

Carreira docente e valorização do magistério: condições de trabalho e desenvolvimento profissional^{1 2}

Teaching career and recognition of the significance of teaching: working conditions and professional development

Márcia Aparecida Jacomini*

Marieta Gouvêa de Oliveira Penna**

* Universidade Federal de São Paulo (Unifesp); Educação, Guarulhos, SP, Brasil.
marciajacomini@uol.com.br

** Universidade Federal de São Paulo (Unifesp); Educação, Guarulhos, SP, Brasil.
marieta.penna@yahoo.com.br

Resumo

Com o objetivo de problematizar facetas das condições de trabalho dos professores da educação básica no Brasil e seu desenvolvimento profissional, utilizaram-se dados da pesquisa “Remuneração de professores de escolas públicas de educação básica: configurações, impasses, impactos e perspectivas”, realizada em 12 estados brasileiros e suas capitais. Analisaram-se os planos de carreira, no que se refere a: formação para o ingresso na profissão; jornada de trabalho; incentivos para a formação continuada; progressão na carreira. Verificou-se a necessidade de avanços no ingresso por concurso público, no estabelecimento de uma jornada de tempo integral e na regulamentação de licenças que permitam a formação continuada rumo à configuração de uma carreira que contribua para a necessária valorização política e social da profissão. Apesar da importância dos professores para a promoção de uma educação de qualidade, vários problemas ainda precisam ser enfrentados, a fim de garantir condições efetivas de trabalho aos docentes.

Palavras-chave: condições de trabalho do professor, carreira docente, políticas públicas educacionais, valorização do magistério.

¹ Parte deste texto foi apresentada no X Seminário Internacional da Rede Estrado e publicada nos anais do evento. Salvador, 2014.

² Apoio: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

Abstract

Aiming to discuss aspects of the working conditions of teachers of basic education in Brazil and their professional development we used data from the survey "Remuneration of public elementary schools teachers: settings, deadlocks, impacts and perspectives" held in twelve Brazilian states and their capitals. We analyzed the career plans, with regard to: level of training/formation to start the profession; weekly working hours; incentives for continuing training/formation; advancement/progression in the career. It was observed the need of improvements in three important aspects – the expansion of tenure track hiring, the establishment of a full-time working day and the regulation of leave of absences for continuing education – in order to establish a professional career that contribute to the necessary political and social value of the profession. Despite the importance of teachers to promote quality education, several issues still need to be addressed in order to ensure effective working conditions for teachers.

Keywords: teacher's working conditions, teaching career, educational policies, recognition of teaching.

Introdução

Ao analisar o exercício da docência, suas condições de trabalho e desenvolvimento profissional com foco na carreira, é importante enfatizar que o magistério está sendo compreendido como uma atividade que pressupõe formação especializada e que se organiza para dar conta do ensino nas escolas, entendendo o ensino como atividade intencional de transmissão de elementos culturalmente valorizados, ou seja, uma parcela da atividade educacional (Marin, 1996). Para que esse profissional possa realizar tal atividade nas escolas, é consenso que, entre outros aspectos, ele possua uma formação adequada e que lhe sejam oferecidas condições de trabalho e de desenvolvimento profissional por meio da carreira.

As condições de trabalho docente têm sido mote de diferentes estudos, que evidenciam sua precarização (Sampaio & Marin, 2004), em que pesem esforços para enfrentar tal situação, explicitados em políticas educacionais implantadas no Brasil nos últimos anos

(Gatti, Barreto, & André, 2011). A precariedade nas condições de exercício da docência evidencia sua desvalorização política e traz consequências para sua valorização social e para as formas como o professor se constitui como profissional (Lüdke & Boing, 2004).

A regulação da carreira docente na educação básica no Brasil, por meio da elaboração e da implantação de planos de carreira, tem sido assunto recorrente, principalmente, a partir da Constituição Federal BR de 1988 (CF/88) (1988). A valorização dos profissionais da educação, de acordo com o art. 206, inciso V da CF/88, deve contemplar os planos de carreira e o ingresso no magistério por meio de concurso público. A Emenda Constitucional BR n. 19/1998 (1998) apontou a necessidade de os planos garantirem piso salarial profissional. Leis infraconstitucionais especificaram esse preceito geral, com vistas a tornar obrigatórios planos de carreira para os profissionais da educação em todos os estados, municípios e no Distrito Federal.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/96), no art. 67 (Lei BR nº 9.394, 1996) estabelece que estatutos e planos de carreira devem garantir o ingresso no magistério por concurso público, o aperfeiçoamento profissional, inclusive com licença remunerada, o piso salarial, a progressão na carreira baseada na titulação e na avaliação de desempenho, uma carga de trabalho que contemple período reservado a estudos, planejamento e avaliação, além de condições adequadas de trabalho.

Ainda em 1996, a Emenda Constitucional BR n. 14 (1996) estabeleceu que, nos dez primeiros anos de sua vigência, os entes federados deveriam garantir remuneração condigna aos profissionais do magistério. A Lei BR n. 9.424/96 (1996), que regulamentou o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef), reiterou que pelo menos 60% dos recursos do Fundef deveriam ser destinados à remuneração dos profissionais do magistério, conforme previsto na EC 14/96, e estabeleceu o prazo de seis meses, a partir da vigência da Lei, para estados, municípios e Distrito Federal elaborarem planos de carreira. Esse prazo foi descumprido por todos os entes federados. Contudo, de acordo com estudo de Gatti e Barreto (2009), foi a partir da metade dos anos de 1990 que estados e municípios, impulsionados pela Lei do Fundef, elaboraram ou reformularam seus planos de carreira, com vistas a atender à legislação. Até quase o final dos anos de 1990, a maioria dos estados e dos municípios não contava com um marco regulatório da profissão docente na educação básica.

A Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação (CNE/CEB) estabeleceu diretrizes para os novos planos de carreira por meio da Resolução BR n. 3 (1997) e do Parecer BR n. 10 do mesmo ano (1997). Dessa forma, os entes federados contavam com um conjunto de orientações legais para a formulação ou a reformulação de seus respectivos planos de carreira. O Plano Nacional de Educação (PNE/2001), Lei BR n. 10.172/2001 (2001), propôs que os planos de carreira contemplassem jornada de tempo integral, cumpridas, preferencialmente, numa única escola; destinação de 20% a 25% da carga horária para atividades de apoio à docência; piso salarial; e promoção por mérito.

A Emenda Constitucional BR n. 53 (2006), que criou o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), retomou a questão dos planos de carreira, ampliando sua abrangência para os profissionais da educação e não somente do magistério, conforme previsto na Lei do Fundef. Essa mudança trouxe para os entes federados a necessidade de elaboração de planos que contemplem todos os trabalhadores da educação, seja por meio de um único plano ou de planos separados. Também acrescentou o inciso VII, que trata do Piso Salarial Profissional Nacional (PSPN).

A Lei BR n. 11.494/2007 (2007), que regulamenta o Fundeb, fixou prazo até 31 de agosto de 2007 para o poder público criar o PSPN, o que não foi cumprido, pois somente no ano seguinte, com a Lei BR n. 11.738/2008 (2008), o governo federal criou um piso nacional para os professores da educação básica. O valor de R\$ 950,00 por uma jornada de 40 horas semanais para professor com formação em nível médio, estabelecido na época, não atendeu às expectativas e às demandas das entidades dos professores e de movimentos em defesa da escola pública e do direito à educação, mas implicou aumento salarial nos estados e municípios que pagavam valor inferior ao Piso. Um aspecto fundamental da Lei do Piso é a definição de uma jornada de trabalho que estabeleça dois terços para atividades de docência e um terço para aquelas de apoio à docência.

Em conformidade com a EC n. 53/2006, Lei do Fundeb e Lei do Piso, o CNE/CEB aprovou o Parecer BR n. 9/2009 (2009), com considerações sobre planos de carreira dos profissionais da educação básica, e a Resolução BR n. 2/2009 (2009), que fixa diretrizes para a formulação ou a reformulação dos planos de carreira e revoga a Resolução n. 3 de 1997. Esse

conjunto de leis, resoluções e pareceres tem orientado os entes federados na regulação profissional dos trabalhadores da educação básica por meio de estatutos e planos de carreira.

Com o objetivo de verificar como essa legislação impactou a remuneração e os planos de carreira, foi realizada, em 12 estados e respectivas capitais³, uma pesquisa nacional intitulada “Remuneração de professores de escolas públicas da educação básica: configurações, impactos, impasses e perspectivas”. Neste texto serão apresentados dados sobre planos de carreira, tendo como referência o relatório “Planos de carreira de professores da educação básica em estados e municípios brasileiros no contexto da política de fundos: configurações, tendências e perspectivas”⁴.

Do ponto de vista dos procedimentos metodológicos, trata-se de um estudo documental da legislação sobre plano de carreira e da legislação nacional que versa sobre o tema e a produção acadêmica concernente. Para estudar os planos de carreira foi construído um instrumento que permitiu comparar seus principais aspectos e verificar em que medida eles estão em acordo com a legislação nacional. Foram analisados os planos em vigor no ano de 2010, último ano da série histórica da pesquisa (1996-2010).

Neste artigo, o objetivo é, a partir do banco de dados gerado pela pesquisa, problematizar aspectos das condições de trabalho dos professores da educação básica no Brasil e as possibilidades de seu desenvolvimento profissional, com ênfase na formação mínima exigida para o ingresso na profissão, na jornada de trabalho, na progressão na carreira e nos incentivos para a formação continuada⁵. A escolha desses tópicos entre aqueles presentes nos planos de carreira coaduna com o propósito de discutir aspectos centrais das condições de trabalho docente e com a impossibilidade de tratar, num único artigo, todas as questões que envolvem a regulação da profissão nos planos de carreira. A composição da remuneração com base nos dados da pesquisa, por exemplo, foi analisada em outro artigo.

³ Foram investigados os seguintes estados e capitais: Pará/Belém, Roraima/Boa Vista, Paraíba/João Pessoa, Piauí/Teresina, Rio Grande do Norte/Natal, Mato Grosso/Cuiabá, Mato Grosso do Sul/Campo Grande, São Paulo/São Paulo, Minas Gerais/Belo Horizonte, Rio Grande do Sul/Porto Alegre, Santa Catarina/Florianópolis, Paraná/Curitiba.

⁴ O referido relatório foi elaborado por Dalva Valente Guimarães Gutierrez (Universidade Federal do Pará - UFPA – coordenadora do relatório sobre planos de carreira), Fabrício Aarão Freire Carvalho (UFPA), Márcia Aparecida Jacomini (Unifesp), Vera Lúcia Ferreira Alves de Brito (Universidade do Estado de Minas Gerais - UEMG). O leitor interessado deve buscar as referências sobre os planos de carreira no relatório, disponível em: <https://docs.google.com/file/d/0B-t48J3csJ5Ub19leUIQUHHCjA/edit?pli=1>. Acesso em: 14/03/2014. Não é possível citar toda legislação referente aos planos estudados neste texto, devido ao limite de páginas.

⁵ Todos os dados referentes à pesquisa apresentados neste texto constam do relatório “Planos de Carreira de Professores da Educação Básica em Estados e Municípios Brasileiros no Contexto das Políticas de Fundos: configurações, tendências e perspectivas”, que se encontra no seguinte endereço eletrônico <https://docs.google.com/file/d/0B-t48J3csJ5Ub19leUIQUHHCjA/edit?pli=1>.

Busca-se, assim, discutir como a profissão docente tem se configurado com base nesses quatro tópicos presentes nos planos de carreira analisados.

Regulação da carreira docente, desenvolvimento profissional e valorização do magistério

Para discutir as regulações que incidem sobre o trabalho do professor, com foco na carreira docente, é relevante atentar para a constituição do exercício do magistério na educação básica no que se refere ao processo de institucionalização da escola pública na modernidade. Nesse processo, o Estado, ao assumir a responsabilidade pela educação pública, se viu diante do desafio de selecionar, contratar e formar os professores que dariam conta dessa tarefa. Para tal, organizou as redes escolares, o que inclui a normatização do exercício docente. Com a secularização do ensino, o professor passou a ser funcionário público, encarnando projeto político de escolarização e, junto com outros funcionários, passou a compor uma rede que teceu a burocracia estatal (Nóvoa, 1995).

Ao organizar o aparato burocrático, o Estado transformou o professor em funcionário especializado, e o próprio professor passou a fazer uso desse aparato para se constituir como tal ou, mesmo, para reivindicar seus direitos, como salário, carreira, aposentadoria (Souto, 2005). Ou seja, o exercício da docência é um trabalho regulamentado pelo Estado.

Aspectos que normatizam esse exercício, tais como formação exigida, formas de ingresso, carreira, entre outros, ao mesmo tempo em que instituem a função de professor, são fundamentais para a compreensão do lugar social da profissão. Esses aspectos estão atrelados a projetos políticos em diferentes contextos históricos e sociais, nos quais a educação escolar se vê implicada na consecução de metas que se encaixam em propósitos econômicos, fato que se acirra na atualidade. Assim, o valor social atribuído aos professores está relacionado à maneira como são tratados pelo Estado.

Pesquisas⁶ indicam que, em diferentes momentos da história da educação no Brasil, foram realizadas reformas educacionais que favoreceram a fragilização do trabalho docente e a precarização de suas condições. Essa característica tem se acentuado, trazendo consequências para o ensino (Sampaio & Marin, 2004). Alguns indícios dessa precariedade estão no fato de o

⁶ Podemos citar, entre outras, Najjar (1982), Pannutti (1995) e Weber (2000).

docente enfrentar problemas em relação ao reconhecimento de sua autoridade pelos pais e pelos alunos; de ter deixado de ser referência na comunidade; de lidar com mais dificuldade com questões de indisciplina na sala de aula; e de passar a ser alvo de críticas vindas dos mais variados setores da sociedade (Junqueira & Muls, 2000).

Desde os anos de 1990, reformas educacionais têm sido realizadas por diferentes governos no Brasil, inseridas em debate internacional sobre a necessidade de promover melhorias na educação, nas quais o professor é visto como peça-chave desse processo. A questão da qualidade do ensino, nos termos dessas reformas, passa pela melhoria das condições de trabalho docente e pelo desenvolvimento profissional do professor. Medidas foram tomadas nesse sentido, com destaque para a responsabilização do Estado, no que diz respeito às garantias de qualidade na formação e nas condições de trabalho dos professores. Tais reformas educacionais necessitam ser compreendidas no contexto atual do capitalismo, diante das demandas do mundo do trabalho, caracterizado, entre outros fatores, pela flexibilização das relações mercantis e pela existência de um mercado financeiro transnacional, que rompe as barreiras entre os países e exige trabalhadores mais individualistas, com perfil de empreendedores, e aptos a se adaptar às constantes mudanças e inovações tecnológicas (Correia & Matos, 1999).

Ao analisarem as políticas educativas no Brasil, Gatti e Barreto (2009) afirmam a importância de considerar o esforço, por parte do Estado, para melhorar as condições salariais e de carreira dos professores, em que pesem os inúmeros impasses e desafios a serem enfrentados, no que tange à valorização do magistério. Com relação aos salários, pontuam que, se comparados ao de outras profissões que exigem nível superior, não são atraentes; quanto à carreira, afirmam que, apesar de a LDB 9.394/96 (Lei BR nº 9.394, 1996) prever a valorização dos docentes da educação básica, verifica-se a ausência de planos estruturados de modo a oferecer horizontes promissores aos professores, além da falta de perfil profissional claro. Para as autoras, as condições de remuneração e carreira dos professores não correspondem à formação exigida e nem às responsabilidades sociais implicadas em seu trabalho (Gatti & Barreto, 2009).

Esses aspectos se sobrepõem, ao discutir a necessária valorização do magistério, pois, como afirma Poulantzas (1978), “componentes políticos estão sempre presentes na hierarquia dos salários” (p. 267).

Ao refletir sobre o exercício da docência e sua valorização política e social, importa atentar, entre outros aspectos, ao valor socialmente atribuído à instituição escolar, às exigências e às expectativas sociais que lhe são direcionadas que, segundo Sacristán (1999), variam conforme o grupo social ao qual tal educação se destina, além de estarem sujeitas ao debate social, às crenças e às aspirações formuladas com relação ao papel social atribuído à escolarização e ao exercício da docência.

Conquanto, no mundo contemporâneo, a questão da escolarização permanece atrelada à constituição da cidadania, em que o debate sobre a função social da escola se relaciona ao processo de democratização da sociedade, em decorrência da contribuição do saber escolar na constituição de uma sociedade menos desigual, ideia advinda do iluminismo e da educação escolar como propiciadora da igualdade entre os homens. O professor é responsabilizado pela escolarização dos alunos, condição para sua participação no mundo contemporâneo, configurando-se como profissão diferenciada, em que compromissos sociais são esperados e desejados, à qual se atribuem responsabilidades específicas (Sacristán & Gómez, 2000).

De acordo com Contreras (1997), o trabalho do professor refere-se a expectativas sociais que não são fixas, mas socialmente estabelecidas. Porém esse dever ser da profissão traz em seu bojo tensões, que dizem respeito ao que se espera ver concretizado nas escolas e ao que a realidade concreta possibilita que se realize. O autor sinaliza para a situação atual vivida pelo professorado, destacando uma crescente desqualificação desse exercício profissional, expressa, entre outros aspectos, pelo aumento do controle sobre o trabalho e pela intensificação das atividades desenvolvidas na escola.

Enfatiza-se, por um lado, uma grande responsabilização dos professores pela qualidade do ensino, o que estabelece maiores exigências em relação ao seu trabalho nas escolas, e por outro, uma acentuação na desvalorização social da docência (Oliveira, 2004, 2008). A própria ideia da necessidade de profissionalização, presente em documentos e discursos oficiais que visam regulamentar a formação docente, porta aspectos ideológicos que necessitam ser tensionados, pois tais textos, ao estabelecerem certas habilidades especializadas, responsabilidades e compromissos, podem vincular tal profissionalização à implantação de processos de controle externo sobre as ações dos professores. E, com isso, podem promover a valorização do componente técnico de seu trabalho e a intensificação das tarefas a eles destinadas, além de potencializar a perda de controle desses profissionais sobre as atividades

por eles desenvolvidas. (Contreras, 1997). A perda de autonomia do professor sobre o seu processo de trabalho evidencia a precarização do trabalho docente e sua desvalorização política e social, em que pesem os esforços traçados para sua valorização (Apple & Teitelbaum, 1991).

Além da perda da autonomia no trabalho e da intensificação das tarefas a serem realizadas pelos docentes, chama-se atenção para questões relativas ao salário e à carreira docentes, que trazem impactos em sua perspectiva profissional, afetando inclusive o recrutamento de futuros professores. Estudo realizado pelo MEC/INEP (MEC, 2009), a partir de dados do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), demonstra que aqueles que querem ser professor no Brasil são os alunos com pior desempenho nessas provas, evidenciando que a carreira do magistério não está conseguindo selecionar os professores entre os melhores alunos do Ensino Médio, o que pode ser um indicativo da falta de seu prestígio social. Em outra pesquisa, feita com alunos, sobre a atratividade da carreira docente, evidencia-se a dimensão das contradições presentes no exercício do magistério na educação básica, e que são percebidas pelos jovens (Gatti, Tartuce, Nunes, & Almeida, 2010). Constatou-se que os alunos percebiam aspectos positivos e negativos relacionados ao exercício da docência que, ao mesmo tempo em que era vista como portadora de grande responsabilidade social, era também percebida como socialmente desvalorizada, em decorrência dos baixos salários e das difíceis condições em que se realiza. Os alunos demonstraram grande respeito pela figura do professor, mas percebiam que a satisfação no trabalho docente é difícil de ser obtida, uma vez que está atrelada ao outro, ou seja, à aprendizagem do aluno. Ao mesmo tempo em que se exige muito dos professores, se oferecem poucas recompensas monetárias e pouco reconhecimento social. Além disso, os entrevistados atribuíam a outras carreiras a possibilidade de ocupar posição financeira mais vantajosa e de obter melhor qualidade de vida.

Questões relativas ao salário e à carreira são fundamentais para compreender a constituição de um exercício profissional (Alves & Pinto, 2011) e, a nosso ver, evidenciam a desvalorização política da docência, que repercute em sua desvalorização social. Com a quase universalização do Ensino Fundamental nas últimas décadas do século XX, o principal debate da educação básica brasileira recaiu sobre a questão da qualidade do ensino. Iniciou-se, muitas vezes sem considerar as condições de realização do processo educativo escolar, um processo de responsabilização do professor pela pouca aprendizagem dos estudantes, verificada nas

avaliações externas⁷. Desse debate resultou a defesa, por parte de políticos, acadêmicos (Abreu & Balzano, 2001; Vegas & Umansky, 2005) e de setores da sociedade, da vinculação do salário dos professores ao desempenho dos alunos, como forma de melhorar a qualidade do ensino. Entrementes, esse tipo de medida tem recebido críticas porque incentiva a preparação do aluno para a realização de provas e não necessariamente garante a aprendizagem e a educação a que todos têm direito (Dolton, Mcintosh, & Chevalier, 2003; Ravitch, 2010).

Nosso objetivo neste artigo é lançar luz nas condições objetivas às quais esses profissionais se encontram submetidos, com foco nas condições de desenvolvimento profissional por meio da carreira.

Valorização docente em planos de carreira de professores da educação básica

Com o objetivo de analisar as condições de trabalho e a remuneração de professores da educação básica, realizou-se a pesquisa “Remuneração de professores de escolas públicas de educação básica: configurações, impasses, impactos e perspectivas”⁸, em 12 estados brasileiros e respectivas capitais. Fez parte do escopo da pesquisa a análise dos Planos de Cargos, Carreira e Remuneração do Magistério, dos dados educacionais no período de 1996 a 2010, do orçamento e finanças públicas e da remuneração do magistério. Neste artigo são analisados alguns dados obtidos após estudo dos 24 planos de carreira, nos aspectos referentes à forma de ingresso e à formação mínima exigida para exercício profissional, à composição da jornada de trabalho, à progressão na carreira e aos incentivos para a formação continuada, aspectos fundamentais à promoção do desenvolvimento profissional.

Concurso público como forma de ingresso na carreira

O concurso público de provas e títulos ou de provas é a forma de ingresso na carreira docente da educação básica de todos os estados e capitais que participaram da pesquisa

⁷ A exemplo do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica.

⁸ Esta pesquisa foi financiada de acordo com o Edital nº 001/2008 da CAPES/INEP/SECAD – Observatório da Educação, realizada no Centro de Estudos e Pesquisas em Políticas de Educação (CEPPPE) da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo e coordenada pelo Prof. Dr. Rubens Barbosa de Camargo.

(Gutierrez, Carvalho, Jacomini, & Brito, 2013). Dessa forma, os estatutos e os planos de carreira desses estados e municípios estão em consonância com a legislação nacional. O concurso público garante a impessoalidade e a objetividade, além da estabilidade no emprego, caso o servidor não cometa nenhum delito que justifique sua exoneração por processo administrativo. Esses quesitos contribuem para suprimir o clientelismo praticado em épocas nas quais primava a indicação baseada em vínculos políticos/ideológicos ou em favores, seguindo a tradição do coronelismo brasileiro (Leal, 1978).

Contudo, apesar de o concurso estar previsto em todos os planos de carreira estudados, não significa que os governos desses estados e capitais tenham tido a prática de realizá-los periodicamente. Assim, em todos os estados e municípios há professores que são contratados por tempo determinado, os chamados contratos precários, isto é, sem as mesmas garantias daqueles que ingressaram por concurso. A prática de contratação por tempo determinado apresenta variação: há situações, como a observada em São Paulo no ano de 2010, em que na rede municipal havia quase 90% de professores efetivos e na rede estadual em torno de 50% de não efetivos.

Depreende-se disso que, além de prever o concurso, é importante que os planos estabeleçam mecanismos que obriguem os governos a realizarem-no periodicamente e convocarem os aprovados para iniciar exercício. Para responder àquelas situações em que o número de aprovados é inferior ao número de vagas, é mister melhorar a qualidade da formação dos professores da educação básica, na sua maioria advindos da rede privada de ensino superior, bem como as condições de trabalho, com planos de carreira que garantam remuneração inicial compatível com o mercado de trabalho e com a formação do professor, e progressão que estimule a permanência na profissão.

Em relação à formação mínima para ingressar na carreira do magistério de educação básica, a LDB/96 prevê formação em nível superior, curso de licenciatura, sendo admitida a formação em nível médio na modalidade Normal, para lecionar na Educação Infantil e nos cinco primeiros anos do Ensino Fundamental. Embora a maioria dos planos siga essa normatização, há exceções, a exemplo do estado do Paraná e dos municípios de Boa Vista, Campo Grande, Teresina, Florianópolis e Curitiba, em que os planos preveem formação em nível superior como a mínima exigida para o exercício da docência em qualquer etapa da educação básica (Gutierrez *et al.*, 2013).

Assim, apesar de a LDB/96, nas disposições transitórias (parágrafo 4º do art. 87) (Lei BR nº 9.394, 1996) prever que, até o final da “Década da Educação”, a saber, 2006, só seriam admitidos professores com formação em nível superior ou formados por treinamento em serviço, isso não foi cumprido, e os editais de concursos públicos para docência na Educação Infantil e nos cinco primeiros anos do Ensino Fundamental ainda admitem inscrição de profissionais sem formação em nível superior. Em 2006, final da “Década da Educação”, num total de 2.629.694 funções docentes na educação básica⁹ havia 169.516 (Inep, 2006) delas ocupadas por professores sem a formação mínima exigida.

Jornada de trabalho e implicações no trabalho docente

A jornada de trabalho é aspecto fundamental na construção de condições de trabalho docente adequadas. De acordo com Monlevade (2000), o rápido processo de desvalorização salarial dos professores, a partir principalmente da década de 1970, levou à multiplicação da jornada de trabalho. Para compensar os baixos salários, os professores passaram a trabalhar em duas ou três jornadas, na mesma rede ou em redes diferentes de ensino.

O art. 37 da CF/88 (1988) veda o acúmulo de cargo, exceto em casos específicos, entre eles o de professor. Muitas vezes, visto como uma conquista pelos professores e respectivas entidades de classe, cabe destacar que o acúmulo de cargo só se justifica pela baixa remuneração percebida pelos professores e constitui um problema tanto para o profissional, devido ao grande número de horas trabalhadas, quanto para a qualidade do trabalho que inevitavelmente fica prejudicada.

Diante da compreensão de que a jornada de trabalho é um dos fatores com implicações diretas no trabalho docente, a Resolução n. 2/2009 (2009) apresenta, como princípio, jornada de trabalho de tempo integral com 40 horas semanais, preferencialmente, numa única escola. Ou seja, os novos planos ou a reformulação daqueles já existentes deveriam contemplar a proposta de jornada de tempo integral dessa Resolução e a composição prevista na Lei do Piso (PSPN) (Lei BR n. 11. 738, 2008), dois terços para atividades de docência e um terço para aquelas de apoio à docência.

⁹ O número de funções docentes não corresponde ao de professores, porque um mesmo professor pode ocupar mais de uma função docente.

Ao analisar os planos de carreira dos estados e das capitais estudados em relação à jornada de trabalho e a sua composição, verificou-se que a realidade está bastante distante do previsto na legislação, especialmente no que se refere à jornada de tempo integral. Entre os 12 estados, apenas 3 apresentam somente uma jornada de trabalho no plano de carreira: Mato Grosso-MT (30¹⁰), Minas Gerais-MG (24) e Roraima-RR (25), nenhuma delas de tempo integral, conforme sugere a Resolução. Há 7 estados com duas jornadas: Mato Grosso do Sul-MS (20, 40), Pará-PA (20, 40), Paraná-PR (20, 40), Paraíba-PB (25, 35), Piauí-PI (20, 40), Rio Grande do Norte-RN (30, 40), Rio Grande do Sul-RS (20, 25); Santa Catarina-SC, com 3 (20, 30, 40) e São Paulo-SP, com 4 (12, 24, 30 e 40) (Gutierrez *et al.*, 2013).

Quando se analisa a composição da jornada desses estados, observa-se que, em 2010, de acordo com o previsto nos planos, somente Mato Grosso cumpria o previsto na Lei do Piso: 33,3% da jornada de trabalho destinada às atividades de apoio à docência. O estado da Paraíba destinava 20% para os docentes que trabalhavam 25 horas semanais e 42,8% para os que trabalhavam 35 horas semanais. No caso dos demais estados, a variação percentual era de 12% (RR) a 30% (PI) (Gutierrez *et al.*, 2013).

Algo semelhante ocorria nas capitais estudadas: quatro tinham uma única jornada: Boa Vista (25), Cuiabá (20), João Pessoa (25), Belo Horizonte (22,5); nos demais planos constavam duas ou mais: Belém (20, 30, 40), Campo Grande (20, 40), Curitiba (20, 40), Florianópolis (20, 30, 40), Mato Grosso (20, 40), Porto Alegre (20, com possibilidade de jornada suplementar de 30 e 40), São Paulo (30, 40, além das jornadas de trabalho excedente), Teresina (20, 40). Em relação à composição da jornada, Porto Alegre destinava 37,5% do total da jornada para atividades de apoio à docência e São Paulo 33%, no caso da jornada de 40 horas aula de 45 minutos ou 30 horas relógio. No caso dessa última capital, em relação à jornada de 30 horas aula o percentual destinado às atividades de apoio à docência era de 16,6%; nas demais, a variação era de 17,9% (Belo Horizonte) a 30% (Florianópolis) (Gutierrez *et al.*, 2013).

A maioria dos planos propunha mais de uma jornada. Jornadas de 20 ou 30 horas permitem o acúmulo de cargo em outra rede de ensino ou em uma mesma, de acordo com o previsto na CF/88 (1988).

¹⁰ Refere-se ao número de horas semanais das jornadas de trabalho. No caso do município de São Paulo, refere-se à hora aula de 45 minutos.

Jornadas de 20 horas dificultam a composição de dois terços para docência e um terço para atividades de apoio à docência e, ao mesmo tempo, para o atendimento à jornada dos alunos de pré-escola e dos primeiros anos do Ensino Fundamental.

O município de São Paulo é exemplar em relação à possibilidade de acúmulo de cargo: de acordo com o plano de carreira de 2007, art. 19 (Lei SP n. 14.660, 2007), o professor poderá trabalhar até 70 horas semanais, contrariando, inclusive, as 60 horas semanais, quando em acúmulo de cargo, previstas na CF/88 (1988).

Certamente cabe reflexão sobre o significado e as consequências de o plano de carreira da cidade mais rica do País prever a possibilidade de, em acúmulo de cargo, o professor poder trabalhar até 70 horas, o que implica numa jornada diária de 14 horas, cinco dias por semana. Duas questões podem ser destacadas: maior possibilidade de adoecimento do professor e um exercício docente aquém do potencial do profissional, como consequência do excesso de trabalho.

Ambas têm implicação na qualidade do ensino, seja pelo excesso de licença médica, seja por aulas que nem sempre são bem preparadas ou bem ministradas, em consequência do cansaço do professor.

Disso decorre que, entre as muitas questões que interferem na qualidade da educação escolar, está a jornada de trabalho do professor. Após um longo período de ampliação do número de jornadas, parece ser necessário, considerando o previsto na legislação, um esforço político por parte dos entes federados para cumprir a jornada de trabalho integral (40 horas semanais), cuja composição respeite as especificidades do trabalho docente, conforme expresso na Lei do Piso.

A maioria dos planos estava em dissonância com a legislação federal, no que se refere à jornada de trabalho. Essa situação tem contribuído sobremaneira para a precarização das condições de trabalho do professor, posto que a ausência da jornada de tempo integral e as múltiplas jornadas a que o professor se submete podem, por vezes, comprometer a qualidade do processo de ensino e de aprendizagem.

Ministrar aulas em mais de uma escola e em redes diferentes sem um número adequado de horas destinado ao trabalho de apoio à docência requer que o professor, além do

elevado número de horas dispendidos na escola, trabalhe em casa para preparar aulas, corrigir trabalhos, provas, etc., comprometendo, assim, sua qualidade de vida.

Progressão na carreira e avaliação de desempenho

Devido à diversidade de terminologia usada nos planos para se referir à progressão na carreira, a equipe nacional da pesquisa acordou chamar de “movimentação” as progressões vertical e horizontal.

A movimentação na carreira implica aumento no vencimento-base do professor. Apesar das diversas formas de progressão encontradas nos planos, requisitos como titulação, tempo de serviço, formação continuada e avaliação de desempenho aparecem na maioria. Em todos os planos, a progressão tem início após os três anos de período probatório, e o interstício entre uma progressão e outra por tempo de serviço, formação continuada e avaliação de desempenho tem variação de 2 a 5 anos.

A progressão por titulação abrange a formação em nível médio – modalidade Normal à pós-graduação (doutorado) e é denominada de diferentes formas nos planos dos estados e capitais: progressão funcional, acesso, promoção, progressão horizontal de valorização por mudança de nível, promoção de nível, evolução funcional por título, progressão profissional, progressão funcional por acesso, ascensão, crescimento vertical, sendo a progressão vertical a mais recorrente (Gutierrez *et al.*, 2013).

Além da titulação, outros critérios são considerados para a progressão vertical, com destaque para a avaliação de desempenho, com denominação e características diversas. Dois outros aspectos merecem destaque: a previsão orçamentária e a existência de vaga e processo de seleção por área de atuação (Gutierrez *et al.*, 2013).

Esses três critérios limitam a possibilidade de progressão por condições alheias ao trabalho docente, pois, mesmo cumprindo os critérios requeridos para progredir na carreira, independentemente de quais sejam, ela está condicionada a decisões governamentais que podem atrasar ou mesmo impedir o previsto nos planos. Esses critérios foram encontrados nos estados de RN e SC e nos municípios de Curitiba e Terezina.

A progressão baseada no tempo de serviço, na formação continuada e na avaliação de desempenho também recebe diferentes denominações, de acordo com os planos de carreira estudados: progressão, progressão funcional horizontal, promoção, progressão funcional vertical, promoção funcional, evolução funcional pela via não acadêmica, progressão de grau, promoção horizontal, promoção de classe, progressão funcional horizontal, progressão, progressão profissional, progressão horizontal, crescimento horizontal. A progressão horizontal é a mais recorrente (Gutierrez *et al.*, 2013).

O tempo de serviço é critério para esse tipo de progressão em todos os estados e capitais; a avaliação de desempenho consta em 83,3% dos planos estaduais e em 75% dos municipais; a formação continuada está prevista em 25% dos planos estaduais e em 33,3% dos municipais; a disponibilidade e a previsão orçamentárias são condição nos estados de RN e MS e nos municípios de Terezina e Curitiba. A existência de vagas está presente nos planos dos estados de RS, SP e MS e nos municípios de Porto Alegre e São Paulo (Gutierrez *et al.*, 2013).

A amplitude da carreira, ou seja, o tempo necessário para que o professor complete o percurso de progressão varia de 13 a 43 anos nos estados, conforme Tabela 1, e de 21 a 38 nos municípios, conforme Tabela 2:

Tabela 1: Amplitude da carreira/ estados

Estados	MT	MS	MG	PA	PR	PB	PI	RN	RS	RR	SC	SP
Amplitude	39	43/27 ¹⁰	33	23	25	38	27/33	23	18	13	24	23/18

Fonte: Elaborada pelas autoras com base nos dados do relatório de pesquisa (Gutierrez *et al.*, 2013, p. 30).

Tabela 2: Amplitude da carreira/ municípios

Capital	Bel	BH	BV	CG	CB	CURT	FLOR	JP	MT	POA	SP	TE
Amplitude	29	31	33	27	38	21	21/30 ¹¹	28	33	27	22	33

Fonte: Elaborada pelas autoras com base nos dados do relatório de pesquisa (Gutierrez *et al.*, 2013, p. 77).

A amplitude é um aspecto importante da carreira, porque, se o plano prevê mais anos que o necessário para a aposentadoria para chegar ao topo, o professor terá que trabalhar tempo a mais, se quiser aposentar com o maior vencimento-base previsto no plano de carreira, ou requerer a aposentadoria sem que tenha chegado ao patamar máximo. Por outro lado, uma amplitude baixa fará com que o professor permaneça muitos anos sem progressão, até completar o tempo necessário para requerer a aposentadoria. Dessa forma, o ideal é que o percurso de progressão resguarde coerência com os anos de trabalho exigidos para a aposentadoria. Observa-se que os planos das capitais estão mais próximos desse critério.

Os planos de carreira analisados, em certa medida, foram atualizados de acordo com a legislação vigente, no que se refere aos requisitos para a progressão. A avaliação de desempenho – observou-se – estava em processo de implementação, em alguns casos aguardando regulamentação. Foram encontrados diferentes critérios para a efetivação da avaliação de desempenho: atribuição de pontos, criação de norma em lei ou por comissão específica; associação do rendimento do aluno ao desempenho do professor; produção intelectual do professor; qualificação, atualização e aperfeiçoamento profissional; compromisso profissional e institucional; relacionamento interpessoal; avaliação de conhecimentos; cumprimento de metas de aprovação; assiduidade; disciplina (Gutierrez *et al.*, 2013). Observa-se que a indicação da Resolução BR n. 2/2009 (2009) de que a avaliação de desempenho deve ser pautada na objetividade não pode ser garantida necessariamente pela totalidade desses critérios. A título de exemplo, pode-se citar a disciplina: o que se espera do professor quando se estabelece que um dos critérios da avaliação de desempenho é a disciplina? Como avaliar isso de forma objetiva? Que tipo de consequências isso pode acarretar às relações profissionais?

Embora, de acordo com essa Resolução, a avaliação de desempenho deva ser individualizada e estar vinculada à progressão na carreira, cabe problematizar essa questão à luz da especificidade do trabalho docente e dos caminhos tortuosos que o vínculo avaliação/remuneração pode tomar.

Diante da complexidade da atividade docente, uma avaliação que preza pela justiça e pela ética precisa considerar a multiplicidade de fatores que concorrem para a produção da atividade educativa escolar. Nesse sentido, compreende-se que a avaliação dos profissionais da educação deve ser parte da avaliação institucional e deve considerar os insumos e as condições de funcionamento da instituição, bem como o desempenho individual e coletivo dos profissionais, com vistas a oferecer subsídios para a necessária e permanente melhoria da escola pública.

Em que pese a ideia dominante, em nossa sociedade, de que as pessoas só trabalham de forma eficiente se forem cobradas, vigiadas e se tiverem incentivos financeiros diretamente vinculados à produtividade, consideram-se necessárias algumas observações sobre o uso dessa perspectiva em relação ao trabalho docente. Nas duas últimas décadas, alguns estudos têm apresentado a dificuldade de estabelecer avaliações capazes de captar, de forma justa, os resultados do trabalho do professor, sem considerar o processo que ocorre ao longo de anos. Dolton, Mcintosh e Chevalier (2003), ao discutirem a questão do pagamento e do desempenho do professor na Inglaterra, chamam a atenção para a complexidade que é avaliar o trabalho docente, principalmente quando o resultado da avaliação está vinculado à definição da remuneração.

Também contribui para uma melhor reflexão sobre o uso, especialmente de resultados de avaliações externas para bonificar professores, o fato de algumas experiências estarem mostrando a possibilidade de tais resultados serem manipulados, na medida em que os professores podem preparar os alunos para os testes ou ter outras atitudes que favoreçam os resultados dos alunos a despeito do conhecimento real. Diane Ravitch (2010), ex-Secretária Assistente de Educação no governo do presidente George H. W. Bush, no período de 1991 a 1993, ao fazer análise crítica da política educacional que ela ajudou a implantar, alerta para o fato de, nos Estados Unidos, onde o desempenho dos estudantes tem sido considerado para determinar a remuneração dos professores, ocorrerem manipulações que em nada contribuem para o processo educacional. “A estratégia de produzir temor e obediência entre os

educadores gerou, muitas vezes, melhores resultados nos testes. Mas não tinha nada a ver com a educação” (Ravitch, 2010, p. 16).¹¹

Formação continuada

Em relação à formação continuada do professor, verificou-se que a quase totalidade dos planos de carreira analisados contemplam licença com ou sem remuneração para atividades de formação continuada. Contudo, há uma série de condicionantes para a liberação do professor para a realização de curso de pós-graduação *stricto sensu*, por exemplo. Esses condicionantes têm servido, muitas vezes, para as secretarias de educação negarem os pedidos, recaindo sobre o professor a difícil tarefa de continuar os estudos sem afastamento das atividades profissionais. Além das licenças para estudos em nível de pós-graduação, os planos preveem a participação em atividades de formação continuada, como congressos, reuniões científicas, atividades culturais e sindicais, relacionadas às funções do professor.

Os dados da pesquisa sobre a carreira docente, nos aspectos analisados, sinalizam a necessidade de avanços na efetivação da maioria dos professores; no estabelecimento de uma jornada de tempo integral numa única escola, com um terço destinado às atividades de apoio à docência; na definição de progressão que estimule a permanência do professor na rede de ensino; na avaliação de desempenho que contribua para promover a qualidade do trabalho do professor; e na regulamentação de licenças que permitam a formação continuada, rumo à configuração de uma carreira docente que favoreça a necessária valorização política e social da profissão docente.

Algumas considerações

Em pesquisa sobre a condição docente em países como a Argentina, o Brasil, o Peru e o Uruguai, Emilio Fanfani (2007) concluiu que

toda política docente deve ser integral. Isto quer dizer que deve contemplar intervenções articuladas em pelo menos três dimensões: o recrutamento e a formação inicial e permanente, as condições de trabalho (divisão do trabalho pedagógico, carreira, contexto institucional de

¹¹ Tradução livre das autoras. No original: “The strategy produced fear and obedience among educators; it often generated higher test scores. But it had nothing to do with education”.

trabalho etc.) e o sistema de estímulo e recompensas materiais e simbólicas (salário e reconhecimento social). (p. 280-281)¹²

Embora o autor não entre no mérito sobre como deve ser a retribuição material pelo trabalho docente, assinala que as políticas públicas devem considerar essa questão, se desejarem que a educação pública seja praticada com a qualidade que todo cidadão merece.

Nessa perspectiva, a carreira e os salários dos professores deveriam ser definidos em consonância com o valor e a importância que esses profissionais têm na sociedade contemporânea, possibilitando a eles uma jornada de trabalho compatível com a especificidade do trabalho docente.

Conforme apresentado, pesquisas realizadas no Brasil sobre as condições de trabalho do professor indicam desvalorização política e social da docência estruturando tal exercício profissional. Nos debates sobre a qualidade da educação, os professores são colocados como centrais nesse processo, destacando-se a legislação estabelecida com objetivo de regular a carreira e o salário docentes, visando a sua valorização. Para que tal objetivo seja atingido, estados e municípios são responsáveis por traçarem esforços, com apoio da união, a fim de implantar tais medidas. Nessa perspectiva, evidencia-se a necessidade de definição da carreira e do salário dos professores em consonância com o valor e a importância que esses profissionais têm na sociedade contemporânea, inclusive para atrair pessoas com boa formação e permitir uma jornada de trabalho compatível com a especificidade do trabalho docente.

De acordo com as análises realizadas, ainda há muito por fazer, quando se verificam, por exemplo, professores trabalhando com contratos precários; problemas em relação à jornada de trabalho (excessiva) e reduzido número de horas de trabalho de apoio à docência (para o preparo das aulas, por exemplo), aspectos a serem considerados nos planos de carreira e na avaliação dos professores. Identificou-se a necessidade de elaboração de planos de carreira estruturados de modo a oferecer horizontes promissores aos professores, promovendo, de fato, sua valorização política e social, componente importante na constituição do magistério e na configuração de sua identidade profissional.

¹² Tradução livre das autoras. No original: “[...] toda política docente debe ser integral. Esto quiere decir que debe contemplar intervenciones articuladas en por lo menos tres dimensiones: en el reclutamiento y la formación inicial y permanente, en las condiciones de trabajo (división del trabajo pedagógico, carrera, contexto institucional de trabajo, et.) y en el sistema de estímulos y recompensas materiales y simbólicas (salario y reconocimiento social)”.

Nesse sentido, objetivos educacionais não podem ser balizados apenas por metas econômicas. Resta saber se isso será possível, no contexto de precarização das relações de trabalho que se apresentam na contemporaneidade.

Como afirma Hypolito (1999), a profissionalização docente tem sido discurso recorrente nas agendas de governo, mas tal fato não necessariamente tem significado avanços e melhorias nas condições de trabalho do professor. A análise dos planos de carreira em diferentes estados e capitais brasileiros evidenciou descumprimento da legislação estabelecida, o que, se, por um lado, pode estar relacionado ao financiamento da educação e à necessidade de estabelecimento de pactos entre os entes federados e o governo, a fim de garantir sua efetivação (Gatti, Barreto & André, 2011), por outro, por certo, se relaciona à desvalorização política e social da docência, anteriormente discutida.

Se o professor é peça-chave na promoção da qualidade do ensino, para que esse profissional possa dar conta dos anseios e das expectativas sociais depositados na escolarização, se faz necessário propiciar condições para seu desenvolvimento profissional, relativas, entre outros aspectos, à implementação da carreira docente. Resta saber o quanto, de fato, existe de espaço, nas agendas neoliberais dos governos, para a valorização do magistério, para além de políticas que, em direção contrária, visem ao controle e à intensificação de seu trabalho. Esta pesquisa, pelo exposto, vem se somar aos esforços para elucidar aspectos da precariedade existente nas condições de trabalho dos professores da educação básica no Brasil.

Referências Bibliográficas

- Abreu, M. V. de, & Balzano, S. (2001). Progressão na carreira do magistério e avaliação de desempenho. In M. M. Rodrigues, & M. Giágio, *Guia de consulta para o Programa de Apoio aos Secretários Municipais de Educação - PRASEM III* Brasília: FUNDESCOLA/MEC.
- Alves, T., & Pinto, J. M. de R. (2011, maio/ago.). Remuneração e características do trabalho docente no Brasil: um aporte. *Cadernos de Pesquisa*, 41 (143), 606-639. Retirado em 20 de maio de 2014, de <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v41n143/a14v41n143.pdf>>.
- Apple, M. W., & Teitelbaun, K. (1991). Está o professorado perdendo o controle de suas qualificações e do currículo? *Teoria & Educação*, 4(62-73).
- Contreras, J. (1997). *La autonomia del profesorado*. Madrid: Morata.
- Correia, J. A., & Matos, M. (1999). Do poder à autoridade dos professores: o impacto da globalização na desconstrução da profissionalidade docente. In I. P. A. Veiga, & M. I Cunha (Org.), *Desmistificando a profissionalização do magistério* (pp. 9-30). Campinas-SP: Papirus.
- Dolton, P., McIntosh, S., & Chevalier, A. (2003). *Teacher pay and performance*. London: Institute of Education, University of London.
- Fanfani, E. T. (2007). *La condicion docente: análisis comparado de la Argentina, Brasil, Perú y Uruguay*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores Argentina.
- Fundação Victor Civita. (2004). *O desempenho dos professores na América Latina e no Caribe: novas prioridades*. São Paulo: Autor.
- Gatti, B. A., & Barreto, E. de S. *Professores do Brasil: impasses e desafios*. Brasília: UNESCO, 2009.
- Gatti, B. A., Barreto, E. de S., & André, M. E. D. A. (2011). *Políticas docentes no Brasil: um estado da arte*. Brasília: MEC/Unesco.
- Gatti, B. A., Tartuce, G. L., Nunes, M. M. R., & Almeida, P. C. A. de. (2010). *Atratividade da carreira docente no Brasil*. São Paulo: Fundação Victor Civita: Fundação Carlos Chagas.
- Gutierrez, D. V. G., Carvalho, F. A. F., Jacomini, M. A., & Brito, V. L. F. A. de. (2013). *Planos de carreira de professores da educação básica em estados e municípios brasileiros no contexto da política de fundos: configurações, tendências e perspectivas* (Relatório sobre planos de cargos,

carreira e remuneração do magistério da pesquisa “Remuneração de professores de escolas públicas de educação básica: configurações, impasses, impactos e perspectivas”). Retirado em 16 de maio de 2014, de <<https://docs.google.com/file/d/0B-t48J3csJ5Ub19leUIQUHHCjA/edit?pli=1>>.

Hypolito, Á. M. (1999). Trabalho docente e profissionalização: sonho prometido ou sonho negado? In I. P. A. Veiga, & M. I. Cunha (Orgs.), *Desmistificando a profissionalização do magistério* (pp. 81-100). São Paulo: Papirus.

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP (2006). *Sinopse estatística da educação básica: censo escolar*. Retirado de <http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse> Brasília: Autor.

Junqueira, C., & Muls, L. (2000, setembro). O processo de pauperização docente. *Contemporaneidade e Educação*, 2 (2), 136-149.

Leal, V. N. (1978). *Coronelismo, enxada e voto* (4a ed.). Rio de Janeiro: Alfa Omega.

Lüdke, M., & Boing, L. A. (2004, setembro/dezembro). Caminhos da profissão e da profissionalidade docentes. *Educação e Sociedade*, 25 (89), 159-1180. Retirado em 03 de fevereiro de 2014, de <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_issuetoc&pid=0101-733020040004&lng=pt&nrm=iso>.

Marin, A. J. (1996). O trabalho docente: núcleo de perspectiva globalizadora de estudos sobre ensino. In Marin, A. J. (Coord.), *Didática e trabalho docente* (pp. 23-43). Araraquara: JM Editora.

Ministério da Educação e Cultura (MEC). (2009, setembro). Quem quer ser professor no Brasil? O que o ENEM nos diz? *Na Medida, Boletim de Estudos Educacionais*, 1 (3) 5-9.

Monlevade, J. A. C. de. (2000). *Valorização salarial dos professores: o papel do piso salarial profissional nacional como instrumento de valorização dos professores da educação básica pública* (305 pp). Tese de Doutorado em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

- Najjar, J. N. V. (1982). *Questão sobre a proletarização docente na cidade do Rio de Janeiro, a partir da fala de antigos professores* (180 pp.). Dissertação de Mestrado em Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói/ RJ.
- Nóvoa, A. (1995). O passado e o presente dos professores. In *Profissão professor* (pp. 13-34). Porto: Porto Editora.
- Oliveira, D. A. (2004, setembro/dezembro). A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. *Educação e Sociedade*, 25 (89), 1127-1144. Retirado em 03 de fevereiro de 2014, de <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_issuetoc&pid=0101-733020040004&lng=pt&nrm=iso>.
- Oliveira, D. A. (2008). Las reformas educativas y sus repercusiones en el trabajo docente. In Oliveira, D. A. (Org.), *Políticas educativas y trabajo docente en América Latina* (pp. 17-52). Lima/ Peru: Fondo Editoria UCH.
- Pannutti, M. R. V. (1995). *Professor da escola pública: dialética trabalho versus conhecimento* (165 pp.). Dissertação de Mestrado em Educação, Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo.
- Poulantzas, N. (1978). *As classes sociais no capitalismo de hoje* (A. R. N. Blundi, trad., 2a ed.). Rio de Janeiro: Zahar.
- Ravitch, D. *The death and life of the great American school system: how testing and choice are undermining education*. New York: Basic Books, 2010.
- Sacristán, J. G. (1999). *Poderes instáveis em educação* (B. A. Neves, trad.). Porto Alegre: Artes Médicas do Sul.
- Sacristán, J. G., & Gómez, A. I. P. (2000). *Compreender e transformar o ensino*. (E. F. F. Rosa, trad., pp. 13-26). Porto Alegre: Artmed.
- Sampaio, M. das M. F., & Marin, A. J. (2004, set./dez.). Precarização do trabalho docente e seus efeitos sobre as práticas curriculares. *Educação e Sociedade*, 25 (89), 1203-1225. Retirado em 20 de maio de 2014, de <<http://www.scielo.br/pdf/es/v25n89/22618.pdf>>.

Souto, R. T. (2005). *Recrutamento e qualificação de professores primários na Instrução Pública paulista (1892 – 1933) – Um estudo das tecnologias de Estado*. (258 pp.). Tese de Doutorado em Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

Vegas, E., & U., I. (2005). *Mejorar la enseñanza y el aprendizaje por medio de incentivos. Qué lecciones nos entregan las reformas educativas de América Latina?* Washington: Banco Mundial. Retirado em 01 de maio de 2010, de http://www-wds.worldbank.org/servlet/WDSContentServer/WDSP/IB/2005/08/22/000012009_20050822161242/Rendered/PDF/332660S.pdf.

Weber, S. (2000, set.). A desvalorização social do professorado. *Contemporaneidade e Educação, II* (2), 163-178. Rio de Janeiro: IEC.

Legislação

Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 (1988). Retirado em 27 de maio de 2014, de: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>.

Emenda Constitucional BR n. 14, de 12 de setembro de 1996. (1996). Retirado em 14 de março de 2014, de <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc/emc14.htm>.

Emenda Constitucional BR n. 19, de 04 de junho de 1998. (1998). Retirado em 14 de março de 2014, de <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc/emc19.htm>.

Emenda Constitucional BR n. 53, de 19 de dezembro de 2006. (2006). Retirado em 14 de março de 2014, de <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc/emc53.htm>.

Lei BR nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Diretrizes e Bases da Educação Nacional. (1996). Retirado em 10 de maio de 2014, de <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>.

Lei BR n. 9.424, de 24 de dezembro de 1996. (1996). Retirado em 14 de março de 2014, de <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19424.htm>.

Lei BR n. 10.172, de 9 de janeiro de 2001. (2001). Plano Nacional de Educação. Retirado em 14 de março de 2014, de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm.

Lei BR n. 11.494, de 20 de junho de 2007. (2007). Retirado em 14 de março de 2014, de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/lei/111494.htm.

Lei SP n. 14.660, de 26 de dezembro de 2007. (2007). Retirado em 13 de fevereiro de 2015, de <http://cm-sao-paulo.jusbrasil.com.br/legislacao/710125/lei-14660-07>.

Lei BR n. 11.738, de 16 de julho de 2008. (2008). Retirado em 17 de março de 2014, de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111738.htm.

Parecer BR n. 10, de 26 de setembro de 1997. (1997). Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. Retirado em 14 de março de 2014, de http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/1997/pceb010_97.pdf.

Parecer BR n. 9, de 29 de maio de 2009. (2009). Retirado em 17 de março de 2014, de http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/pceb009_09.pdf.

Resolução BR n. 3, de 8 de outubro de 1997. (1997). Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. Retirado em 14 de março de 2014, de <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0397.pdf>.

Resolução BR n. 2, de 29 de maio de 2009. (2009). Retirado em 17 de março de 2014, de http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/resolucao_cne_ceb002_2009.pdf.

Submetido à avaliação em 23 de fevereiro de 2015; aprovado para publicação em 20 de julho de 2015.