

DOSSIÊ TEMÁTICO

Trabalho Docente e Desenvolvimento Profissional

Valorização profissional docente nos sistemas de ensino de Minas Gerais e Pernambuco

Teacher's professional enhancement in the education systems of Minas Gerais and Pernambuco

Valoración en profesional docente de los sistemas de enseñanza de Minas Gerais y de Pernambuco

Alexandre William Barbosa Duarte
Universidade Federal de Minas Gerais

Dalila Andrade Oliveira
Universidade Federal de Minas Gerais

Resumo

Acompanha-se, desde as décadas finais do século XX, uma preocupação com a valorização do magistério face à crescente demanda destes profissionais, oriunda da expansão da oferta da educação básica no Brasil, e da ameaça de futura escassez de professores em determinadas etapas de ensino em determinadas disciplinas ou áreas de conhecimento. Organismos internacionais e instituições representativas do professorado ressaltam que são necessárias ações que visem à valorização social da profissão com vistas a uma mudança do atual quadro da força de trabalho do magistério público, haja vista que a dificuldade em atrair e manter bons profissionais no ensino reside, sobretudo, no baixo retorno salarial

da carreira, nas condições de trabalho inadequadas nas escolas e no baixo prestígio social da profissão, contrastando com a alta expectativa depositada sobre a atuação dos professores. Tais ações envolvem, dentre outros aspectos, uma política de desenvolvimento profissional docente como possibilidade de progresso na vida profissional, que não se reduza apenas no aspecto formativo, mas que contemple também outros elementos de grande significância, como o salário, as condições de trabalho e a progressão na carreira. Minas Gerais e Pernambuco têm se destacado no cenário nacional com profundas reformas em seus sistemas de ensino promovidas nas últimas gestões estaduais, apresentando políticas e ações que trazem em seu escopo a necessidade de valorizar os profissionais do ensino. Todavia, o que podemos perceber é que muitas dessas políticas e ações vão na contramão dos objetivos propostos, contribuindo, em grande medida, com um intenso processo de desprofissionalização da carreira.

Palavras-chave: Valorização docente. Desenvolvimento profissional docente. Política educacional.

Abstract

Since the final decades of the 20th century we can identify a concern with the enhancement of the teaching career in face of the growing demand for these professionals, arising from the expansion of the offer of basic education in Brazil and of the threat of a future shortage of teachers in certain subjects and/or areas of knowledge. International bodies and representative institutions of teachers point out that actions are needed for the enhancement of the social value of the profession aiming to change the current framework of the public teaching workforce, given that the difficulty in attracting and maintaining good professionals in schools lies to a large extent on low wage return of the career, on the inadequate work conditions and in the low social prestige of the profession, contrasting with the high expectations placed on the performance of teachers. Such actions involve, among other things, a policy for teacher's professional development as a chance of progress in your professional life, which is not reduced by formative aspects, but which also includes other elements of great significance, such as wage, working conditions and career development. Minas Gerais and Pernambuco has excelled on the national scene with deep reforms in their education systems promoted in recent state initiatives, presenting policies and actions that bring in its scope the need for valuing the teaching professionals. However, what we can see is that many of these policies and actions go against the proposed objectives, contributing largely with an intense process of deprofessionalization of the career.

Keywords: Teacher appreciation; Teacher's professional development; Educational Policy.

Resumen

Se ha acompanhado desde las últimas décadas del siglo XX, la preocupación por la valoración del magisterio, vista de la creciente demanda de estos profesionales, que surge de la expansión de la educación primaria en Brasil, y de la amenaza de una futura escasez de maestros en ciertas etapas de la enseñanza, en asignaturas o áreas de conocimiento específicas. Organizaciones e instituciones internacionales que representan a los profesores, recalcan que acciones son necesarias para la valoración social de la profesión, con el fin de cambiar el marco actual de la fuerza de trabajo de los maestros de las escuelas públicas, considerando que la dificultad de atraer y retener a los buenos profesionales en la enseñanza, se encuentra principalmente en los bajos retornos de sueldos de la carrera, en malas condiciones de trabajo en las escuelas y en el bajo prestigio social de la profesión, lo que contrasta con las altas expectativas puestas en el desempeño de los docentes. Estas acciones incluyen, entre otras cosas, una política de desarrollo profesional docente, como una posibilidad de progreso en la carrera, que no se reduzca sólo al aspecto formativo, pero que incluya también otros elementos de gran importancia, como los salarios, las condiciones de trabajo y progresión de la carrera. Minas Gerais y Pernambuco han sido prominentes en la escena nacional, con reformas profundas en sus sistemas educativos, promovidas en las administraciones estatales recientes, presentando políticas y acciones que llevan en su ámbito de aplicación, la necesidad de valorar a los maestros. Sin embargo, lo que nos damos cuenta es que muchas de estas políticas y acciones van en contra de los objetivos propuestos, lo que contribuye en gran medida para un intenso proceso de desprofesionalización de la carrera.

Palabras-clave: Valoración docente; Desarrollo profesional docente; Política educacional.

Introdução

Acompanha-se, desde as décadas finais do século XX, uma preocupação com a valorização do magistério face à crescente demanda destes profissionais, oriunda da expansão da oferta da educação básica no Brasil, e da ameaça de futura escassez de professores em

determinadas etapas de ensino, disciplinas e áreas de conhecimento. Tal quadro é evidenciado, por exemplo, pela queda da demanda por cursos de licenciatura (FCC, 2009; SOUZA, 2011), pelo desinteresse em se inserir na carreira do magistério após sua formação, entre os alunos inseridos em cursos de formação de professores (LEME, 2012); e de um crescimento significativo do número de professores acima dos 30 anos de idade, com redução expressiva dos indivíduos abaixo desta faixa etária (OCDE, 2009). Matérias publicadas nas Revistas *Carta Capital* (2013) e *Revista Educação* (2013) retratam esse problema que vem enfrentando a educação pública brasileira, mas também presente em outros contextos nacionais, ressaltando que a carreira do magistério tem se mostrado desinteressante tanto para os jovens em início de carreira quanto para aqueles que já se encontram inseridos na profissão. A edição do dia 7 de abril de 2013 do jornal *Estado de Minas* informa que, em 2011, cerca de 40 mil docentes, professores de português e matemática, abandonaram a carreira. Segundo a matéria, o baixo salário e as poucas oportunidades de ascensão na carreira, dentre outros aspectos, são as principais causas de abandono da profissão.

O quadro de eminente escassez de profissionais na educação básica pública é uma preocupação compartilhada por organizações internacionais, tais como a Organização Internacional do Trabalho (OIT), a Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) e a Oficina Regional de Educação para América Latina (OREALC), em diversos países no mundo. Segundo a UNESCO/OREALC (2012), a necessidade de atrair e reter bons profissionais no ensino é um tema que tem aparecido com frequência na maior parte dos países latino-americanos. De acordo com esses organismos, os sistemas de ensino nesses países enfrentam atualmente um constante desafio em dispor de um número suficiente de professores competentes capaz de atender a demanda educacional, que se mantenham motivados e disponham de condições de trabalho adequadas ao longo da carreira (UNESCO, 2012). Ressaltam que é preciso que ações que visem à

valorização social da profissão sejam tomadas com vistas a uma mudança do atual quadro da força de trabalho do magistério público, haja vista que a dificuldade em atrair e manter bons profissionais no ensino reside, em grande medida, no baixo retorno salarial da carreira, nas condições de trabalho inadequadas apresentadas nesses países e no baixo prestígio social da profissão docente, contrastando com a alta expectativa depositada sobre a atuação dos professores.

A Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE, 2014), observa que as políticas com foco na valorização profissional docente não têm sido efetivas e, muitas vezes, apresentam-se na contramão dos objetivos propostos, contribuindo, sobretudo, para um intenso processo de desprofissionalização da carreira. Salário, carreira e formação, para a CNTE e demais instituições representativas da categoria, são elementos essenciais que devem ser abordados nas políticas de valorização docente para que se tornem efetivas.

No Brasil, observamos que a crise de valorização e atratividade do magistério público que permeia os dias atuais tem suas raízes fixadas, sobretudo, na segunda metade do século XX (ARROYO, 2000; 2011; FERREIRA JR.; BITTAR, 2006; 2010; OLIVEIRA, 2010b). As políticas econômicas do período militar e das décadas seguintes, estas últimas no contexto do neoliberalismo, associadas com o processo de massificação do ensino alargado também nesse período, desencadearam um profundo desgaste da carreira docente (LÜDKE; BOING, 2004; SOUZA, 2006; OLIVEIRA, 2007; GATTI; BARRETO, 2009; GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011; ASSUNÇÃO; OLIVEIRA, 2009).

Nas últimas décadas diversos países da Europa, América do Norte e América do Sul experimentaram reformas importantes em seus sistemas educativos (BARROSO, 2005; 2011; LESSARD, 2010; MAROY, 2010; 2011). No Brasil, tais reformas acompanharam uma tendência mais ou menos mundial da necessidade de se medir a eficácia dos sistemas educacionais mediante a capacidade de resposta da escola aos objetivos e metas fixados a ela, centrando-se de sobremodo nas

políticas de responsabilização (*accountability*) e na imputação de uma lógica competitiva entre os estabelecimentos de ensino via publicização dos resultados obtidos nas avaliações externas em âmbito federal e estadual (AFONSO, 2001; OLIVEIRA; PINI; FELDFEBER, 2011). Ao lado das ações que imputam aos docentes a necessidade de se desenvolverem profissionalmente sem, contudo, apresentarem as condições de trabalho adequadas para tanto, as políticas de responsabilização dos docentes pelos resultados escolares vêm contribuindo significativamente no processo de degradação profissional em que se encontram os professores.

Considerando ser o Brasil um país federativo que conta com 27 estados e 5570 municípios, distribuídos em cinco regiões geográficas que apresentam entre si significativas diferenças econômicas, sociais, culturais e políticas, mas que cada ente federado tem relativa autonomia, inclusive em matéria educacional, a regulamentação em relação aos docentes passa a ser uma questão complexa e dependente de negociação constante que pode variar de acordo com da correlação de forças do momento. Os profissionais da educação básica no Brasil são contratados e remunerados pelos estados e municípios, o que resulta em grande desigualdade salarial e de condições de trabalho entre professores das diferentes regiões do país, pois cada estado e município tem liberdade para criar e definir suas próprias carreiras e planos salariais, a despeito da legislação federal definir diretrizes de carreira docente em nível nacional (Resolução n. 02/2009) e um Piso Salarial Profissional Nacional (Lei n. 11.738/2008).

Apesar das discrepâncias apresentadas muitas vezes entre os entes federados no país, muitos deles têm pautado a regulação de seus sistemas de ensino sob a lógica da “gestão para resultados”. Minas Gerais e Pernambuco exemplificam bem esse modelo de regulação¹ que ganhou espaço na América Latina nas últimas décadas. Os dois estados brasileiros vêm pautando suas políticas educacionais sob esta

¹ De uma maneira geral, “regulação” designa os modos de orientação da conduta social (sob o prisma sociológico), estabelecendo as “regras do jogo” em um dado contexto social (MAROY, 2011). Dessa forma, a regulação do sistema educativo é, segundo Maroy (2011), a definição das regras do jogo desse sistema, em que as normas são definidas por arranjos institucionais promovidos ou autorizados pelo Estado.

lógica, estabelecendo acordos que têm como objetivo elevar o grau de comprometimento dos docentes com as metas estipuladas pelo poder executivo. Tais políticas atrelam o desenvolvimento profissional dos docentes aos objetivos e metas fixados por meio de contratos firmados entre a administração central e os estabelecimentos de ensino (OLIVEIRA; VIEIRA, 2014; DUARTE; OLIVEIRA, 2014; AUGUSTO, 2010; AUGUSTO; SARAIVA, 2012), contribuindo de sobremodo com o processo de aviltamento da profissão.

Pautado nessas premissas, o presente artigo, desdobramento de pesquisa realizada entre os anos de 2011 e 2013 no âmbito do Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (PPGE/FaE/UFMG), apresenta como as recentes reformas nos sistemas de ensino mineiro e pernambucano impactaram na problemática da valorização docente e seus efeitos sobre o poder de atratividade da carreira do magistério, observando, dentre outros aspectos, certo descompasso entre as políticas para o desenvolvimento profissional docente e a problemática em questão.

Reformas educacionais na América Latina e a centralidade do trabalho docente

As reformas educacionais iniciadas nos anos de 1990 na América Latina buscaram adequar os sistemas de ensino ao processo de reestruturação produtiva e de nova configuração do papel do Estado (OLIVEIRA, 2010a). Todavia, indicadores de qualidade da educação, já nos anos 2000, apontaram para o fracasso dessas reformas implementadas ao longo da década anterior. Segundo Freitas (2012, p. 91),

a crítica às reformas [...] aponta que, em consonância com o modelo de ajuste neoliberal, prevaleceram, no período, políticas centradas na gestão, eficiência, gerência e de redução do papel do Estado, à revelia dos professores, atribuindo seu fracasso ao baixo protagonismo dos professores em sua implementação,

produzindo, segundo essa ótica, a perpetuação das desigualdades, do baixo rendimento dos alunos e a repetência e o abandono da escola.

Os novos modos de regulação do sistema de ensino que se ascenderam nas duas últimas décadas tenderam a substituir ou a sobrepor a tradicional forma de regulação até então vigente e foram fortemente divulgados por organismos supranacionais (Banco Mundial, OCDE, FMI, etc.). A crítica centrou-se na ineficácia desses sistemas, sendo acusados de não conseguirem acompanhar a nova dinâmica econômica e social do capitalismo moderno e, conseqüentemente, não serem capazes de responder às demandas que lhe eram impostas.

Ao se falar de aprendizagem, fala-se, inevitavelmente, de professor (NÓVOA, 2009). A denúncia de que a aprendizagem dos alunos não atendia às expectativas depositadas no sistema de ensino é diretamente relacionada à qualidade do professor. Essa concepção supõe que, para ter um bom desempenho, os docentes devem apresentar uma qualificação compatível com as exigências de suas tarefas e devem atualizar-se de forma permanente. Neste contexto, as demandas apresentadas ao professorado surgem em um cenário em que a escola está imersa em críticas relacionadas à sua incapacidade de promover a aprendizagem, apresentando-se, sobretudo, como uma instituição cada vez mais vocacionada para o atendimento às questões sociais e assistenciais derivadas da incapacidade das instituições assegurarem as condições necessárias ao desenvolvimento das crianças (NÓVOA, 2009; OLIVEIRA, 2013). Aos docentes recai a complexidade desse sistema, impondo-lhes um papel que implica não só domínio dos conteúdos disciplinares e didáticos, como também compreensões sobre o desenvolvimento cognitivo, afetivo e social das crianças e dos jovens, além de uma extrema capacidade de lidar com as diferenças e o atendimento às necessidades sociais dos atores envolvidos (GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011; OLIVEIRA, 2013).

Diante da forte pressão dos organismos internacionais para o cumprimento de metas estabelecidas entre os países e as organizações multinacionais (OEI, OCDE, UNESCO, etc.), como as Metas Educativas 2021,² intensificam-se as ações que visam acelerar internamente o cumprimento destes pactos (Freitas, 2012). Nesse contexto, o conceito de Desenvolvimento Profissional Docente (DPD) surge como imperativo na busca pela qualificação do professor e, conseqüentemente, pelo sucesso do sistema de ensino.

Centrado na ideia da relação direta entre qualidade do professor e sucesso escolar dos alunos, as políticas de desenvolvimento profissional docente convergiram suas ações de sobremodo na formação docente, especialmente nas práticas de formação continuada. No entanto, se, por um lado, a formação é tida como condição indispensável para o desenvolvimento profissional docente, por outro lado, a centralidade das ações neste aspecto vem preterindo outros elementos tão indispensáveis quanto. Segundo Oliveira (2010), apesar de à formação ser atribuído grande peso, a noção de desenvolvimento profissional, enquanto possibilidade de progresso na vida profissional, deve abarcar outros elementos de grande significância, como o salário, as condições de trabalho³ e a progressão na carreira.

As reformas dos sistemas educacionais promovidas nas últimas décadas na América Latina, em especial no Brasil, promoveram a ampliação do direito à educação e o acesso a grupos antes marginalizados, mas também provocaram intenso processo de degradação da carreira do

² O projeto “Metas Educativas 2021: a educação que queremos para a geração dos Bicentenários” refere-se a um acordo selado pela OEI com diversos países na América Latina em evento realizado em 2008 em El Salvador. No acordo foram estabelecidas metas a serem alcançadas até 2021 a fim de que os sistemas de ensino respondam satisfatoriamente “às demandas sociais inadiáveis: conseguir que mais alunos estudem, durante mais tempo, com uma oferta de qualidade reconhecida, equitativa e inclusiva e na qual participem a grande maioria das instituições e setores da sociedade” (OEI, 2008, p. 3).

³ Segundo Oliveira e Assunção (2010), as condições de trabalho docente referem-se à forma como está organizado o processo de trabalho nas unidades educacionais. Para as autoras, tais condições envolvem aspectos relativos à forma como o trabalho é organizado, isto é, a divisão das tarefas e responsabilidades, a jornada de trabalho, os recursos materiais disponíveis para o desempenho das atividades, os tempos e espaços para a realização do trabalho, abarcando ainda as formas de avaliação de desempenho, horários de trabalho, procedimentos didático-pedagógicos, admissão e administração das carreiras docentes, condições de remuneração, entre outras.

magistério, derivado, dentre outros aspectos, pelas precárias condições de trabalho ofertadas. Assim sendo, observa-se que as políticas de desenvolvimento profissional docente vêm carregando um grande paradoxo em seu escopo: se, por um lado, exige-se dos docentes a atualização, disposição e adaptação para enfrentar-se e adequar-se às mudanças implementadas e um maior desenvolvimento profissional, por outro lado, não lhe proporcionam as condições para que isso seja efetivado (OLIVEIRA, 2010).

Minas Gerais e Pernambuco têm se destacado no cenário nacional com profundas reformas em seus sistemas de ensino promovidas nas últimas gestões estaduais, conforme já afirmado. Os impactos dessas reformas podem ser observados nas frequentes mobilizações do movimento sindical nos respectivos estados, os quais reivindicam, dentre outros aspectos, uma política de valorização profissional docente efetiva que contemple os aspectos de formação, carreira e remuneração.

O descompasso entre as políticas de valorização profissional docente e seu efeito prático em Minas Gerais e Pernambuco

Os estados de Minas Gerais e Pernambuco vêm se destacando no cenário nacional nos últimos anos com profundas reformas em seus sistemas de ensino. Em especial no estado mineiro, avanços nos indicadores educacionais têm se mostrado significativos, colocando a educação no estado entre as primeiras no *ranking* de desempenho educacional dos alunos mensurado pelo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB).⁴ Pernambuco, após um longo período sem apresentar avanços significativos em seus indicadores educacionais, aparece em 2013 entre os estados que mais progrediram no IDEB, sobretudo no ensino médio.

⁴ Segundo os dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), Minas Gerais ocupa a primeira colocação no *ranking* estadual do IDEB de 2013 quando considerados os anos iniciais e finais do ensino fundamental. No ensino médio, o estado aparece em oitavo lugar.

Em Minas Gerais e Pernambuco, a opção por um modelo de regulação do sistema educacional centrado na “gestão para resultados” conflui com as gestões do executivo estadual da última década. No estado mineiro, temos as reformas engendradas no contexto do Programa “Choque de Gestão”, implementado ao longo dos dois mandatos do ex-governador Aécio Neves, do Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB), de 2003 a 2010, e continuado por seu sucessor, o ex-governador Antônio Augusto Anastasia, também filiado ao PSDB. Em Pernambuco, as reformas do sistema de ensino, pautadas no modo de regulação pós-burocrático, confluem-se com a assunção do ex-governador Eduardo Campos, do Partido Socialista Brasileiro (PSB), à frente do Governo estadual entre os anos de 2007 e 2014, que, a partir do “Programa de Modernização da Gestão Pública no Estado de Pernambuco – Metas para Educação”, implementou um modo de gestão educacional pautado em resultados, aos moldes das reformas no âmbito do “Choque de Gestão”.

Segundo o Documento Final da Conferência Nacional de Educação de 2010 (CONAE),⁵ a valorização profissional dos trabalhadores em educação, no contexto de um sistema nacional de ensino e no campo das políticas educacionais, sempre esteve de alguma forma presente na discussão. No entanto, provavelmente em nenhum outro momento tenha se dado maior destaque, tanto por parte de agentes públicos, quanto de agentes privados, instituições nacionais, internacionais e supranacionais, como vem ocorrendo nas últimas décadas, à centralidade dos profissionais da educação nos sistemas de ensino.

As políticas educacionais dos últimos anos em Minas Gerais e Pernambuco, ao lado da incessante busca pelo avanço nos indicadores educacionais, trazem em seu escopo a valorização profissional docente

⁵ Instituída ainda na década de 1930, pela Lei 378, de 13 de janeiro de 1937, a Conferência Nacional de Educação (CONAE) constitui-se como um importante espaço democrático para a construção de diretrizes para a política nacional de educação e dos seus marcos regulatórios (CONAE, 2010). A CONAE 2010 foi realizada no período de 28 de março a 1º de abril de 2010 e seu Documento Final, “Construindo o sistema nacional articulado de educação: O Plano Nacional de Educação, diretrizes e estratégias” apresentou diretrizes, metas e ações para a política nacional de educação, criando subsídios necessários à formulação do Plano Nacional de Educação 2014-2024 (Lei n. 13.005, de 26 de junho de 2014).

como um elemento a ser perseguido no âmbito legislativo. Em Minas Gerais, a Lei n. 15.293, de 5 de agosto de 2004, institui as carreiras dos Profissionais de Educação Básica da rede estadual de ensino. Dentre outros aspectos, a referida Lei traça como fundamento a valorização do profissional da educação, observando-se a promoção e manutenção de um sistema permanente de formação continuada, com vistas ao aperfeiçoamento profissional e à ascensão na carreira; a remuneração adequada destes profissionais, respeitando-se a complexidade das tarefas desempenhadas e o nível de responsabilidade a eles atribuído; e a promoção e o progresso na carreira, respeitando o desempenho profissional e a formação continuada do servidor, preponderantemente sobre seu tempo de serviço.

No que tange à remuneração dos profissionais da educação do Estado de Minas Gerais, o Decreto n. 45.905, de 3 de fevereiro de 2012, regulamenta o chamado “Modelo Unificado de Remuneração” para o Grupo de Atividades da Educação Básica, instituído pela Lei n. 19.837, de 2 de dezembro de 2011. Segundo a Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE/MG), o novo modelo remuneratório buscou colocar em prática alterações para se adequar à Lei do Piso Salarial Nacional e proporcionar a valorização da carreira do magistério público da rede estadual de ensino.

No entanto, embora o texto legislativo e o discurso veiculado pelos documentos oficiais da SEE/MG destaquem o progresso nas políticas educacionais no que se refere à carreira e remuneração dos profissionais do ensino do estado mineiro, o Sindicato Único dos Trabalhadores em Educação de Minas Gerais (Sind-UTE/MG) contesta as afirmações do poder executivo estadual quanto aos avanços proporcionados pelo novo modelo remuneratório. Para o Sind-UTE/MG, o governo estadual não cumpriu os acordos estabelecidos ao final do movimento grevista de 2011, obrigando todos os profissionais da educação a perceberem seus vencimentos no modelo de subsídio, conforme empregado pelo modelo unificado de remuneração. Além disso, o Sindicato ressalta que a nova

política remuneratória desvaloriza os aspectos de formação e do tempo de serviço, não contabilizando as gratificações de biênio e quinquênio e a formação dos profissionais; descumpre a Lei do Piso como vencimento básico e, de acordo com o artigo 19 da Lei n. 19.837/2011, congelou as carreiras até 2015.

A Campanha Salarial Educacional do Sind-UTE/MG em 2013, além das denúncias ressaltadas, reivindica o restabelecimento dos percentuais da progressão na carreira para 3% e da promoção para 22%, diferente da proposta do Estado de 2,5% e 10%, respectivamente, apresentada anteriormente. Importante ressaltar também que estão incluídas na pauta de reivindicações do Sindicato as questões relativas ao cumprimento integral da Lei do Piso, especialmente a garantia de um 1/3 da carga horária semanal de trabalho para atividades extraclasse (sem interação com os educandos); a melhoria das condições objetivas de trabalho nas escolas, como o investimento na melhoria da rede física das escolas, políticas de combate à violência no ambiente escolar, redução do número de alunos por turma, regulamentação do atendimento em todas as escolas estaduais de profissionais de assistência educacional (fonoaudiólogo, assistente social, psicólogo, fisioterapeuta); e uma política de formação continuada para os profissionais dentro da jornada de trabalho, com o devido reconhecimento por parte da SEE/MG (SIND-UTE/MG, 2013).

Em Pernambuco, as políticas e ações do Estado em torno da temática da valorização do magistério podem ser percebidas ainda na gestão anterior a Eduardo Campos, que teve à frente do executivo estadual o ex-governador Jarbas Vasconcelos, do Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB). Em 2002, a Lei n. 12.252, de 8 de julho, aprova o Plano Decenal de Educação 2002 – 2012, que, dentre outros elementos, traça metas e estratégias para a promoção da valorização dos profissionais da educação.

Contudo, a temática ganha destaque na campanha de Eduardo Campos para a disputa eleitoral em 2006. O programa de governo

apresentado pelo ex-governador destaca a preocupação com a valorização do magistério público da rede estadual de Pernambuco, ressaltando a necessidade de uma política que contemple a melhoria das condições de trabalho para o professor e o reforço das iniciativas de formação de professores em áreas com déficits mais frequentes, como química, física, matemática, biologia e artes, tanto para os anos finais do ensino fundamental quanto para o ensino médio. Posteriormente, a Lei de Responsabilidade Educacional do Estado de Pernambuco (Lei n. 13.273, de 5 de julho de 2007), promulgada no primeiro ano da gestão de Eduardo Campos, estabelece a obrigação do Estado na promoção de programas que tenham como objetivo a valorização profissional docente. Em seu artigo 2º, a referida lei estabelece que, dentre os indicadores educacionais que devem ser apresentados pelo executivo estadual à Comissão de Educação da Assembleia Legislativa, devem constar os Programas de Valorização e Capacitação Docente desenvolvidos para os professores da rede estadual de ensino.

No que tange à valorização dos profissionais do magistério público pernambucano via aspecto remuneratório, a política de bonificação instituída pelo Bônus de Desempenho Educacional (BDE), lei n. 13.486, de 1º de julho de 2008, traz em seu texto, dentre outros objetivos, fortalecer a política de valorização e remuneração dos profissionais da educação. O BDE estabelece uma premiação, em forma de um 14º salário, aos servidores das escolas que atingiram suas metas acordadas no “Termo de Compromisso”.

Assim como observado em Minas Gerais, a preocupação com a valorização profissional docente transmitida nos textos legislativos e nos programas de governo apresentados por Eduardo Campos em seus dois mandatos, segundo o Sindicato dos Trabalhadores em Educação de Pernambuco (SINTEPE), não se traduziram e ações efetivas, sobretudo no que se refere à progressão na carreira e à remuneração. A primeira gestão do governador Eduardo Campos (2007-2010) foi marcada com grandes movimentos dos profissionais da educação do

estado pernambucano em torno da questão salarial. Já em seu primeiro ano de gestão, em 2007, foi deflagrada uma greve na rede estadual de ensino, mobilizada pelo SINTEPE, que perdurou 54 dias. Na pauta de reivindicações estava a fixação do piso salarial da categoria equiparado ao salário mínimo (R\$ 380,00 na época), além do cumprimento do acordo de reajuste de 16% da base salarial feito com o poder público e melhorias das condições de trabalho nos estabelecimentos de ensino.

Com a promulgação da Lei do Piso, em 2008, as mobilizações do Sindicato se deram, principalmente, visando o cumprimento da legislação. A campanha salarial do sindicato daquele ano, segundo nota divulgada pela instituição na ocasião (SINTEPE, 2013) apesar de não terem sido atendidas todas as reivindicações, conseguiu elevar a remuneração inicial dos professores com formação em nível médio em até 67%, fazendo com que fosse cumprido o PSPN.⁶

Em 2013, já no segundo mandato de Campos, foi aprovada uma tabela salarial na qual o vencimento-base dos professores com formação em nível médio passou a ser de R\$ 1.175,74, para uma jornada de trabalho semanal de 30 horas, e R\$ 1.567,65, para uma jornada de trabalho semanal de 40 horas. Os professores com formação em nível superior passaram a perceber um vencimento-base, a partir de 1º de janeiro de 2013, de R\$ 1.234,52 e R\$ 1.646,04, para jornadas de trabalho semanal de 30 e 40 horas, respectivamente.

Apesar dos avanços no que se refere, principalmente, à remuneração, o SINTEPE entende que a educação no estado pernambucano ainda carece de muitos progressos. Em notícia veiculada no *site* da instituição, em abril de 2013, é ressaltada a importância de se avançar nas negociações em torno do Plano de Cargos e Carreiras (PCC)⁷, com a ampliação dos percentuais de progressão na carreira entre os níveis de formação dos professores. O SINTEPE considera que os ganhos obtidos nos últimos anos nos vencimentos iniciais de carreira não são suficientes para tirar o professor pernambucano da situação de ter um dos piores salários do país.

⁶ Lei Complementar n. 112, de 6 de junho de 2008.

⁷ Lei n. 11.559, de 10 de junho de 1998.

Outra situação que ainda gera muitas discussões entre a categoria e o poder público estadual diz respeito à política de premiação adotada pelo Estado. Segundo o SINTEPE, as políticas de premiação vão “na contramão” da valorização profissional prevista na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN (Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996) e presente nas políticas educacionais do estado propostas nas últimas gestões. De acordo com a instituição, o Governo do Estado insiste em uma política de premiação em detrimento da valorização da formação e do tempo de serviço do profissional para o desenvolvimento na carreira. Além disso, conforme ressaltado pelo Presidente do SINTEPE (gestão 2012-2014), Heleno Araújo, tal política não vem apresentando os resultados esperados. Entre os anos de 2009 e 2011, o número de escolas que alcançaram as metas impostas pela Secretaria de Educação caiu cerca de 30%. Dentre as unidades educacionais que conseguiram cumprir 100% das metas, a redução chega a 33%.

Além disso, atenuando os efeitos das políticas de premiação, em 2012 foi promulgada a Lei n. 14.602, de 21 de março, a qual dispõe sobre a divulgação do IDEB nas escolas públicas da rede estadual de Pernambuco. Conforme estabelecido nessa Lei, as unidades educacionais da rede estadual pernambucana são obrigadas a afixar cartazes, em tamanho A3 (297x420 mm) e em local visível ao público, exibindo as informações sobre o IDEB registrado pela instituição e o índice médio do Estado. Os argumentos do SINTEPE contra essas políticas têm sido na direção de reforçar a educação como um direito humano e social e não um jogo, uma competição em que os vencedores são premiados. Para Heleno Araújo, essas políticas têm provocado a reprovação e o abandono de muitos estudantes das escolas públicas do Estado.

Plano de cargos e carreira e a remuneração dos profissionais do ensino na contramão da valorização e do desenvolvimento profissional docente

Conforme visto, os organismos internacionais destacam que os países latino-americanos e o Caribe têm apresentado dificuldades em atrair e reter bons profissionais no magistério público (UNESCO, 2012). Grande parte dessa dificuldade reside no fato de a carreira docente não apresentar nesses países aspectos atrativos no que se refere a um plano de progressão funcional adequado e uma remuneração digna. Além disso, as condições inadequadas de trabalho no ambiente escolar contribuem para afugentar os jovens em início de carreira da profissão docente, bem como desestimular aqueles que nela se encontram.

De acordo com a pesquisa *Teaching and Learning International Survey* (TALIS), desenvolvida pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), no ano de 2009, o Brasil, dentre todas as nações investigadas, é o país que mais apresentou vínculos temporários de trabalho. Segundo a OCDE (2009), o país apresentava neste ano, aproximadamente, 75% de contratos de trabalho efetivos em suas redes de ensino. Nesse mesmo ano, a pesquisa “Trabalho Docente na Educação Básica no Brasil”,⁸ realizada pelo Grupo de Estudos Sobre políticas Educacionais e Trabalho Docente (GESTRADO/UFGM), identifica que 68% dos docentes, no conjunto das sete unidades federativas investigadas, possuem contratos efetivos com as redes de ensino em que atuam. Em 2013, embora tenha ultrapassado nações como México, Portugal e Estados Unidos, por exemplo, o Brasil ainda encontrou-se entre os países com os menores percentuais de contratos de trabalho efetivos em suas redes de ensino. Segundo a OCDE (2014), o

⁸ A pesquisa “Trabalho Docente na Educação Básica no Brasil” realizou, em um *survey* em sete estados do Brasil (Pará, Rio Grande do Norte, Goiás, Minas Gerais, Espírito Santo, Paraná e Santa Catarina) no qual foram entrevistados cerca de nove mil docentes. As informações coletadas dizem respeito às características do trabalhador docente, dos postos de trabalho, às condições de trabalho e à saúde desses profissionais, e às perspectivas e representações que o indivíduo tem e faz de sua carreira, dentre outras informações. Disponível em: <www.trabalhodocente.net.br>. Acesso em: 10 set. 2014.

país apresentou neste ano 76,5% de docentes com contratos de trabalho efetivos, ocupando a 27ª posição no conjunto de 34 países e territórios pesquisados.

Para a OCDE (2009; 2014), vínculos efetivos com planos de progressão profissional e uma estrutura remuneratória apropriados podem ser vistos como aspectos vantajosos para se optar pela carreira docente. Embora a Resolução n. 2/2009 do Conselho Nacional de Educação (CNE) e da Câmara de Educação Básica (CEB) fixe nas Diretrizes Nacionais para os Planos de Carreira e Remuneração dos Profissionais do Magistério da Educação Básica Pública que o ingresso na carreira do magistério público deve se dar via concurso público, ainda persistem altos percentuais de profissionais do ensino com contratos temporários. Segundo dados do Censo Escolar de 2012 (EDUCAÇÃO, 2013b) 27% dos docentes possuem contratos temporários na rede pública de ensino. Se analisadas somente as redes estaduais, esse percentual é ainda maior, apresentando que 31,3% desses profissionais são contratados temporariamente. Pernambuco encontra-se entre as unidades federativas que apresentam os maiores percentuais de contratos temporários na rede estadual de ensino. De acordo com os dados do referido Censo, 41,3% dos docentes dessa rede são admitidos em caráter temporário. Minas Gerais, embora com um número inferior ao de Pernambuco, ainda apresenta um percentual de contratos temporários significativos. Na rede estadual de ensino mineira, 20,1% dos docentes são *designados*, isto é, contratados temporariamente.

No que tange à remuneração, segundo a Campanha Nacional pelo Direito à Educação (2013), baseada em dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD/IBGE), o salário médio dos professores no Brasil é 38% menor que os demais profissionais com nível superior completo. Mesmo o Supremo Tribunal Federal tendo dado parecer favorável à constitucionalidade da Lei do Piso frente Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADI) n. 4.167, apenas sete estados brasileiros cumprem com a legislação na íntegra. Segundo a CNTE, (2014) em março,

apenas os estados do Amapá, Mato Grosso, Mato Grosso do Sul, Ceará, Pernambuco, Piauí e o Distrito Federal pagavam um vencimento inicial mínimo de R\$ 1.697,00 para os profissionais com formação em nível médio e uma jornada de trabalho semanal de 40 horas, dispondo aos profissionais, ainda, um 1/3 da carga horária de trabalho para atividades sem interação com os educandos. Minas Gerais, de acordo com as informações divulgadas pela CNTE, não cumpre a jornada extraclasse e não paga o piso como vencimento básico.

A progressão salarial na carreira do magistério, segundo o artigo 4º, inciso V, da já citada Resolução CNE/CEB n. 2/2009, deve pautar-se por incentivos que contemplem titulação, experiência, desempenho, atualização e aperfeiçoamento profissional. A adequação dos PCC nos estados pesquisados tem se apresentado como um ponto de tensão entre os governos estaduais e o movimento sindical. Em Minas Gerais, conforme visto anteriormente, o Sind-UTE/MG ressalta que as recentes reformas no PCC dos profissionais da rede estadual de ensino desvaloriza os aspectos de formação e tempo de serviço. Segundo o Sind-UTE/MG, o modelo unificado de remuneração incorpora as gratificações por tempo de serviço ao vencimento inicial, desvalorizando este aspecto e descumprindo a Lei do Piso, uma vez que esta se trata do vencimento em início de carreira, sem contabilizar as gratificações. Além disso, de acordo com o Sind-UTE/MG, as recentes reformas diminuíram os percentuais de progressão e promoção na carreira, além de valorizarem de sobremodo as avaliações de desempenho individual e institucional.

Em Pernambuco, o PCC também se constitui como um ponto de tensão entre a administração estadual e o SINTEPE. A principal reivindicação da instituição, conforme vimos, diz respeito aos percentuais de promoção e progressão na carreira e entre os níveis de formação.

Outro nó estabelecido entre Estado e movimento sindical em Minas Gerais e Pernambuco diz respeito às políticas de bonificação e premiação. Em ambos os estados, as recentes reformas implementadas

na rede estadual instituíram o “Prêmio por Produtividade” (Lei n. 17.600, de 1º de julho de 2008), no contexto mineiro, e o BDE, em Pernambuco, como forma de promover um maior compromisso dos servidores com as metas para a melhoria dos indicadores educacionais estabelecidos pelos governos estaduais. O “Prêmio por Produtividade” e o BDE, conforme mencionado anteriormente, estabelecem um 14º salário aos servidores dos estabelecimentos de ensino que conseguiram atingir as metas propostas no “Acordo de Resultados” (Lei n. 17.600, de 1º de julho de 2008, regulamentado pelo Decreto n. 44.873, de 14 de agosto de 2008), em Minas Gerais, e no “Termo de Compromisso”, em Pernambuco, conforme já comentado. Para o movimento sindical, as políticas de bonificação e premiação apresentam-se como duplamente perversas. Segundo a CNTE, (2013) a maior garantia de aprendizagem para todos os alunos consiste em garantir a equidade na oferta educacional de qualidade, com a devida valorização dos profissionais da educação. A política de bônus, ao contrário, tende a beneficiar as escolas que apresentam melhores condições (infraestrutura física, recursos humanos e alunos provenientes de famílias com melhor nível socioeconômico) e condenar aqueles estabelecimentos de ensino que necessitam de mais investimentos. Para a CNTE, melhor que remunerar com bônus é investir na formação inicial e continuada do profissional da educação e vincular sua remuneração a estágios previstos previamente no plano de carreira.

Algumas considerações

Conforme salientado por Ball (2005), as recentes reformas nos modelos de regulação dos sistemas de ensino vêm revelando um profundo impacto sobre os sistemas ético-profissionais do campo educacional. Segundo o autor, o controle sobre o trabalho docente vem sendo ampliado

com as novas pedagogias invisíveis de gerenciamento, realizadas por meio de avaliações, análises e formas de pagamento relacionadas com o desempenho [...] Os desempenhos de

Práxis Educacional	Vitória da Conquista	v. 10, n. 17	p. 67-97	jul./dez. 2014
--------------------	----------------------	--------------	----------	----------------

sujeitos individuais ou de organizações servem de parâmetros de produtividade ou de resultado, ou servem ainda como demonstrações de “qualidade” ou “momentos” de promoção ou inspeção. (BALL, 2005, p. 544).

As ações engendradas pelo poder público em Minas Gerais e Pernambuco nos últimos anos colocam em evidência a cultura do gerencialismo e da responsabilização instituída no campo educacional nas reformas de diversos cenários no mundo nas últimas décadas. A gestão por resultados, implementada nesses Estados, vem alterando, de forma significativa, a carreira docente e instituindo novos mecanismos de desenvolvimento profissional que não condizem com a realidade vivida nas escolas.

A remuneração e o desenvolvimento da carreira profissional vêm sendo atrelados às metas estabelecidas pelo poder público, por meio de contratos, ou “acordos”, em detrimento de formas tradicionais de incentivo ao desenvolvimento profissional desses trabalhadores. Os planos de cargos e carreiras vêm sendo construídos sobre a base da meritocracia, valorizando avaliações que atrelam sucesso profissional aos índices de desempenho alcançados pelos estudantes nos testes padronizados.

Nesse contexto, as instituições representativas dos profissionais da educação nesses dois Estados denunciam que, mais que promover o desenvolvimento profissional e o conseqüente avanço da qualidade do ensino, essas políticas vêm produzindo efeitos perversos para os docentes, colocando-os à frente dos recorrentes fracassos nos níveis de desempenho auferidos pelos testes padronizados sem, contudo, se discutir as condições reais em que o ensino vem sendo realizado. Tais resultados corroboram com a visão de Diane Ravitch, ex-secretária adjunta de Educação dos EUA e responsável pela reforma educacional americana, pautada nos modelos gerencialistas e de responsabilização, que serviu de padrão para as reformas dos sistemas de ensino em vários países, inclusive o Brasil, conhecida como *No child left behind*. Em

entrevista concedida ao Jornal *Estado de São Paulo*, em agosto de 2010, Ravitch afirma que os modelos de *accountability* em educação são falhos, uma vez que levam a um esforço grande apenas para ensinar os alunos a responderem testes, não necessariamente levando a uma melhora da qualidade da educação. Para Ravitch, a avaliação de desempenho dos professores deve ser realizada no momento de ingresso na carreira e, de forma periódica, pelos seus supervisores diretos, visando garantir que o trabalho proposto esteja sendo realizado. Arelar outros ganhos às avaliações é um erro que coloca em xeque a qualidade do ensino e do professor.

A introdução de sistemas de avaliação profissional centrados no desempenho dos alunos, além de responsabilizar de sobremodo o professor, acaba por promover um intenso processo de desprofissionalização da carreira docente. O professor deixa de ter controle sobre seu próprio modo de ensino, atuando performativamente na transmissão de conteúdos previamente estabelecidos pelas avaliações padronizadas. Além disso, como ressalta Lessard (2006), esse modelo, que associa a alocação de recursos, de diferentes formas, aos resultados auferidos, tem repercussão direta sobre os docentes, sobretudo no que diz respeito à sua relação com a sociedade. Segundo o autor, nesses modelos de regulação do trabalho docente, “a relação entre os professores e a sociedade é caracterizada pela suspeita de ineficácia ou de incompetência, ou até pela desconfiança a respeito destes últimos, desconfiança que exige um acompanhamento rigoroso do trabalho docente” (Lessard, 2006, p. 148).

Para garantir de fato o direito à educação com a valorização dos seus profissionais, como afirmam os documentos oficiais dos Governos de Minas Gerais e Pernambuco, é preciso mudar os rumos das políticas aplicadas. Deve ser estimulada a colaboração nas ações dentro do espaço escolar, atendendo as especificidades de cada aluno, evitando a padronização que ocorre atualmente por meio das provas de matemática e português; fortalecer a gestão democrática nas escolas, como forma de

distribuir a responsabilidade pelo processo ensino-aprendizagem para o coletivo da Comunidade Escolar; profissionalizar os trabalhadores em educação, garantindo o desenvolvimento profissional, como possibilidade de progresso na vida profissional, ao abarcar todos os elementos que aí devem ser contemplados (piso salarial, formação específica para cada cargo, um plano efetivo de formação continuada, dentro da carga de trabalho semanal, e garantia de condições adequadas de trabalho). Essas condições não podem estar divorciadas do compromisso com a equidade no atendimento ao direito à educação nas redes de ensino aqui pesquisadas, bem como para os demais governos do país.

Referências

AFONSO, Almerindo Janela. Reforma do Estado e políticas educacionais: entre a crise do Estado-nação e a emergência da regulação supranacional. **Educação e Sociedade**, n. 75, p. 15-32, ago. 2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v22n75/22n75a03.pdf>>. Acesso em: 29 jun. 2013.

ARROYO, Miguel G. Operários e educadores se identificam: que rumos tomará a educação brasileira? In: LOPES, Eliane Marta Santos Teixeira; PEREIRA, Marcelo Ricardo. **Conhecimento e inclusão social: 40 anos de pesquisa em educação**. Belo Horizonte: UFMG, 2011.

ARROYO, Miguel González. **Ofício de mestre: imagens e auto-imagens**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

ASSUNÇÃO, Ada Ávila; OLIVEIRA, Dalila Andrade. Intensificação do trabalho e saúde dos professores. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 107, p. 349-372, maio-ago. 2009.

AUGUSTO, Maria Helena. **A regulação das políticas educacionais em Minas Gerais e a obrigação de resultados: o desafio da inspeção escolar**. 2010. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010.

AUGUSTO, Maria Helena; SARAIVA, Ana Maria Alves. Políticas de educação básica em Minas Gerais. In: DUARTE, Adriana *et al.* **O trabalho docente na educação básica em Minas Gerais**. Belo Horizonte: Fino Traço, 2012. P. 21-41.

BALL, Stephen J. Profissionalismo, Gerencialismo e Performatividade. **Cadernos de Pesquisa**, v. 35, n. 126, p. 539-564, set.-dez. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-15742005000300002&script=sci_abstract&lng=pt>. Acesso em: 23 jun. 2013.

BARROSO, João. Da política baseada no conhecimento às práticas baseadas em evidências. Consequências para a regulação do trabalho docente. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana (Org.). **Políticas públicas e educação: regulação e conhecimento**. Belo Horizonte: Fino Traço, 2011. p. 91-116.

BARROSO, João. O Estado, a educação e a regulação das políticas públicas. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 92, p. 725-751, out. 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v26n92/v26n92a02.pdf>>. Acesso em: 29 jun. 2013.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 23 dez. 1996.

BRASIL. Lei n. 11.738, de 16 de julho de 2008. Regulamenta a alínea “e” do inciso III do *caput* do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, 16 jul. 2008.

BRASIL. Resolução n. 2, de 28 de maio de 2009. Fixa as diretrizes nacionais para os Planos de Carreira e Remuneração dos Profissionais do Magistério da Educação Básica Pública, em conformidade com o artigo 6º da Lei n. 11.738, de 16 de julho de 2008, e com base nos artigos 206 e 211 da Constituição Federal, nos artigos 8º, § 1º, 67 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e no artigo 40 da Lei n. 11.494, de 20 de junho de 2007. **Diário Oficial da União**, Brasília, 29 maio 2009.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. Ranking estadual do Ibed de 2013. Brasília: Inep, 2013.

BRASIL. Conferência Nacional de Educação. Brasília: MEC, 2010.

CAMPANHA NACIONAL PELO DIREITO À EDUCAÇÃO. **Lei do piso: debates sobre a valorização do magistério e o direito à educação no STF**. São Paulo: Ação Educativa, 2011.

CARTA CAPITAL. Disponível em: <<http://www.cartacapital.com.br/revista/749>>. Acesso em: 30 maio 2013.

CNTE. Estados brasileiros não cumprem a lei do piso. Disponível em: <<http://www.cnte.org.br/index.php/comunica%C3%A7%C3%A3o/noticias/10757-estados-brasileiros-nao-cumprem-a-lei-do-piso->>>. Acesso em: 2 out. 2014.

CNTE. Disponível em: <<http://www.sindutemg.org.br/novosite/conteudo.php?MENU=1&LISTA=detalhe&ID=3050>>. Acesso em: 3 ago. 2013.

EDUCAÇÃO. Contratos temporários de docentes prejudicam desempenho dos alunos. Disponível em: <<http://educacao.uol.com.br/noticias/2013/05/08/contratos-temporarios-de-docentes-prejudicam-desempenho-dos-alunos.htm>>. Acesso em: 3 ago. 2013.

EDUCAÇÃO. Adeus docência. **Educação**, 2013. Disponível em: <<http://revistaeducacao.uol.com.br/textos/195/adeus-docencia-292321-1aps>>. Acesso em: 30 maio 2013.

ESTADO DE MINAS. Carreira docente não atrai estudantes. **Estado de Minas**. Disponível em: <http://www.em.com.br/app/noticia/especiais/educacao/2013/04/07/internas_educacao.268423/carreira-de-professor-nao-atrai-estudantes.shtml#.UWGW_pnVQLU.faceook>. Acesso em: 18 abr. 2013.

DUARTE, Alexandre William Barbosa; OLIVEIRA, Dalila Andrade. A ação sindical diante das políticas de valorização e atratividade da profissão docente em Minas Gerais e Pernambuco. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; MELO, Savana Diniz Gomes. **Sindicalismo docente: desafios e perspectivas**. Camaragibe: CCS Gráfica e Editora, 2014.

FCC: FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS. **Atratividade da carreira docente no Brasil**: relatório preliminar. São Paulo: FCC, 2009. Disponível em: <<http://revistaescola.abril.com.br/pdf/relatorio-final-atratividade-carreira-docente.pdf>>. Acesso em: 20 set. 2010.

FERREIRA JR., Amarilio; BITTAR, Marisa. A ditadura militar e a proletarianização dos professores. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 97, p. 1159-1179, set./dez. 2006.

FERREIRA JR., Amarilio; BITTAR, Marisa. O Novo Sindicalismo e os docentes. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana Maria Cancelli; VIEIRA, Livia Maria Fraga. **Dicionário de trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. *CD-ROM*.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. Formação inicial e continuada: a prioridade ainda postergada. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; VIEIRA, Livia Maria Fraga (Org.). **Trabalho na educação básica: a condição docente em sete estados brasileiros**. Belo Horizonte: Fino Traço, 2012.

GATTI, Bernardete Angelina.; BARRETO, Elba Siqueira de Sá. **Professores do Brasil**: impasses e desafios. Brasília: UNESCO, 2009.

GATTI, Bernardete Angelina.; BARRETO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazio de Afonso. **Políticas docentes no Brasil**: um estado da arte. Brasília: UNESCO, 2011.

LEME, Luciana França. **Atratividade do magistério para o ensino básico**: estudo com ingressantes de cursos superiores da Universidade de São Paulo. 2012. 192 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo. 2012.

LESSARD, Claude. Regulação múltipla e autonomia profissional dos professores: Comparação entre o Quebec e o Canadá. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 44. p. 143-163, dez. 2006.

LESSARD, Claude. Regulação. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana Maria Cancelli; VIEIRA, Livia Maria Fraga. **Dicionário de trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. *CD-ROM*.

LÜDKE, Menga; BOING, Luiz Alberto. Caminhos da profissão e da profissionalidade docentes. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1159-1180, set./dez. 2004.

MAROY, Christian. Em direção a uma regulação pós-burocrática dos sistemas de ensino na Europa? In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana Maria Cancelli (Org.). **Políticas públicas e educação: regulação e conhecimento**. Belo Horizonte: Fino Traço, 2011. p. 19-46.

MAROY, Christian. Regulação dos sistemas educativos. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana Maria Cancelli; VIEIRA, Livia Maria Fraga. **Dicionário de trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. *CD-ROM*.

MINAS GERAIS. Decreto n. 44.873, de 14 de agosto de 2008. Regulamenta a Lei n. 17.600, de 1º de julho de 2008, que disciplina o acordo de resultados e o prêmio por produtividade no âmbito do poder executivo e dá outras providências. **Diário Oficial do Estado de Minas Gerais**, Belo Horizonte, 15 de agosto de 2008.

MINAS GERAIS. Decreto n. 45.905, de 3 de fevereiro de 2012. Regulamenta a Lei nº 19.837, de 2 de dezembro de 2011, que promove alterações na política remuneratória das carreiras do Grupo de Atividades de Educação Básica e das carreiras do pessoal civil da Polícia Militar do Estado de Minas Gerais e dá outras providências. **Diário Oficial do Estado de Minas Gerais**, Belo horizonte, 4 de fevereiro de 2012.

MINAS GERAIS. **Lei n. 15.293**, de 5 de agosto de 2004. Institui as carreiras dos Profissionais e Educação Básica do Estado. Disponível em: <<http://www.almg.gov.br/consulte/legislacao/completa/completa-nova-min.html?tipo=LEI&num=15293&ano=2004>>. Acesso em: 22 jul. 2013.

MINAS GERAIS. Lei n. 17.600, de 1º de julho de 2008. Disciplina o Acordo de Resultados e o Prêmio por produtividade no âmbito do poder Executivo, e dá outras providências. **Diário Oficial do Estado de Minas Gerais**, Belo Horizonte, 6 jul. 2008.

MINAS GERAIS. **Lei n. 18.975**, de 29 de junho de 2010. Fixa o subsídio das carreiras do Grupo de Atividades de Educação Básica do Poder Executivo Estadual e do pessoal civil da Polícia Militar do Estado de Minas Gerais, e dá outras providências. **Diário Oficial do Estado de Minas Gerais**, Belo Horizonte, 29 jun. 2010.

MINAS GERAIS. Lei n. 19.837, de 2 de dezembro de 2011. Promove alterações na política remuneratória das carreiras do Grupo de Atividades da Educação Básica e das carreiras do pessoal civil da Polícia Militar e dá outras providências. **Diário Oficial do Estado de Minas Gerais**, Belo Horizonte, 2 dez. 2012.

NÓVOA, António. **Professores: imagens do futuro presente**. Lisboa: EDUCA, 2009.

OCDE. **Creating effective teaching and learning environments: first results from TALIS**. Paris: OCDE, 2009.

OCDE. **Talis 2013 Results: An International Perspective on Teaching and Learning**, TALIS. Paris: OCDE, 2014.

OEI: ORGANIZAÇÃO DOS ESTADOS IBERO-AMERICANOS PARA A EDUCAÇÃO. **A educação que queremos para a geração dos Bicentenários: metas educativas 2021**. Madri: OEI, 2008. Disponível em: <http://www.oei.es/metast2021/metast2021_portugues.pdf>. Acesso em: 4 jul. 2013.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. **Educação básica: gestão do trabalho e da pobreza**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2010a.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Os trabalhadores da educação e a construção política da profissão docente no Brasil. **Educar em Revista**, Curitiba, n. especial 1, p. 17-35, 2010b.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Política educacional e a re-estruturação do trabalho docente: reflexões sobre o contexto latino-americano. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 99, p. 355-375, maio-ago. 2007.

OLIVEIRA, Dalila Andrade; ASSUNÇÃO, Ada Ávila. Condições de trabalho docente. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana Maria Cancelli; VIEIRA, Livia Maria Fraga **Dicionário de trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. *CDROM*.

OLIVEIRA, Dalila Andrade; PINI, Monica Eva; FELDFEBER, Myriam. Políticas educacionais e formas de regulação: um estudo comparado entre Brasil e Argentina. In OLIVEIRA, Dalila Andrade; PINI, Monica Eva; FELDFEBER, Myriam. (Org.). **Políticas educacionais e trabalho docente**: perspectiva comparada. Belo Horizonte: Fino Traço, 2011. P. 11-24.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Política educativa, crise da escola e a promoção de justiça social. In: FERREIRA, Eliza Bartolozzi; OLIVEIRA, Dalila Andrade. **Crise da escola e políticas educativas**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2013. p. 17-32.

OLIVEIRA, Dalila Andrade; VIEIRA, Livia Maria Fraga. **Trabalho na educação básica em Pernambuco**. Camargibe: CCS Gráfica e Editora, 2014.

PERNAMBUCO. Lei n. 11.559, de 10 de junho de 1998. Institui o Plano de Cargos e Carreiras - PCC, do Quadro Permanente de Pessoal do Sistema Público Estadual de Educação e Esportes e determina providências pertinentes. **Diário Oficial do Estado de Pernambuco**, Recife, 11 jun. 1998.

PERNAMBUCO. Lei n. 12.252, de 8 de julho de 2002. Aprova o Plano Estadual de Educação e dá outras providências. 2002. **Diário Oficial do Estado de Pernambuco**, Recife, 9 jul. 2002.

PERNAMBUCO. Lei n. 12.642, de 15 de julho de 2004. Altera dispositivos da Lei nº 11.559, de 10 de junho de 1998, que instituiu o Plano de Cargos e Carreiras – PCC, do quadro permanente de Pessoal do Sistema Público Estadual de Educação, e dá outras providências. **Diário Oficial do Estado de Pernambuco**, Recife, 16 jul. 2004

PERNAMBUCO. Lei n. 13.273, de 5 de julho de 2007. Estabelece normas voltadas para a Lei de Responsabilidade Educacional do Estado

de Pernambuco. **Diário Oficial do Estado de Pernambuco**, Recife, 6 jul. 2007.

PERNAMBUCO. Lei Complementar n. 112, de 6 de junho de 2008. Institui o Piso Profissional para os servidores do Grupo Ocupacional Magistério, do Quadro de Pessoal Permanente da Secretaria de Educação do Estado; reajusta valores de vencimento-base dos cargos que indica; e dá outras providências. **Diário Oficial do Estado de Pernambuco**, Recife, 7 jun. 2008a.

PERNAMBUCO. Lei n. 13.486, de 1º de julho de 2008. Institui o Bônus de Desempenho Educacional - BDE, no âmbito do Estado de Pernambuco, e dá outras providências. **Diário Oficial do Estado de Pernambuco**, Recife, 2 jul. 2008b.

PERNAMBUCO. Lei n. 14.602, de 21 de março de 2012. Dispõe sobre a divulgação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB nas escolas públicas da rede estadual de ensino. **Diário Oficial do Estado de Pernambuco**, Recife, 22 mar. 2012.

RAVITCH, Diane. Nota mais alta não é educação melhor. **O Estado de S. Paulo**, São Paulo, 2 ago. 2010. Disponível em: <<http://www.estadao.com.br/noticias/impresso,nota-mais-alta-nao-e-educacao-melhor,589143,0.htm>>. Acesso em: 20 jul. 2013.

SINTEPE. Acategoria aceitou mais uma vez. Disponível em: <http://www.sintepe.org.br/index.php?option=com_content&view=article&id=59:categoria-acertou-mais-uma-vez&catid=47:artigos>. Acesso em: 16 jul. 2013.

SINTEPE. Sintepe realiza assembleia geral nesta segunda-feira. Disponível em: <http://www.sintepe.org.br/index.php?option=com_content&view=article&id=3459:sintepe-realiza-assembleia-geral-nesta-segunda-feira-9>. Acesso em: 19 jul. 2013.

SIND-UTE/MG. Sindicato Único dos Trabalhadores em Educação de Minas Gerais. **Campanha Salarial Educacional**: porque lutamos e para quem lutamos. Belo Horizonte, 17 de jul. de 2013, 2p.

SOUZA, Aparecida Neri. Professores e mercado de trabalho. In: SEMINÁRIO DA REDE ESTRADO, 6., 2006, Rio de Janeiro. **Anais...** Disponível em: <http://www.fae.ufmg.br/estrado/cd_viseminario/trabalhos/eixo_tematico_1/prof_e_mercado_de_trab.pdf>. Acesso em: 20 set. 2010.

SOUZA, João Valdir Alves de. Quem ainda quer ser professor? **Boletim UFMG**, Belo Horizonte, n. 1755, p. 2, 4 nov. 2011.

UNESCO. **Antecedentes y criterios para la elaboración de políticas docentes en América Latina y el Caribe**. 2012. Disponível em: <http://www.orealc.cl/educacionpost2015/wp-content/blogs.dir/19/files_mf/antecedentesycriteriosparapol%C3%ADticaspublicasparadocentesfinal.pdf>. Acesso em: 13 jun. 2013.

Ms. Alexandre William Barbosa Duarte

Mestre em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (FaE/UFMG).
Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho Docente (GESTRADO/UFMG).
E-mail: aw.duarte@yahoo.com.br

Profa. Dra. Dalila Andrade Oliveira

Professora Titular de Políticas Públicas em Educação (UFMG).
Pesquisadora PQ-1A/CNPq.
Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho Docente (GESTRADO/UFMG).
E-mail: dalilaufmg@yahoo.com.br

Recebido em: 14 mar. 2014.

Aprovado em: 13 jun. 2014.