de aprovação do novo Plano, que terá vigência até 2020, é o primeiro semestre de 2012. Além do projeto enviado pelo Executivo, a Comissão Especial formada para analisar o PNE também se debruçou sobre as mais de 2.900 propostas de emendas enviadas pela sociedade civil, durante o período de consulta pública.

Segundo Noronha (2008), podem ser identificadas três fases na regulamentação dos princípios constitucionais referentes à educação pós-redemocratização do país. A primeira fase vai de 1988 até 1995 e é marcada pela “frustração de regulamentações educacionais”, corresponde a não aprovação do projeto de LDB proposto pelo Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública e a não implementação do Acordo Nacional, que originou o Pacto pela Valorização do Magistério que previa “o piso salarial nacional, os critérios para a formação, a jornada e as demais condições de trabalho, a exemplo da hora-atividade” (NORONHA, 2008, p. 15).

O período de 1995 a 2002, correspondente aos dois mandatos de Fernando Henrique Cardoso, é considerado como a segunda fase, realizada “no contexto da orientação de redução do papel do Estado nas questões sociais, dentre elas, o direito à educação, que priorizou o atendimento do ensino fundamental” (NORONHA, 2008). Para a autora, a opção política do governo federal fragilizou as relações de trabalho na esfera pública. Além disso, negou – na LDB e no PNE – a normatização da carreira dos/as profissionais da educação, prescrevendo-se, no máximo, na Lei 9.424 (BRASIL, 1996a), que o Conselho Nacional de Educação estabelecesse os limites normativos dos planos de carreira, através da Resolução 3 (BRASIL, 1997b).

Por fim, a terceira fase corresponde ao segundo mandato dos governos de Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010) que, para a autora, é marcado pela aprovação da EC 53 (BRASIL, 2006) – “elemento paradigmático para a organização das políticas públicas educacionais por parte da União e dos demais entes federativos” (NORONHA, 2008, p. 15). Nessa fase, aprovou-se Lei 11.738 (BRASIL, 2008), na qual a Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação estabelece nova normatização para os planos de carreira do magistério através da Resolução 2 (BRASIL, 2009a).

Todas essas modificações legais buscaram responder ao estado atual da profissão de professor da rede pública da educação básica brasileira, mas, até o momento, pouco modificaram estruturalmente a situação.

Segundo dados do Censo Escolar (BRASIL, 2009c), apresentados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), o Brasil contava com 1.882.961 de professores vinculados à educação básica, dos quais 1.288.688 com nível superior completo (68,4% do total).

O objetivo do Censo Escolar da Educação Básica é organizar uma ampla base de dados sobre alunos, professores e escolas das diferentes etapas e modalidades de ensino. Segundo o Inep, a partir de 2007, com o sistema Educacenso, o levantamento de dados passou a ser feito de forma individualizada – por alunos, professores, escolas e turmas – mediante a organização de cadastros específicos de informações, antes inexistentes, sobre cada uma dessas unidades de coleta.

Do total, 1.507.096 professores (84%) trabalhavam, exclusivamente, na rede pública de ensino, em escolas federais, estaduais ou municipais, atuando em uma ou mais dessas redes. Apenas 16,4% atuavam exclusivamente na rede privada, somando um montante de 309.644 docentes.

Pelo menos 10% dos professores brasileiros não possuíam curso de licenciatura e um número expressivo de professores, mesmo com licenciatura, não tinham a formação compatível com a disciplina que lecionavam. Analisando-se esses números verifica-se que a maior distorção está na área de Ciências Exatas, na qual os profissionais formados nos cursos de licenciatura do país são insuficientes para suprir a demanda.

Analisando-se o Censo, também verifica-se que 82%, ou seja, mais de um milhão e meio de professores, que lecionavam na educação básica eram mulheres; que a média de idade era de 38 anos; que predominava o docente que atua em uma só escola, cerca de

80%, e em um só turno; que 68% do total dos docentes possuía diploma de nível superior completo; por fim, que 30% eram formados em Pedagogia; 12%, em Letras / Literatura / Língua Portuguesa; 7,5%, em Matemática e 6,4%, em História.

Comparada às outras profissões com exigência de nível superior, a média salarial desses trabalhadores da educação é bem inferior. Segundo o estudo de Gatti e Barreto (2009), o rendimento médio mensal de arquitetos é de R\$ 2.018, enquanto o do magistério se aproxima de R\$ 1.200. O valor pago aos professores também é inferior quando comparado com biólogos (R\$ 1.791), enfermeiros (R\$ 1.751) e farmacêuticos (R\$ 2.212). O cálculo foi realizado para jornadas de 40 horas por semana.

O MEC (BRASIL, 2009d) também calculou o salário médio dos professores brasileiros de 2003 a 2008. Em 2003, o valor médio era de R\$ 994, em comparação aos R\$ 1.527 obtidos em 2008. Foram utilizados dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio (PNAD) do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Segundo o estudo, que é separado por Estados, no Distrito Federal (DF) é onde se paga melhor aos professores, com renda média em R\$ 3.360. Na outra ponta da tabela está Pernambuco, onde a média de rendimento é de R\$ 982, a mais baixa do país.

O valor pago pelo DF está muito acima da média nacional, já que o segundo colocado, o Rio de Janeiro, paga R\$ 2.004 em média ao magistério, e o terceiro, o Estado de São Paulo, R\$ 1.845 em média. Percebe-se, então, que 17 Estados têm salários abaixo da média nacional. Estes Estados estão concentrados nas regiões Norte e Nordeste. Porém, na Região Sul, Santa Catarina (R\$ 1.366) paga abaixo. No Sudeste, por sua vez, Minas Gerais e Espírito Santo (R\$ 1.443 e R\$ 1.401, respectivamente) estão na mesma situação. As informações também se referem a uma jornada semanal de 40 horas.

A partir das mudanças legais apresentadas e dos dados sobre a realidade da atividade profissional docente no Brasil, é possível observar que ocorreu uma mudança de paradigma legal importante, na primeira década dos anos 2000. Mesmo determinado pela Constituição (BRASIL, 1988), o piso nacional dos profissionais do magistério somente foi contemplado pela regulamentação do Conselho Nacional de Educação (CNE) em 2009. Além disso, o direito à valorização foi ampliado a todos os “profissionais da educação escolar” (BRASIL, 2006), conquista da Emenda Constitucional 53 (BRASIL, 2006). Equiparação a salários de profissionais com mesmo nível de formação, reajustes do piso proporcionais ao crescimento de investimentos em educação, incentivo à dedicação

exclusiva, entre outros fatores, como apontados, passaram a ser garantidos pelas modificações legais decorrentes da EM 53 (BRASIL, 2006).

Porém, o descolamento das orientações legais nacionais, escapando das diretrizes neoliberais, baseadas nos apontamentos dos organismos internacionais, ainda não surtiu efeito considerável na realidade dos professores brasileiros.

Tomando-se como referência o conceito de Burocracia (WEBER, 2008), as recentes modificações da lei podem ser analisadas como adequadas. Regras impessoais, objetivas e que buscam implementar um aparato estável que regule uma situação social têm sido estabelecidas legitimamente. No Estado democrático de direito, os entes federados utilizaram o judiciário para questionar, por exemplo, a Lei do Piso, mas perderam. Assim, como rege a lei, eles deveriam, a partir da decisão da mais alta corte do país, cumprir a regra. Porém não é isso que ocorre. A própria regulamentação, baseada, como não deveria deixar de ser, nos princípios federativos brasileiros, apresenta disrupturas (BLAU, 1964) que geram a sua ineficácia. A não responsabilização pelo descumprimento das regras estabelecidas, o não cumprimento das decisões judiciais e a indicação legal de regras como “indicações” e “preferencialmente”, abrem espaço para que, até o momento, 17 estados continuem a descumprir a Lei do Piso, por exemplo.

Essas aberturas permitem que argumentos neoliberais ganhem força e se sobreponham aos direitos conquistados pelos professores e profissionais da educação. A falta de recursos e a incapacidade dos estados e municípios de pagar o valor determinado pelo piso do magistério são argumentos fartamente utilizados pelos dirigentes públicos, e divulgados pela imprensa, para não cumprir o que determina a Lei, não estabelecer a educação como prioridade como até as orientações neoliberais explicitam.

É necessário, neste momento, partir para o foco principal estudado por esta pesquisa, o do Estado de São Paulo, e verificar como essa realidade está refletida no Estado mais rico da nação.

1.2.2. O cenário paulista

No Estado de São Paulo, o Estatuto do Magistério Paulista (EM) (SÃO PAULO, 1985), Lei Complementar 444, foi o instrumento regulatório que passou a guiar a carreira dos profissionais de ensino após a retomada de eleições diretas para o governo do Estado.

Sua implementação ocorreu durante o governo de André Franco Montoro (1983-1987), do PMDB.

Resultado de ampla negociação com as entidades representativas, visão compartilhada entre sindicato e o próprio governo, a regulamentação perdurou como base da carreira docente no Estado de São Paulo até 1997. Seu processo de negociação foi intenso e precedido por greves. Segundo Leite (1987), em 1984, 180 mil professores de 1º e 2º graus pararam em abril. “Com esse movimento, os professores conquistaram a devolução de cinco referências para cálculo salarial extintas na gestão governamental anterior⁵, o que significou um reajuste de 27,6%” (LEITE, 1987, p. 56).

No ano seguinte, de promulgação do Estatuto do Magistério, 200 mil professores da rede estadual de ensino fizeram greve durante quatro dias do mês de maio, reivindicando reposição de perdas salariais e trimestralidade (LEITE, 1987, p. 61).

Antes de ser promulgada, em 28 de dezembro de 1985 (SÃO PAULO, 1985), a questão tratada pela lei foi pauta de discursos na Assembleia Legislativa de São Paulo (ALESP) pelo menos 30 vezes no período de 1983 a 1985.

A lei abrangia docentes e especialistas de educação que desenvolviam as seguintes atividades: ministrar, planejar, executar, avaliar, dirigir, orientar, coordenar e supervisionar o ensino.

O dispositivo possuía conceitos básicos:

- Classe: conjunto de cargos e/ou funções-atividades de igual denominação;
- Série de Classes: conjunto de classes da mesma natureza, escalonadas de acordo com o grau de titulação mínimo exigido;
- Carreira do Magistério: conjunto de cargos de provimento efetivo do Quadro do Magistério, caracterizados pelo exercício de atividades de Magistério, no ensino de 1º e 2º graus e na pré-escola;
- Quadro do Magistério: conjunto de cargos e de funções-atividades de docentes e de cargos de especialistas de educação, privativos da Secretaria de Estado da Educação.

Compostos pelos subquadros de cargos públicos (SQC) e funções-atividades (SQF), os cargos poderiam ser providos por nomeação e por concurso de provas e títulos, com

⁵O Estado de São Paulo foi comandado de 1979 a 1982 por Paulo Maluf (ARENA), eleito pelo Colégio Eleitoral – depois substituído por José Maria Marin (PTB), seu vice-governador.

validade de dois anos, prorrogáveis por mais dois. Não era estabelecida periodicidade para isso.

A série de classes de docentes estava dividida em três níveis, com duas subdivisões cada:

- 1- Professor I – SQC-I e SQF-I;
- 2- Professor II – SQC-II e SQF-II;
- 3- Professor III – SQC-III e SQF-III.

As classes de especialistas de educação tinham seis divisões:

- 1- Orientador Educacional – SQC-II;
- 2- Coordenador Pedagógico – SQC-II;
- 3- Assistente de Diretor de Escola – SQC-I;
- 4- Diretor de Escola – SQC-II;
- 5- Supervisor de Ensino – SQC-II;
- 6- Delegado de Ensino – SQC-I.

O campo de atuação do Professor I era a pré-escola e o ensino de 1º grau, da 1ª à 4ª série. Já o Professor II poderia atuar no 1º grau e o Professor III nos 1º e 2º graus, além de professor de educação especial, da pré-escola ao 2º grau.

Três jornadas de trabalho eram estabelecidas pelo Estatuto do Magistério. A Jornada Integral era composta por 40 horas semanais, a Completa, de 30 horas e a Parcial, de 20 horas. Especialistas cumpriam 40 horas.

As jornadas dos docentes eram constituídas de horas-aula e horas-atividade. O tempo destinado a horas-atividade correspondia, no mínimo, a 20% (vinte por cento) e, no máximo, a 33% (trinta e três por cento) da jornada semanal de trabalho docente.

Para o EM, a promoção consistia “na passagem do funcionário ou servidor de um grau para outro na mesma referência, quando efetuada por antiguidade, e, na elevação de uma referência numérica, quando efetuada por merecimento” (SÃO PAULO, 1985, LC 444, Art. 46).

Por antiguidade, o profissional poderia evoluir um grau a cada cinco anos. Por merecimento – assiduidade –, o profissional subia uma referência a cada 1825 dias trabalhados. O tempo de serviço, adicional de magistério, também contava. Cada ano de exercício valia 2,5 pontos. Com cinco pontos, subia-se uma referência.

Diferente da promoção, a progressão funcional era estabelecida como “passagem do cargo ou da função-atividade a nível de (*sic*) retribuição mais elevado na classe a que pertence, em consequência da apresentação, pelo funcionário ou pelo servidor” (SÃO PAULO, 1985, LC 444, Art. 49), com os seguintes títulos: habilitação em cursos de licenciatura, conclusão de cursos de pós-graduação (mestrado e doutorado), conclusão de cursos de especialização. A cada cinco pontos, o profissional subia uma referência. Mestrado valia 10 pontos. Doutorado, 20 pontos.

O EM não estabeleceu uma política salarial, como por exemplo, o estabelecimento de um reajuste anual.

A remuneração era composta pelo salário e gratificações. Como vantagens pecuniárias, os profissionais tinham direito a quinquênio a cada cinco anos de efetivo exercício, com acréscimo de 5% sobre o salário-base; e sexta-parte, apenas para efetivos, depois de completar quatro quinquênios (20 anos).

Como possibilidades de mobilidade, o EM estabelece a remoção e a substituição. Questões que não estão diretamente atreladas à trajetória que os profissionais podem percorrer, mas são importantes para a permanência e continuidade dos professores na rede – como formação, democratização do sistema e condições de trabalho –, são estabelecidas de maneira frágil pelo artigo 61. São direitos, mas não há determinações sobre a sua garantia: acesso a informações educacionais, bibliografia, material didático e outros instrumentos, oportunidade de frequentar cursos de formação, atualização e especialização profissional; instalações e material técnico-pedagógico suficientes e adequados para que possa exercer com eficiência e eficácia suas funções; participação como membro do Conselho de Escola, nos estudos e deliberações que afetam o processo educacional; participação no processo de planejamento, da execução e avaliação das atividades escolares; direito de reunir-se na unidade escolar, para tratar de assuntos de interesse da categoria e da educação em geral, sem prejuízo das atividades escolares.

Para fins de aposentadoria, o cálculo era feito a partir da média dos últimos cinco anos ou de quaisquer sete anos consecutivos.

Doze anos depois, o governador Mario Covas, (1995 – 2001), do PSDB, promulgou a LC 836/1997 (SÃO PAULO, 1997). Já baseada na Constituição Federal de 1988, na Lei de Diretrizes e Bases (LDB) e na Resolução 3 (BRASIL, 1997b) – que definiu as diretrizes nacionais para os novos planos de carreira do magistério –, a nova regulamentação

acarretou diversas modificações para o professorado paulista nas questões de plano de carreira, vencimentos e salários. Apesar disso, ela não revogou a LC 444 por completo, fazendo referência a diversos artigos do Estatuto do Magistério.

Aplicada aos docentes e profissionais que oferecem suporte pedagógico direto, com as atribuições de ministrar, planejar, inspecionar, supervisionar, orientar e administrar a educação básica, a lei estabelece como conceitos:

– Cargo do Magistério: o conjunto de atribuições e responsabilidades conferidas ao profissional do magistério;

– Classe: o conjunto de cargos e de funções-atividades de mesma natureza e igual denominação;

– Carreira do Magistério: o conjunto de cargos de provimento efetivo do Quadro do Magistério, caracterizados pelo desempenho das atividades a que se refere o artigo anterior;

– Quadro do Magistério: o conjunto de cargos e de funções-atividades de docentes e de profissionais que oferecem suporte pedagógico direto a tais atividades, privativos da Secretaria da Educação (SÃO PAULO, 1997, LC 836, Art. 3).

O ingresso é estabelecido por meio de concurso, em âmbito estadual ou regional, para todos os cargos de provimento efetivo do Quadro do Magistério. A validade permanece: dois anos, prorrogável por mais dois. Não é estabelecida periodicidade, e a escola de formação é colocada como terceira etapa.

O quadro do magistério passa a ser constituído por duas divisões, cada uma com mais duas segmentações:

I - classes de docentes:

a) Professor Educação Básica I - SQC-II e SQF-I;

b) Professor Educação Básica II - SQC-II e SQF-I;

II - classes de suporte pedagógico:

a) Diretor de Escola - SQC-II;

b) Supervisor de Ensino - SQC-II;

c) Dirigente Regional de Ensino - SQC-I.

O campo de atuação do Professor de Educação Básica I é da 1ª à 4ª série do Ensino Fundamental. Já o Professor Educação Básica II pode atuar nas séries finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio.

Observa-se, na composição do cargo de professor, a eliminação da terceira escala, Professor III, o que pode indicar uma redução da amplitude da carreira.

Inicialmente estabelecidas como jornadas básica (25 horas atividades com alunos, 5 horas de trabalho pedagógico) e inicial (20 horas atividades com alunos e 4 horas de trabalho pedagógico), a LC 1094 (SÃO PAULO, 2009b) modificou esse estrutura para quatro formas:

- reduzida (12 horas-aula);
- inicial (24 horas-aula);
- básica (30 horas-aula);
- integral (40 horas-aula).

Em todos esses períodos, 83% do tempo deveria ser cumprido em sala de aula.

A LC 836 entende como carga horária o conjunto de horas em atividade com alunos, “horas de trabalho pedagógico na escola e horas de trabalho pedagógico em local de livre escolha pelo docente” (SÃO PAULO, 1997, LC 836, Art. 12, § 1).

Para a LC 836, a evolução funcional consiste na passagem do integrante do Quadro do Magistério para “nível retributivo superior da respectiva classe, mediante a avaliação de indicadores de crescimento da capacidade potencial de trabalho do profissional do magistério” (SÃO PAULO, 1997, LC 836, Art. 18).

A passagem poderia se dar pela via acadêmica (habilitações acadêmicas obtidas no ensino superior) e não acadêmica (atualização, aperfeiçoamento e produção de trabalhos na área de atuação).

Títulos de licenciatura plena, mestrado e doutorado asseguravam a evolução funcional pela via acadêmica por enquadramento automático em níveis retributivos superiores da respectiva classe, dispensados quaisquer interstícios (SÃO PAULO, 1997, LC 836, Art. 20).

Para a evolução não acadêmica, a lei entendia como fator atualização e fator aperfeiçoamento todos os estágios e cursos de formação complementar, de duração igual, ou superior, a 30 horas, realizados pela secretaria da educação, ou por outras instituições reconhecidas. Consideram-se componentes do fator produção profissional as produções individuais e coletivas realizadas pelo profissional do magistério.

Em 2009, no governo José Serra (2007-2010), também do PSDB, foi aprovada a LC 1097 (SÃO PAULO, 2009c), que instituiu um novo sistema de promoção baseada no

suposto mérito. Ela atualizou a LC 836. Por meio de prova e critérios de permanência em uma mesma escola, até 20% dos integrantes de um mesmo cargo que estivessem em um mesmo nível poderiam ser promovidos, recebendo um aumento salarial de até 25%. A nova regra também ofereceu para os profissionais da ativa um bônus vinculado ao resultado das escolas no Índice de Desenvolvimento da Educação de São Paulo (SP), que estabelecia uma meta de evolução para a escola. Alcançada, os professores recebiam um bônus, em média, equivalente a um 14º salário.

Ainda em vigor, a LC 836 teve sua última alteração feita em meados de 2011. A LC 1143 (SÃO PAULO, 2011a) reclassificou os vencimentos e salários dos integrantes do Quadro do Magistério, ponto também tratado pela LC 1097/2009. Não se trata, porém, de um novo plano de carreira: é uma readequação do percurso que os professores podem seguir durante a carreira, mas que ainda não determinou questões como critérios para evolução acadêmica e não acadêmica por exemplo.

Entre as modificações, foram elevados, de 5 para 8, os degraus (horizontais e verticais) que os professores podem percorrer e equiparou os reajustes para os aposentados, subindo de 25 para 40 o número de degraus que os docentes podem almejar.

A Lei 836 e as suas modificações não estabeleceram uma política salarial.

A remuneração passou a ser composta pelo salário, gratificações e bônus. Como vantagens pecuniárias, foi mantido o direito a quinquênio a cada cinco anos de efetivo exercício, com acréscimo de 5% sobre o salário-base. A sexta-parte é destinada apenas para efetivos, depois que completarem quatro quinquênios (20 anos). Sobre a mobilidade, a exemplo do EM, a LC 836/1997 estabeleceu a remoção e a substituição.

Por fim, o cálculo dos proventos para a aposentadoria é estabelecido a partir da média dos últimos cinco anos. Não é afirmada a paridade com os profissionais da ativa, embora não esteja proibida. Ressalte-se que o enquadramento foi feito a partir do critério financeiro, pois a redução salarial é inconstitucional.

Além da LC 1097 (SÃO PAULO, 2009c), diversas outras regulamentações acarretaram modificações da LC 836 (SÃO PAULO, 1997) - LC 888/2000, LC 923/2002, LC 958/2004. Muitas delas instituíram regras que foram revogadas por regulamentações seguintes, servindo, assim, possivelmente, de material de análise para um estudo que vislumbre examiná-las de modo específico.

Diante dessas determinações, observa-se um progressivo achatamento da carreira docente no Estado de São Paulo. O Estatuto do Magistério, LC 444 (SÃO PAULO, 1985) oferecia 52 referências, com 5 graus cada uma. A LC 836 (SÃO PAULO, 1997, por outro lado, passou a oferecer 5 faixas, com 5 níveis cada uma. A LC 1097 (SÃO PAULO, 2009c) manteve 5 faixas e 5 níveis. Por fim, a LC 1143 (SÃO PAULO, 2011a), 8 faixas e 8 níveis à tabela de progressão docente. Tais mudanças foram apresentadas nos textos das leis pelas tabelas e artigos abaixo.

Imagem 1

Fonte: Lei Complementar 1.143 (SÃO PAULO, 2011a)

**ESTRUTURA II
PROFESSOR EDUCAÇÃO BÁSICA II**

TABELA I – 40 HORAS SEMANAIS

FAIXA/NÍVEL	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII
1	1.894,12	1.988,83	2.088,27	2.192,68	2.302,31	2.417,43	2.538,30	2.665,22
2	2.093,00	2.197,65	2.307,54	2.422,91	2.544,06	2.671,26	2.804,82	2.945,06
3	2.312,77	2.428,41	2.549,83	2.677,32	2.811,18	2.951,74	3.099,33	3.254,30
4	2.555,61	2.683,39	2.817,56	2.958,44	3.106,36	3.261,68	3.424,76	3.596,00
5	2.823,95	2.965,14	3.113,40	3.269,07	3.432,53	3.604,15	3.784,36	3.973,58
6	3.120,46	3.276,48	3.440,31	3.612,32	3.792,94	3.982,59	4.181,72	4.390,80
7	3.448,11	3.620,52	3.801,54	3.991,62	4.191,20	4.400,76	4.620,80	4.851,84
8	3.810,16	4.000,67	4.200,70	4.410,74	4.631,28	4.862,84	5.105,98	5.361,28

⇒ Total: 64 degraus
8 faixas, 8 níveis

Artigo 4º - Os dispositivos adiante indicados passam a vigorar com a seguinte redação:

II - da Lei Complementar nº 836, de 30 de dezembro de 1997, e alterações posteriores:

a) o artigo 6º:

“Artigo 6º - Os integrantes das classes de docentes exercerão suas atividades na seguinte conformidade:

I - Professor Educação Básica I, no ensino fundamental, do 1º ao 5º ano;

II - Professor Educação Básica II, no ensino fundamental e médio.

Parágrafo único - O Professor Educação Básica I, desde que habilitado, poderá ministrar aulas no ensino fundamental e/ou do 6º ao 9º ano, no ensino médio, observado o disposto no artigo 37 desta lei complementar e o interesse da administração.”(NR);

b) os incisos I e II do artigo 22:

“Artigo 22 -

I - para as classes de Professor Educação Básica I e Professor Educação Básica II:

a) do Nível I para o Nível II - 4 (quatro) anos;

b) do Nível II para o Nível III - 4 (quatro) anos;

c) do Nível III para o Nível IV - 5 (cinco) anos;

d) do Nível IV para o Nível V - 5 (cinco) anos;

e) do Nível V para o Nível VI - 4 (quatro) anos;

f) do Nível VI para o Nível VII - 4 (quatro) anos;

g) do Nível VII para o Nível VIII - 4 (quatro) anos;

c) o artigo 32:

“Artigo 32 - Os valores dos vencimentos e salários dos servidores abrangidos por esta lei complementar são fixados na seguinte conformidade:

I - Escala de Vencimentos – Classes Docentes – EV – CD, composta das seguintes Estruturas de Vencimentos:

- a) Estrutura I, constituída de 8 (oito) faixas e 8 (oito) níveis, aplicável à classe de Professor Educação Básica I;
- b) Estrutura II, constituída de 8 (oito) faixas e 8 (oito) níveis, aplicável à classe de Professor Educação Básica II (SÃO PAULO, 2011a).

Imagem 2

Fonte: Lei Complementar 1097 (SÃO PAULO, 2009c)

ESTRUTURA II
PROFESSOR EDUCAÇÃO BÁSICA II
TABELA I - 40 HORAS SEMANAIS

FAIXA/NÍVEL	I	II	III	IV	V
1	1.515,53	1.591,31	1.670,87	1.754,42	1.842,14
2	1.894,41	1.989,14	2.088,59	2.193,02	2.302,67
3	2.273,30	2.386,96	2.506,31	2.631,63	2.763,21
4	2.652,18	2.784,79	2.924,03	3.070,23	3.223,74
5	3.031,06	3.182,62	3.341,75	3.508,83	3.684,28

Total: 25 degraus
5 faixas, 5 níveis

Artigo 8º - Passam a vigorar com a seguinte redação os dispositivos adiante indicados:

IV - da Lei Complementar nº 836, de 30 de dezembro de 1997:

c) os incisos I e II e parágrafo único do artigo 32:

“Artigo 32 - ...

I - Escala de Vencimentos - Classes Docentes - EV-CD, composta de 2 (duas) Estruturas de Vencimentos, compreendendo:

a) Estrutura I, constituída de 5 (cinco) faixas e 5 (cinco) níveis, aplicável à classe de Professor Educação Básica I;

b) Estrutura II, constituída de 5 (cinco) faixas e 5 (cinco) níveis, aplicável à classe de Professor Educação Básica II;

II - Escala de Vencimentos - Classes Suporte Pedagógico - EV-CSP, composta de 2 (duas) Estruturas de Vencimentos, compreendendo:

a) Estrutura I, constituída de 5 (cinco) faixas e 5 (cinco) níveis, aplicável à classe de Diretor de Escola;

b) Estrutura II, constituída de 5 (cinco) faixas e 5 (cinco) níveis, aplicável à classe de Supervisor de Ensino.

Parágrafo único - Cada classe de docente e de suporte pedagógico é composta de 5 (cinco) níveis e 5 (cinco) faixas de vencimentos, correspondendo o primeiro nível e faixa ao vencimento inicial das classes e os demais níveis e faixas decorrem, respectivamente, de Evolução Funcional e de Promoção.” (NR) (SÃO PAULO, 2009c).

Imagem 3

Fonte: Lei Complementar 836 (SÃO PAULO, 1997)

ANEXO VII
o que se refere o artigo 1º das Disposições Transitórias da
Lei Complementar nº 836, de 30 de dezembro de 1997
ANEXO DE ENQUADRAMENTO DO QUADRO DO MAGISTÉRIO

SITUAÇÃO ATUAL		SITUAÇÃO NOVACARGO/			
CARGO/FUNÇÃO-ATIVIDADE	PADRÃO	FUNÇÃO-ATIVIDADE	E.V.	FAIXA	NÍVEL
PROFESSOR I	59-A a 60-E	PROFESSOR EDUCAÇÃO BÁSICA I	CD	1	I
PROFESSOR I	61-A a 63-E	PROFESSOR EDUCAÇÃO BÁSICA I	CD	1	II
PROFESSOR I	64-A a 66-D	PROFESSOR EDUCAÇÃO BÁSICA I	CD	1	III
PROFESSOR I	66-E a 69-A	PROFESSOR EDUCAÇÃO BÁSICA I	CD	1	IV
PROFESSOR I	69-B a 71-A	PROFESSOR EDUCAÇÃO BÁSICA I	CD	1	V
PROFESSOR II	61-A a 66-E	PROFESSOR II	CDE	1	I
PROFESSOR II	67-A a 69-E	PROFESSOR II	CDE	1	II
PROFESSOR II	70-A a 72-A	PROFESSOR II	CDE	1	III
PROFESSOR II	72-B a 73-C	PROFESSOR II	CDE	1	IV
PROFESSOR II	73-D a 74-D	PROFESSOR II	CDE	1	V
PROFESSOR III	63-A a 66-E	PROFESSOR EDUCAÇÃO BÁSICA II	CD	2	I
PROFESSOR III	67-A a 69-C	PROFESSOR EDUCAÇÃO BÁSICA II	CD	2	II
PROFESSOR III	69-D a 71-E	PROFESSOR EDUCAÇÃO BÁSICA II	CD	2	III
PROFESSOR III	72-A a 74-C	PROFESSOR EDUCAÇÃO BÁSICA II	CD	2	IV
PROFESSOR III	74-D a 75-D	PROFESSOR EDUCAÇÃO BÁSICA II	CD	2	V

→ Total: 25 degraus
5 faixas, 5 níveis

Artigo 32 - Os valores dos vencimentos e salários dos servidores abrangidos por esta lei complementar são os fixados na Escala de Vencimentos - Classes Docentes - EV-CD e na Escala de Vencimentos - Classes Suporte Pedagógico - EV-CSP, constantes dos Anexos V e VI, desta lei complementar, na seguinte conformidade:

I - Anexo V - Escala de Vencimentos - Classes Docentes - EV-CD, aplicável às classes de Professor Educação Básica I e Professor Educação Básica II;

II - Anexo VI - Escala de Vencimentos - Classes Suporte Pedagógico - EVCSP, aplicável às classes de Diretor de Escola e Supervisor de Ensino.

Parágrafo único - Cada classe de docente composta de 5 (cinco) níveis de vencimento e cada classe de suporte pedagógico, de 4 (quatro) níveis de vencimento, correspondendo o primeiro nível ao vencimento inicial das classes e os demais à progressão horizontal decorrente da Evolução Funcional prevista nesta lei complementar (SÃO PAULO, 1997. Grifos do autor).

Imagem 4

Fonte: Lei Complementar 247 (SÃO PAULO, 1981) e 444 (SÃO PAULO, 1985)

ESCALA DE VENCIMENTOS 5

GRAD REF	TABELA I					TABELA II					
	A	B	C	D	E	A	B	C	D	E	
1	43.824	44.262	44.705	45.152	45.604	32.868	33.197	33.529	33.864	34.203	21
2	46.015	46.475	46.940	47.410	47.884	34.511	34.857	35.205	35.557	35.913	23
3	48.316	48.799	49.287	49.781	50.278	36.237	36.600	36.965	37.335	37.709	24
4	50.732	51.239	51.751	52.270	52.792	38.049	38.430	38.813	39.202	39.594	25
5	53.269	53.801	54.339	54.884	55.432	39.951	40.352	40.754	41.162	41.574	26
6	55.932	56.491	57.056	57.628	58.204	41.949	42.370	42.792	43.220	43.653	27
7	58.729	59.316	59.909	60.509	61.114	44.046	44.489	44.932	45.381	45.836	29
8	61.665	62.282	62.904	63.534	64.170	46.248	46.713	47.179	47.650	48.128	30
9	64.748	65.396	66.049	66.711	67.379	48.560	49.049	49.538	50.033	50.534	32
10	67.985	68.666	69.351	70.047	70.748	50.988	51.501	52.015	52.535	53.061	33
11	71.384	72.099	72.819	73.549	74.285	53.537	54.076	54.616	55.162	55.714	35
12	74.953	75.704	76.460	77.226	77.999	56.214	56.780	57.347	57.920	58.500	37
13	78.701	79.489	80.283	81.087	81.899	59.025	59.619	60.214	60.816	61.425	39
14	82.636	83.463	84.297	85.141	85.994	61.976	62.600	63.225	63.857	64.496	41
15	86.768	87.636	88.512	89.398	90.294	65.075	65.730	66.386	67.050	67.721	43
16	91.106	92.018	92.938	93.868	94.809	68.329	69.017	69.705	70.403	71.107	45
17	95.661	96.619	97.585	98.561	99.549	71.745	72.468	73.190	73.923	74.662	47
18	100.444	101.450	102.464	103.489	104.526	75.332	76.091	76.850	77.619	78.395	50
19	105.466	106.523	107.587	108.663	109.752	79.099	79.896	80.693	81.500	82.315	52
20	110.739	111.849	112.966	114.096	115.240	83.054	83.891	84.728	85.575	86.431	55
21	116.276	117.441	118.614	119.801	121.002	87.207	88.086	88.964	89.854	90.753	58
22	122.090	123.313	124.545	125.791	127.052	91.567	92.490	93.412	94.347	95.291	61
23	128.195	129.479	130.772	132.081	133.405	96.145	97.115	98.083	99.064	100.056	64
24	134.605	135.953	137.311	138.685	140.075	100.952	101.971	102.987	104.017	105.059	67
25	141.335	142.751	144.177	145.619	147.079	106.000	107.070	108.136	109.218	110.312	70
26	148.402	149.889	151.386	152.900	154.433	111.300	112.424	113.543	114.679	115.828	74
27	155.822	157.383	158.955	160.545	162.155	116.865	118.045	119.220	120.413	121.619	77
28	163.613	165.252	166.903	168.572	170.263	122.708	123.947	125.181	126.434	127.700	81
29	171.794	173.515	175.248	177.001	178.776	128.843	130.144	131.440	132.756	134.085	85
30	180.384	182.191	184.010	185.851	187.715	135.285	136.651	138.012	139.394	140.789	90
31	189.403	191.301	193.211	195.144	197.101	142.049	143.484	144.913	146.364	147.828	94
32	198.873	200.866	202.872	204.901	206.956	149.151	150.658	152.159	153.682	155.219	99
33	208.817	210.909	213.016	215.146	217.304	156.609	158.191	159.767	161.366	162.980	104
34	219.258	221.454	223.667	225.903	228.169	164.439	166.101	167.755	169.434	171.129	109
35	230.221	232.527	234.850	237.198	239.577	172.661	174.406	176.143	177.906	179.685	115
36	241.732	244.153	246.593	249.058	251.556	181.294	183.126	184.950	186.801	188.669	120
37	253.819	256.361	258.923	261.511	264.134	190.359	192.282	194.198	196.141	198.102	126
38	266.510	269.179	271.869	274.587	277.341	199.877	201.896	203.908	205.948	208.007	133
39	279.836	282.638	285.462	288.316	291.208	209.871	211.661	214.103	216.245	218.407	139
40	293.828	296.770	299.735	302.732	305.768	220.365	222.591	224.808	227.057	229.327	146

Total: 200 degraus
40 referências, 5 graus

Artigo 68 – A Escala de Vencimentos 5, a que alude o item 5 do § 1º do artigo 1º da Lei Complementar nº 247, de 6 de abril de 1981, passa a ser constituída de:

I – 49 (quarenta e nove) referências, a partir de 1º de janeiro de 1986;

II – 52 (cinquenta e duas) referências, a partir de 1º de janeiro de 1987 (SÃO PAULO, 1985. Grifos do autor).

Para deixar mais clara a comparação das legislações e suas mudanças, apresento o quadro número 4.

Quadro 4 – Comparação: Legislação Nacional e Estadual

	EM 53/2006, LEI 11.738/2008, RESOLUÇÃO 2/2009	Estatuto do Magistério - LC 444/1985	Atual (LC 836 / 1997, 1097/2009 e 1143/2011)
Concurso	Ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, para provimento qualificado de todos os cargos ou empregos públicos ocupados pelos profissionais do magistério, na rede de ensino público, sempre que a vacância no quadro permanente alcançar percentual que possa provocar a descaracterização do projeto político-pedagógico da rede de ensino.	Concurso de prova e títulos, de validade de 4 anos. Sem gatilho.	Concurso de âmbito estadual ou regional para todos os cargos de provimento efetivo do Quadro do Magistério. A validade é de dois anos, prorrogável por mais dois. Não é estabelecida a periodicidade.
Jornada de trabalho	De preferência integral, com preferência de deicação exclusiva. Reserva de um terço da carga horária para a realização de atividades extraclasse, como planejamento pedagógico. Professor que cumpre jornada de 40 horas semanais, tem de ficar pelo menos 13 horas em atividades fora da sala de aula.	Integral (40h); Completa (30h); Parcial (20h). Horas-atividade entre 20% e 33%.	I – Jornada Integral de Trabalho Docente: a) total da carga horária semanal: 40 horas (2.400 minutos); b) atividades com alunos: 26h40 (1.600 minutos).
Piso salarial	R\$ 1451,00 (jornada de 40h semanais).		Professor Educação Básica II - 40 horas - R\$ 1.894,12.
Política salarial	Assegurar revisão salarial anual dos vencimentos ou salários iniciais e das remunerações da carreira, de modo a preservar o poder aquisitivo dos educadores. Reconhecimento da importância da carreira dos profissionais do magistério público e o desenvolvimento de ações que visem à equiparação salarial com outras carreiras profissionais de formação semelhante.	Não estabelecida.	Haverá, anualmente, processo de negociação entre Governo do Estado e as entidades representativas dos integrantes das carreiras do magistério para que se avalie o plano salarial. Data-base: junho. Até 2014.
Evolução	Progressão salarial na carreira, por incentivos que contemplem titulação, experiência, desempenho, atualização e aperfeiçoamento profissional; valorização do tempo de serviço prestado pelo servidor ao ente federado, que será utilizado como componente evolutivo.	Antiguidade: um grau a cada cinco anos. Cada ano valia 2,5 pontos. Cinco pontos subia uma referência. Mestrado valia 10 pontos; Doutorado, 20. 50 referências.	Oito níveis horizontais e verticais. Avaliação de desempenho. Evolução funcional pela via acadêmica por enquadramento automático. Evolução funcional pela via não acadêmica ocorrerá através do Fator Atualização, do Fator Aperfeiçoamento e do Fator Produção Profissional. Critérios e pesos estão sendo debatidos por grupo formado na Comissão Paritária.

Fonte: EM 53/2006, Resolução 2/2009, LC 44/1985, 836/1997, 1097/2009 e 1143/2011

Esta legislação é o suporte legal que norteia a carreira dos professores atuantes na rede pública de educação básica paulista. O Estado é integrado por 91 diretorias de ensino (63, no interior; 28, na capital e Grande SP), segundo o *site* oficial da Secretaria Estadual de Educação (SEE) de São Paulo.

A rede paulista tem 226.675 mil professores, dentre os quais 123.720 são efetivos e 102.955, não efetivos, segundo levantamento da SEE, divulgado pelo Departamento de Recursos Humano do órgão, na *internet* (SÃO PAULO, 2011).

Nesse universo, há profissionais concursados, celetistas, profissionais não concursados com estabilidade garantida pela Constituição de 1988 (que estabelece que os funcionários públicos não concursados contratados até 1983 têm estabilidade garantida). Por fim, há os professores Ocupantes Função Atividade (OFA), contratados pela LC 500 (SÃO PAULO, 1974). Aqueles que estavam em exercício, antes de junho de 2007, pertencem à categoria F, enquanto os professores OFA, que entraram em exercício, pela primeira vez, entre junho de 2007 e junho de 2009, pertencem à categoria L. Os docentes categoria F foram alçados à condição de estável pela LC 1010 (SÃO PAULO, 2007).

Desses professores, 38,12% têm entre 40 e 49 anos; 24,59%, de 30 a 39; 22,6%, de 50 a 59; 9,69%, de 20 a 29; 4,87%, maior ou igual a 50 anos; e 0,03%, menos de 20 anos (SÃO PAULO, 2011).

Professoras somam 77,66% do quadro (42,27% efetivas e 35,39% não efetivas) e 22,34% são homens (11,62% efetivos e 10,72% não efetivos).

De março de 1998 a março de 2011, a perda salarial dos professores foi de 36,74%, segundo o sindicato. A última proposta apresentada pelo governo corresponde a 40,02%, em quatro vezes, não contemplando a demanda da categoria.

Há alguns anos, a rede enfrenta *deficit* de professores em algumas disciplinas. Segundo levantamento realizado pelo jornal *Folha de S. Paulo*, faltam professores em 32% das escolas estaduais (FOLHA DE S.PAULO, 25/4/2012). As disciplinas com maior *deficit* são: arte, geografia, sociologia e matemática. Os dados foram levantados a partir de convocações das diretorias de ensino, na primeira semana de abril de 2012, e mostraram que, dos 1.072 colégios, 343 tinham vagas abertas. Segundo a secretaria, o *deficit* é de 0,6%, dado informado à imprensa.

Com os dados apresentados, é possível responder, neste momento, às três primeiras questões estipuladas por esta pesquisa.

Burocraticamente (WEBER, 2008), o Estado de São Paulo cumpre, parcialmente, as leis nacionais. Apesar de apresentar os planos de carreiras, nos prazos determinados, pagar um valor acima do estipulado pelo piso nacional do magistério, de possibilitar a evolução pelas vias acadêmica e não acadêmica, de realizar concursos públicos para o ingresso de novos docentes, o Estado de São Paulo ainda não cumpre plenamente a determinação da lei do piso que estabelece que um terço da carga horária dos professores deve ser exercido fora da sala de aula; não promove ações que indiquem a equiparação salarial do professor com outras profissões; não incentiva a dedicação exclusiva, em uma unidade escolar; mantém, em seu quadro, um elevado nível de professores não concursados, não garantindo a esses professores o devido respaldo profissional.

Tal parcialidade no cumprimento das determinações legais nacionais gera a diminuição da eficácia do plano de carreira como instrumento do aparato burocrático que deveria promover o estímulo ao ingresso de novos professores como servidores do Estado, da continuidade e incentivo para a progressão dos atuais docentes da rede.

Essa realidade é ainda mais prejudicial a um possível processo de valorização da carreira dos professores. Se analisadas as diversas mudanças que a estrutura do plano de carreira sofreu, nos últimos anos, é possível afirmar que a concepção de educação do governo paulista ainda está muito alinhada às propostas neoliberais. Ao invés de buscar recompor as perdas salariais, identificadas pelo sindicato, ou aumentar a amplitude da carreira, optou-se por introduzir processos de avaliação de desempenho e de metas vinculados a benefícios pecuniários, chamados de bônus.

Essa opção insere uma lógica de concorrência e competitividade, de performatividade (BALL, 2002), que mede a qualidade do “serviço prestado” por indicadores aconselhados pelas organizações multinacionais que valorizam aspectos, como redução dos custos, rendimento e produtividade. Os docentes passam a ser os responsáveis por esses resultados, e o governo monitora e incentiva o cumprimento das metas por meio de estratégias, como o bônus.

A carreira no Estado de São Paulo caracteriza-se, assim, por contemplar, minimamente, as regulamentações nacionais, adiando o estabelecimento de regras com as quais não concorda, ficando sujeito a disputas judiciais. Valoriza princípios neoliberais,

buscando alcançar resultados que apresentem bons índices de desempenho com baixos custos. Inevitavelmente, tal posicionamento reduz direitos, diminuindo, por exemplo, os degraus que os docentes podem percorrer durante a carreira, e estimula a competitividade e a responsabilização dos docentes pelo resultado de sua carreira.

Dessa maneira, introduz aspectos do modelo moderno de carreira (CHANLAT, 1995), apesar de manter, em seus fundamentos, características da carreira tradicional, ainda presente no funcionalismo público brasileiro. Convivem, ao mesmo tempo, na carreira docente paulista: a estabilidade do cargo público, ingressado por meio de concurso, com o crescimento de número de professores não concursados, disputando, de maneira precária, vagas que não garantem o mínimo dos direitos necessários para o pleno desenvolvimento da carreira; a possibilidade de evolução na carreira por tempo de serviço com bonificação por metas e a possibilidade de progressão por títulos, mas que precisam ser buscados sem o devido apoio do governo, por meio de recursos, como licenças, sendo o professor o único responsável por sua qualificação, mesmo trabalhando, muitas vezes, mais de 40 horas semanais, diante de duplas ou triplas jornadas.

Os dados quantitativos não indicam uma possível melhoria do cenário. Dessa forma, a carreira docente permanece pouco almejada pelos estudantes de Ensino Médio e não estimula os atuais profissionais da rede a permanecerem e evoluírem. Tal situação faz do plano de carreira um instrumento burocrático ineficaz e não contribui para que a educação pública do Estado de São Paulo alcance os resultados de qualidade, direito dos estudantes.

Capítulo 2

ALTERAÇÕES, PROBLEMAS E EXPECTATIVAS: ANÁLISE DO PLANO DE CARREIRA

Esta etapa da pesquisa analisa o atual plano de carreira oferecido aos professores da rede pública de educação básica do Estado de São Paulo e as mudanças das regulamentações identificadas no período estudado, para responder às questões que relacionam o plano de carreira às expectativas dos docentes.

Para responder à questão central desta pesquisa, os posicionamentos dos professores e do poder público foram colocados em diálogo com as mudanças legais e em relação aos conceitos anunciados como referencial teórico.

Além das informações obtidas pelas pesquisas bibliográfica e documental, o núcleo deste capítulo são os dados obtidos por meio das entrevistas realizadas junto ao gestor público, ao representante do maior sindicato da categoria e à professora da rede. Neste capítulo, portanto, procura-se atender aos dois objetivos específicos que se relacionam às questões 4 a 7, apresentadas na introdução.

A abordagem qualitativa abrange as expectativas dos professores, tanto de uma visão representativa do coletivo – do sindicato – quanto do indivíduo inserido no processo. A pesquisa também relaciona as regulamentações nacional e paulista às demandas docentes e inventaria as ideias e ações do governo do Estado de São Paulo voltadas ao tema.

O representante do sindicato e o representante do governo foram selecionados por seu grau de envolvimento e representatividade nas discussões de plano de carreira. A escolha do professor se deu de forma aleatória. Foram convidados, por meio de correio eletrônico, sem aviso prévio, cinco professores concursados que atuam em escolas estaduais na capital paulista. As idades, o tempo no serviço público e as disciplinas eram diferentes. O primeiro que respondeu ao *e-mail*, aceitando a entrevista, foi selecionado. Todos os entrevistados assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), produzido pelo autor, segundo as normas do Comitê de Ética da PUC.

Por parte do governo, o secretário-adjunto da Secretaria do Estado de São Paulo (SEE-SP), João Cardoso Palma Filho, foi o selecionado. Professor titular da Universidade

Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Unesp), ele assumiu o cargo, no início de 2011, na gestão do secretário Herman Voorwald, ambos nomeados pelo governador Geraldo Alckmin (PSDB).

Pesquisador de políticas educacionais, Palma foi um dos principais responsáveis pelas mais recentes negociações com as entidades sindicais sobre questões de plano de carreira e reajuste salarial. Assim, apresentou-se como representante mais indicado da Secretaria para tratar da questão do plano de carreira do magistério paulista.

A solicitação de entrevista foi encaminhada via assessoria de imprensa do órgão. A proposta só foi aceita após negociação de cerca de um mês, mesmo assim, com certa relutância, pois os profissionais não estavam acostumados a mediar o agendamento de entrevistas acadêmicas – e não havia outra instância para marcar a conversa.

Apesar da aprovação, a data da entrevista não era marcada. Mesmo com toda a insistência, os profissionais diziam que a agenda do secretário estava comprometida nos meses posteriores ao momento do pedido.

A alternativa encontrada foi entrar em contato diretamente com o secretário, por meio de *e-mail* pessoal. Prontamente, o professor respondeu, disponibilizando-se para a entrevista. De imediato, passou os contatos das secretárias que agendariam a conversa, dizendo que a assessoria não o havia informado sobre a solicitação da entrevista.

A coleta de informações foi realizada no dia 21 de outubro de 2011, na sede da SEE, na Praça de República, Centro da cidade de São Paulo. Em seu gabinete, o secretário-adjunto recebeu o pesquisador e concedeu entrevista de, aproximadamente, 1 hora. Naquele momento, alguns profissionais da educação estavam reunidos ao redor de um carro de som, na frente da secretaria, protestando por melhores condições de trabalho. Apesar do som, o dirigente não se incomodou, nem fez comentário sobre o protesto.

Do outro lado, a entidade escolhida para debater a questão do plano de carreira e apontar as expectativas dos professores, de maneira coletivista, foi o Sindicato dos Professores do Estado de São Paulo (APEOESP). A instituição reúne cerca de 180 mil filiados, sendo o maior ente sindical dos docentes da rede pública paulista. Além disso, sua atual presidente, Maria Izabel Azevedo Noronha, é integrante do Conselho Nacional de Educação (CNE) e foi relatora do Parecer nº 9 (BRASIL, 2009) do órgão, base para regulamentação Resolução nº 2 (BRASIL, 2009a) que fixou as diretrizes para a

implementação dos planos de carreira do magistério para estados, municípios e Distrito Federal.

Em contato com a assessoria de imprensa da APEOESP, a proposta de entrevista com a presidenta foi aceita rapidamente, em julho de 2011. Diversas tentativas de datas foram buscadas. Devido à indisponibilidade de agenda da sindicalista, em novembro, foi cogitada a possibilidade de mudança de entrevistado, para não prejudicar o andamento da pesquisa.

Como representante da APEOESP, a assessoria indicou o diretor Douglas Izzo, que participa ativamente das negociações com a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo sobre planos de carreira. A sugestão foi aceita, e a entrevista ocorreu na sede da entidade, no Centro da capital paulista, a poucos metros da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, no dia 9 de dezembro de 2011.

Por fim, uma professora do segundo ciclo do Ensino Fundamental, de uma escola da zona oeste da capital paulista, respondeu primeiro ao *e-mail*. Concursada, ela ingressou na rede em janeiro de 2012. Além de docente da rede estadual, a educadora também é professora concursada da rede municipal de São Paulo. A carga horária total soma 45 horas (sendo 12 na rede estadual, 33 na municipal). A entrevista foi realizada por telefone, no dia 28 de maio de 2012.

Todas as entrevistas tiveram, como base, o mesmo questionário, adaptado para os diferentes sujeitos (anexos números A.1, A.2 e A.3). A opção pela forma semiestruturada possibilitou ao pesquisador incluir questões que surgiram a partir das diferentes respostas dos entrevistados. As três entrevistas foram gravadas com consentimento dos participantes e a transcrição buscou respeitar ao máximo a forma que cada um expressou suas ideias (anexos números A.4, A.5 e A.6) (CHIAZZOTTI, 2006).

A partir da transcrição das entrevistas, foram feitas várias leituras para iniciar a organização das análises. Com os dados apurados, a análise confrontou as expectativas dos professores, as respostas da legislação a essas demandas e a posição e os prováveis procedimentos do governo relativos aos problemas, levantados pela pesquisa.

Partindo das hipóteses de que (1) o plano de carreira oferecido aos professores da rede pública do Estado de São Paulo não atende às expectativas, que (2) se caracteriza por uma mistura dos modelos tradicional e moderno e (3) exige novas características

profissionais dos agentes da escola, os dados foram organizados nesses três eixos e foram contrapostas as posições da legalidade e as manifestações dos entrevistados.

A análise, em suma, foi estruturada sobre três tópicos. No primeiro, “Expectativas e a resposta da burocracia”, procedeu-se à análise das expectativas e das respostas do plano de carreira em relação aos temas centrais: piso e jornada, concursos públicos, política salarial e evolução na carreira. Na sequência foram analisadas a questão da performatividade e seus respectivos desdobramentos em relação às características dos profissionais e, por fim, a questão do modelo vivenciado pela carreira dos professores paulistas.

2.1. Expectativas e a resposta da burocracia

Analisado a partir do conceito de Burocracia (WEBER, 2008) e do dever constitucional do poder público de garantir uma educação de qualidade para crianças, adolescentes e adultos (BRASIL, 1988), o plano de carreira oferecido aos profissionais da rede pública de educação básica do Estado de São Paulo seria o instrumento burocrático responsável pelas regras e critérios mais eficazes para estimular o ingresso, a continuidade e a evolução dos professores na carreira, ajudando, assim, a garantir o direito à educação.

Por meio desta racionalização, regras fixas e oficiais, ordenadas mediante regulamentos, deveriam fixar as melhores formas de aplicação de concurso e de manutenção dos docentes estimulados na prática da profissão. Tais regras ofereceriam estabilidade jurídica, política e econômica para que a carreira docente contribuísse com a garantia do direito da população a uma educação pública básica de qualidade.

Para verificar como o atual plano de carreira do Estado de São Paulo – em sua condição de instrumento burocrático – responde às expectativas dos professores, foi necessário contrapor as manifestações do professor, do sindicato da classe, do governo e os elementos estabelecidos pela legislação.

Como indicado no Capítulo 1, a Resolução nº 2 (BRASIL, 2009a) é a regulamentação que estabelece as balizas a serem seguidas pelos entes federados na construção dos planos de carreira dos profissionais da educação. Dos artigos 4 e 5, podem ser destacados:

- a Educação Básica pública e gratuita é direito de todos e dever do Estado, que deve provê-la de acordo com o padrão de qualidade estabelecido na LDB;
- acesso à carreira por concurso público de provas e títulos e orientado para assegurar a qualidade da ação educativa;
- remuneração condigna para todos e, no caso dos profissionais do magistério, com vencimentos ou salários iniciais nunca inferiores aos valores correspondentes ao Piso Salarial Profissional Nacional;
- reconhecimento da importância da carreira dos profissionais do magistério público e desenvolvimento de ações que visem à equiparação salarial com outras carreiras profissionais de formação semelhante;
- progressão salarial na carreira, por incentivos que contemplem titulação, experiência, desempenho, atualização e aperfeiçoamento profissional;
- valorização do tempo de serviço prestado pelo servidor ao ente federado, que será utilizado como componente evolutivo;
- jornada de trabalho preferencialmente em tempo integral de, no máximo, 40 (quarenta) horas semanais;
- incentivo à dedicação exclusiva em uma única unidade escolar.

A professora entrevistada e a entidade sindical que representa os docentes paulistas concordam com a quase totalidade desses parâmetros. Assim, um plano que contemple as determinações da regulamentação do CNE, atenderia às expectativas dos docentes e, burocraticamente (WEBER, 2008), estaria de acordo com as determinações nacionais.

Porém, segundo a APEOESP e a professora entrevistada, o atual plano de carreira paulista não atende às expectativas dos docentes. Questionados sobre qual o problema central gerador de insatisfação, os posicionamentos foram diferentes. Para a APEOESP, é no plano de carreira que está assentada a questão da valorização do profissional. O plano de carreira deve pautar a forma de contratação, a jornada de trabalho, as condições de trabalho e a política salarial:

um plano de carreira muito bem alinhavado, um plano de carreira que contemple a valorização profissional, vai contemplar tudo isso: as condições de trabalho, a política salarial, a evolução profissional. Ele que dá base para todas essas questões (Diretor da APEOESP, Douglas Izzo).

Porém, para o sindicato, o não atendimento das expectativas dos professores está no fato de a carreira ser fechada, construída em oito níveis verticais e oito horizontais (SÃO PAULO, 2011a), que os docentes podem percorrer, questão não contemplada na lei. Tal organização, segundo a visão do sindicato, é restritiva, pois o professor chega ao teto da carreira em pouco tempo e não pode continuar evoluindo, contrariando, dessa forma, a ideia de progressão.

O Estatuto do Magistério, Lei Complementar (LC) nº 444 (SÃO PAULO, 1985) estabelecia, inicialmente, 40 referências, que cresceu depois para mais de 50. O número caiu para 5 níveis após a implementação da LC 836 (SÃO PAULO, 1997), número mantido pela LC 1097 (SÃO PAULO, 2009c). A LC 1143 (SÃO PAULO, 2011a) volta a elevar o número, só que para oito.

Isso significa o quê? Que a carreira é fechada porque antes do final da carreira, da aposentadoria do professor, ele chega no teto da carreira. Então, por não haver a possibilidade de continuar evoluindo, definimos que é uma carreira fechada (Diretor da APEOESP, Douglas Izzo).

Para a entidade, a carreira deveria ser aberta, possibilitando que os professores continuassem progredindo ao longo dos anos de docência. O ideal é que o plano não possuísse um teto. A progressão de salários ocorreria por critérios, como a titulação, experiência, desempenho, atualização e aperfeiçoamento profissional, contemplando, assim, as vias acadêmica e não acadêmica, como determina a Resolução nº 2 (BRASIL, 2009a). Um nível aceitável para a APEOESP é voltar, ao menos, para o número de referências estabelecido pelo Estatuto do Magistério, LC 444, (SÃO PAULO, 1985).

Conclui-se, então, que a carreira, como estabelecida em São Paulo, não cumpre seu objetivo burocrático e acaba promovendo a perda de professores que, segundo o sindicato, seguem para funções administrativas escolares, que oferecem salários maiores, deslocam-se para as redes municipais ou, ainda, para a iniciativa privada.

Segundo a professora entrevistada, o atual plano de carreira não atende às suas expectativas por três motivos principais: a evolução é lenta, o salário é baixo e, como ela acumula cargos, não pode ser beneficiada pelo programa de mestrado oferecido pela Secretaria de Educação. Tais fatores fazem a docente, recém-ingressa, estimar que não permanecerá por muito tempo na rede paulista.

Para falar a verdade, eu estou bastante desanimada. Isso por causa do que vejo do histórico dos professores, que estão na escola há 10, 15 anos, ou mesmo os professores que estão há 25 anos, que estão prestes a se aposentar. [...] É muito demorado. É por quinquênio. Eu fico cinco anos, só dai eu vou ter um aumento. Faço uma prova de mérito, se eu for bem, eu tenho esse aumento, pulo de grau. Mas é muito demorado. Tem professores que entregam a documentação, que já fizeram muitos cursos, e não conseguem evoluir. Você não evolui. Não evolui. Eu sou nova, não entendo muita coisa. Mas o que eu entendo é que o plano de carreira é muito fraco. [...] Eu gostaria de estudar, fazer mestrado. O Estado até oferece um pouco disso. Mas com bastante limitação. Eu fui tentar me inscrever no mestrado, mas eu não posso porque eu sou professora do município também, por acúmulo de cargo (Professora da rede estadual de São Paulo).

Assim, a professora não aponta um problema central, mas uma somatória de fatores que influenciam diretamente sua vida profissional, tanto a curto, quanto a longo prazo. Por sua vez, o secretário-adjunto de Educação do Estado de São Paulo, João Palma, assim como a docente e o diretor do sindicato, reconhece que a atual legislação nacional oferece um bom suporte para o desenvolvimento de um plano de carreira que atenda às expectativas dos professores. Para ele, o plano de carreira paulista, LC 836 (SÃO PAULO, 1997) não cumpre esse objetivo, mas as últimas modificações, implementadas pela LC 1.143 (SÃO PAULO, 2011a), tornaram a situação melhor que a dos anos anteriores.

O gestor público também afirma que o diagnóstico é feito com base no que o órgão ouviu dos próprios professores. Em 2011, primeiro ano da gestão, a secretaria diz ter colhido opiniões dos professores dos 15 polos que constituem a instituição. Nesse processo, diz o secretário, foram ouvidos 20 mil profissionais, não só professores. Foram produzidos relatórios e promovidos debates e discussões (não acessados por esta pesquisa). Os dirigentes concluíram que há uma grande insatisfação em relação a dois pontos principais: plano de carreira e política salarial.

As duas primeiras medidas tomadas pela gestão do secretário Palma foram: o estabelecimento de uma política salarial de quatro anos (incluindo os aposentados) e a aprovação de um esqueleto do novo plano de carreira, a LC 1143 (SÃO PAULO, 2011a), que elevou de cinco para oito as faixas nas quais os professores podem progredir vertical e horizontalmente: “Não é o ideal, mas é um começo”, afirma o Secretário-adjunto da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, João Cardoso Palma Filho.

Segundo o dirigente estadual, o próximo passo será estabelecer os parâmetros que organizem a evolução acadêmica e a não acadêmica.

Quais são os mestrados e doutorados que nós vamos levar em consideração. A comissão já finalizou, mas não discutimos. Tem a questão dos professores que não faltam, eles ganhariam 30 pontos e mais 30 de bonificação. Tem o quadro que vai apresentando os pontos referentes a cada um dos parâmetros (Secretário-adjunto da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, João Cardoso Palma Filho).

Mas para se efetivarem, esses critérios precisam ser regulamentados.

Não podemos levar os dois anos que a outra levou para regulamentar (Secretário-adjunto da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, João Cardoso Palma Filho).

Com essas medidas, a Secretaria espera resgatar o prestígio da carreira docente. Segundo o secretário, a questão é tornar a carreira do magistério uma das 10 mais atrativas. Tomando-se como base a relação candidato/vaga nos vestibulares das instituições paulistas, a licenciatura está em 27^a colocação.

O jovem pensa: não vou fazer vestibular para licenciatura porque não vale a pena ser professor. Por isso, não tem professor. Não é que não tem licenciado. Ser licenciado é uma coisa, ser professor é outra. Ser professor implica em exercer a profissão. Se você for no banco, até nas Casas Bahia. Eles estão por aí. Fizeram licenciatura na época que a licenciatura atraía. Daí, eles foram no mercado, viram que não tinha remuneração, que deve ter um profissional de nível superior. Pensando no funcionalismo público também. Se você pegar outras secretarias, profissionais de nível superior estão ganhando mais que professor (Secretário-adjunto da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, João Cardoso Palma Filho).

O Secretário reitera que o quadro atual é mais grave.

Você não tem jovem indo para a licenciatura. As universidades privadas estão fechando as licenciaturas. E as públicas estão ano a ano assistindo a queda na relação candidato vaga. Na minha universidade, Unesp, nós já estamos com curso de licenciatura dois para um. Cursos que há 5 anos tinham 12, 15 candidatos por vaga (Secretário-adjunto da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, João Cardoso Palma Filho).

É perceptível, por esse depoimento, que a fuga de professores para a carreira administrativa não se estabelece como um real problema para o secretário.

Observa-se, então, que os entrevistados partem de diagnósticos bastante diversos, apesar de chegarem à mesma conclusão, qual seja, a de que o plano de carreira não atende às expectativas dos professores.

Para o sindicato, existe uma questão estrutural no plano que, se não for sanada, impedirá alterações significativas na carreira. Assim, como instrumentos burocráticos, as LC 836 (SÃO PAULO, 1997) e 1.143 (SÃO PAULO, 2011a) não descumprem as regulamentações nacionais, ao determinar os atuais oito estágios de evolução, mas estão longe, na perspectiva do sindicato, de propiciarem o pleno desenvolvimento das carreiras dos docentes.

Para a professora, questões que afetam diretamente a sua vida e que impedem o seu pleno desenvolvimento profissional tornam o plano de carreira um instrumento ineficaz que a faz pensar em sair da rede estadual, mesmo tendo iniciado a atuação há menos de seis meses.

Para a secretaria, implementar uma política salarial de quatro anos e incluir mais três níveis que os professores podem percorrer já coloca o plano de carreira em outro patamar de satisfação, sendo possível, assim, vislumbrar a carreira como uma das mais atrativas do mercado.

Segundo a visão do sindicato, um plano de carreira sem teto é uma possibilidade de viabilizar essa continuidade profissional. Cada docente, a partir dos seus potenciais, almejaria um determinado pico, buscado a partir dos critérios de evolução objetivos, claros e precisos, segundo o conceito weberiano (2008).

Alinhado ao conceito de burocracia, o núcleo da proposta da APEOESP também dialoga com o conceito de disrupturas de Blau (1964). Ao permitir que cada indivíduo almeje um ponto na estrutura burocrática, indefinido *a priori*, o sistema pode se tornar orgânico e conviver com mudanças constantes, um autoajustamento permanente. Isso se deve à imprevisibilidade do ápice a que os docentes poderiam ambicionar, pois o professor que alcançou o ponto mais alto da carreira hoje poderia ser superado amanhã.

Apesar de soar revolucionário, dependendo de como for implementado, o plano de carreira aberto pode apresentar características bastante próximas do conceito de plano de carreira moderno, apresentado por Chanlat (1995).

Caso as regras do percurso que os professores possam trilhar não sejam suficientemente claras, a tentativa de fuga da rigidez do aparato burocrático tradicional

pode acabar gerando instabilidade e um excesso de individualização do processo, transferindo para o profissional a responsabilidade pela sua carreira. Para isso, bastariam os critérios estabelecidos seguirem a performatividade, conceituada por Ball (2002). O papel da gestão seria o de monitorar este ambiente, no qual os professores poderiam atuar como agentes empresariais e sua evolução baseada nos seus resultados e desempenho. Esses dois elementos serão mais aprofundados nos próximos itens (2.2 e 2.3). As reflexões, em torno da ideia de carreira aberta, mostram as possibilidades que ela pode proporcionar, mas também os perigos iminentes, caso o conceito seja lido a partir de um olhar congruente a valores neoliberais.

Do outro lado da mesa, apesar de apresentado como uma tentativa de resgate de diálogo e valorização da classe docente, o núcleo da proposta da Secretaria de Educação ainda se fundamenta no neoliberalismo.

Diante da impossibilidade de o Estado prover tudo o que se espera dele – obviamente, segundo esta argumentação, por causa da limitação dos recursos –, a secretaria trabalha com a ideia de oferecer somente aquilo que mantém a saúde financeira das contas públicas. Se cinco degraus são poucos, é possível, no máximo, chegar a oito. E, mesmo assim, sem apresentar critérios definitivos que indiquem como os professores podem evoluir. Apesar desses princípios, o discurso adotado é o do diálogo, da negociação e da racionalidade na decisão. É o caminho possível. Por meio de uma propaganda persuasiva, essa argumentação pode ser facilmente disseminada como a mais eficaz.

A visão da secretaria se aproxima da análise que Blau (1964) faz da burocracia. O autor afirma que o aparato burocrático não é formado por estruturas tão rígidas, como enuncia Weber (2008). Para Blau, a organização burocrática evolui para novos formatos, estabelecendo novos procedimentos diante das mudanças do mundo social e político (BLAU, 1964). Porém, como o próprio secretário-adjunto Palma diz, as regras aplicadas não são as ideais. Assim, as mudanças da burocracia paulista, ao invés de se aproximarem da proposta weberiana, mantêm as regras burocráticas frágeis, fáceis de modificar, respondendo sempre ao que é, supostamente, possível na realidade dos fatos e das contas públicas.

O entendimento e as ações do governo do Estado de São Paulo distorcem o modelo burocrático de Weber, que salienta a rigidez das regras, estabelecidas socialmente e reconhecidas como as mais eficientes para atingir um objetivo claro. À medida que

ocorrem transformações sociais, e os objetivos também são modificados, surge a necessidade de evolução e de consequente modificação dessas regras. No entanto, as mudanças devem ser estruturais, pois, do contrário, teoricamente, as regras já estabelecidas deveriam dar conta da realidade social.

Ao determinar regras frágeis e não alinhadas a objetivos claros e estruturantes, as mudanças tornam-se constantes e podem ser justificadas sem grande comoção pública. Assim, atreladas ainda a uma lógica neoliberal (como apresentada no capítulo 1), as constantes mudanças podem se apresentar a partir de um discurso de modernização, de atualização, sem que, ao menos, as regras anteriores tenham se aproximado, concretamente, dos objetivos almejados.

2.1.1. Piso e jornada

A Lei nº 11.738 (BRASIL, 2008), conhecida como Lei do Piso Nacional do Magistério, estabelece o valor mínimo que os professores devem receber para uma jornada de 40 horas. O valor atual é de R\$ R\$ 1.451 (um mil, quatrocentos e cinquenta e um reais). Além disso, a regulamentação determina que no mínimo um terço da jornada dos professores seja realizado fora da sala de aula.

Como afirmado no primeiro capítulo, o Estado de São Paulo cumpre, parcialmente, as determinações, pagando um valor acima do piso, mas descumprindo a jornada. A LC 1.143 (SÃO PAULO, 2011a) estabelece o salário inicial acima de R\$ 1.894,12 (um mil, oitocentos e noventa e quatro reais e doze centavos) para jornada de 40 horas.

Segundo a APEOESP, a jornada ideal dos professores deveria ser em tempo integral de, no máximo, 40 horas semanais, sendo 20 horas-aula com alunos, 10 de HTPC (Hora Trabalho Pedagógico) e 10, em local de livre escolha. Apesar dessa opinião, a entidade acha bastante razoável a determinação da Lei do Piso.

Apesar de avaliada como positiva pelo secretário, a Lei do Piso foi adaptada pelo Estado. Para a secretaria, o professor deveria trabalhar 28 horas, em sala de aula, e 12 horas, fora dela. Dessas, 8 horas seriam para reuniões pedagógicas, formações continuadas e outras atividades. As outras quatro horas seriam livres. Essa conta não chega a um terço fora da sala.

Estamos jogando [novembro de 2011] com as duas coisas. Ou 26 e 14, ou 28 e 12. Agora nós estamos vendo a questão do professor. Nós vamos ver como vai acontecer o início do ano letivo. E provavelmente se tudo estiver em condições de atender, vamos atender. Também porque é lei. Se é lei, como é que você não cumpre [...] Nenhum Estado do país implementou. O problema não é dinheiro. É a falta de professor que temos em algumas disciplinas. Se você tiver de contratar mais um terço de professor, não tem essas disciplinas (Secretário-adjunto da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, João Cardoso Palma Filho).

Apesar das possibilidades cogitadas pelo dirigente, em 19 de janeiro de 2012, o Juiz Luiz Manoel Fonseca Pires, da 3ª Vara da Fazenda Pública do Tribunal de Justiça de São Paulo, considerou que o Estado não cumpre a liminar concedida à APEOESP para aplicação imediata da composição da jornada de trabalho docente, prevista na Lei Federal 11.738 (BRASIL, 2008). No dia seguinte, a secretaria anunciou a nova jornada dos professores da rede estadual.

Tomando, como exemplo, a jornada diurna total de 40 horas semanais – que preencheriam 48 aulas de 50 minutos, se não houvesse jornada extraclasse –, a norma instituída no Estado de São Paulo faz os dois terços (66,6%) da jornada em classe corresponderem a 32 aulas, ou seja, 26 horas e 40 minutos. E as atividades extraclasse passaram a somar 13 horas e 20 minutos, o equivalente a 16 aulas, ou seja, um terço do total (33,3%).

Mesmo depois de aprovada pelo Congresso Nacional, sancionada pelo executivo, questionada no judiciário e aprovada como constitucional pela corte na sua instância mais alta, o Estado de São Paulo somente cumpriu as regras da Lei do Piso após medida judicial.

O descumprimento não é exclusivo do Estado de São Paulo. Outros 17 estados não pagam o valor mínimo estabelecido ou não respeitam a jornada (CNTE, 2012) e pressionam o governo federal a modificar a forma de reajuste, hoje calculada a partir da ampliação dos recursos do Fundeb. Estados e municípios querem que a conta tome por base a taxa de inflação. Por esse modelo, segundo sindicatos e governo federal, apenas se fará uma reposição das perdas inflacionárias, mantendo a depreciação do salário dos docentes acumulada nas últimas décadas.

Em muitas situações, diante de uma mudança legal, o aparato burocrático governamental necessita de tempo para se readaptar. Dependendo do nível de rigidez de suas regras e fluxos, esse período pode se estender um pouco mais. Algumas vezes, novas

regras precisam ser criadas. Questionar a nova regra também é um processo legítimo do Estado democrático. No entanto, a partir do momento que o tempo necessário já passou e as instâncias foram consultadas e apresentaram suas determinações, o sistema burocrático exige que as novas regras sejam cumpridas.

Mais que a Emenda Constitucional 53 (BRASIL, 2006), a Lei do Piso pode ser o instrumento burocrático de maior eficácia para mudar a situação da carreira dos profissionais da educação escolar no país. A EC 53 trouxe a possibilidade de mudança de paradigma para as políticas de valorização docente, mas ela poderia continuar no âmbito abstrato, sem grandes consequências no concreto.

A Lei do Piso, por outro lado, estabeleceu três elementos mínimos que em médio prazo, se respeitados, podem resultar em grande avanço. O primeiro é o mínimo que um professor precisa receber. Ainda num patamar abaixo da média do salário inicial das outras profissões, com formação superior, o piso não permite que professores recebam R\$ 1.085,00 (um mil e oitenta e cinco reais) por mês, para uma jornada de 40 horas semanais, como ocorre, por exemplo, no Estado de Amapá (AGÊNCIA BRASIL, 2012).

Para que esse valor suba rapidamente e se equipare às outras profissões, em curto prazo, um reajuste agressivo anual é necessário. Ao vincular o reajuste do Piso ao crescimento do investimento do Fundeb, a lei entrelaça a valorização dos professores a uma possível valorização da própria educação básica pública brasileira. Quanto mais crescem os investimentos, proporcionalmente, cresce o piso salarial dos professores.

Por fim, estabelecer um terço da jornada de trabalho dos docentes fora da sala de aula permite ao professor a perspectiva de um possível aperfeiçoamento profissional, com tempo para formação continuada.

Não é possível afirmar, neste estudo, que, depois da determinação judicial, a jornada de trabalho dos professores da rede estadual de São Paulo passou a seguir a lei. Assim como o Estado de São Paulo criou disrupturas (BLAU, 1964) burocráticas para postergar a implementação das normas, é necessário que outras determinações burocráticas, por serem formais e legais obtidas a partir de um processo democrático, mudem esse cenário.

A professora entrevistada, por exemplo, cumpre jornada semanal de 12 horas, na rede estadual de São Paulo, em apenas uma escola. Um terço representaria quatro horas. Porém, ela cumpre apenas duas horas em atividades fora da sala de aula.

É meia hora de conversa de um aluno que vai mal. Depois ficamos conversando sobre coisas pessoais. A coordenadora fala um pouco. Conversamos de tudo, menos do que fazemos. [...] Sobre o plano, as reuniões coletivas, a coordenadora chega a falar. Mas sempre muito por cima, tudo muito confuso. Nem eles sabem explicar direito. A gente tá interessado, procura saber. Mas tá complicado (Professora da rede estadual de São Paulo).

Segundo o relato da professora, a maior parte dos seus colegas de docência, que atua apenas na rede estadual, trabalha em mais de uma escola do próprio Estado de São Paulo.

Verifica-se, assim, o descumprimento do direito da educadora de permanecer um terço da jornada remunerada, em atividades fora da sala de aula. Além disso, não é seguida a orientação de os professores atuarem apenas em uma escola. Tal fato demonstra a ineficácia do aparato burocrático no cumprimento da legislação e contraria a opinião do diretor da APEOESP que afirma:

Com a aplicação da jornada do piso vai diminuir e eu acho que quase zerar a situação de professores que trabalham em duas ou três escolas (Diretor da APEOESP, Douglas Izzo).

Segundo o secretário-adjunto, São Paulo conseguirá, em 2012, aplicar essa regra apenas em 20 escolas.

É um projeto piloto, para ver se dá certo. Depois estender para as demais. Não dá, de uma hora para outra pegar, 200 mil professores e colocar em dedicação exclusiva. Vai ser um experimento, no sentido científico da palavra. Elas foram selecionadas seguindo alguns critérios. Escolas que tenham um corpo docente mais ou menos estabilizado. Uma direção com algum tempo de experiência. Um entorno da escola razoável. Você não pode fazer uma experiência onde nada esteja funcionando, porque senão os fatores negativos acabam influenciando o resultado, invalidando. Será só Ensino Médio. Se bem que duas têm fundamental, elas furaram os critérios. Elas tinham outros pontos positivos que acabaram fazendo elas serem incluídas (Secretário-adjunto da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, João Cardoso Palma Filho).

Desta maneira, se cumprida e atrelada a um aumento dos investimentos na educação básica pública, a Lei nº 11.738 (BRASIL, 2008) pode ser um dos principais instrumentos formais legais da burocracia para criar um círculo virtuoso no processo de

valorização da profissão docente. Isso porque estabelece regras claras, eficientes e impessoais (WEBER, 2008) que podem proporcionar um processo de valorização dos profissionais da educação escolar. A Lei também pode romper, definitivamente, com a lógica neoliberal de redução de investimentos sociais e de vinculação desses investimentos à lógica de mercado (SOARES, 1997). Vincular o reajuste anual do piso ao aumento dos investimentos na educação, e não ao processo inflacionário – apesar da ligação entre investimentos e resultados macroeconômicos –, faz com que a decisão seja norteadada por opções políticas que devem seguir o mínimo estabelecido pela lei, ao invés de adotar, integralmente, regras mercadológicas e econômicas.

2.1.2. Concursos

A Constituição brasileira estabelece que o ingresso de professores nas redes públicas de ensino deve ser feito “exclusivamente por concurso público de provas e títulos” (BRASIL, 1988). A Lei de Diretrizes e Bases, nº 9.394 (BRASIL, 1996) repete o texto, em seu artigo 67, e acrescenta que “qualquer cidadão habilitado com a titulação própria poderá exigir a abertura de concurso público de provas e títulos para cargo de docente de instituição pública de ensino que estiver sendo ocupado por professor não concursado, por mais de seis anos” (BRASIL, 1996). A mais recente regulação em torno do tema é a Resolução nº 2 (BRASIL, 2009a) que sugere

realização de concurso público de provas e títulos para provimento qualificado de todos os cargos ou empregos públicos ocupados pelos profissionais do magistério, na rede de ensino público, sempre que a vacância no quadro permanente alcançar percentual que possa provocar a descaracterização do projeto político-pedagógico da rede de ensino, nos termos do Parecer CNE/CEB nº 9/2009, assegurando-se o que determina o artigo 85 da Lei nº 9.394/96, o qual dispõe que qualquer cidadão habilitado com a titulação própria poderá exigir a abertura de concurso público de provas e títulos para cargo de docente de instituição pública de ensino que estiver sendo ocupado por professor não concursado, por mais de seis anos (BRASIL, 2009a).

Segundo a APEOESP, os concursos deveriam ser realizados para o provimento de todos os cargos efetivos do quadro do magistério. Os processos teriam validade de dois anos, prorrogáveis por mais dois. Um novo concurso de provas e títulos deveria ser realizado sempre que houvesse vacância de, no máximo, 10% dos cargos. Os parâmetros e

critérios utilizados para perícia médica de ingresso deveriam ser publicizados, e a perícias médicas deveriam ser regionalizadas.

Nesse processo, não deveria haver nenhuma etapa formativa, como a Escola de Formação adotada pela rede paulista (curso obrigatório para ingresso dos professores da rede paulista de educação básica que foram aprovados em concurso público), por meio do Decreto nº 54.297 (SÃO PAULO, 2009). Cursos e capacitações deveriam ser oferecidos continuamente, e não como etapa eliminatória do concurso.

Todas as possíveis medidas para resolver uma questão, ou outra, desse complexo cenário são vistas como transitórias para a APEOESP. A solução para a entidade é a realização de concurso para o preenchimento dos cargos de professores por docentes efetivos e concursados.

O concurso é uma conquista da Constituição de 1988. Não é possível ter um discurso demagógico dizer que o cara pisou na escola e está estável [...] O que nós defendemos é o concurso. Não dá estável categoria F⁶. Isso é um paliativo. Quer dizer, para quem não tinha nada é um avanço, mas que o objetivo central é que todos sejam concursados (Diretor da APEOESP, Douglas Izzo).

A partir do momento em que a quase totalidade dos professores for admitida por concurso, afirma o sindicato, o gatilho pode evitar que o ciclo vicioso volte a ocorrer. A medida já foi adotada, por exemplo, pela prefeitura de São Paulo.

Quando o número de professores temporários exceder 10%, deve haver realização de concursos (Diretor da APEOESP, Douglas Izzo).

Do outro lado, o posicionamento do governo é de apenas concordar com o concurso como meio de ingresso dos professores no serviço público. Não há concordância sobre a periodicidade do concurso ou aplicação de um gatilho.

Com o atual sistema, os concursos públicos para provimento dos cargos de professor, no Estado de São Paulo, não ocorrem de maneira regular. O último foi realizado em 2010 e não conseguiu preencher todas as vagas. Além disso, cerca de 30 mil professores são temporários e faltam professores em 32% das unidades de ensino (FOLHA DE S.PAULO, 25/4/2012).

⁶ Professor não concursado, mas considerado pelo senso comum disseminado na rede como efetivo.

Nesse concurso, foi aprovada a professora entrevistada por esta pesquisa. Segundo a avaliação da docente, a prova foi fraca e qualquer candidato, com um pouco de sorte, conseguiria a aprovação. Assim como os outros aprovados, a docente participou de um curso, conforme apontado pelo diretor da APEOESP, chamado Curso de Formação Específica. Com duração de quatro meses, os futuros docentes da rede estadual têm direito a bolsa de estudos correspondente a 75% do salário inicial do cargo de Professor PEB II, em regime de 40 horas de trabalho, para cada mês de curso – R\$ 1.491,62 (um mil, quatrocentos e noventa e um reais e sessenta e dois centavos) (SÃO PAULO, 2009). Durante o curso são promovidos três encontros presenciais. Segundo a professora, o curso não trouxe grandes contribuições nem para a prática docente, nem para conhecimento da rede e da carreira.

Muitos prestaram, passaram e fizeram o curso só por causa da bolsa. Muitos já sabiam e fizeram só por causa da bolsa. Depois pediram exoneração (Professora da rede estadual de São Paulo).

Hoje o Estado de São Paulo não descumpra a legislação nacional. Mas a maneira como realiza os concursos colabora para que a situação precária apresentada pelos dados anteriormente citados não seja superada.

Burocraticamente, determinar, em lei, regras objetivas para a aplicação de um novo concurso, construídas para que o número de professores seja sempre adequado à necessidade da rede, isentaria o governo de tomar decisões vinculadas a prioridades políticas e econômicas conjunturais.

Da maneira como é adotado na rede paulista, o concurso público não funciona como um instrumento que amenize o *deficit* de professores na rede e estimule estudantes a cursarem licenciaturas ou alunos do ensino superior a ingressarem na carreira docente. Incentiva a adoção de regras provisórias que permitam a contratação de professores temporários sem o devido respaldo e garantias para o exercício e desenvolvimento da função.

Como descrito, o magistério paulista, atualmente, é composto por diversas categorias.

Aquele que não tem grau de estabilidade, de vinculação com a secretaria, que todo ano pode ficar sem aula, é o atividade (OFA). Esse está em torno de 30 mil

(Secretário-adjunto da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, João Cardoso Palma Filho).

Outra problemática situação foi criada pela Lei da Previdência nº 10.666 (BRASIL, 2003). A regulamentação obrigou a unificação da previdência nos Estados. Em São Paulo, eram 18 categorias. “Todo mundo olhava e ninguém entendia. Não são apenas os celetistas e os autárquicos? Mas foi acontecendo. Eu, por exemplo, como ingressei na universidade antes de 1974, era celetista, mas poderia me aposentar com salário integral”, tentou explicar o secretário sobre a sua própria carreira. Com a criação da SP Previdência, LC 1010 (SÃO PAULO, 2007) “quem na data da lei tinha cinco anos virou uma categoria F, depois criou-se a categoria L – que deve acabar neste ano”, concluiu.

Essas modificações geraram outro problema, o da quarentena. Na criação da SP Previdência, optou-se por não vincular o OFA com o Estado. Então, o professor só poderia lecionar um ano e ficar um ano em quarentena. Como mencionado, de 2010 para 2011, a Justiça concedeu um parecer, eliminando a exigência. Para 2012, foi aprovada a quarentena de 40 dias, viabilizando, assim, o início do ano letivo de 2012.

O secretário-adjunto concorda que medidas como essas não resolvem o problema.

Não vamos, em quatro anos, resolver todos os problemas acumulados. Estamos sinalizando uma mudança de visão. É necessário ter continuidade, ao longo dos 16 anos que ficaram para trás (Secretário-adjunto da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, João Cardoso Palma Filho).

Apesar da posição do secretário-adjunto, não havia indicações, até a redação deste texto, de que alguma medida mais definitiva seja adotada.

Pode-se concluir, diante dos dados, opiniões e fatos levantados, que a atual maneira de o Estado de São Paulo realizar o concurso público para selecionar novos professores, burocraticamente, não contribui para a resolução do problema da carreira. Consequentemente, colabora para a ampliação do alto *deficit* de professores e a permanência da contratação temporária como recurso para sanar a falta de docentes.

Outro fator preocupante são as constantes mudanças de regimes previdenciários e enquadramento de professores que estão na situação de temporário há anos. Observa-se, assim, uma diversidade de casos somente conhecidos, mediante pesquisas específicas. Urge, portanto, concluir que as regras estabelecidas não são claras e atrapalham o processo.

As aberturas e brechas deixadas entre as modificações também geram inevitáveis rupturas, provocando dificuldades de compreensão das normas estabelecidas. Tal situação, de certa forma, contraria os princípios básicos da burocracia.

Para uma mudança definitiva deste cenário, é necessário, em primeiro lugar, um estudo sobre a real situação desses diversos enquadramentos funcionais. Também é importante criar regras de ingresso que enquadrem todos os professores numa mesma régua, com critérios claros, oferecendo a todos direitos e condições justas e mais vantajosas que as atuais. Por fim, o concurso deve ser o instrumento que permite ao Estado manter quase que a totalidade dos professores da rede como efetivos e com todas as garantias legais asseguradas.

2.1.3. Política salarial

A Resolução nº 2 (BRASIL, 2009a) determina, em seus artigos 4 e 5:

Art.4

III - remuneração condigna para todos e, no caso dos profissionais do magistério, com vencimentos ou salários iniciais nunca inferiores aos valores correspondentes ao Piso Salarial Profissional Nacional, nos termos da Lei nº 11.738/2008;

Art. 5

VI - assegurar revisão salarial anual dos vencimentos ou salários iniciais e das remunerações da carreira, de modo a preservar o poder aquisitivo dos educadores, nos termos do inciso X do artigo 37 da Constituição Federal (BRASIL, 2009a).

Tais regras são embasadas no artigo 37 da Constituição (BRASIL, 1988):

X - a remuneração dos servidores públicos e o subsídio de que trata o § 4º do art. 39 somente poderão ser fixados ou alterados por lei específica, observada a iniciativa privativa em cada caso, assegurada revisão geral anual, sempre na mesma data e sem distinção de índices; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 19, de 1998) (BRASIL, 1988).

A partir dessas regulamentações, de um lado, a APEOESP defende uma política salarial para ativos e aposentados, com reajuste anual e data base, estabelecida em março. O sindicato apoia também a incorporação da vantagem pessoal e a extensão da sexta parte e do quinquênio a todos os profissionais da educação. Para a entidade, esses benefícios devem ser calculados sobre os vencimentos integrais e não apenas sobre o salário-base.

Do outro lado, a secretaria estadual considera grande avanço o estabelecimento de uma política salarial de quatro anos que determina, como data-base, o mês de junho e inclui os aposentados. Isso quer dizer que os professores da ativa e os aposentados sabem que o reajuste anual será aplicado até o ano de 2014, no mês de junho. Depois dessa data, será necessária uma nova regulamentação.

Não é o ideal, mas é um começo. Nos próximos quatro anos, já está assegurado o reajuste do aposentados e não se criará nenhuma gratificação, porque já está definido pelo governo. O que vem depois, só Deus sabe (Secretário-adjunto da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, João Cardoso Palma Filho).

Por fim, a professora entrevistada reclama apenas do valor utilizado pela rede estadual, afirmando que seu salário, na rede municipal, é maior. Ela também declara que os benefícios oferecidos não compensam esses baixos valores. “Sabe quanto eu recebo de vale refeição? Vinte reais por mês. Não consigo nem comprar uma coxinha por dia de trabalho”, disse a professora em tom de piada, lembrando que o valor é proporcional à sua jornada de trabalho reduzida, de 12 horas.

O salário é o elemento mais simples de avaliar e medir a valorização de uma determinada profissão. Tanto a professora entrevistada quanto os estudantes ouvidos por pesquisa sobre atratividade da carreira docente (GATTI, 2009) apontam o salário como o principal problema da desvalorização. Ao comparar com outras atividades (BRASIL, 2009d), verifica-se que a queixa procede. Profissões com a mesma formação têm vencimentos maiores que a de professor, como apontado no capítulo 1.

Dessa maneira, burocraticamente, é necessário determinar regras claras que fixem padrões mínimos para o reajuste dos professores, no sentido de recompor as perdas ocorridas nas últimas décadas. Porém, tal processo não será sanado em um governo – em quatro anos, como aponta o próprio secretário-adjunto de Educação do Estado de São Paulo. É necessário, assim, estabelecer regras de médio e longo prazo, que favoreçam aos atuais e futuros professores.

Somam-se a esse contexto as discussões jurídicas sobre a vinculação, ou desvinculação, de gratificações e outros benefícios ao vencimento base. A argumentação do sindicato busca apontar que os benefícios sejam incorporados pelos servidores, ou que os recursos utilizados para pagar essas gratificações sejam aplicados sobre o reajuste do

vencimento base dos professores, possibilitando, assim, um mínimo de estabilidade e segurança para uma carreira já desvalorizada.

A bonificação e a obtenção de gratificações atreladas a indicadores de desempenho são questões que tocam a política salarial, mas que serão aprofundadas nos próximos eixos de análise a partir dos conceitos de performatividade (BALL, 2002) e carreira moderna (CHANLAT, 1995).

Dessa maneira, burocraticamente, como estabelecido pela Lei do Piso do Magistério (BRASIL, 2008), o Estado de São Paulo necessita criar regras que tornem a política salarial um dos instrumentos do plano de carreira e que ajudem a promover a revalorização do trabalho docente. Para tanto, é fundamental a estabilidade dessa regra. Independentemente da data base, é necessário vincular esses reajustes a uma elevação dos investimentos. Apenas, dessa maneira, as gratificações – alinhadas a políticas de incentivo claras e também estáveis – poderão se tornar reais bonificações e não precárias complementações do vencimento base, que são excluídas em momentos nos quais o profissional precisa se licenciar, além de não contemplarem os aposentados.

No último debate entre sindicato e secretaria, houve cobranças em relação à complementação do reajuste previsto para 2012 (10,2%), tendo em vista que 5% do estabelecido pela LC 1143 (SÃO PAULO, 2011a) refere-se à incorporação da última parcela da gratificação por atividade de magistério⁷. Segundo a APEOESP, é necessário, portanto, que esses 5% sejam concedidos na forma de reajuste para vigorar a partir de 1º de julho, integralizando os 10,2%. A entidade questionou os demais índices para a reposição de todas as perdas salariais. Segundo cálculos do sindicato, é necessário um reajuste total de 15% para repor as perdas acumuladas desde fevereiro de 1998. Além disso, o sindicato reivindica aumento real de salários. Esses dados foram divulgados no *site* (<http://www.apoesp.org.br>) da entidade, acessado em 12 de junho de 2012.

Em meados de junho de 2012, foi anunciado que os professores da rede estadual de ensino receberiam aumento salarial de 10,2% em agosto. Com o reajuste, o salário-base de um professor com jornada de 40 horas semanais passará de R\$ 1.894,12 para R\$ 2.088,27.

⁷A Gratificação por Atividade de Magistério, instituída através da Lei Complementar nº 977, de 6 de outubro de 2005, foi extinta a partir de março de 2012, quando foram incorporados aos vencimentos e salários os 5% (cinco por cento) restantes, em cumprimento às disposições da Lei Complementar nº 1.107, de 23 de abril de 2010.

Segundo a secretaria, foram beneficiados cerca de 374 mil profissionais ativos e aposentados.

2.1.4. Evolução na carreira

Para encerrar a questão da evolução na carreira, aborda-se a contraposição da legislação com as expectativas dos docentes e as ideias do governo.

Como referido nesta pesquisa, o quadro do magistério hoje (LC 836, SÃO PAULO, 1997) é constituído pelos cargos Professor Educação Básica I (SQC-II e SQF-I) e Professor Educação Básica II (SQC-II e SQF-I), e por uma progressão de oito níveis horizontais e oito verticais – LC 1143 (SÃO PAULO, 2011a).

A evolução funcional, segundo as LC 1097 (SÃO PAULO, 2009c) e 1143 (SÃO PAULO, 2011a), pode ocorrer por via acadêmica, que considera as habilitações obtidas em grau superior de ensino, e via não acadêmica, isto é, por atualização, aperfeiçoamento profissional e produção de trabalhos.

A legislação considera fatores de atualização e aperfeiçoamento os estágios e cursos de formação complementar, no respectivo campo de atuação, de duração igual ou superior a 30 (trinta) horas, realizados pela Secretaria da Educação, através de seus órgãos competentes, ou por outras instituições reconhecidas. A essas atividades são atribuídos pontos, conforme sua especificidade. A legislação também indica o fator de produção profissional, que são produções individuais e coletivas realizadas pelo profissional do magistério, em seu campo de atuação, às quais serão atribuídos pontos, conforme suas características e especificidades. Os artigos 18 a 26 da LC nº 836 (SÃO PAULO, 1997), alterados pelas LC nº 958 (SÃO PAULO, 2004) e 1.143 (SÃO PAULO, 2011a), apresentam essas determinações.

Após a última modificação, em 2011, a comissão paritária deveria apontar os critérios que balizariam a pontuação e a evolução. Garantida pela LC 836 (SÃO PAULO, 1997), essa instância nunca fora convocada para debater mudanças na carreira dos professores. No processo da construção da LC 1143, a atual secretaria convocou a comissão, que reúne cinco representantes dos profissionais da rede e cinco do governo. Os cinco representantes dos professores são: o Centro do Professorado Paulista (CPP),

Associação dos Professores Aposentados do Magistério Público do Estado de São Paulo (Apampesp), Sindicato de Especialistas de Educação do Magistério Oficial do Estado de São Paulo (Udemo), Sindicato dos Supervisores de Ensino do Magistério Oficial do Estado de São Paulo (Apase) e o Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo (APEOESP).

A comissão está discutindo critérios para evolução e promoção. Critérios acadêmicos e não acadêmicos. Na última reunião, discutimos uma minuta de decreto que regulamentaria a lei que foi aprovada na assembleia. Ela foi inclusive elaborada pelo sindicato. Eles elaboraram, trouxeram para a mesa e o assunto ficou para ser decidido no dia 10 [novembro de 2011] (Secretário-adjunto da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, João Cardoso Palma Filho).

Formou-se um grupo de trabalho que apresentou, em abril de 2012, uma proposta na comissão paritária para evolução não acadêmica.

Foram apresentadas duas ideias principais: a primeira é a do itinerário formativo. Segundo a proposta, os docentes devem conduzir-se de forma coerente, por meio dos processos de formação continuada, oferecidos pelo próprio Estado. Segundo a avaliação do grupo, os profissionais do magistério participam de cursos e outras atividades de formação praticamente sem nenhum fio condutor que estabeleça um caminho para sua formação.

A ideia de um itinerário formativo, com repercussões na evolução funcional pela via não acadêmica na carreira do magistério, trabalha com o princípio da formação contínua dos profissionais, a fim de assegurar o progressivo avanço em seu aperfeiçoamento, tendo como parâmetros sua atuação concreta na sala de aula e em todos os demais momentos do processo educativo. Neste sentido, cabe ao Estado assegurar condições para que não haja descontinuidade na formação deste profissional, para que o itinerário formativo possa produzir resultados, tanto para o profissional do magistério quanto para a escola e para o sistema de ensino (APEOESP, 2012a).

A segunda é a autoavaliação. A APEOESP e o grupo de trabalho da comissão paritária entendem que

o primeiro momento no qual o profissional deve realizar sua autoavaliação é o terceiro ano do estágio probatório, quando estará sendo avaliado para todos os demais efeitos. Entretanto, cremos que esta autoavaliação para fins de itinerário formativo, não deve ser obrigatória neste momento. Trata-se de uma prerrogativa do profissional, que poderá optar por realizar esta autoavaliação em outro momento. Entretanto, o profissional em questão deve ser alertado de que a formação continuada será tanto mais proveitosa e reverterá em benefícios para a sua atuação (e para a sua carreira), quanto mais cedo for iniciada.

Quanto aos professores efetivos que já estão na rede há mais tempo, deve-lhes ser facultado determinar o momento em que desejam autoavaliar-se para esta finalidade, tendo em conta que a partir de um certo momento da carreira já não se justificará, nem será proveitoso para a carreira, iniciar este itinerário formativo.

Também deve ser facultado a todos os profissionais, indistintamente, a possibilidade de novamente autoavaliar-se, para definir temáticas e caminhos de seu itinerário formativo (APEOESP, 2012a).

Até a conclusão desta dissertação, a comissão paritária não havia encerrado a negociação sobre a evolução não acadêmica.

Há também a prova de promoção por mérito, realizada anualmente, que permite a mudança de faixa dos professores concursados. Para participar, o professor precisa: cumprir o interstício mínimo de quatro anos ou 1.460 (um mil, quatrocentos e sessenta) dias de efetivo exercício na faixa inicial, ou de quatro ou cinco anos de efetivo exercício nas faixas subsequentes, no cargo ou na função-atividade docente que concorre à promoção; e atender aos requisitos de tempo de permanência e de assiduidade ao trabalho, observando-se a data base e os interstícios previstos para cada faixa. A abertura do concurso de promoção dar-se-á no mês de maio de cada ano e será precedida de publicação de edital. Os processos de avaliação serão realizados em julho de cada ano. As determinações são do Decreto 55.217 (SÃO PAULO, 2009d). Dessa forma, o professor necessita de 30 anos para chegar até a oitava faixa (quatro anos na faixa inicial e três nas subsequentes), sempre cumprindo as exigências de assiduidade.

Tais características substituíram as determinações impostas pela LC 1097 (SÃO PAULO, 2009c). Segundo essa lei, até 20% dos professores aprovados na prova devem ser promovidos. O acréscimo no salário poderia ter um aumento de 25%.

O que pegou na lei anterior foi o fato de você só promover 20% dos que forem aprovados com a nota mínima. O que deixou gente com 7 e 8 fora. Nós mudamos isso. Agora todos que conseguirem a nota mínima serão promovidos. Não mais ganhando 25%, que era um absurdo, mas ganhando 10,5%. Mas todos. O que você tinha antes era 25% para poucos – o que também poderia não ser. O texto afirmava “até 25%”, pode ser 15%, 10%. Não tinha muita segurança (Secretário-adjunto da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, João Cardoso Palma Filho).

Para o sindicato, diversos elementos devem ser considerados na evolução da carreira. A formação continuada é uma delas. Segundo a APEOESP, ela deveria ocorrer no próprio local de trabalho e ser realizada, por meio de convênios com universidades públicas para todos os integrantes do quadro do magistério. Além disso, o plano de carreira deve oferecer incentivos e licenças remuneradas para fins de formação. Por fim, mesmo com todos esses instrumentos, a evolução só seria plena se a carreira fosse aberta, possibilitando que cada docente chegasse até o ponto que almeja. Entre as medidas sugeridas, o sindicato defende a licença remunerada para a realização de mestrado e doutorado.

Nós defendemos que o professor deva fazer a chamada licença sabática, aí para que o professor possa se atualizar. Se eu não me engano o professor não se afasta para fazer mestrado, e se se afastar ele não é remunerado. Nós defendemos que ele durante essa licença sabática ele se afaste das suas atividades docentes, remunerado para poder estudar. É essa discussão que nós vamos apresentar na comissão paritária ao governo (Diretor da APEOESP, Douglas Izzo).

Do outro lado, a secretaria critica as gestões anteriores, do mesmo partido, mas não anuncia o seu posicionamento, transferindo para a comissão paritária a decisão, sem demonstrar o que será adotado pelos representantes do governo na instância.

As gestões anteriores não tinham muita clareza, uma rota de quatro anos. Quanto à regulamentação que estamos fazendo do plano, imagino que não vai gerar as controvérsias que foram geradas pelas outras regulamentações, porque nós estamos fazendo em conjunto com os representantes da categoria (Secretário-adjunto da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, João Cardoso Palma Filho).

Ainda, segundo Palma, programas, como o Bolsa Mestrado – remuneração para cursar a pós-graduação – são instrumentos do aparato burocrático que possibilitam o crescimento na carreira.

Há recursos previstos no orçamento para pagar as bolsas que os professores recebem durante cursos de mestrado e doutorado – R\$ 1.300 mestrado e R\$ 1.600 doutorado. Desde 2004, quando teve início o programa, mais de 3,4 mil trabalhos foram inscritos e aprovados, dos quais 2.246 concluídos (Secretário-adjunto da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, João Cardoso Palma Filho).

Porém, a visão da professora entrevistada vai de encontro aos posicionamentos do sindicato e do secretário. A docente observa a evolução como um processo muito lento e com diversas regras que impedem seu pleno desenvolvimento.

É muito demorado. É por quinquênio. Eu fico cinco anos, só daí eu vou ter um aumento de verdade. Faço uma prova de mérito, se eu for bem, eu tenho esse aumento, pulo de grau. Mas é muito demorado. Tem professores que entregam a documentação, que já fizeram muitos cursos, e não conseguem evoluir. Você não evolui. Não evolui. Eu sou nova, não entendo muita coisa. Mas o que eu entendo é que o plano de carreira é muito fraco (Professora da rede estadual de São Paulo).

Diante de todos esses elementos, observam-se grandes divergências entre os três sujeitos entrevistados. Segundo o sindicato, é necessário criar novos mecanismos de formação para que os professores consigam almejar posições melhores na carreira, que deve ser aberta, pois os professores chegam ao topo muito rapidamente. Para a secretaria, basta estabelecer os critérios objetivos à evolução, que é garantida por lei e ajudada pelos programas oferecidos pelo governo. Por fim, a professora conhece parte das regras, quer evoluir rapidamente, mas enxerga à sua volta colegas de trabalho os quais, aparentemente, seguindo o que determina a lei, não conseguem mudar de patamar.

É possível observar, na questão da evolução, diversos problemas a impedir o plano de carreira atual de tornar-se um instrumento do aparato burocrático eficaz.

Primeiro, estabelece-se um novo quadro de evolução, mas sem critérios claros para que a progressão ocorra. As regras demoram a ser cumpridas. Não se concretiza o regime de colaboração, garantido pela Constituição, fazendo com que uma docente com cargos acumulados tenha os direitos suprimidos.

O resultado inevitável é a acomodação de professores que não buscam atualização e também de recém-concursados que perdem grande parte do entusiasmo inicial com a perspectiva de que, dificilmente, conseguirão progredir na carreira.

Muita gente entra iludida no concurso público. Vou ser funcionária pública, não vou fazer mais nada. A visão é essa. [...] Eu posso faltar 28 dias. Se voltar no 29º, tá tudo bem. Eu vou ser descontada, mas meu cargo continua lá. [...] Tem o estágio probatório, de três anos, mas na verdade não acontece nada. É só para constar. Não conheço nenhum caso. Ao contrário, muita gente avacalha e não aconteceu nada (Professora da rede estadual de São Paulo).

2.2. Avaliação e performatividade

A avaliação da atividade do professor, seja para o docente evoluir na carreira, seja para a sociedade verificar e acompanhar a qualidade da educação pública, envolve grande discordância entre os sujeitos entrevistados.

Segundo o sindicato, a avaliação de um professor deve ser feita da maneira mais ampla possível. É forçoso envolver a aferição de conhecimento, por meio de provas, da prática docente e considerar a experiência desses profissionais.

A professora entrevistada também concorda com a necessidade de uma avaliação mais ampla do professor, mas identifica, como instrumentos importantes, a prova tradicional e os métodos de controle para garantir a assiduidade.

A secretaria identifica a reivindicação de maior abrangência da avaliação e não discorda. Mas, não apresentou nenhuma proposta para avaliar, por exemplo, a prática docente. Enquanto isso, além da prova para promoção, como descrita no item 2.1.4, vinculada à evolução na carreira, o governo do Estado de São Paulo oferece, anualmente, o chamado bônus às escolas que cumprirem a sua meta de desempenho, atrelado aos resultados do IDESP (Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo), indicador dos ensinos Fundamental e Médio. São considerados dois critérios complementares: o desempenho dos alunos nas provas do SARESP e o fluxo escolar. Além disso, o governo utiliza provas de seleção e avaliação para manter contratados os professores não concursados.

Os dois instrumentos, bônus e prova para seleção e avaliação dos temporários, têm sido alvos de constantes críticas da APEOESP.

Os processos avaliatórios têm sido usados apenas como instrumento gerencial de políticas educacionais elaboradas sem a participação dos profissionais da educação e da comunidade escolar e que não incorporam, de fato, os resultados das próprias avaliações realizadas.

Mais ainda: os resultados das avaliações vêm sendo usados para punir aqueles professores que são considerados “maus profissionais” (por meio da prova de avaliação e processo seletivo anual) e para premiar (por meio do pagamento do bônus resultado e da chamada prova de mérito) aqueles que são considerados “bons profissionais”.

As provas de avaliação e do processo seletivo anual são utilizadas pelo governo estadual para manter professores temporários nesta condição, não para incorporá-los à carreira do magistério. Trata-se de uma prova de conhecimentos que não apreende a capacidade profissional e não valoriza a experiência do

professor. Para nós, a verdadeira prova deve ser o concurso público, avaliando e efetivando o professor. [...]

Em relação ao bônus, o método utilizado também não produz bons resultados para a prática do professor e para a qualidade de ensino. Primeiro, por que o governo definiu um índice (IDESP – Índice de Desenvolvimento Educacional do Estado de São Paulo) para medir os resultados médios da prova do Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo - SARESP, cujo único propósito, até o momento, tem sido o de definir os valores a serem pagos aos profissionais da educação a título de bônus. [...]

Da forma como é feita a divulgação dos resultados, as autoridades educacionais não devolvem para o professor uma análise clara sobre o seu trabalho, na qual ele possa perceber seus pontos positivos e negativos e possa trabalhá-los, potencializando os primeiros e superando os demais. Há casos de valores díspares recebidos por professores de uma mesma unidade escolar.

Finalmente, ao pagar valores maiores de bônus aos profissionais das “melhores escolas” e valores menores para os das “piores escolas”, a Secretaria da Educação tende a estigmatizar essas escolas “piores” e a aprofundar o fosso existente entre as escolas com realidades específicas, desconsiderando fatores como situação socioeconômica da comunidade, condições estruturais, condições de trabalho, situação salarial e outras (APEOESP, 2012).

Tais críticas passam pela interpretação que o sindicato faz da concepção de educação do Estado de São Paulo. Nas palavras do diretor Douglas Izzo,

a concepção de educação daqueles que assumiram o governo desde a década de 90, o PSDB, é uma concepção de quem tenta enxugar o Estado e introduzir no interior das escolas a concepção empresarial de educação. O bônus que exclui os aposentados, os abonos e insere a política de meritocracia. Meritocracia que é uma concepção realmente de empresa e em uma empresa realmente as pessoas vivem concorrendo entre si e a lógica da meritocracia é essa e que no nosso entendimento não constrói nada na escola. A concepção de como você consegue construir e como você consegue coletivamente resolver os problemas vai sendo individualizada e é dessa forma que eles dizem que valorizam os professores, né? E que de certa forma exclui muito porque não é estendido a professores aposentados e nem abonos e agora prova de mérito (Diretor da APEOESP, Douglas Izzo).

Do outro lado, o secretário pouco consegue apontar qual o projeto que o Estado tem, objetivamente, para a carreira docente que justifique a implementação desses métodos. Quando questionado se as determinações, como o bônus e as medidas de avaliação, eram suficientes para tornar a carreira de professor atrativa, Palma inicia uma crítica ao modelo que vem sendo adotado, mas não define o que é para ele uma carreira atrativa. Em seu lugar, aponta a meta do governo relacionada à questão.

Não vamos, em quatro anos, resolver todos os problemas acumulados. Estamos sinalizando uma mudança de visão desta questão e a tendência, se tiver continuidade, ao longo dos 16 anos que ficaram para trás, indiscutivelmente tornar essa carreira... A meta é a seguinte: a educação de São Paulo entre os 25 melhores sistemas do mundo até 2030. Hoje estamos em 57°. E tornar a carreira do magistério entre as 10 mais atrativas. Hoje é a 27ª (Secretário-adjunto da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, João Cardoso Palma Filho).

A análise feita por Ball (2002), em torno do conceito de performatividade, ajuda a esclarecer a situação. Num contexto de predomínio do neoliberalismo, como concepção político-administrativa, o Estado de São Paulo, nos últimos 20 anos, vem modificando, constantemente, as regras que definem a carreira docente dos professores de sua rede. Na década de 1990, atrelado a uma política federal de ampla restrição de direitos, conforme apontado pela Resolução nº 3 (BRASIL, 1997b), e analisado no primeiro capítulo, o governo paulista achatou a carreira, desvalorizou o salário e introduziu a lógica de Estado mínimo ao campo educacional. Iniciou, paralelamente, a introdução de medidas de gerenciamento para levantar indicadores que respondessem aos desejos e princípios dos órgãos internacionais – fontes de financiamentos e recursos.

Tal cenário foi um pouco modificado, a partir da Emenda Constitucional 53 (BRASIL, 2006) e das conseqüentes regulamentações. Desde então, o governo paulista já realizou diversas mudanças na carreira, buscando responder às exigências federais, cujas características principais são: a produção e o gerenciamento de índices que atrelam a qualidade do sistema a uma suposta eficácia; a introdução de mecanismos de suposto incentivo ao aumento de produtividade dos professores; postergação da introdução de determinações federais, como a nova jornada de trabalho.

Esta pesquisa já anunciou que os elementos mercado, gestão e performatividade, introduzem uma alternativa, politicamente, atrativa e eficaz aos, aparentemente, ultrapassados padrões de profissionalismo e burocracia. Porém, para Ball (2002), a impressão de maior eficiência – com a suposta retirada dos entraves burocráticos – esconde uma re-regulação, uma nova forma de controle. “No âmbito de tudo isto, os professores são encorajados a refletir sobre si próprios como indivíduos, que fazem cálculos sobre si próprios, crescem valor a si próprios, aumentam a sua produtividade, vivem uma existência baseada em cálculos” (BALL, 2002, p. 5 e 6).

Analisando as subjetividades desse processo, o autor identifica que são estabelecidas novas identidades, novas formas de interação e novos valores. “Novos papéis

e subjetividades são criados conforme os professores são ‘re-trabalhados’ como produtores/proporcionadores, empreendedores educacionais e gestores e são sujeitos a avaliações regulares, a revisões e comparações do seu desempenho”, (BALL, 2002, p.7). Assim, o pragmatismo e o autointeresse, mais do que o julgamento, avaliação profissional e a ética, são a base para os novos jogos de linguagem organizacional, analisa o autor.

Trabalhamos e agimos numa frustrante sucessão de números, indicadores de desempenho, comparações e competições – de tal maneira que a satisfação da estabilidade é cada vez mais ilusória, os fins são contraditórios, as motivações indistintas e o valor próprio incerto (BALL, 2002, p. 10).

Esse fluxo estabelece a questão da incerteza, da instabilidade de ser julgado de diferentes maneiras, por diferentes meios, através de diferentes agentes e a exigência de ter de mostrar desempenhos excelentes, gerando uma “insegurança ontológica: “Estamos a fazer o suficiente? Estamos a fazer o que é certo?” (BALL, 2002, p. 10). Por outro lado, nem sempre é claro o que é esperado.

Assim, um grande cenário volátil e opaco se estabelece, sendo guiado por índices de uma suposta qualidade que precisa ser alcançada. Tais números proporcionaram bonificações, que amenizaram os salários recebidos e a carreira que está longe de abarcar as expectativas do trabalho docente.

Eu sou contra. É muito mascarado. Observando as reuniões, eu vejo o seguinte pensamento: ‘Eu estou trabalhando por causa do bônus. Eu monto a minha aula em cima das questões da prova que me dará o bônus. Se o aluno está com dificuldade, ele irá para o reforço por causa do bônus, para aprender a responder as questões que vai fazer eu ganhar o bônus’. Tá gerando uma preocupação com o bônus, e não com o aluno. Eu sou contra o bônus porque os resultados são muito mascarados. Não é a realidade. Não é o dia a dia da escola. Às vezes o aluno acaba indo bem por sorte, e nem sempre por competência. E também tá muito domesticada a coisa. Muito bancária. Incentiva o professor a quê? Incentiva que eu vou ter um 13º melhor? Não tá incentivando o professor a trabalhar pela evolução do aluno. Já estamos vivendo um momento de perda disso e o bônus só vem aumentar isso. O incentivo poderia vir pelo salário, por outras coisas. Não uma vez por ano e forçando o professor... se você for bem, vai ganhar uma bolada. Não acho um bom incentivo (Professora da rede estadual de São Paulo).

Construído dessa maneira, o fim do trabalho pedagógico desloca-se para os índices de avaliação. Perde-se o projeto da escola. Na verdade, ele se reconfigura. Deixa de ser algum objetivo pedagógico, independente de qual, para tornar-se o número, o índice que

mostra, supostamente, o sucesso, ou o fracasso da escola, do aluno e do professor. Assim, o trabalho do professor se modifica. O resultado final do trabalho deixa de ser o aprendizado do aluno e se fixa como a melhor maneira de fazer o aluno conseguir o resultado adequado na avaliação do índice estadual. Individualismo e espírito de competitividade incluem-se como elementos importantes para o docente.

Os melhores são gratificados com a bonificação e laureados, mesmo que os resultados pedagógicos durante o ano tenham sido irrelevantes. Do outro lado, seu colega de profissão é punido e exposto na mídia por não conseguir cumprir sua meta, sendo responsabilizado pelo fracasso da escola e dos seus alunos.

2.3. Modelos de carreira: tradicional ou moderno?

O neoliberalismo introduziu, no Estado brasileiro, diversos elementos característicos do setor privado. Baseado nas ideias de ineficiência dos serviços públicos, no elevado custo para se garantir os direitos sociais e, assim, da necessidade de reduzir o tamanho da máquina pública (SOARES, 2007), o neoliberalismo não deixou a carreira pública ileso.

Índices de *performance* e de eficiência, redução dos direitos e o aumento da proporção da contratação de profissionais não concursados são algumas das características observadas com relação aos professores do Estado de São Paulo.

Segundo analisa Chanlat (1995), tais elementos são característicos da carreira moderna, que valoriza, a partir da noção de liberdade de mercado, ações ligadas à inovação, à criação de instrumentos que diminuam custos e às iniciativas individuais, buscando elevar o nível de competitividade. Nesse sentido, a instabilidade, a descontinuidade e a horizontalidade são marcas desse tipo de carreira.

Ao contrário do modelo tradicional, esse modelo é marcado pela instabilidade, descontinuidade e horizontalidade. No presente momento, as carreiras são, com efeito, menos estáveis e menos lineares do que antes. A chegada maciça das mulheres, as mudanças tecnológicas e a reestruturação da economia vão introduzir uma variedade de comportamentos anteriormente desconhecidos. Podemos parar de trabalhar para estudar, estudar trabalhando, educar as crianças e voltar ao mercado de trabalho e aos estudos, reorientar a carreira mais frequentemente, tirar uma licença sabática etc. Todas essas coisas, que eram menos realizáveis no passado, introduzem rupturas no modelo de carreira tradicional (CHANLAT, 1995, p. 73).

A carreira de professor no Estado de São Paulo ainda permanece tradicional. Estável, hierarquizada e contínua, não é possível afirmar que, mesmo com todas as mudanças, ela tenha mudado de modelo.

Porém, as últimas modificações – introdução do bônus, a manutenção de grande contingente de professores temporários, a redução dos graus de evolução e a intensificação e valorização da avaliação de desempenho como instrumento para permitir o avanço na carreira – permitem afirmar que alguns elementos da carreira moderna são introduzidos na carreira de professor da rede estadual.

Tais elementos convergem para uma tendência incentivada pelo neoliberalismo de tornar o Estado mais enxuto e mais eficaz. A exemplo das empresas privadas, cobra-se o máximo desempenho de seus funcionários para o cumprimento de índices e métricas que cristalizam a suposta eficiência, transferindo para eles a responsabilidade pela carreira e, supostamente, evitando que se acomodem ou tornem o serviço público lento e de baixa qualidade.

Ao contrário do que prega a receita neoliberal, tais elementos não contribuíram para a melhoria do trabalho do professor. Eles incentivaram valores centrados na competitividade, no individualismo e no cumprimento das metas. Faltam professores, os docentes continuam se ausentando ao trabalho e o desempenho dos alunos não melhorou.

Dessa maneira, a transposição de valores e ações que podem fazer sentido para a maximização dos lucros, o aumento de produtividade e a plena satisfação do capital, não é a mesma que deve nortear a carreira no serviço público. Ao contrário, sua implementação promove uma completa distorção, uma mistura esquizofrênica que cobra o trabalho voltado para o cumprimento de metas de desempenho de alunos, mas não oferece salário e estrutura suficientes e proporciona quase total estabilidade. Perdem-se de vista, assim, as motivações que determinam a carreira tradicional como a característica do funcionalismo estatal, como a estabilidade e a função pública do serviço prestado.

Obviamente, adotar uma carreira que acomode, não estimule e não cobre os professores pouco contribui com a mudança dessa realidade. Porém, para que um projeto de educação, obrigatoriamente de longo prazo, obtenha sucesso, é necessário que os profissionais vislumbrem uma carreira de décadas, período no qual o aparato burocrático precisa oferecer e possibilitar estabilidade, oportunidades de crescimento e formação,

alcançando a satisfação profissional e pessoal, buscando a contemplação das expectativas dos professores.

Considerações finais

Partindo da problematização sobre o atual plano de carreira, oferecido para profissionais da educação básica do Estado São Paulo, como proposta oficial que compõe o aparato burocrático, na relação com as expectativas dos professores, esta pesquisa teve, como objetivo geral, verificar as características do atual plano de carreira oferecido no Estado de São Paulo e o atendimento, ou não, das expectativas dos professores de educação básica.

Como objetivos decorrentes, apresentaram-se:

1) verificar se o plano de carreira, oferecido pelo Estado de São Paulo aos profissionais da educação, respeita os princípios e as normas da legislação nacional, conforme determina a hierarquia do modelo burocrático e quais as características definidas para a carreira;

2) verificar se o plano de carreira, oferecido pelo Estado de São Paulo, estimula o ingresso de novos profissionais na rede e a continuidade dos atuais professores, buscando identificar se ele se alinha a uma concepção moderna ou tradicional de carreira;

3) verificar se as respostas burocráticas, oferecidas pelas regulamentações ou re-regulações, contemplam as expectativas dos profissionais em relação às perspectivas de desenvolvimento de carreira e plena realização da profissão.

O conceito de burocracia, construído por Weber, suas possíveis disrupturas, introduzidas por Blau, a diferença entre carreira tradicional e moderna apresentada por Chanlat e, por fim, os conceitos de performatividade e re-regulação de Ball foram utilizados como base para construir e alcançar os objetivos.

A pesquisa partiu das hipóteses de que:

1) o atual plano de carreira não atende às expectativas;

2) o atual plano de carreira começa a mesclar os modelos, introduzindo elementos modernos a uma carreira tradicional;

3) o atual plano de carreira exige novas características profissionais dos agentes da escola.

Para a coleta de dados, foi utilizada uma abordagem qualitativa, cujos focos principais foram: o levantamento das expectativas dos professores, as respostas das

legislações nacional e paulista às demandas do professorado, e as ideias e ações do governo do Estado voltadas para o tema.

Os procedimentos utilizados foram: levantamento e análise da produção acadêmica, levantamento e análise de documentos de primeira mão, como relatórios e informativos das entidades sindicais e do governo, levantamento e análise da legislação nacional e estadual que envolve a questão do plano de carreira do magistério público de educação básica e, por fim, realização e análise de entrevistas semiestruturadas com um representante sindical dos professores, um gestor da secretaria de educação, representante do poder público e um professor da rede.

Para apresentar os dados, esta pesquisa expôs, no primeiro capítulo, o cenário político, econômico e legal, buscando analisar as influências do neoliberalismo, a legislação construída tanto em âmbito nacional, quanto estadual, seus avanços e retrocessos.

No segundo capítulo, a pesquisa analisou os dados coletados pelas entrevistas em diálogo com as informações apresentadas no primeiro capítulo, abordando os problemas envolvidos no plano de carreira dos professores da rede pública paulista, as mudanças que ocorreram no período, e as expectativas dos professores. Diante da importância atribuída pelos docentes e identificada por esta pesquisa como elementos essenciais para a constituição da carreira docente, os temas “Piso e Jornada”, “Concursos”, “Política Salarial” e “Evolução de carreira” foram aprofundados posteriormente, sendo complementados pela análise da “Avaliação e performatividade” e da identificação de elementos modernos na carreira tradicional de professor da rede pública do Estado de São Paulo. Esta construção contemplou todos os objetivos traçados pela pesquisa e viabilizou a sua análise com a devida profundidade.

Os dados levantados e as análises realizadas apresentam evidências para a compreensão da realidade estudada. Entretanto, são pertinentes considerações finais que sintetizem este cenário.

Analisando e contrapondo as regulamentações nacionais e estaduais sobre o tema, os posicionamentos de um professor, de um representante do sindicato e de um representante da secretaria, é possível afirmar que o atual plano de carreira não cumpre o seu caráter de instrumento do aparato burocrático (WEBER, 2002), que seria o de

estimular o ingresso de novos docentes e incentivar a continuidade e evolução dos profissionais que já estão na rede, colaborando assim para a garantia do direito à educação.

O plano de carreira dos professores paulistas busca cumprir as determinações nacionais, compelido, muitas vezes, por determinações judiciais. Para isso, estabelece regras e re-regulações (BALL, 2002), ainda norteadas por princípios neoliberais, como o forte controle dos gastos públicos e a intensificação do papel gerenciador do governo. Impõe, conseqüentemente, diversas exigências para a carreira que respondem a índices de uma suposta avaliação de qualidade, promovendo, assim, a introdução de elementos da carreira moderna (CHANLAT, 1995) à carreira tradicional, característica do funcionalismo público brasileiro. No caso em análise, identifica-se claramente a existência da performatividade (BALL, 2002), ou seja, o desempenho dos sujeitos serve como medida de produtividade e rendimento, mostrando a qualidade do ‘serviço’ prestado.

Neste contexto, a lógica do direito à educação mostra-se desvalorizada, sendo introduzidos elementos mercadológicos para se aferir se o trabalho está a contento, ou não. Assim, a carreira deve custar menos, mas, ao mesmo tempo, fazer que os índices da rede melhorem, elevando o posicionamento paulista nos *rankings* brasileiros e internacionais.

Integrantes deste contexto, os professores conhecem, parcialmente, as regras burocráticas em vigência e pouco participam do processo de mudança. Não cabe aqui a reprodução da lógica de responsabilização dos professores pelo atual estado de sua carreira. Inseridos numa carreira que obriga a dedicação em mais de um trabalho, as difíceis condições a eles oferecidas e, mesmo assim, sendo cobrados como únicos responsáveis pelo sucesso da rede, para os professores, é muito complexa a tarefa de compreender, integralmente, as questões legais e participar nos debates em torno do plano de carreira. Até mesmo esta pesquisa abordou diversas questões de maneira superficial ou tangenciou, pois, diante de tamanhas complexidade e variáveis, as análises demandam outros estudos. Merecem, portanto, aprofundamento as questões das aposentadorias, das diversas categorias existentes e das mudanças em relação às gratificações oferecidas aos funcionários públicos.

De maneira geral, os professores, segundo os dados coletados por esta pesquisa, esperavam da carreira o suporte necessário para que o trabalho educativo fosse realizado com a dedicação, formação e tempo suficientes. Para isso, seria necessário, em primeiro lugar, um salário equivalente a outras profissões de formação superior, acabando com a

prática de dobrar ou triplicar a jornada de trabalho e a atuação em mais de uma escola. Também seria importante a criação de instrumentos que possibilitassem o progresso na carreira, o incentivo ao trabalho coletivo na escola, a existência de regras simples, objetivas, estáveis, compreensíveis e facilmente acionáveis, que possibilitassem uma formação continuada de qualidade, a avaliação do trabalho docente sob critérios e instrumentos que considerassem os múltiplos fatores que envolvem o trabalho pedagógico, e que compartilhassem com a sociedade os desafios para garantir efetivamente o direito à educação.

Apesar disso, é possível observar certo distanciamento entre as posições do sindicato e da professora entrevistada. O baixo entendimento sobre questões que envolvem a carreira impede que a docente se envolva no debate ou mesmo no exercício de seus direitos.

Na visão dos sujeitos entrevistados, apenas um plano de carreira atrelado a um projeto maior e de longo prazo para a educação conseguiria atender a essas expectativas. Para viabilizá-lo, o sindicato propõe a criação de um Fórum Estadual de Educação – nos moldes da Conferência Nacional de Educação (Conae) – que estabeleça diretrizes e metas para os próximos 10 anos, a exemplo do Plano Nacional de Educação (PNE). Outra alternativa é a resolução de questões educacionais por meio de leis.

Do outro lado, segundo o secretário, os problemas só serão solucionados, quando houver continuidade nas políticas públicas.

Esta pesquisa corrobora com a necessidade de atrelar o plano de carreira e a valorização do professor a uma política mais ampla, que aponte os objetivos que a educação brasileira precisa cumprir. Burocraticamente, inclusive, seria o ideal, uma vez que possibilitaria o estabelecimento de regras claras, objetivas, sendo garantida por vinculações orçamentárias.

No entanto, para ser construído democraticamente, tal projeto necessita passar por grandes mudanças, pois o atual Plano Nacional de Educação (PNE), em trâmite no Congresso, descaracterizou a proposta estabelecida pela Conae, em 2010. Dessa maneira, fundamentada no PNE, será difícil a implementação de uma política que efetive a valorização da profissão docente.

Além disso, como demonstrado pela professora entrevistada, a situação é urgente. Apesar de ingressar, na rede, há seis meses, a docente já pensa em desistir. As últimas

mudanças, no âmbito legal nacional, que podem demonstrar possível perspectiva de melhora, pouco afetaram o dia a dia da docente, que anseia por transformações intensas o mais rápido possível.

Esta pesquisa, portanto, comprovou suas hipóteses: (1) o atual plano de carreira não atende às expectativas dos docentes da rede pública de educação básica do Estado de São Paulo; (2) ele começa a introduzir elementos do modelo moderno à carreira tradicional implementada no Estado; e (3) está exigindo novas características profissionais dos professores, moldando muitas ações, prioritariamente, pedagógicas a partir dos resultados estabelecidos pelos instrumentos de gerenciamento e controle utilizados pelo Estado.

BIBLIOGRAFIA

ABREU, Diana Cristina de Abreu. 2008. *Carreira e perfil do profissional do magistério na rede municipal de ensino de Curitiba: história e impacto da política brasileira de valorização do magistério*. Dissertação de mestrado, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Paraná.

AGÊNCIA BRASIL. 2011. *STF publica decisão que declarou legal o piso nacional dos Professores*. Disponível no site <http://agenciabrasil.ebc.com.br/noticia/2011-08-24/stf-publica-decisao-que-declarou-legal-piso-nacional-dos-professores>, acesso em 26 de agosto de 2011.

AGÊNCIA BRASIL. 2012. *Nove estados ainda não pagam valor do piso nacional dos professores para 2012*. Disponível no site <http://agenciabrasil.ebc.com.br/noticia/2012-03-08/nove-estados-ainda-nao-pagam-valor-do-piso-nacional-dos-professores-para-2012>, acesso em 9 de março de 2012.

AGÊNCIA ESTADO. 2011. *Estado de SP irá revisar plano de carreira de professor*. Disponível no site <http://educacao.uol.com.br/ultnot/2011/01/27/estado-de-sp-ira-revisar-plano-de-carreira-de-professor.jhtm>, acesso em 3 de fevereiro de 2011.

ALVES, Maria do Socorro Valois. 2002. *O Fundef e a valorização do magistério: uma análise em municípios pernambucanos*. Dissertação de mestrado, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pernambuco.

APEOESP. 2006. *Plano de carreira. Construindo um plano de carreira para os Professores*. Encarte do Jornal da APEOESP - nº 269 - Junho/2006. Disponível em http://apeoespsub.org.br/especiais/plano_de_carreiras_2006.pdf, acesso em 18 de outubro de 2010.

APEOESP. 2011. *Subsídios para o debate Plano de Carreira: garantir carreira para valorizar os profissionais da Educação*. Disponível em http://apeoespsub.org.br/plano_carreira/caderno_sobre_plano_carreira_2011.pdf, acesso em 20 de abril de 2011.

APEOESP. 2012. *Avaliação não rima com bônus*. Disponível em <http://www.apeoesp.org.br/publicacoes/opiniao-apeoesp/avaliacao-nao-rima-com-bonus/>, acesso em 10 de abril de 2012.

APEOESP. 2012a. *Reflexões sobre o itinerário formativo como instrumento para a evolução pela via não acadêmica na carreira do magistério*. Disponível em <http://apeoesp.wordpress.com/2012/04/17/reflexoes-sobre-o-itinerario-formativo-como-instrumento-para-a-evolucao-pela-via-nao-academica-na-carreira-do-magisterio/>, acesso em 18 de abril de 2012.

ARRUDA, Ana Lúcia Borba de Arruda. 2003. *Gestão da educação e políticas de valorização do magistério para o ensino fundamental na atualidade: a resposta do*

município de Panelas à questão. Dissertação de mestrado, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pernambuco.

BALASSIANO, M., VENTURA, E., FONTES FILHO, J. 2004. *Carreiras e Cidades: Existiria um Melhor Lugar para se Fazer Carreira?* RAC, v. 8, nº 3, 99-116.

BALL, S. 2002. *Reformar escolas/reformar professores e os terrores da performatividade*. Revista Portuguesa de Educação. Ano/vol. 15, nº 2. Universidade do Minho, Braga, Portugal.

BALZER, Meire Donata. 2007. *A atuação do pedagogo na rede municipal de ensino (r.m.e.) de Curitiba: do Estatuto do Magistério à Lei 10.190/2001*. Dissertação de mestrado, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Paraná.

BECKENKAMP, Ana Helena. 2000. *Empobrecimento e futuro do trabalho docente na visão de professoras do ensino fundamental da rede pública estadual do Estado do Rio Grande do Sul*. Dissertação de mestrado, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas.

BLAU, Peter. 1964. *Componentes burocráticos dos sistemas escolares*. In: PEREIRA, Luiz, FORACCHI, Marialice M. (Orgs.) Educação e sociedade: leituras de sociologia da educação. São Paulo: Nacional, p 150-161.

BRASIL. 1988. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Disponível no site http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm, acesso em 15 de dezembro de 2010.

BRASIL. 1996. *Lei nº 9.394*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 20 de dezembro de 1996. Disponível no site http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm, acesso em 15 de dezembro de 2010.

BRASIL. 1996a. *Lei nº 9.424*. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério. Brasília, 24 de dezembro de 1996. Disponível no site http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19424.htm, acesso em 15 de dezembro de 2010.

BRASIL. 1997. *Parecer CNE nº 2*. Diretrizes para a Carreira e Remuneração do Magistério Público. Brasília, 26 de fevereiro de 1997. Disponível no site http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/diretrizes_p0257-0276_c.pdf, acesso em 15 de dezembro de 2010.

BRASIL. 1997a. *Parecer CNE nº 10*. Diretrizes para os Novos Planos de Carreira e Remuneração do Magistério dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios. Brasília, 26 de setembro de 1997. Disponível no site http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/1997/pceb010_97.pdf, acesso em 15 de dezembro de 2010.

BRASIL. 1997b. *Resolução nº 3*. Fixa diretrizes para os novos planos de carreira e de remuneração para o magistério dos Estados, do distrito federal e dos municípios. Brasília, 8 de outubro de 1997. Disponível no site <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0397.pdf>, acesso em 15 de dezembro de 2010.

BRASIL. 1998. *Emenda Constitucional 19*. Modifica o regime e dispõe sobre princípios e normas da Administração Pública, servidores e agentes políticos, controle de despesas e finanças públicas e custeio de atividades a cargo do Distrito Federal, e dá outras providências. Brasília, de 4 de junho de 1998. Disponível no site http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc19.htm, acesso em 16 de dezembro de 2010.

BRASIL. 2000. *Lei Complementar nº 101*. Estabelece normas de finanças públicas voltadas para a responsabilidade na gestão fiscal e dá outras providências. Brasília, 4 de maio de 2000. Disponível no site http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lcp/lcp101.htm, acesso em 16 de dezembro de 2010.

BRASIL. 2003. *Lei nº 10.666*. Dispõe sobre a concessão da aposentadoria especial ao cooperado de cooperativa de trabalho ou de produção e dá outras providências. Brasília, 8 de maio de 2003. Disponível no site http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.666.htm, acesso em 15 de dezembro de 2010.

BRASIL. 2006. *Emenda Constitucional 53*. Dá nova redação aos arts. 7º, 23, 30, 206, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e ao art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. Brasília, de 19 de dezembro de 2006. Disponível no site http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc53.htm, acesso em 16 de dezembro de 2010.

BRASIL. 2007. *Lei nº 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. Brasília, 20 de junho de 2007. Disponível no site http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/Lei/L11494.htm, acesso em 15 de dezembro de 2010.

BRASIL. 2007a. *Escassez de professores no ensino médio: propostas estruturais e emergenciais*. Disponível no site http://www.senado.gov.br/sf/comissoes/CE/AP/PDE/AP_03_CNE.pdf, acesso em 11 de novembro de 2010.

BRASIL. 2008. *Lei nº 11.738*. Institui o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. Brasília, 16 de julho de 2008. Disponível no site http://www.planalto.gov.br/ccivil/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11738.htm, acesso em 15 de dezembro de 2010.

BRASIL. 2009. *Parecer CNE nº 9*. Fixa diretrizes para os Novos Planos de Carreira e de Remuneração para o Magistério dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios -

Conselho Nacional de Educação. Brasília, 29 de maio de 2009. Disponível no site http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/pceb009_09.pdf, acesso em 15 de dezembro de 2010.

BRASIL. 2009a. *Resolução nº 2*. Fixa as Diretrizes Nacionais para os Planos de Carreira e Remuneração dos Profissionais do Magistério da Educação Básica Pública. Brasília, 29 de maio de 2009. Disponível no site http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/resolucao_cne_ceb002_2009.pdf, acesso em 15 de dezembro de 2010.

BRASIL. 2009b. *Parecer CNE nº 21*. Consulta sobre a necessidade de cumprimento do prazo estabelecido na Lei nº 11.738/2008. Brasília, 11 de novembro de 2009. Disponível no site http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=2098&Itemid=, acesso em 15 de dezembro de 2010.

BRASIL. 2009c. Censo Escolar da Educação Básica. MEC/INEP.

BRASIL. 2009d. *Estudo exploratório sobre o professor brasileiro*. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Com base nos resultados do Censo Escolar da Educação Básica 2008. Brasília: MEC, maio 2009.

BRASIL. 2010. Projeto de Lei 8035. Aprova o Plano Nacional de Educação para o decênio 2011-2020. Disponível no site <http://www.camara.gov.br/sileg/integras/831421.pdf>, acesso em 5 de abril de 2011.

CAMARGO, R *et al.* 2009. Financiamento da educação e remuneração docente: um começo de conversa em tempos de piso salarial. *RBP AE* – v.25, n.2, p. 341-363.

CHANLAT, J. F. 1995. Quais carreiras e para qual sociedade? *Revista de Administração de Empresas*. São Paulo, v.35, n.6, p.67-75.

CHIZZOTTI, Antonio. 2006. *Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais*. Petrópolis, RJ. Editora Vozes.

CNTE. 2012. *CNTE divulga tabela de salários do magistério nos Estados*. Disponível no site <http://www.cnte.org.br/index.php/comunica%C3%A7%C3%A3o/noticias/9830-cnte-divulga-tabela-de-salarios-do-magisterio-nos-estados>, acesso em 20 de março de 2012.

CORAGGIO, J. L. 2007. Propostas do Banco Mundial para a educação: sentido oculto ou problemas de concepção? In: TOMASI, L.; WARDE, M. J.; HADDAD, S. (Org.). *O Banco Mundial e as políticas educacionais*. 5 edição, ed. Cortez, São Paulo.

CUNHA, Maria C.; GOMES, Cristiane C. 2008. As políticas de valorização dos profissionais da educação como objeto da produção acadêmica recente. *Revista da FAGED*, v. 12, p. 51-70.

FERREIRA, R. 2002. *Magistério, carreira e mercado de trabalho no Rio de Janeiro*. Projeto de Pesquisa. Rio de Janeiro: UERJ/CFCH/Faculdade de Educação.

FERREIRA, Rodolfo. 2004. As expectativas de professores e licenciandos sobre carreira e remuneração e a política de valorização do trabalho docente no Brasil. 27ª Reunião da ANPED, Caxambu. *Anais da 27ª Reunião da ANPED*, v.1, p.45-61.

FOLHA DE S.PAULO. 2012. *Falta professor em 32% das escolas estaduais de São Paulo*. Disponível no site <http://www1.folha.uol.com.br/saber/1081124-falta-professor-em-32-das-escolas-estaduais-de-sao-paulo.shtml>, acesso em 26 de abril de 2012.

GATTI, Bernardete. 2009. Atratividade da Carreira Docente no Brasil. Disponível no site <http://revistaescola.abril.com.br/pdf/relatorio-final-atratividade-carreira-docente.pdf>, acesso em 27 de outubro de 2010.

GATTI, Bernardete e BARRETO, Elba. 2009. *Professores no Brasil: impasses e desafios*. Brasília. Unesco.

GOMES, Antonia do Desterro. 2009. *Valorização do Magistério: Repercussões, Impasses e Perspectivas*. Dissertação de mestrado, Faculdade de Educação, Universidade Federal da Paraíba.

GOMES, Raimunda de Souza. 2006. *Valorização profissional dos professores da rede estadual de ensino na perspectiva do movimento sindical nos anos de 1990*. Dissertação de mestrado, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Amazonas.

GURGEL, Rogério Fernandes. 2006. *A (des)valorização do magistério potiguar nos anos de 1990: mapeando restrições na carreira e remuneração dos professores da educação básica*. Dissertação de mestrado, Centro de Educação, Universidade Federal da Paraíba.

JORNAL DA TARDE. 22/4/2010. *Falta professor de física em SP*. Disponível no site <http://www.jt.com.br/editorias/2010/05/22/ger-1.94.4.20100522.15.1.xml>, acesso em 30 de novembro de 2010.

LEITE, Márcia P. 1987. Três anos de greves em São Paulo 1983-1985. *Revista São Paulo em Perspectiva*. Jul/set 1987.

LOBO, Thereza. 1990. Descentralização: conceitos, princípios e prática governamental. *Revista de Estudos e Pesquisa em Educação*, Fundação Carlos Chagas. São, n. 74, p. 5-10.

LÜDKE, Menga e ANDRÉ, Marli. 1986. *Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas*. São Paulo. Editora Pedagógica e Universitária (EPU).

LUZ, Silvia Leticia D'oliveira da. 2008. *A valorização do profissional da educação e a carreira docente: a experiência do governo de frente popular em Belém do Pará*. Dissertação de mestrado, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Pará.

MILLS, W. 2008. *Introdução: O homem e sua obra*. In WEBER, M. *Ensaio de Sociologia*. Rio de Janeiro. LTC.

MINHOTO, Maria Angélica Pedra; PENNA, Marieta Gouvêa de Oliveira. 2011. Valorização do magistério ou darwinismo profissional? *Ensaio: aval. pol. públ. Educ.*, Rio de Janeiro, v. 19, n. 70.

MONLEVADE, João Antonio Cabral de. 2000. *Valorização salarial dos professores: o papel do piso salarial profissional nacional como instrumento de valorização dos professores da educação pública básica*. Tese de doutorado, Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas.

MORAES, Reginaldo C. 2002. Reformas neoliberais e políticas públicas: hegemonia ideológica e redefinição das relações Estado-sociedade. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 23, n. 80.

NORONHA, Maria Izabel de Azevedo. 2008. *Diretrizes da Carreira – minutas de Parecer e Resolução*. Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação. Brasília.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. 2004. *A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização*. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 25, n. 89.

OLIVEIRA, D. A. 2006. *Gestão escolar e trabalho docente*. Belo Horizonte: Faculdade de Educação/UFMG. (Relatório de Pesquisa CNPq - FAPEMIG).

OLIVEIRA, R. P. 2006. *Estado e Política Educacional no Brasil: Desafios do século XXI*. Livre-docência. São Paulo, Faculdade de Educação – USP.

PIMENTEL, Gabriela Sousa Rêgo; PALAZZO, Janete; OLIVEIRA, Zenaide dos Reis Borges Balsanulfo de. 2009. *Os planos de carreira premiam os melhores professores?*. Rio de Janeiro, v. 17, n. 63, junho de 2009. Disponível no site http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40362009000200009&lng=en&nrm=iso, acesso em 24 de setembro de 2010.

REIS, Rute Rodrigues dos. 2006. *O movimento docente e o debate sobre financiamento educacional: o caso da Apeoesp (1995-2002)*. Dissertação de mestrado, Programa Educação: História, Política, Sociedade, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

ROCHA, Maria da Consolação. 2009. *Políticas de valorização do magistério: remuneração, plano de carreira, condições de trabalho - uma análise da experiência de Belo Horizonte*. Tese de doutorado, Faculdade de Educação, da Universidade de São Paulo.

SÃO PAULO. 1974. *Lei nº 500*. Institui o regime jurídico dos servidores admitidos em caráter temporário e dá providências correlatas. Disponível no site <http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei/1974/lei%20n.500,%20de%202013.11.1974.htm>, acesso em 30 de setembro de 2010.

SÃO PAULO. 1985. *Lei Complementar nº 444*. Dispõe sobre o Estatuto do Magistério Paulista e dá providências correlatas. Disponível no site <http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei%20complementar/1985/lei%20complementar%20n.444,%20de%2027.12.1985.htm>, acesso em 30 de setembro de 2010.

SÃO PAULO. 1997. *Lei Complementar nº 836*. Institui Plano de Carreira, Vencimentos e Salários para os integrantes do Quadro do Magistério da Secretaria da Educação e dá outras providências correlatas. Disponível no site <http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei%20complementar/1997/lei%20complementar%20n.836,%20de%2030.12.1997.pdf>, acesso 28 de outubro de 2010.

SÃO PAULO. 2000. *Lei Complementar nº 888*. Institui Plano de Carreira, Vencimentos e Salários para os integrantes do Quadro de Apoio Escolar da Secretaria da Educação e dá outras providências correlatas. Disponível no site <http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei%20complementar/2000/lei%20complementar%20n.888,%20de%2028.12.2000.htm>, acesso em 30 de setembro de 2010.

SÃO PAULO. 2002. *Lei Complementar nº 923*. Altera os Anexos que especifica da Lei Complementar nº 836, de 2 julho de 2002, que institui Plano de Carreira, Vencimentos e Salários para os integrantes do Quadro do Magistério. Disponível no site <http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei%20complementar/2002/lei%20complementar%20n.923,%20de%2002.07.2002.pdf>, acesso em 30 de setembro de 2010.

SÃO PAULO. 2004. *Lei Complementar nº 958*. Altera a Lei Complementar nº 836, de 30 de dezembro de 1997, que institui Plano de Carreira, Vencimentos e Salários para os integrantes do Quadro do Magistério da Secretaria da Educação. e dá providências correlatas. Disponível no site <http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei%20complementar/2004/lei%20complementar%20n.958,%20de%2013.09.2004.pdf>, acesso em 30 de setembro de 2010.

SÃO PAULO. 2005. *Lei Complementar nº 977*. Institui Gratificação por Atividade de Magistério - GAM para os servidores que especifica, e dá providências correlatas. Disponível no site <http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei%20complementar/2005/lei%20complementar%20n.977,%20de%2006.10.2005.htm>, acesso em 30 de setembro de 2010.

SÃO PAULO. 2007. *Lei Complementar nº 1.010*. Dispõe sobre a reclassificação de vencimentos e salários dos integrantes do Quadro do Magistério, da Secretaria da Educação, e dá providências correlatas. Disponível no site <http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei%20complementar/2010/lei%20complementar%20n.1.107,%20de%2023.04.2010.htm>, acesso em 30 de setembro de 2010.

SÃO PAULO. 2009. *Decreto nº 54.297*. Cria a Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Professores do Estado de São Paulo e dá outras providências. Disponível no site <http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/2009/decreto%20n.54.297,%20de%2005.05.2009.htm>, acesso em 25 de novembro de 2010.

SÃO PAULO. 2009a. Lei Complementar nº 1.093, de 16 de julho de 2009. Dispõe sobre a contratação por tempo determinado de que trata o inciso X do artigo 115 da Constituição Estadual. Disponível no site <http://www.al.sp.gov.br/legislacao/norma.do?id=156956>, acesso em 25 de novembro de 2010.

SÃO PAULO. 2009b. *Lei Complementar nº 1.094*. Institui a Jornada Integral de Trabalho Docente e a Jornada Reduzida de Trabalho Docente para os integrantes do Quadro do Magistério da Secretaria da Educação, cria cargos de docente que especifica. Disponível no site <http://www.al.sp.gov.br/legislacao/norma.do?id=156957>, acesso em 25 de novembro de 2010.

SÃO PAULO. 2009c. *Lei Complementar nº 1.097*. Institui o sistema de promoção para os integrantes do Quadro do Magistério da Secretaria da Educação e dá outras providências. Disponível no site <http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei%20complementar/2009/lei%20complementar%20n.1.097,%20de%2027.10.2009.htm>, acesso em 25 de novembro de 2010.

SÃO PAULO. 2009d. *Decreto nº 55.217*. Regulamenta a Lei Complementar nº 1.097, de 27 de outubro de 2009, que institui o sistema de promoção para os integrantes do Quadro do Magistério da Secretaria da Educação e dá outras providências. Disponível no site <http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/2009/decreto%20n.55.217,%20de%2021.12.2009.htm>, acesso em 25 de novembro de 2010.

SÃO PAULO. 2010. *Projeto de Lei Complementar nº 10*. Revoga a Lei Complementar nº 1097, de 2009, que instituiu o sistema de promoção para os integrantes do Quadro do Magistério da Secretaria da Educação. Disponível em <http://www.al.sp.gov.br/portal/site/Internet/ListaProjetos?vnextoid=b45fa965ad37d110VgnVCM100000600014acRCRD&tipo=2>, acesso em 25 de novembro de 2010.

SÃO PAULO. 2010a. *Projeto de Lei Complementar nº 19*. Revoga a Lei Complementar 1097, de 2009, que institui o sistema de promoção para os integrantes do Quadro do Magistério da Secretaria da Educação. Disponível em <http://www.al.sp.gov.br/portal/site/Internet/ListaProjetos?vnextoid=b45fa965ad37d110VgnVCM100000600014acRCRD&tipo=2>, acesso em 25 de novembro de 2010.

SÃO PAULO. 2010b. *Lei Complementar nº 1.107*. Dispõe sobre a criação da SÃO PAULO PREVIDÊNCIA - SPPREV. Disponível no site <http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei%20complementar/2007/lei%20complementar%20n.1.010,%20de%2001.06.2007.htm>, acesso em 30 de setembro de 2010.

SÃO PAULO. 2011. *Contingente da Secretaria de Educação – Resumo Gerencial*. Disponível no site http://drhu.edunet.sp.gov.br/Arquivos/1%20Hist%C3%B3rico%20-%20Contingente%20SE_0711.pdf, acesso em 18 de novembro de 2011.

SÃO PAULO. 2011a. *Lei Complementar nº 1.143*. Trata do reajuste salarial do magistério e altera o plano de cargos e carreiras da categoria. Disponível em

<http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei%20complementar/2011/lei%20complementar%20n.1.143,%20de%202011.07.2011.htm>, acesso em 21 de julho de 2011

SÃO PAULO. 2011b. *Lei Complementar nº 1.144*. Institui Plano de Cargos, Vencimentos e Salários para os integrantes do Quadro de Apoio Escolar, da Secretaria da Educação. Disponível em <http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei%20complementar/2011/lei%20complementar%20n.1.144,%20de%202011.07.2011.html>, acesso em 21 de julho de 2011.

SOARES, M.C.C. 2007. *Banco Mundial: políticas e reformas*. In: TOMMASI, L.; WARDE, M.J.; HADDAD, S. (Org.). O Banco Mundial e as políticas educacionais. 5 edição, ed. Cortez, São Paulo.

TOMMASI, L. 2007. *Financiamentos do Banco Mundial no setor educacional brasileiro: os projetos em fase de implementação*. In: TOMMASI, L.; WARDE, M.J.; HADDAD, S. (Org.). O Banco Mundial e as políticas educacionais. 5 edição, ed. Cortez, São Paulo.

TORRES, R. M. 2007. *Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do Banco Mundial*. In: TOMMASI, L.; WARDE, M.J.; HADDAD, S. (Org.). O Banco Mundial e as políticas educacionais. 5 edição, ed. Cortez, São Paulo.

USP, 2011. *Relação candidato vaga – Inscritos*. Disponível em http://www.fuvest.br/tran2011/estat/relacao_candidato_vaga_2011.pdf, acessado em 17 de novembro de 2010.

VIEIRA, Josenilton Nunes. 2002. *Professores em movimento: a luta pela definição do estatuto e plano de carreira do magistério em Petrolina - PE*. Dissertação de mestrado, Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia.

WEBER, Max. 2004. *Economia e Sociedade*. São Paulo. Editora UnB. Imprensa Oficial.

WEBER, Max. 2008. *Burocracia*. In Ensaios de Sociologia. Rio de Janeiro. LTC.

WINK, Susiane Elise Drehmer. 2009. *A política de valorização dos docentes da rede pública de Teutônia: um estudo sobre os limites e as possibilidades*. Dissertação de Mestrado, Universidade do Vale do Rio dos Sinos.

Anexos

A.1 - Roteiro entrevista semiestruturada - Gestor público

1 – Na avaliação do governo, o atual plano de carreira atende às expectativas dos professores da rede? Levante os principais pontos positivos e negativos.

2 – Segundo diversas pesquisas, a carreira docente deixou de ser atraente e não incentiva a continuidade e motivação dos profissionais. De que maneira o plano de carreira pode ser o instrumento para modificar essa situação? O atual plano incentiva o ingresso e estimula a continuidade na carreira?

3 – O atual plano é fruto de diversas mudanças legais ocorridas desde a Lei Complementar 836 de 1997. Só recentemente as LC 1097/2009, 1107/2010 e a 1143/2011 implementaram mudanças nas carreiras dos professores. Qual avaliação da secretaria sobre essas mudanças? Elas caminham num mesmo sentido? Elas foram se complementando ou ocorreram idas e vindas? Por quê?

4 – Nesta perspectiva, alterações legais no âmbito nacional impactaram a questão do plano carreira para os estados e municípios. Qual é a avaliação de SP sobre mudanças como: emenda constitucional 53, o fundeb, lei do piso nacional, parecer 9/2009 do CNE? SP cumpre todas as determinações exigidas pela união?

5 – Existe um ideal de plano de carreira que a secretaria quer alcançar? Quais os obstáculos que impedem este ideal de ser alcançado?

6 – As entidades lembram do processo de construção da 444 como participativo e democrático. Quanto as atuais mudanças têm sido decididas a partir da participação dos professores?

7 – Segundo balanço do DRHU de julho deste ano, a secretaria tem 102 mil professores não efetivos. Segundo a Apeosp, 80 mil são estáveis. Vantagens pecuniárias, como a sexta parte, esses profissionais não têm. Precisam se submeter a prova mesmo sendo contratados. Isso é um problema? Existe um plano para diminuir este volume? Como evitar este problema?

8 – STF julgou como constitucional que 1/3 da carga horária seja feita fora da sala. A APEOESP defende 20 horas/aula com alunos, 10 horas/aula de HTPC e 10 horas/aula em HTPI. Qual a atual situação da maioria dos professores? Como a secretaria avalia essa questão?

9 – Professores reclamam muito pela possibilidade de evolução não acadêmica de carreira. Este direito é garantido? Promoção por mérito. Qual a avaliação da secretaria?

10 – Para buscar um salário maior muitos professores buscam funções administrativas. Os sindicatos demandam uma carreira aberta. O atual plano contempla essa demanda?

11 – As condições de trabalho, como número aluno/sala, são ressaltadas como elementos importantes para continuidade e evolução dos professores. Como a secretaria avalia essa relação?

A.2 - Roteiro entrevista semiestruturada – Representante docente

1 – Na avaliação dos professores, o atual plano de carreira atende às expectativas dos professores da rede? Levante os principais pontos positivos e negativos.

2 – Segundo diversas pesquisas, a carreira docente deixou de ser atraente e não incentiva a continuidade e motivação dos profissionais. De que maneira o plano de carreira pode ser o instrumento para modificar essa situação? O atual plano incentiva o ingresso e estimula a continuidade na carreira?

3 – O atual plano é fruto de diversas mudanças legais ocorridas desde a Lei Complementar 836 de 1997. Só recentemente as LC 1097/2009, 1107/2010 e a 1143/2011 implementaram mudanças nas carreiras dos professores. Qual avaliação dos professores sobre essas mudanças? Elas caminham num mesmo sentido? Elas foram se complementando ou ocorreram idas e vindas? Por quê?

4 – Nesta perspectiva, alterações legais no âmbito nacional impactaram a questão do plano carreira para os estados e municípios. Qual é a avaliação de SP sobre mudanças como: emenda constitucional 53, o fundeb, lei do piso nacional, parecer 9/2009 do CNE? SP cumpre todas as determinações exigidas pela união?

5 – Existe um ideal de plano de carreira que a secretaria quer alcançar? Quais os obstáculos que impedem este ideal de ser alcançado?

6 – As entidades lembram do processo de construção da 444 como participativo e democrático. Quanto as atuais mudanças têm sido decididas a partir da participação dos professores?

7 – Segundo balanço do DRHU de julho deste ano, a secretaria tem 102 mil professores não efetivos. Segundo a Apeosp, 80 mil são estáveis. Vantagens pecuniárias, como a sexta parte, esses profissionais não têm. Precisam se submeter a prova mesmo sendo contratados. Isso é um problema? Existe um plano para diminuir este volume? Como evitar este problema?

8 – STF julgou como constitucional que 1/3 da carga horária seja feita fora da sala. A Apeosp defende 20 horas/aula com alunos, 10 horas/aula de HTPC e 10 horas/aula em HTPI. Qual a atual situação da maioria dos professores? Como os professores avaliam essa questão?

9 – Professores reclamam muito pela possibilidade de evolução não acadêmica de carreira. Este direito é garantido? De que maneira? Promoção por mérito. Qual a avaliação da secretaria?

10 – Para buscar um salário maior muitos professores buscam funções administrativas. Os sindicatos demandam uma carreira aberta. O atual plano contempla essa demanda?

11 – Por fim, as condições de trabalho, como número aluno/sala, são ressaltados como elementos importantes para continuidade e evolução dos professores. Como os professores avaliam essa relação?

A.3 - Roteiro entrevista semiestruturada – Docente

- 1 – Quais são as suas expectativas com relação à carreira na rede estadual?
- 2 – Quais elementos que atrapalham o plano de carreira a atingir as suas expectativas?
- 3 – Objetivamente, o plano de carreira atende as suas expectativas?
- 4 – Tem acompanhado as últimas mudanças que o governo fez? Como tem se informado? O sindicato informa constantemente?
- 5 – Qual seria a maneira mais adequada de evoluir na carreira? Por via acadêmica ou não acadêmica?
- 6 – Você optaria por sair da sala de aula para ganhar um salário maior? Buscaria uma carreira de administrativa?
- 7 – E ir para outra atividade, fora da educação?
- 8 – O que acha do concurso como meio de entrada no funcionalismo público? Como foi o seu concurso?
- 9 – Como você avalia o bônus?
- 10 – Como você acha que deveria ser a avaliação do professor? O que considerar?
- 11 – Como os professores deveriam ser incentivados? Os novos e os com mais tempo de carreira?
- 12 – Você vivencia a falta de professores na sua escola?
- 13 – O tempo que você tem fora da sala é garantido? Como é aproveitado?

A.4 - Entrevista completa: Douglas Izzo, diretor da Apeoesp

Realizada em 9 de dezembro de 2011, na sede do sindicato

Na avaliação do sindicato, o atual plano de carreira atende às expectativas dos professores da rede?

Não. Ele não atende, porque, na realidade, o plano de carreira aqui no Estado de São Paulo é um plano de carreira fechado. Ele, até bem pouco tempo, tinha cinco níveis, o governo criou mais três níveis, então, agora são oito níveis. Então, antes de chegar no final da carreira o professor chega no teto e por chegar no teto acaba não sendo um plano de carreira que valoriza os professores.

Nesse sentido, nós defendemos uma carreira aberta e é isso. É essa a defesa e é essa a reivindicação que agente tem feito junto à Secretaria da Educação. A Secretaria apresentou um paleativo. De cinco níveis que existiam, até julho deste ano, passou para oito, o que não resolve o problema dos professores.

Qual a concepção de carreira aberta da Apeoesp? Qual a diferença? Como ela é composta?

O que aconteceu com a carreira do magistério? Você tinha 21 níveis até o governo Quéricia. Esses níveis caíram de 21 para 11, de 11 para cinco e agora de cinco para oito. Isso significa o quê? Que a carreira é fechada porque antes do final da carreira, da aposentadoria do professor, ele chega ao teto da carreira, porque o nível limita que o professor continue evoluindo dentro da carreira. Então, por não haver a possibilidade de ele continuar evoluindo na carreira, a gente costuma dizer que é uma carreira fechada.

A briga e a luta nossa é para que essa carreira seja aberta, que a gente aumente os níveis para que o professor ao longo da carreira consiga evoluir para um patamar de valorização profissional maior.

E qual o ideal que vocês imaginam para isso?

Voltar pelo menos para os 21 níveis que tínhamos anteriormente.

Diversas pesquisas vêm mostrando que a carreira docente deixou de ser atraente para os universitários e mesmo para quem está dentro da rede, dar continuidade nela, de que maneira a APEOESP entende o plano de carreira como um instrumento para modificar essa situação?

Em qualquer carreira profissional é no plano de carreira que vai estar assentada a questão da valorização do profissional de qualquer área. Então, nesse sentido, é que a gente entende que uma das formas de valorização do professor é colocada no plano de carreira. Porque o plano de carreira pauta a questão da forma de contratação, da jornada de trabalho, condições de trabalho, política salarial. Portanto, um plano de carreira muito bem alinhavado, um plano de carreira que contemple a valorização profissional, vai contemplar tudo isso: as condições de trabalho, a política salarial, a evolução profissional. Ele que dá base para todas essas questões.

E aí, fazendo uma consideração sobre a questão da valorização profissional, o que a gente observa hoje na rede é que primeiro tem uma falta de professores. Se você observar hoje as universidades elas não abrem cursos de licenciatura porque não existe demanda. E, portanto, nos próximos anos, a perdurar a desvalorização profissional dos professores, a perdurar essa situação, nos próximos anos nós não teremos professores para atender a demanda por profissionais. Principalmente nas escolas públicas.

Vocês têm algum tipo de cálculo de em quantos anos haveria digamos esse apagão de professores?

Nós já temos. Se a gente for observar algumas disciplinas como Química, Física, Matemática, Sociologia, Filosofia. São disciplinas que você tem uma carência muito grande de profissionais. As três primeiras por conta de professores formados nessas disciplinas terem uma valorização muito maior na iniciativa privada do que no magistério, então você tem uma escassez muito grande. Já tem o apagão nessas disciplinas.

As duas últimas filosofia e sociologia por conta de política do Estado de São Paulo e do governo federal anterior, do Fernando Henrique, era uma disciplina que não era obrigatória na matriz curricular, portanto, por não ser obrigatória, não tinha demanda de pessoas para fazerem esses cursos. E hoje a gente vê uma situação de avanço ao estabelecer a obrigatoriedade dessas disciplinas e agora a gente vive esse período de transição porque praticamente não tem professores. Mas observa que vários colegas já estão abraçando essas disciplinas e provável que a situação melhore nos próximos anos.

Agora para as primeiras que eu citei a situação só se agrava. Porque se a gente for observar a situação do país que pelo menos nos últimos sete anos têm tido um crescimento econômico considerável e esse crescimento econômico considerável tem atraído vários profissionais que são da educação para a iniciativa privada.

Eu costumo dizer que a contragosto de muitos que acham que educação é gasto, terá que haver investimento na educação, senão ela entrará em colapso. Não tem jeito. E do ponto de vista estratégico do país terá que ser feito algo, senão o próprio desenvolvimento do país não dá conta.

Costumo dizer que teremos o crescimento econômico voo de galinha, que sobe e vai cair, porque não se sustenta.

O atual plano de carreira com essa modificação da 1143 que elevou os níveis para oito, desde 1997 ele tem idas e vindas. Em 2008 teve uma regulamentação, em 2010 teve outra, como o sindicato observa essas idas e vindas? Falta uma política mais consolidada em relação a isso? Fica muito a cargo do secretário novo, do governo novo?

Eu acho que algumas regulamentações foram importantes como a da evolução pela via não acadêmica, mas o que a gente observa aí é que ao longo dos anos o que aconteceu foram mudanças paliativas que não resolveram efetivamente os problemas.

Acho importante mencionar que, a partir de 1998, o que tem se adotado como política educacional aqui no Estado de São Paulo é a política educacional de olho na calculadora. Então muito do que foi feito, tanto no plano de carreira, que em 98 ao invés de avançar, ele regrediu ainda mais o que já tinha.

Então você vem de uma situação do governo Franco Montouro, que foi espetacular para a educação e de lá para cá passou Quércia, que de 21 referências caiu para 11. Com a entrada do Covas caiu para cinco e quando o PSDB ele assume o governo aqui em São Paulo ele aplica o que nós chamamos de política neoliberal que tem como objetivo no conjunto, as políticas que foram adotadas pela secretária Rose Neubauer e pelos secretários que a sucederam foram políticas com objetivo de enxugar o Estado. Então, para quem tem como norte essas políticas gestadas no Banco Mundial e aplicadas nos países da América Latina não tem como objetivo realmente expandir direitos. É uma política que visa realmente diminuir a participação do Estado na economia. Tanto é que privatizaram várias empresas nesse período, na educação, eu posso mencionar alguns procedimentos que ao invés de trazer condições de trabalho, que é o que está no plano de carreira, objeto que estamos discutindo, precarizou as condições de trabalho do professor.

Eu quero mencionar algumas dessas ações e avaliar as consequências na educação pública de São Paulo. Por exemplo, o que eles propuseram? Reorganização da escola posteriormente introduziram a chamada política de municipalização, que foi a transferência do ciclo 1 do ensino fundamental e agora nesta etapa, a tentativa de transferir o ciclo 2 para os municípios.

Outra medida foi que suprimiram disciplinas. Filosofia e Sociologia, que eu abordei a pouco. Também diminuíram o número de aulas no período noturno e diurno. Implementaram a progressão continuada, que na verdade eles ressignificaram o que era a política da progressão continuada que é uma bandeira histórica dos movimentos de professores e da forma que foi implementada virou a aprovação automática e a desmoralização da autoridade do professor em sala de aula.

Então, se a gente observar essas políticas no conjunto elas precarizaram as condições de trabalho na sala de aula e tiveram como objetivo enxugar o Estado. Tanto é que eu não tenho os números aqui no momento para passar para você, mas em torno de 1,5 mil a 2 mil escolas foram fechadas ao longo desse período, com essas políticas.

Você pode perguntar: mas o que o sindicato fez nesse tempo todo? Nós fomos e somos uma trincheira contra essas políticas neoliberais. Nós conseguimos o retorno das aulas que a Rose tirou da grade curricular – nós a chamávamos, na época, de Rose chupa aula – fizemos uma luta nacional e reintroduzimos agora de forma obrigatória e a contra gosto da secretaria da educação a questão das disciplinas de sociologia e filosofia; nós também pautamos o debate na sociedade sobre a questão da progressão continuada, haja vista que os candidatos ao governo do Estado, ao longo da campanha das eleições, falavam todos os dias sobre a progressão continuada. E não foi à toa, é um debate que nós pautamos na sociedade.

Mas enfim, eu coloquei essas questões para evidenciar que a concepção de educação daqueles que assumiram o governo desde a década de 90, o PSDB, é uma concepção de

quem tenta enxugar o estado e introduzir no interior das escolas a concepção empresarial de educação.

Tanto é que hoje, você observa uma situação crescente de assédio moral por parte de diretores de escola, diretores regionais, supervisores de ensino, justamente porque é uma política centrada na autoridade máxima do diretor da escola. Praticamente todos os espaços de gestão democrática, deliberação e construção coletiva eles acabaram tolhendo. Então a concepção de quem pensa a educação dessa forma não é valorizar. Tanto é que o que eles colocam como forma de valorização e que nós questionamos?

É a questão dos bônus. O bônus que exclui os aposentados, os abonos e insere a política de meritocracia. Meritocracia que é uma concepção realmente de empresa e em uma empresa realmente as pessoas vivem concorrendo entre si e a lógica da meritocracia é essa e que no nosso entendimento não constrói nada na escola. A concepção de como você consegue construir e como você consegue coletivamente resolver os problemas vai sendo individualizada e é dessa forma que eles dizem que valorizam os professores, né? E que de certa forma exclui muito porque não é estendido a professores aposentados e nem abonos e agora prova de mérito.

Mas não é uma contradição, por exemplo, querer lutar por bônus para aposentados ao invés de lutar pela queda do bônus?

Aí é que está, nós somos contra o bônus. Temos que abolir o bônus e criar uma política salarial e inclusive que o governo cumpra o que está na lei que é a data-base que todo mês de março tem que sentar e discutir as perdas salariais. Eu estou mencionando a questão do aposentado porque é uma política que tem como objetivo justamente excluir esse segmento. Porque reajuste salarial também é estendido e de direto dos aposentados.

E agora, o que se está discutindo aí no plano de carreira, o artigo 25 da 836 estabelece que qualquer mudança no plano de carreira tem que ser convocada uma comissão paritária.

Então, algumas coisas estão sendo discutidas e referente a essa prova de mérito. A lei 1093 estabelece que são avaliações e práticas. E agora, a discussão que estamos tendo com a secretaria é que, se há a possibilidade de discutir, vamos discutir, que essa avaliação de mérito não seja apenas avaliação, mas também seja avaliada a prática e a experiência dos professores.

Essa comissão paritária que foi implementada agora há pouco tempo, nesta nova secretaria. Isso sempre teve dificuldade de acontecer. Os governos anteriores não cumpriam esse artigo e não convocavam. Como está essa comissão hoje? Qual a sua avaliação?

É assim, primeiro que durante a tramitação do projeto, que depois gerou aí essa lei 836, a questão da comissão paritária foi implantada na marra em uma ação na justiça que a Apeoesp entrou.

A segunda é que o que a gente avalia, é que eles estão simplesmente cumprindo a determinação da justiça e ainda nós fizemos toda uma pressão para que isso acontecesse.

Agora, você sabe que quando você senta em uma mesa de negociação, nem tudo é aquilo que você quer. Então, estamos na discussão, inclusive apresentando várias propostas. Eu participei apenas de duas reuniões da comissão, mas a Apeoesp vem apresentando proposições de acordo com aquilo que nós historicamente temos como elementos para o avanço da nossa categoria.

E uma boa parte daquilo que nós estamos discutindo, é só você ir buscar na 444/85, basicamente o que a gente está recolocando a discussão são elementos que já estão contemplados na 444/85, principalmente na discussão sobre a valorização da experiência profissional dos professores que a 836 praticamente não leva em consideração.

Aliás, aqui no Estado de São Paulo é um dos padrões mais incoerentes de todos né, porque em qualquer empresa profissional, a primeira questão que o entrevistador coloca é para saber a experiência do candidato. E em qualquer profissão que você atue na iniciativa privada, o que é valorizado é a experiência que você acumula ao longo do tempo na função que você tem. E o Estado de São Paulo justamente apresentou um plano em 1998 que não leva em consideração essas questões que são fundamentais.

Aí, a única forma que você tem de evolução é a questão da evolução acadêmica e não acadêmica e agora a prova de mérito, que você cresce na faixa.

Ao mesmo tempo em que essas regulamentações foram restringindo os direitos como você colocou, nos últimos anos, depois da entrada do Lula no governo, algumas modificações no âmbito federal trouxeram algumas questões como a emenda 53, o Fundeb, a lei do piso, o parecer 9 do Conselho Nacional. Como o sindicato observa essas questões? Foram favoráveis realmente? Não foram? Como é a avaliação?

Olha, eu acho que nos últimos anos aí nós tivemos avanços significativos na educação, a gente tem alguns destaques. Como foi um avanço o Fundeb, que substituiu o Fundef, que é uma política focada apenas no ensino fundamental. Mas com relação ao Fundeb, a gente acha que os recursos você aumenta a base de financiamento para a educação infantil, ensino fundamental, médio e EJA e nós entendemos que devam ser aplicados mais recursos aí para que a gente consiga contemplar não só o acesso, que os alunos tenham o acesso, mas também a permanência. Nesse sentido, nós estamos fazendo uma campanha para que o Plano Nacional de Educação estabeleça 10% do Produto Interno Bruto (PIB) que é o conjunto das riquezas do país, para a educação. Nós entendemos que dessa forma nós avançamos no sentido de garantir inclusive que as metas que estão pautadas no PNE saiam do papel. Caso contrário, isso não vai acontecer.

Outro ganho significativo foi o piso salarial nacional profissional, que, a princípio, é óbvio que no Estado de São Paulo nós estamos um pouco acima do piso nacional, mas se a gente for olhar a questão no conjunto do país. Foi positiva essa jornada e tem muitos municípios e estados que estão brigando para ter o piso e fizeram até greve, para ter pago o piso salarial nacional profissional.

E aqui em São Paulo, o impacto que vai ser muito importante é a jornada do piso. Do ponto de vista profissional, nós vamos aumentar a nossa carga horária fora da sala de aula de 17% para 33%, o que significa melhores condições de trabalho para que os professores

possam preparar aulas, corrigir trabalhos e receber a comunidade na escola e ter formação no local de trabalho. Então, é um avanço significativo no que tange as condições de trabalho. No outro aspecto na geração de emprego. Segundo a ex-secretaria Maria Helena, ela colocava na época que seria necessário a contratação de mais 60 mil professores, aplicando-se a jornada do piso. Então, sob esse aspecto, vai ser muito importante também.

Acho que foram medidas salutares e precisamos avançar mais e São Paulo um pouco mais ainda junto com o Brasil.

E com relação a essa jornada de trabalho, o governo apresentou algumas regulamentações para fazer um projeto piloto para ver em alguns polos como isso seria implementado, para não mudar na rede toda o que não seria possível. O sindicato defende o que para que essa regra seja cumprida? Concursos sejam abertos? Medida implementada imediatamente?

O governo está sendo obrigado a aplicar a jornada do piso, porque estava enrolando até agora e nós entramos com uma ação judicial e ele está sendo obrigado. Até porque fica politicamente ruim para ele na sociedade, até a imprensa marrom, que sempre apoia esses governos, carregou na tinta com relação à possibilidade de o governo não aplicar essa jornada do piso.

Agora é concurso, né. Agora o problema é que em 2009 o governo publicou ai a lei 1093 na Assembleia Legislativa que estabelece uma quarentena para os professores que não são efetivos e nem os estáveis e essa quarentena é de dois anos. Inclusive o governo mandou, estou com a lei aqui no computador, o governo mandou para a Assembleia Legislativa, um substitutivo mudando essa quarentena porque senão o ano letivo no ano que vem não começa. A própria lei criada pelo Estado vai ter que ser flexibilizada, porque senão inviabiliza o início do ano letivo em 2012.

Agora tem que ter concurso. Concurso, concurso, concurso, para reverter essa situação, onde no Estado de São Paulo mais de 50% dos professores são temporários.

Já que o senhor entrou neste assunto, como os professores enxergam essa questão? Direitos desses profissionais? Que proposta está na mesa.

Então, vamos lá, só para dar uma limpada aqui na área, você tem o professor efetivo, concursado; você tem o professor celetista que eu acho que é um ou dois que tem no Estado de São Paulo todo; você tem o estável, da Constituição de 1988; e você tem o professor categoria F, que é o professor que estava vinculado quando foi publicada a lei 1010, ele foi alçado a condição de estável, ele é contratado pela lei 500. A lei 1093 ela cria a estabilidade, ela concede essa estabilidade. Então esses são os efetivos e estáveis.

A partir da 1093, os professores que entraram vieram na condição de contratados na condição de cumprir a quarentena de 200 dias. Aí, o que acontece, esses profissionais tem uma condição precarizada no que se refere a alguns direitos que o efetivo e o estável tem no Estado de São Paulo.

E aí, o que nós estamos fazendo, nós temos algumas emendas, nós estamos requerendo, primeiro que essa quarentena, que o governo está mandando que seja de 45, não exista e a outra que se existir que seja de 30 dias. E também nós estamos apresentando propostas que os mesmos direitos de tratamento médico, faltas abonadas, faltas justificadas dos professores efetivos e estáveis também sejam direitos garantidos aos professores contratados.

Mas essas medidas, no plano ideal, seriam medidas transitórias até que novos concursos fossem feitos?

Transitório, porque tem gente que faz um discurso demagógico para a base que eu acho um horror, porque eu acho que o concurso é uma conquista da constituição de 1988 e não dá ter discurso demagógico para alguns e dizer que o cara pisou na escola e está estável. Quem vê como funciona algumas prefeituras que funcionam com essas nomeações acho que é o tipo de coisa que não se faz nem para fazer média para a base.

Mas, enfim, nós defendemos os concursos públicos. Nós conseguimos aprovar um decreto do governador que estabelece a periodicidade para a realização de concursos. Por meio de um debate que tivemos com o então secretário Paulo Renato na Assembleia Legislativa. Então, o decreto estabelece que os concursos não poderão ultrapassar quatro anos. Tanto é que o ano de 2012 terá a chamada dos remanescentes do atual concurso, das vagas remanescentes, que eu acho que com a lei do piso eles vão ter que chamar todos e ainda voltar do zero para ver se alguém desse concurso aceita se efetivar. E, em 2013, o decreto estabelece que tem que ter outro concurso, então existe a questão da periodicidade.

O que nós defendemos é o concurso. Não dá estável categoria F, isso é um paliativo. Quer dizer para quem não tinha nada é um avanço, mas que o objetivo central é que todos sejam concursados.

No plano de carreira nós queremos e vamos apresentar o gatilho, que significa que quando exceder 10% do número de professores temporários deve haver realização de concursos, que é o que acontece na prefeitura de São Paulo. Praticamente todos os anos tem concurso para a prefeitura. Se não for feito dessa forma vira essa bagunça, essa bandalheira, essa coisa horrível do governo do Estado de São Paulo, que é a situação do temporário.

Uma das reivindicações do sindicato é com relação à perda salarial desde a 444, hoje ela gira entorno de?

36,74% que é perda de março de 1998 a março de 2011. O governo apresentou 40,02% em quatro vezes, mas não contempla. Não cobre a perda que nós tivemos nesse período.

Voltando para a 444 novamente, pelo que eu li todas as entidades e as pessoas que participaram da construção do estatuto do magistério avaliam que foi um processo bastante democrático e que ouviu bastante. Esse também é o posicionamento da Apeoesp pelo que participou na ocasião.

É exatamente, essa avaliação. E quero comentar que esse processo aberto pelo governo do Estado de São Paulo agora é uma farsa. Primeiro porque não é democrático, despreza a

participação da entidade enquanto instituição. Tentou-se aí fazer uma ligação direta com os profissionais da educação, desprezando, nesses polos de discussão com o secretário da educação, o sindicato. E pior do que isso, além de tentar colocar o sindicato de lado e fazer a discussão direto com a base, foi escolhido a dedo, né. Então aquele professor que é associado da Apeoesp, ou é representante de escola, ou é conselheiro ou dirigente da Apeoesp, esse nem pensar. Agora deram um tiro no pé, né? Porque mesmo aqueles professores mais conservadores apresentaram para o secretário justamente a pauta e as bandeiras que historicamente o sindicato tem apresentado para o secretário.

Então, se ele tentou medir a febre e ver se a Apeoesp tem ressonância, aquilo que a Apeoesp apresenta enquanto pauta de reivindicação ele viu que tem.

E nesse momento que o governo foi direto para a base a Apeoesp tentou dialogar, dizer estamos aqui. Como foi o processo?

Nós nos posicionamos e o governo atendeu. Só que o método como foi feito nós condenamos inclusive em uma audiência pública na Assembleia Legislativa que aconteceu na semana passada, eu falei diretamente ao secretário que a forma com que foi concebido esses polos é uma farsa porque desconsidera os sindicatos e o processo de escolha, porque não foi eleição, eles falam não, foi eleição democrática não sei o que, mas não foi.

Inclusive, o segundo encontro, agora no segundo semestre, eu ousei dizer para você que foram encontros secretos porque as pessoas que foram convidadas não sabiam para onde iriam. Tava avisado, olha você vai para a diretoria de ensino tal horário, entra no ônibus, que você vai com um encontro com o secretário. Mas onde? Cara ridículo.

E o pior, porque filtraram, filtraram, filtraram e levaram cassete nessas plenárias. Aí é duro.

Vocês prepararam um material para embasar a discussão na rede. Esse material está sendo bem utilizado? Como é a avaliação de vocês sobre ele?

Foi muito bom. Além de mandar o material, nós visitamos muitas escolas, dialogamos muito com os professores. Foi muito bom.

Uma questão que aparece de vez em quando é que para fugir um pouco desse teto muito baixo que a carreira oferece para o professor ele acaba indo para a área administrativa para vislumbrar novos caminhos. O secretário colocou que isso é uma questão não relevante porque o número de funções administrativas é restrito e não dá oportunidade para todos, então não é um caminho efetivo para os professores. Como o sindicato vê isso? A carreira aberta resolveria essa questão? Não existe essa questão?

Na realidade, o que o secretário não levou em consideração primeiro perde, sim, professores para setores administrativos. Segunda questão é que o Estado de São Paulo está perdendo para a iniciativa privada e para as redes municipais, onde há uma valorização maior dos professores. Então essa situação aí perde não só para o administrativo, mas perde para a iniciativa privada, para professores que vão para universidades, para as redes municipais.

Eu vou te dar um exemplo de dois supervisores. Os dois passaram em um concurso de professores em Mogi das Cruzes. O salário lá para uma jornada de 20 horas é de R\$ 2 mil, base e de 40 horas semanais, dá quase R\$ 4 mil, base. O que aconteceu? Eles saíram. Estão exonerando eles como supervisores e vão ser professores. Entendeu?

O baixo salário da rede estadual está levando a uma perda muito significativa de professores.

O sindicato tem o número de professores que pedem exoneração para ir para outros cargos?

Não tem. Mas é recorrente, todo dia, ouve história. Vou te dar outro exemplo. Conversei com uma colega e ela disse que agora estava na prefeitura. Ai, falei, nossa, mas você não ia escolher um segundo cargo no Estado? Não eu escolhi o segundo cargo na prefeitura, o segundo cargo que seria no Estado, já caiu porque ela foi para a prefeitura. É recorrente.

Um dos argumentos que o Estado coloca para não conseguir oferecer um salário mais adequado é o orçamento da educação, que é restrito. Para 2012 é de 22 bilhões. O sindicato acha que nessa disputa orçamentária ai, a educação acaba perdendo ou não conseguindo aumentar a verba porque?

A explicação é bem simples. Na nossa avaliação, é que a própria concepção de Estado e de sociedade que eles têm. Que prioriza outras questões. A concepção deles é escola pobre para o pobre. É isso. Não tem outra explicação.

Outra questão em debate no plano de carreira é o professor atuar em uma escola só. Hoje o sindicato tem um levantamento de em média quantas escolas os professores precisam atuar para compor sua jornada? Qual a perspectiva em relação a essa questão?

Então com essa aplicação da jornada do piso, vai diminuir e eu acho que quase zerar a situação de professores que trabalham em duas ou três escolas. Pelo menos espero que isso se efetive. Já para 2012. Espero que eles atendam a decisão do juiz e não recorram. Porque se recorrerem vai ficar muito feio para esse governo. Apesar de que eles não têm vergonha na cara, mas eu diria para você que se recorrer e a justiça de São Paulo, você sabe como é que é, vai ser uma sinalização para chamar essa categoria para a greve ou melhor para a guerra. Eu espero que prevaleça o bom senso.

O governador deu declaração no jornal, o secretário perante a comissão de educação da Assembleia Legislativa e em reunião com entidades, disseram que não recorreriam. Então, se voltar atrás é como dizia aquele comentarista: é brincadeira, né. O que falar de uns caras desses!

Aposentados, além dessa questão do bônus tem alguma outra questão que está em discussão? Direitos que deveriam ser contemplados para os aposentados e que não estão sendo?

Basicamente a política salarial que contempla todos os professores, inclusive os aposentados. Agora a gente tem uma secretaria específica de aposentados.

Em relação a bolsas e licenças para fazer mestrado e pós-graduação?

Nós defendemos que o professor deva fazer a chamada licença sabática, aí para que o professor possa se atualizar.

Se eu não me engano o professor não se afasta para fazer mestrado, e se se afastar ele não é remunerado. Nós defendemos que ele durante essa licença sabática ele se afaste das suas atividades docentes, remunerado para poder estudar. É essa discussão que nós vamos apresentar na comissão paritária ao governo.

O secretário enxerga que a descontinuidade das políticas públicas de educação é o maior problema para um plano de carreira mais efetivo seja implementado e que essa carreira faça sentido para o professor e que não busque outras vias. Como o sindicato vê essa análise? E como fazer para que essa política seja construída democraticamente e depois de implementada tenha aí a sua continuidade?

Essa questão que ele coloca é pertinente. A política educacional não tem que ser de governo, mas de Estado. Porque as experiências bem sucedidas têm que continuar independente do governo. O que acontece no Estado de São Paulo é que você tem sucessivos governos do mesmo partido e algumas questões, por exemplo, escola padrão era uma escola que tinha condição diferenciada de trabalho, jornada e tal e veio outro governo e mudou completamente.

O que a gente tem observado ao longo dos anos é que não tem continuidade. E aí, fica difícil. Políticas educacionais têm que ser de Estado e não de governo. Porque os governos vão passar. E a educação continua. Esse problema é um problema e que eles não souberam resolver?

E para fazer da política educacional algo do Estado e não do governo, qual o papel do sindicato dos professores? Porque eles acabam mais indo para a disputa mais pontual de um direito que deveria ser garantido e que não é e não vão para um contexto da política pública a longo prazo. Qual o nó, aí?

Primeiro eu acho que um dos instrumentos que nós podemos discutir política para o Estado de São Paulo, que nós propomos, é a criação de um Fórum Estadual de Educação, que aos moldes do Conae, que aconteceu no Brasil, no Estado de São Paulo ele estabelece as diretrizes e metas para a educação para os próximos 10 anos. Assim como o PNE nacional.

Outra alternativa é que as questões educacionais devem ser aplicadas através de leis. Porque, aí, garante. Senão as coisas são mudadas mais facilmente. Um dos instrumentos é você democratizar, envolver a sociedade, os alunos, pais e demais entidades para construir esse projeto de educação para o Estado de São Paulo. Acho que aí teria mais legitimidade para garantir a continuidade da política educacional.

Alguma questão a mais?

A Resolução 72 que eu achei que para você não ficou muito clara que ela estabelece uma condição diferenciada de 16 escolas em termos de jornada e de salário para professores no Estado de São Paulo. Não é para a rede toda, é para 16 escolas, que a gente acha que é ilha de excelência.

Vai ganhar 50% a mais de salário, para trabalhar 40 horas.

A.5 – Entrevista completa com João Cardoso Palma Filho, secretário-adjunto do Estado de São Paulo

21 de outubro de 2011

O atual plano atende às expectativas dos professores?

O atual não atende. Quando falo atual, falo do plano de 1997, que alterou o estatuto do magistério de 85, a lei 444. Eu digo isso com base no que ouvimos em 15 polos que nos fomos para conversar com a rede. O Estado é integrado por 91 diretorias de ensino. 63 no interior, 28 capital e Grande SP. Elas estão distribuídas em 15 polos.

Conversamos com aproximadamente 20 mil profissionais, não só professores. Eles nos entregaram os relatórios. Houve debate e discussões. E a conclusão a que eu e o secretário chegamos, e toda a equipe que participou, é que há uma grande insatisfação em relação a plano de carreira e a política salarial.

Tanto que as duas primeiras medidas dessa gestão foi política salarial. Nós conseguimos estabelecer uma política salarial de 4 anos. Não é o ideal, mas é um começo. Conseguimos inclusive incluir os aposentados, que estavam excluídos, até então.

Ao mesmo tempo, a assembleia legislativa aprovou o novo plano de carreira. Por isso, que eu quis separar. O novo plano de carreira que está em fase de consolidação, pois a assembleia aprovou um esqueleto. Por exemplo, como vai ser a evolução funcional, como vai ser a promoção. De 5 faixas que tínhamos passa para 8 – vertical e horizontal.

Agora foi instalada uma comissão paritária. Formada por representantes dos sindicatos e das associações. Porque são cinco entidades, três são sindicatos, duas não. As associações são: CPP e a Apampesp, que ocuparam diferentes posições na carreira docente. Os sindicatos são Udemo, Apase e Apaoesp.

A comissão está discutindo critérios para evolução e promoção. Critérios acadêmicos e não acadêmicos. Na última reunião, discutimos uma minuta de decreto que regulamentaria a lei que foi aprovada na assembleia. Ela foi inclusive elaborada pelo sindicato. Eles elaboraram, trouxeram para a mesa e o assunto ficou para ser decidido no dia 10.

Eu diria em relação ao que está proposto agora, tanto em relação à política salarial quanto política de plano de carreira, a visão do magistério é favorável. Nós estamos voltando novamente para debater a questão pedagógica. Nós já tivemos em dois polos: Caraguatatuba e Campinas. Ninguém discutiu mais com a gente política salarial, nem plano de carreira.

Minha hipótese é de que, apesar de não ser o ideal, e não é mesmo, mas sinalizou uma mudança na forma de se relacionar com o magistério. Isso faz com que o magistério responda de uma maneira favorável, em favor do diálogo.

O atual plano de carreira, com essa modificação da 1143, elevou os níveis para oito. Desde 1997 ele tem idas e vindas. Em 2008 teve uma regulamentação, em 2010 teve outra, como a secretaria observa essas idas e vindas? Falta uma política mais consolidada em relação a isso? Fica muito a cargo do secretário novo, do governo novo?

As gestões anteriores não tinham muita clareza, uma rota de quatro anos. Em 2009 foram duas leis complementares – uma em relação ao mérito. Que também tem uma forte discordância na rede. A rede não é contra o professor ser avaliado no mérito. A rede é contra que mérito seja uma prova, apenas. O que pegou é o fato de você só promover 20% dos que forem aprovados com a nota mínima. O que deixou gente com 7 e 8 fora. Nós mudamos isso também. Agora todos que conseguirem a nota mínima serão promovidos. Não mais ganhando 25%, que era um absurdo, mas ganhando 10,5%. Mas todos. O que você tinha antes era 25% para poucos – o que também poderia não ser. Até 25%, pode ser 15%, 10%. Não tinha muita segurança.

Quanto a regulamentação que estamos fazendo do plano, imagino que não vai gerar as controvérsias que foram geradas pelas outras regulamentações, porque nós estamos fazendo em conjunto com os representantes da categoria. É paritária mesmo. São cinco lá e cinco aqui. A tendência é as coisas serem aprovadas por consenso, porque se for por na mesa para brigar, vai dar 5 a 5.

Sobre o Estatuto do Magistério, todas as entidades e as pessoas que participaram da construção do estatuto do magistério avaliam que foi um processo bastante democrático e que ouviu bastante. Esse também é o posicionamento da Secretaria? Como a secretaria avalia os outros processos que não são vistos dessa maneira?

Você não pode fazer um plano de carreira à margem da categoria, porque o plano é para a categoria. É possível que haverá momentos que a categoria vem com reivindicações que o orçamento não sustenta. Aí, você tem que convencer, mostrar. Se vocês conseguirem algo melhor com o dinheiro que nós temos, tudo bem, nós estamos aceitando. A diferença é que o secretário e eu somos da universidade, nós estamos acostumados a lidar, a discutir. As universidades públicas têm o Fórum das Seis, que não é brincadeira. Lá, é o contrário. Eu que estou do lado das seis. Ele que era reitor, eu sou professor titular, mas eu estou com os docentes. Participei do conselho universitário, fui diretor de unidade. Enfrentei greve. Nunca chamei polícia. Ocuparam o prédio enquanto eu era diretor. Dai a gente foi lá, conversou e desocupou. A gente tem traquejo nessa questão de negociar. E é princípio nosso. Antes de pensar em qualquer proposta de política educacional, o secretário falou, não, vamos conversar com a rede, vamos ver o que é que vem. Vamos acertar essa questão salarial e carreira e depois vamos discutir a parte pedagógica. Que está dando uma ótima discussão. Agora, sempre tem discordância. Um ponto para acertar aqui e outro ali. É normal.

Nos últimos anos, depois da entrada do Lula no governo, algumas modificações no âmbito federal trouxeram algumas questões como a emenda 53, o Fundeb, a lei do piso, o parecer 9 do Conselho Nacional. Como a secretaria observa essas questões? Foram favoráveis? Não foram? Como é a avaliação?

O Fundeb foi uma medida muito boa. Tinha a experiência do Fundef, só que o Fundef só atingia o ensino fundamental. Medida positiva. Outra medida que estou achando positivo é o que eles estão chamando de piso da carreira. Na verdade, o problema para nós não é o piso. São Paulo já paga o piso. Seria um absurdo se não pagasse. Na lei do piso tem a questão do 1/3. Essa é uma questão que estamos discutindo e estudando, porque nos

queremos implementar. Mas nenhum Estado do país implementou. O problema aí não é dinheiro. É a falta de professor que temos em algumas disciplinas. Se você tiver de contratar mais um terço de professor, você não tem essas disciplinas.

Estamos trabalhando com a hipótese de você ter 28h em sala de aula e 12h fora - 8h para reuniões pedagógicas, formações continuadas e outras coisas que podem acontecer. E as outras 4h livre. Agora isso não dá um terço. Um terço seria 14h. Estamos jogando com as duas coisas. Ou 26 e 14, ou 28 e 12. Agora nós estamos vendo a questão do professor. Nós vamos ver como vai acontecer o início do ano letivo, a questão dos professores. E provavelmente se tudo estiver em condições de atender vamos atender. Também porque é lei. Se é lei, como é que você não cumpre.

Para o cumprimento é necessário orçamento. Os recursos são suficientes? O que está previsto?

Vai ser um orçamento muito grande. Educação vai contar com R\$ 14 bilhões. O que tem de novo. Tem ações de continuidade. Tem recursos para ações novas. Nós já lançamos o programa rede de ensino técnico, que nós vamos fazer parcerias com instituições federais, com o Paula Souza e com instituições privadas, para fazer o ensino médio concomitante. Com a pública vamos fazer integrado, com a privada concomitante.

Abrimos inscrições para quem tinha interesse. Apareceram 400 instituições querendo estabelecer a parceria. Até ontem tínhamos 38.500 inscritos para 30 mil vagas. Recurso para imprimir os novos materiais pedagógicos.

Em relação ao plano de carreira?

Em relação ao plano de carreira, temos os recursos para garantir o reajuste em junho, nova data base. Esse foi um ponto de discordância com as entidades, que queriam março. Em julho a gente ainda estava discutindo na assembleia. Mas a assembleia emendou e fez retroagiu até junho. Tínhamos que colocar recurso para isso. Tem uma previsão a respeito o que vai ser utilizado para a promoção por mérito, os tais 10,5%. E tem uma previsão em relação ao bônus. Porque no final do ano, após a realização do Saresp, você calcula o Idesp e você distribui o bônus. Que acaba sendo 2,5 salários. Tudo isso está no orçamento.

Tá no orçamento o ingresso de mais 15 mil professores. Neste ano ingressaram 10 mil. Ingressaram não, foram aprovados. No curso de formação o número caiu para 9 mil depois. Não quiseram tomar posse. Tem recursos previstos para pagar as bolsas que os professores recebem durante o curso. Que é uma bolsa maior do que a de mestrado, de 1.600.

Tem recurso para o programa de mestrado e doutorado. R\$ 1.300 mestrado e 1.600 doutorado.

Claro que esse é o orçamento previsto, você tem que ver o que consegue gastar.

Sobre a determinação do um terço fora da sala?

Tem a previsão de chegar no mínimo a 8 aulas além da jornada na sala de aula. Se decidir que já vai implementar um número maior de aulas, vai ter de pedir suplementação.

Mais de 50% dos professores são não efetivos. Como a secretaria observa a questão? Há planos para mudar essa situação?

Tem várias categorias. Aquele que não tem nenhum grau de estabilidade, de vinculação com a secretaria, que todo ano pode ficar sem aula, é o OFA, que esse está em torno de 30 mil e pouco. Que vai diminuir com os 15 mil que vão ingressar.

Há uma situação que foi criada pela lei da previdência, em 2003. Já tinha havido duas com o FHC. Ela obrigou que os estados unificassem a previdência. No Estado tínhamos 18 categorias. Todo mundo olhava e ninguém entendia. Mas foi uma coisa que foi acontecendo. Como eu ingressei na universidade antes de 1974, eu era celetista, mas poderia me aposentar com salário integral.

O Alckmin não mexeu no primeiro governo. O Serra criou o SP Previdência. Quem na data da lei tinha 5 anos virou uma categoria F, depois criou-se a categoria L – que deve acabar nesse ano.

Outra questão do SP Prev foi de não criar vincula do OFA com o Estado. Então o professor, só pode lecionar 1 ano e ficar 1 ano em quarentena. Em 2011 o secretário conseguiu do governo um parecer que não precisava cumprir. Agora, não sei se vamos conseguir prorrogar este negócio neste ano. Se não conseguirmos vai ser um desastre. Porque esses 35 mil que estão dando aula, não vão poder dar aula no próximo ano.

Os professores também reclamam de direitos adquiridos pela 444 e depois retirados pelas outras regulamentações. Qual o posicionamento da secretaria?

O que houve foi o reenquadramento. O que o Recursos Humanos alega é que não houve diminuição do salário, porque é inconstitucional. Agora, a visão dos sindicatos é que se ele estava na terceira, ela deveria continuar lá para poder progredir. É uma questão que os tribunais precisam decidir. Na justiça ninguém ganhou. Isso vai surgir novamente. Com o novo plano de carreira vai ter enquadramentos e reenquadramentos. A coisa agora vai ser mais tranquila, porque nós estamos discutindo com eles. A outra não foi assim. Foi decreto. Comentam que a própria regulamentação foi mais draconiana que a Lei 836.

Como está a negociação sobre a evolução na carreira? Qual o posicionamento da secretaria?

São 2 subgrupos: acadêmica e não acadêmica. Estamos avaliando questões como quais são os mestrado e doutorados que nós vamos levar em consideração. A comissão já finalizou, mas não discutimos. Tem a questão dos professores que não faltam – são 30 pontos pelas presenças e mais 30 de bonificação. Tem o quadro que vai apresentando os pontos para cada aspecto. Nada está fechado, só não podemos levar os dois anos que a outra levou para regulamentar.

Essas medidas serão suficientes para tornar a carreira docente atrativa?

Não vamos, em quatro anos, resolver todos os problemas acumulados. Estamos sinalizando uma mudança de visão desta questão e a tendência, se tiver continuidade, ao longo dos 16 anos que ficaram para trás, indiscutivelmente tornar essa carreira... a meta é a seguinte: a educação de São Paulo entre os 25 melhores sistemas do mundo até 2030. Hoje estamos em 57°. E tornar a carreira do magistério entre as 10 mais atrativas. Hoje é a 27ª. Pelo jovem que conclui o ensino médio e diz, quero ser professor, vou prestar vestibular para licenciatura. Hoje é o contrário. Não vou fazer vestibular para licenciatura, porque não vale a pena ser professor. Por isso, não tem professor. Não é que não tem licenciado. Porque são coisas diferentes. Ser licenciado é uma coisa, ser professor é outra. Ser professor implica em exercer a profissão. Se você for no banco, até nas Casas Bahia. Eles estão por aí. Fizeram licenciatura na época que a licenciatura atraía. Daí, eles foram no mercado, viram que não tinha remuneração, que deve ter um profissional de nível superior. Esse é o ponto. Hoje ele está em 27°, 29°, por conta disso, pensando no salário. Pensando no funcionalismo público também. Se você pegar outras secretarias, profissionais de nível superior está ganhando mais que professor.

Hoje o quadro é mais grave. Você não tem jovem indo para a licenciatura. As universidades privadas estão fechando as licenciaturas. E as públicas estão ano a ano assistindo a queda na relação candidato vaga. Na minha universidade, Unesp, nós já estamos com curso de licenciatura dois para um. Cursos que há 5 anos tinham 12, 15 candidatos por vaga. Você já não tem mais isso. Tinha que mudar mesmo. Acendeu a luzinha lá no palácio. O negocio é mudar, vamos por outras pessoas, para ver se muda a educação.

As entidades de classe argumentam que muitos professores saem da docência para buscar salários melhores na área administrativa. Isso é uma preocupação?

É uma preocupação. Mas tendo em vista a hierarquia, você vai sempre ter o diretor ganhando um pouco mais, assim como o supervisor. A nossa tentativa é fazer com que essa diferença não faça o professor sair da sala de aula.

O pessoal fala isso, mas no fundo não tem como tirar. São cinco mil professores, para 200 mil professores. Não adianta. No fundo ele não tem como sair. No fundo são poucos os que saem porque ele só vai entrar como diretor na hora que um diretor aposenta. Se tem cinco mil locais de trabalho, é fechado. Com a supervisão se dá a mesma coisa.

Agora, tem muito estudante que vai fazer pedagogia pensando em se diretor de escola, e é claro que ele acaba não sendo. E continua na sala de aula.

Outra demanda é em relação à jornada integral em uma escola apenas.

Aplicaremos essa medida em 2012 em apenas 20 escolas. É um projeto piloto, para ver se dá certo. Depois estender para as demais. Não dá de uma hora para outra pegar 200 mil professores e colocar em dedicação exclusiva. Vai ser um experimento, no sentido científico da palavra. Elas foram selecionadas seguindo alguns critérios. Escolas que tenham um corpo docente mais ou menos estabilizado. Uma direção com algum tempo de experiência. Um em torno da escola razoável. Você não pode fazer uma experiência onde

nada esteja funcionando, porque senão os fatores negativos acabam influenciando o resultado, invalidando. Será só ensino médio. Se bem que duas têm fundamental, elas furaram os critérios. Elas tinham outros pontos positivos que acabaram fazendo elas serem incluídas. Mas tem isso que compensas.

Demandas sobre condições de trabalho, como alunos por sala, também estão inseridas na discussão do plano de carreira. Como a secretaria analisa a questão?

Foi discutido com a rede. A rede tem a proposta do tipo assim: do 1º ao 5º anos 20 alunos, 6º ao 9º, 25, ensino médio 30. Essa proposta economicamente é inviável. Em termos de prédios, sala de aula para poder fazer isso, não dá. Nós estamos trabalhando com uma outra proposta. Do 1º ao 5º anos, 30 alunos, 6º ao 9º, 35, e ensino médio, 40.

A questão do ensino médio é a evasão, e não é pequena. É claro que se você melhorar as condições a evasão pode diminuir. A evasão pode ser provocada também pelas péssimas condições. A estudante fica desestimulado. Tem casos com salas de 50, 55.

Nós vamos ter que construir salas. Mesmo para atingirmos 30, 40 alunos por sala, precisamos construir. Na região sul da capital, por exemplo, em torno da represa, você não pode construir porque é área de manancial. Estamos resolvendo como: transportando os estudantes daquela região para as escolas mais próximas. E aí você fica superlotando as escolas mais próximas. E você tem que construir e se construiu pouco na grande São Paulo, se construiu mais no interior. Ainda temos escolas em Itaquaquecetuba com o turno da fome.

A classe dos professores reclama sobre a questão dos aposentados, que são prejudicados com políticas como do bônus. Como a secretaria entende a questão?

O que mais atingiu os aposentados foi a política de gratificações. Que nós acabamos com ela. Porque o aposentado ficava sempre excluído, porque a gratificação era para quem estava na ativa. Nos próximos 4 anos, já tá assegurado o reajuste do aposentados e não se criará nenhuma gratificação, porque o governador já disse. No governo do Alckmin acho que essa é uma questão fechada. O que vem depois, só deus sabe. Pode ser o mesmo Alckmin que continue, tudo bem, aí é provável que a política se aguarde por mais quatro anos.

Eu espero que essas situações sejam asseguradas no Plano Nacional de Educação, e no Plano Estadual que vai ser feito na esteira do nacional.

A gente tem que pensar a educação num política de Estado, e não de governo. E às vezes não é do governo, é do partido. Às vezes não é do partido, é do secretário. Mudou a pessoa, muda a coisa. Aqui mesmo vivemos isso.

Rose Neubauer ficou quase seis anos. Ela saiu, veio o Chalita. O Chalita sai vem Maria Lucia, muda a política. Sai Maria Lucia, vem Maria Helena, muda a política. Depois vem Paulo Renato continuou a da Maria Helena.

No passado não era diferente. Basta você olhar o PMDB. O Montoro teve três secretários diferentes. O Quéricia teve quatro. Fleury teve três. Você também não tinha continuidade. Às vezes, tem uma ação que é ruim e não deve continuar. Agora você tem ações que são boas, e terminam sem nenhuma avaliação. Se a educação não conseguir mobilizar a sociedade, não só o pessoal que atua na área, de pensar como os países que deram certo, troca o presidente e não troca todo mundo. Você tem um corpo técnico especializado e as políticas de educação são políticas de longo prazo. Agora, aqui uma política começa e daqui dois anos termina.

Quais os obstáculos que causam essa situação e precisam ser superados?

A descontinuidade é o maior problema. Nos níveis federal, estadual e municipal. Porque hoje o município também é importante na educação. 70% das matrículas do 1º ao 5º anos são municipais. As redes municipais sofrem do mesmo problema. Federal idem. Cristovam ficou um ano, não disse a que veio. Tarso genro é político, veio para se preparar para ser governador lá em baixo, como acabou sendo. Aí veio o Haddad. Aí deu uma continuidade. Aí inventa para vir para cá. A descontinuidade é o maior problema. Porque as políticas educacionais não geram resultados a curto prazo. Esse é o ponto.

Eu aposto num consenso na hora de aprovar o Plano Estadual de Educação. O plano tem a duração de 10 anos. É razoável. Agora é necessário que os próprios planos tenham continuidade. No âmbito federal não teve. FHC sai com o plano no final do mandato dele. O Lula fez de conta que o plano não existia. Criou o tal de PDE, juntou um monte de ações do ministério e começou a tocar em frente. As avaliações do plano é que nenhuma meta foi alcançada e que surgiram metas que não estavam lá. Por exemplo, ProUni. E agora 2011 não tem plano. Quase 3 mil emendas. Metas complicadas de se atingir. Aqui não se faz plano com o pé no chão. Se hoje você atende apenas 15% das crianças em creche, como você coloca 50%. É meta para não ser cumprida. Ou partem de um diagnóstico mal feito, ou nem se interessam pelo diagnóstico. Vira mais uma carta de intenções. Pode ser boa a intenção. São Paulo não tem plano. Saiu o de 2001, em seguida devia sair o estadual. Não saiu. Chalita fez um. Mandou para o conselho, que só podia olhar. Mandou para a Assembleia, que ficou passando de comissão em comissão. Nada. Nada. Chegou em 2009, o Paulo Renato mandou arquivar. E aí ele mandou para o conselho estadual em agosto de 2010 o que ele chamou de plano, que é mais um diagnóstico. Porque não tem recurso alocado. Plano para mim é o seguinte: meta quantificada, prazo e o dinheiro. Se não tem isso, não é plano. Nem o do Chalita era plano. O do Paulo Renato focava as ações da secretaria estadual. Plano tem pensar educação básica pública e privada. Tem que pensar ensino superior público e privado. E não pode pensar só rede estadual. E foi o que foi feito. Como diagnóstico é bom. Agora tem que sentar com o executivo para ver se as metas são aquelas e se tem dinheiro.

Algo a acrescentar?

São quatro anos dialogando. Depois dos 4 anos, não sei. Dá se cria uma cultura na rede. E ela resiste em caso de alguma mudança.

A.6 – Entrevista completa com professora da rede estadual de ensino de São Paulo
7 de junho de 2012

Quando você ingressou?

Fiz o concurso de 2010. Ingressei no início deste ano.

Atua em quantas escolas? E qual sua carga horária?

Uma só. É a reduzida. 12 horas.

Quanto tempo é dentro da sala de aula?

Fico 10 em aula e duas nas reuniões coletivas.

Atua na rede privada ou em outra atividade?

Acumulo o cargo de professora na rede municipal. Faço 33 horas na municipal. No total dá 45 horas por semana.

Quais são as suas expectativas com relação à carreira na rede estadual?

Para falar a verdade, eu estou bastante desanimada. Isso por causa do que vejo do histórico dos professores, que estão na escola há 10, 15 anos, ou mesmo os professores que estão há 25 anos, que estão prestes a se aposentar.

Eu gostaria de estudar, fazer mestrado. O Estado até oferece um pouco disso. Mas com bastante limitação. Eu fui tentar me inscrever no mestrado, mas eu não posso porque eu sou professora do município também, por acumulo de cargo. Então, eu já fiquei desanimada, porque esse era um dos meus objetivos. É pela Unicamp. É bem bacana. A única possibilidade era eu sair do município, mas isso não compensa.

Além da questão do programa de mestrado e do salário, que na rede municipal é maior, existem outros elementos que atrapalham o plano de carreira a atingir as suas expectativas?

Vou fazer comparação com a rede municipal. Eles oferecem cursos. Eu faço e consigo pontos que fazem eu evoluir na carreira, o que faz o salário aumentar também. No Estado é diferente. É muito demorado. É por quinquênio. Eu fico cinco anos, só daí eu vou ter um aumento de verdade. Faço uma prova de mérito, seu eu for bem, eu tenho esse aumento, pulo de grau. Mas é muito demorado. Tem professores que entregam a documentação, que já fizeram muitos cursos, e não conseguem evoluir. Você não evolui. Não evolui. Eu sou nova, não entendo muita coisa. Mas o que eu entendo é que o plano de carreira é muito fraco.

Então, se eu fizer uma pergunta objetiva, se o plano de carreira atende as suas expectativas.

Não, não atende. Por isso, não penso em ficar muito tempo.

Você tem acompanhado as últimas mudanças que o governo fez? O sindicato informou algo? Ou os outros professores?

Nas reuniões coletivas, a coordenadora chega a falar. Mas sempre muito por cima, tudo muito confuso. Nem eles sabem explicar direito. A gente tá interessado, procura saber. Mas tá complicado. Tem muito professor que ingressou em janeiro e nunca recebeu salário.

Concursado?

Sim, professor concursado. Não só os temporários. Mas os concursados também. Todo mundo fala: “que sorte, você recebeu”. Tem muito professor que não recebeu. Tá confuso o sistema.

Os professores que atuam na sua escola lecionam em outras escolas da rede estadual?

Sim, muitos fazem isso. Ou dobram jornada na mesma escola.

E tem outros que tem acumulo de cargo como você?

Sim.

Consegue quantificar de maneira aproximada?

Não. Mas é bastante.

Em sua opinião, qual seria a maneira mais adequada de evoluir na carreira? Por via acadêmica ou não acadêmica?

Eu acho que estudando seria mais eficiente. Na rede municipal a gente vai buscando, aumentando os horizontes, seus conhecimentos, em troca disso você aumenta na carreira. Agora, é fácil, acomodante, ficar esperando o tempo passar. Daqui cinco anos eu vou ganhar uma promoção. Isso para mim é desestimulador.

Você optaria por sair da sala de aula para ganhar mais? Buscar uma carreira de diretor?

Mesmo se eu fosse formada em pedagogia, exigência para ser diretora, eu acho meio complicado. Só se fosse concursada. Isso porque, se é indicado, depende do partido do momento, quem está no poder, é uma grande panela. É tudo quem indica. Todo mundo que trabalha na administração tá com medo. Se mudar o governo, muda tudo. Porque é cargo de confiança. Todos os cargos administrativos que não passam por um concurso, dependem de amizade. Se você ingressa agora, leva tempo. Você precisa conhecer a escola, as pessoas. Até alguém te indicar. Se for por mérito, não acontece. Rola uma amizade mesmo. Boa parte das pessoas que trabalham em cargo administrativo é bem amigo. Se você é diretora, você pode convidar qualquer um que eu quiser para ser o meu assistente.

E ir para outra atividade, fora da educação?

Olha, independente desses problemas, eu quero tentar. Eu acredito na educação. Eu gostaria que melhorasse. Eu sigo a velha teoria do professor. Mesmo se não tá dando certo, eu vou tentar. Eu vou insistir mais um pouco. Vamos ver no que vai dar. Eu quero continuar na educação.

Como ingressou neste ano, você não participou do processo do bônus do ano passado. A escola que você trabalha atingiu a meta?

Não atingiu a meta.

Como você avalia o bônus?

Eu sou contra. É muito mascarado. Observando as reuniões, eu vejo o seguinte pensamento: Eu estou trabalhando por causa do bônus. Eu monto a minha aula em cima das questões da prova que me dará o bônus. Se o aluno está com dificuldade, ele irá para o reforço por causa do bônus, para aprender a responder as questões que vai fazer eu ganhar o bônus.

Tá gerando uma preocupação com o bônus, e não com o aluno. Eu sou contra o bônus porque os resultados são muito mascarados. Não é a realidade. Não é o dia a dia da escola. Às vezes o aluno acaba indo bem por sorte, e nem sempre por competência. E também tá muito domesticada a coisa. Muito bancária.

Além da questão de prejudicar o trabalho pedagógico, como você avalia como instrumento de incentivo para os professores?

Incentiva o professor a quê? Incentiva que eu vou ter um 13º melhor? Não tá incentivando o professor a trabalhar pela evolução do aluno. Já estamos vivendo um momento de perda disso e o bônus só vem aumentar isso. O incentivo poderia vir pelo salário, por outras coisas. Não uma vez por ano e forçando o professor... se você for bem, vai ganhar uma bolada. Não acho um bom incentivo.

Como o professor poderia ser incentivado?

Olha, um salário maior, melhores condições para trabalhar e conseguir continuar estudando já seria bastante coisa.

Como você acha que deveria ser a avaliação do professor? O que considerar?

Eu acho que é como a gente avalia o aluno. É diariamente. É durante o ano todo. Durante o trabalho. É tudo. Acontece do professor faltar o ano inteiro, por N motivos, e no final do ano ele fazer a prova de mérito e ir muito bem. Então, esse cara foi dar aula o ano inteiro? Não. Ele foi fazer uma prova de mérito e foi muito bem e por isso ele vai ter uma remuneração maior, uma promoção? Esse é o tipo de avaliação que eu não concordo. Eu não concordo para o aluno, nem para o professor. É preciso ver o dia a dia, ver se o

professor está correndo atrás, tá estudando. Merecimento, merecimento mesmo, no contexto legal.

Você fez o concurso recente. Qual sua avaliação? Ele é o melhor método para ingresso? Deve ocorrer com qual frequência?

Eu acho bem subjetivo. Eram 80 questões de múltipla escolha. Eu, estando preparada ou contando com um pouco de sorte, poderia entrar. Não tem questão escrita, nem nada. Depois tem exame médico e só. Ninguém olha faculdade que você fez, nada.

Eles ofereceram também um curso de cinco meses antes de entrar. Nesse curso tem uma bolsa, equivalente a 75% do salário de uma carga horário integral. Dava uns R\$ 1500. Tem algumas pessoas que fizeram o curso e exoneraram depois. Eles prestaram, passaram e fizeram o curso só por causa da bolsa. Muitos já sabiam e fizeram só por causa da bolsa. Depois pedirão exoneração.

Eu não sei como poderia fazer. Sei lá, um estágio, uma coisa mais intensiva. Hoje a gente entrar, perdido, e um mês depois sai. Muita gente entra iludida no concurso público. Vou ser funcionária pública, não vou fazer mais nada. A visão é essa. Muitos órgãos estão contratando por CLT. Não sei se sou contra. Tá muito sem comando. Eu posso faltar 28 dias. Se voltar no 29º, tá tudo bem. Eu vou ser descontada, mas meu cargo continua lá. Eu sou a favor de colocar algumas normas, porque está muito bagunçado. Para entrar eu não sei, mas depois tinha que ter um controle maior. Tem o estágio probatório, de três anos, mas na verdade não acontece nada. É só para constar. Não conheço nenhum caso. Ao contrário, muita gente avacalha e não aconteceu nada. Essa é uma boa. Mudar a regência do estágio probatório.

Você tratou daqueles que estão entrando agora. O que você acha que deveria ser feito para estimular aqueles que estão há mais tempo na rede? Que usam desses direitos, mas acabam prejudicando os alunos e a escola.

Eu acho que precisa de investimento. Mas investimento de verdade. Não esses cursos de duas horas. Eu até propus durante a reunião. Vamos aproveitar esse tempo. Por exemplo, ninguém sabe usar a sala de informática. Na sala dos professores não tem um computador, então os professores não têm acesso, não sabem usar e acabam não usando a sala. Eu não tenho material. Há seis meses faço milagre. Então é fácil eu falar, crianças vão lá e façam o que quiserem. É aí que acontece. É aí que estão problema da escola pública. É aí que os professores vão se desanimando. E os alunos também. Falta estrutura.

Com tudo isso, muitos professores acabam desistindo. Você vivencia a falta de professores na sua escola? Muitos acabam saindo?

No ciclo dois do fundamental principalmente. Eles estão sempre em aula vaga. A professora de artes que ingressou junto comigo, já pediu exoneração. É pesado. Dai o povo fala, eu não ganho pra isso.

O tempo que você tem fora da sala é bem aproveitável?

Não. É meia hora de conversa de um aluno que vai mal. Depois ficamos conversando sobre coisas pessoais. A coordenadora fala um pouco. Conversamos de tudo, menos do que fazemos.

Como você definiria uma carreira ideal para você e para a rede como um todo? O que precisaria ter que hoje não tem?

Questão de formação. Acho que a gente precisa de uma formação sobre o sistema, sobre o funcionalismo público. Tudo o que sei é porque eu fui buscar. E mesmo assim sei mais ou menos. Isso é ruim.

Segundo, a escola precisa investir em estrutura. Porque é feito um investimento em trilhões de livros que muitas vezes nem são usados. Eu não tenho nenhuma bola.

Eu também acho que deveria ter um valor considerável de salário. Mas que o professor fosse buscar e que a secretaria oferecesse. Então, você merece, você recebe. Que não precise de bônus, uma vez por ano.

Convênios também, que nós não temos. Meu vale refeição, por exemplo, é de R\$ 2 por dias. Não dá nem para comprar uma coxinha. Agora vai aumentar. Vou conseguir comprar uma coxinha e um refrigerante. É um absurdo. Como eu consigo almoçar com R\$ 20 por mês.

Tem algum ponto sobre a carreira que não perguntei? Algo a acrescentar?

Com todas as dificuldades eu acho que ainda vale a pena. E por mais que eu encontre muitas dificuldades, que você chega de manhã e fala “eu não deveria ter vindo”, acho que o retorno que os alunos dão vale muito a pena. Isso eu gosto bastante.