POLÍTICAS DE VALORIZAÇÃO DO MAGISTÉRIO PÚBLICO DA EDUCAÇÃO BÁSICA NO BRASIL: UM ESTUDO DE CASO NA BAHIA

Cristiane da Conceição Gomes/UFBA – cris_ufba@hotmail.com
Maria Couto Cunha/UFBA – mcouto@ufba.br
Rosemeire Silva Baraúna/UFBA – rsbarauna@hotmail.com

RESUMO: Este artigo discute as Políticas de Valorização dos Profissionais do Magistério da Educação Básica no contexto brasileiro, considerando as reformas educacionais implementadas nos anos 90 e analisa a implantação dessas políticas em um município da Bahia. Ao final, são tecidas considerações sobre as políticas que estão sendo implantadas no município estudado, concluindo-se que as políticas educacionais em curso no município pouco têm contribuído para a valorização do profissional docente, principalmente pela forma como os dispositivos legais que sustentam as políticas oficiais vêm sendo implantadas.

Palavras-chave: políticas de valorização docente; políticas educacionais; magistério público.

INTRODUÇÃO

Este trabalho discute as políticas de valorização dos profissionais do magistério da Educação Básica no contexto brasileiro e analisa a implantação dessas políticas em um Sistema Municipal de Ensino da Bahia, diante das políticas educacionais implementadas pelas reformas do governo brasileiro a partir da década de 90.

Nesse propósito, o percurso da investigação orientou-se por compreender o processo de desvalorização dos professores no Brasil, assim

como por realizar uma revisão de literatura para subsidiar a análise da implantação das recentes políticas no município.

Vale destacar que o conjunto de reformas educacionais empreendidas pelo governo brasileiro nos anos 90 tem associado a ampliação das oportunidades educacionais e a melhoria da qualidade do ensino com o desempenho dos profissionais da educação. Nesse sentido, discutir a valorização desse profissional no âmbito dos sistemas de ensino torna-se relevante na medida em que desvela a realidade da implementação dessas políticas.

BREVE HISTÓRICO DA RELEVÂNCIA SOCIAL DO PROFISSIONAL DO MAGISTÉRIO NO BRASIL

O ensino público brasileiro teve sua expansão, contraditoriamente, atrelada ao processo de desvalorização do magistério, o que se acentua com o advento da Primeira República. Assim, inicia-se o processo de contenção de salários dos mestres do ensino primário público e o início da dupla jornada de trabalho, devido à criação de Grupos Escolares nos três turnos. As condições de trabalho estabelecidas e de salário do professor contribuem para o processo de exploração do trabalho, na medida em que se vêem na necessidade de dobrar a sua carga horária para aumentar a sua remuneração.

Nesse processo, é importante salientar que o século XX, até a década de 80, houve um surto das matrículas no ensino elementar, oriundo da demanda que cresceu devido ao processo de urbanização, o êxodo rural e o crescimento demográfico. No entanto, cabe ressaltar que até o fim da Primeira República, a demanda era para o atendimento a uma burguesia que via na educação uma forma de ascensão social, assim como das classes operárias urbanas que almejavam obter o mínimo de condições de obtenção de emprego nas poucas fábricas existentes (ROMANELLI, 2002).

Mas o crescimento dessa demanda gerou uma extensiva demanda por professores. Por outro lado, os recursos financeiros eram insuficientes para dirimir os efeitos dessa crise. Essa situação fez com que os salários dos professores tivessem uma considerável redução, reforçando, com isso, a prática da multijornada e o multiemprego. Isso é conseqüência, ainda, da falta de financiamento adequado para a educação, pois a arrecadação não crescia e a destinação de verbas era cada vez menor (MONLEVADE, 2000).

Assim, Monlevade (2000) destaca as décadas de 50 e 60 como marcantes pela mobilização da categoria, sensível à precariedade, às diferenças salariais e à perda de "status" que então começaram a perceber. Em 1960, foi criada a Confederação dos Professores Primários do Brasil (CPPB), que era muito criticada por não ter um caráter de entidade sindical de luta pelos interesses da categoria. Apenas (se) prestava-se á realização de eventos onde se discutiam questões pedagógicas e didáticas.

De 1964, início da ditadura militar, até 1978 houve um aprofundamento da desvalorização salarial dos professores, os quais não puderam promover movimentos ou disputas trabalhistas por conta do novo regime, já que era proibido fazer greve e sindicalizar-se, nesse período. No entanto, esta situação muda a partir do final dos anos 70. Hermengarda Cavalheiro destaca o ano de 79 como um marco na mudança de postura do professor, de uma maneira geral, pois a partir daí, ele passou a se identificar com outros trabalhadores diante das relações de produção. Essa descoberta viria a desencadear um processo de sindicalismo e luta marcante na década seguinte. (CAVALHEIRO, 1989 apud MONLEVADE, 2000, p.55)

Esse momento, anos 60 e 70, foi de muitas mudanças no cenário político, ideológico e educacional no país. Destaca-se que o ano de 64, inaugurando um regime político de exceção, foi marcado por medidas de recuperação econômica do país e acentuado incentivo para o desenvolvimento do setor industrial. Enquanto os militares coibiam as grandes movimentações populares, vários segmentos da sociedade se organizaram e realizaram várias ações de cunho político-ideológicas, a exemplo da alfabetização de jovens e

adultos para que estes pudessem se conscientizar da sua situação na sociedade e votar. Mas, em contrapartida, também foi marcado pela censura, aposentadorias compulsórias, arrocho salarial, a dissolução dos partidos políticos, de organizações estudantis e trabalhadores, além das torturas (SHIROMA, MORAES e EVANGELISTA, 2004). Segundo estas autoras, essas atitudes abafaram os movimentos sociais e garantiram os caminhos para a entrada do capital multinacional no país.

A educação nesse período é destinada à formação de "Capital Humano" para o desenvolvimento econômico-industrial que caracterizava o período. E, para atender a essa demanda, o ensino continuava dual. De um lado, servindo a classe trabalhadora, com o ensino de 1º grau ou profissionalizante para inserção no trabalho produtivo, e, de outro atendendo à classe mais favorecida, com a formação de mão-de-obra qualificada para altos escalões da administração pública e da indústria.

Nesse contexto, cabe a caracterização do trabalho docente definido por Eurize Pessanha (1994) que define bem a posição do professor nesse período, especialmente a partir da década de 60, quando o processo de desvalorização social e profissional se acentua. Nesse sentido, "o trabalho de professor, na forma em que se apresenta hoje, é um trabalho não-manual, assalariado, num setor não-produtivo, embora socialmente útil, da atividade humana" (PESSANHA, 1994), sendo os professores "proletários das profissões liberais". Assim, o trabalhador docente precisa se entender nesse processo, no qual segundo João Monlevade,

> Eles (os professores) não têm uma relação direta de trabalho para o capital, pois são assalariados de fundos públicos, onde por definição não se geram lucros nem mais valia. Entretanto, os professores são atores muito ativos na luta de classes e nos processos políticos de evolução da sociedade. (MONLEVADE, 2000, p. 77)

A partir de meados da década de 80, com o processo de redemocratização do país, desenvolveu-se um período marcado pela participação dos diversos movimentos sociais, bem como dos sindicatos e outras organizações sociais na busca por mais direitos e participação do cidadão na vida política brasileira. Por conseguinte, as lutas sociais se intensificaram num processo no qual se exigiam direitos sociais igualitários e melhores condições de vida e de trabalho das diferentes camadas sociais. Por seu turno, reivindicações eram debatidas e apresentadas pelas diversas categorias profissionais. É no bojo dessas discussões que emergem e se solidificam as lutas dos profissionais da educação no sentido de que sejam conseguidos novos direitos e de serem asseguradas melhores garantias para o exercício das suas profissões.

Com esta retrospectiva percebe-se a trajetória de desvalorização do profissional da educação que é reforçada, neste período pelas ações políticas emanadas no interior de uma política de reformas mais amplas do Governo Federal. Nesse sentido, cabe analisar os efeitos dessas políticas na realidade do magistério público da Educação Básica.

A valorização do magistério público da educação básica é foco de muitas discussões, especialmente a partir da década de 80, com a efervescência dos movimentos sociais que lutam por melhorias profissionais, econômicas e sociais. Algumas reivindicações, por conseguinte, são contempladas na Constituição, mas logo acabam desviando de rumos nas reformas educacionais que se sucedem na década de 90, por conta dos acordos internacionais e do pagamento da dívida externa que terminam por delimitar os gastos públicos para as áreas sociais, especialmente da educação.

A Carta Magna de 1988 prevê como base do ensino, dentre outros, o princípio da "valorização dos profissionais do ensino, garantidos, na forma da lei, planos de carreira para o magistério público, com piso salarial nacional e ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos (artigo 206, cap. V). No entanto, essas garantias são postergadas a leis posteriores, que se sucedem nos anos 90.

Com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/96, esperava-se que muitos anseios dos educadores tivessem sido considerados. Nessa lei alguns avanços sobre a valorização do magistério foram conquistados. Podemos citar, por exemplo, a participação dos professores na gestão da escola, a formação em nível superior de todos os profissionais do magistério da Educação Básica e a garantia do estabelecimento do piso salarial (ainda em discussão, no Senado Federal). No entanto, para atender a essa demanda por formação, inclusive para firmar os compromissos assumidos do governo brasileiro com os organismos internacionais, abriu-se nessa lei a possibilidade da criação dos Institutos Superiores de Educação, o que facilitou a expansão da oferta da formação para o magistério seguindo-se a lógica da privatização do ensino.

Com relação aos direitos e garantias profissionais, a legislação estabelece mecanismos de valorização dos profissionais da educação pelos sistemas de ensino, que devem ser assegurados nos estatutos e nos planos de carreira do magistério público, quais sejam: ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos; aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico para esse fim; piso salarial profissional; progressão profissional baseada na titulação ou habilitação, e na avaliação de desempenho; período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluindo na carga de trabalho; condições adequadas de trabalho. (BRASIL, 1996a).

Assim, cabe evidenciar que essas políticas constituem o marco para as ações a serem desenvolvidas por estados e municípios na consecução de propostas de valorização dos profissionais da educação básica no país.

É pertinente indagar as condições em que essas políticas estão sendo implementadas nos sistemas e se de fato se constitu**e**m em mecanismos **reais** para a valorização do magistério. Nesse sentido, algumas reflexões sobre essas questões tornam-se necessárias à luz da literatura concernente à problemática das políticas educacionais e suas implicações para o magistério público nas últimas décadas.

PREMISSAS DA VALORIZAÇÃO DO MAGISTÉRIO PÚBLICO DA EDUCAÇÃO BÁSICA NO BRASIL: discussões teóricas

A formação de profissionais do ensino que atuam nas redes públicas de ensino, de modo geral, elas devem garantir uma formação sólida, especialmente a inicial pelo seu caráter mais expressivo na constituição da identidade profissional. Essa formação deve ser entendida como um direito do professor, superando o estágio de iniciativas individuais para aperfeiçoamento próprio e colocando-a no rol das políticas públicas para a educação (MELO, 1999). Nesse sentido, há que se considerar que "a formação inicial se constitui em elemento fundamental, embora não único, para o exercício profissional" (PAPI, 2005, p. 50-51).

Para Iria Brzezinski (1997) as atuais políticas destinadas à educação demonstram o descaso do poder público com a educação pública no país. Para ela, apesar dos discursos oficiais afirmarem o contrário, a educação sofre com a desvalorização social e econômica dos profissionais da educação e do desmantelamento da educação superior. Na realidade, o que esta autora pretende mostrar é que as políticas então adotadas não vão ao encontro de uma verdadeira valorização do profissional da educação em todos os níveis e com todos os aspectos necessários a sua formação e profissionalização.

As políticas de formação em curso, na medida em que retira das universidades o papel de formar professores e entregam à iniciativa privada, em variados espaços, dão margem à fragmentação da formação e a dispersão de identidades dentro de uma mesma categoria profissional (KUENZER, 1999). Esta política não favorece a valorização do magistério, ao contrário, desmantela um elemento fundante da profissão, a identidade docente.

Para as autoras Márcia Aguiar e Márcia Melo, as políticas de formação devem ser ancoradas numa base comum que deve se manifestar em todos os

processos e práticas formativas no interior das universidades e se materializar nos currículos dos cursos, de forma a contribuir para o desenvolvimento dos profissionais da educação e da sua profissionalidade e profissionalização, com vistas à construção de saberes necessários à sua profissão e ao processo de desenvolvimento da sua autonomia (AGUIAR e MELO, 2005).

Vê-se, portanto, que são discussões que recaem sobre o *lócus* ideal da formação do educador: a universidade. Neste sentido, Aguiar e Melo (2005) apontam para a necessidade de construção de um projeto coletivo de formação entre as instituições de ensino, que dê conta da complexidade dessa formação e da necessidade de fortalecimento do profissionalismo da categoria de professores e pedagogos.

Outro aspecto importante para discussão é o processo de profissionalização do magistério. Esse processo deve conter subsídios para a formação na dimensão técnica e também para a dimensão política. No entanto, destaca-se que os requisitos para o ingresso na carreira docente, exigidos pela legislação vigente não colabora para a constituição desse profissionalismo. A LDBEN 9394/96, no seu artigo 61, permite adotar a capacitação em serviço e o aproveitamento de formação e experiência em serviço na formação do professor, assim como o aproveitamento da formação e experiências anteriores como fórmulas capazes de habilitar o professor. Segundo Brzezinski (1997), a própria legislação contribui para o processo de esfacelamento da identidade do educador, pois o que consta na legislação em termos do perfil esperado do professor é uma concepção fragmentada da sua identidade, que se encontra dispersa em várias partes dos diplomas legais.

Para Veiga (1998) essa questão da profissionalização docente não se refere apenas à dimensão técnica, mas um esforço da categoria para realizar mudanças tanto no seu trabalho pedagógico como na sua posição na sociedade. Nesse sentido a autora alerta para o que se espera desse processo:

> O que se espera e se deseja é que a profissionalização do magistério seja um movimento de conjugação de esforços,

> no sentido de construir uma identidade profissional unitária, alicerçada na articulação entre formação inicial e continuada e exercício profissional regulado por um estatuto social e econômico, tendo como fundamento a relação entre: teoria e prática, ensino e pesquisa, conteúdo específico e conteúdo pedagógico, de modo a atender a natureza e especificidade do trabalho pedagógico (VEIGA, 1998, p. 76-77 apud PAPI, 2005, p.31)

Assim, a diversidade de cursos e de modelos de formação, a divisão da ocupação docente em "corpos" que representam realidades distintas, considerando níveis e etapas de ensino, os limites da autonomia do grupo ocupacional, submetido a um sistema distinto subordinado à regulação pelo Estado, dentre outros fatores, acabam por determinar diferenças e hierarquias, num corpo docente que não constitui uma força una como acontece com outras profissões. Essa situação dificulta a profissionalização do magistério.

Amarilio Ferreira Junior e Marisa Bittar discutem como se dá o engajamento dos professores nos movimentos de luta contra a desvalorização crescente da categoria. Nesse processo eles ressaltam um dos aspectos da perda de status do professor:

> Um dos aspectos mais relevantes do processo de proletarização vivido pelo magistério brasileiro é que ele desmistificou as atividades pedagógicas do professor como ocupação especializada pertencente ao campo dos chamados profissionais liberais, ocorrendo, de forma acentuada, a paulatina perda do seu *status* social. A partir desse momento, teve início a construção da nova identidade social do professorado do ensino básico, ou seja, a de um profissional da educação submetido às

> mesmas contradições socioeconômicas que determinavam a existência material dos trabalhadores. Estavam plasmadas, assim, as condições que associariam o seu destino político à luta sindical dos demais trabalhadores. (FERREIRA Jr e BITTAR, 2006)

Atualmente, muitas críticas enfatizam os males que as políticas educacionais recentes têm provocado à profissionalização docente. Para Hypólito (1999), o que se verifica é que o profissionalismo docente no Brasil foi pouco alcançado. Este existe como realidade discursiva, como sonho prometido, sempre arremessado a um futuro distante e indeterminado. Para este autor, pode-se identificar, no discurso oficial de muitos governantes, uma aceitação formal da necessidade de uma profissionalização docente,

> [...] porém, com visíveis indícios de que esse discurso vem sendo utilizado mais para criar uma ilusão de que passos significativos estão sendo dados nesta direção, quando na realidade, o que se tem testemunhado são políticas educacionais e administrativas que contribuem mais para uma negação do que para uma afirmação das práticas profissionais (HYPÓLITO, 1999, p. 82).

Esperava-se que o crescimento da escolarização no Brasil nas últimas décadas levasse a uma maior demanda de profissionais da educação e, conseqüentemente, de valorização do seu trabalho. Na realidade, o crescimento das redes de ensino e a carência de profissionais capacitados para a ampliação dessa oferta ocasionaram o recrutamento de professores sem a devida formação. Esta situação ainda vigora no Brasil de hoje, o que concorre para a precarização do trabalho docente, pela falta de domínio dos conteúdos e de formação pedagógica desses professores (SAMPAIO e MARIN, 2004).

Uma das formas mais visíveis da precarização do trabalho dos professores refere-se ao salário recebido pelo tempo de dedicação às suas funções, sobretudo, por aqueles que atuam nas redes públicas de ensino. A precarização por essa via significa a pauperização da vida pessoal do professor nas suas relações entre vida e trabalho, principalmente no que tange ao acesso aos bens culturais, imprescindíveis para a sua atualização e para o planejamento e execução das suas atividades pedagógicas. Além destas questões, os autores Sampaio e Marin (2004) apontam como elementos de precarização do trabalho docente que incidem nas práticas curriculares, as condições de trabalho, geralmente presentes na organização escolar como: a carga horária excessiva e diversificada entre os professores, o tamanho das turmas e a rotatividade dos professores.

Cabe ainda destacar que as condições precárias de trabalho, postas pelo sistema produtivo ao professor, tornou-o um proletário, com uma remuneração aviltante. Nessas condições, como afirma Enguita, o professor não exerce a profissão, é simplesmente um assalariado do ensino (ENGUITA, 1983 apud SERÓN, 1999, p. 47).

No aspecto salarial, Monlevade, afirma que "o salário não é determinante da valorização do professor. Mas ele expressa, simboliza, manifesta como que um grau de valorização. E o sustenta materialmente" (MONLEVADE, 2000, p. 269).

As condições de trabalho do professor também merecem uma atenção especial nessa discussão. As condições geralmente vigentes proporcionam, além do abandono do magistério, outras situações precárias: o *stress* do professor da educação infantil, a situação de insatisfação do trabalho docente e suas conseqüências sobre as práticas curriculares. Outros fatores dificultam o trabalho de qualidade na escola, como a rotatividade de pessoal, a multiplicidade de vínculos empregatícios, e a decorrente extensão da jornada de trabalho docente (GOUVEIA et al., 2006)

Segundo Dalila Oliveira (2004) as condições de trabalho do professor na atualidade envolvem o arrocho salarial, a inadequação ou mesmo ausência, em

alguns casos, de planos de cargos e salários, a perda de garantias trabalhistas e previdenciárias oriundas dos processos de reforma do Aparelho de Estado, que têm tornado cada vez mais agudo o quadro de instabilidade e precariedade do emprego no magistério público. A autora Patrícia Farias, ao estudar o ambiente de trabalho dos professores, identifica variadas doenças que surgem na realização do seu trabalho, dentre elas:

> doenças do aparelho respiratório, em especial, dos órgãos de fonação; doenças enquadradas sob a denominação de lesões por esforços repetitivos e distúrbios osteomusculares relacionados ao trabalho (LER/DORT); varizes de membros inferiores e distúrbios psíquicos não-psicóticos. Entre os sintomas, predomina dor nos membros e no dorso, dor de garganta, rouquidão e cansaço mental. (FARIAS, 2006)

Diante destas questões, para que se efetive a valorização do professor pode-se concluir que para tal devem existir três fatores principais: sólida formação intelectual, constituição de sua identidade profissional e decisão política do Estado em pagar salários dignos e garantir melhores condições de trabalho na escola.(MONLEVADE, 2000)

Assim, a remuneração e a qualificação profissional para serem consideradas enquanto mecanismos efetivos de valorização profissional e de melhoria da qualidade de ensino devem ser acompanhadas de outros fatores também determinantes como a motivação para o trabalho e as condições adequadas, inclusive materiais, para o desenvolvimento de suas atividades pedagógicas.

VALORIZAÇÃO DO MAGISTÉRIO PÚBLICO NO SISTEMA MUNICIPAL DE ENSINO DE SALVADOR: um estudo de caso

Com análise dos documentos oficiais do Sistema Municipal de Ensino de Salvador, pode-se perceber que as políticas de valorização dos profissionais da educação do Município de Salvador estão em consonância com as determinações das políticas nacionais. No entanto, há que se destacar que as iniciativas carecem de um mecanismo de avaliação que indique as transformações na vida dos professores que são afetados por essas ações. Nesse sentido, tentou-se perceber nas falas de representantes do Órgão do Sistema de Ensino e do Sindicato de Professores de Salvador como estão sendo implementadas essas políticas.

O sistema de ensino do município de Salvador tem plano de carreira e estatuto do magistério No entanto, no olhar dos entrevistados, seus termos precisam ser reformulados e debatidos com os professores, principalmente quanto ao conceito de "valorização do magistério". Existe o reconhecimento de que esse debate possibilitaria aos profissionais a compreensão de que há uma série de mecanismos que envolvem esse processo de valorização que não somente a questão salarial.

Com relação à formação de profissionais do ensino, são apontadas algumas iniciativas. Para professores do quadro suplementar, considerados os profissionais que possuem apenas habilitação em ensino médio, é oferecida a oportunidade para habilitação em nível superior através de convênios com Instituições de Ensino Superior e concessão de bolsas de estudos. Para os profissionais que já possuem habilitação em nível superior são ofertadas oportunidades de formação continuada nas diversas áreas de ensino. Nesse sentido, as informações fornecidas pelo entrevistado representante do sistema constam de um programa de ações permanentes de formação continuada. Não há professores leigos no município. E já possuem quase 100% de professores habilitados em nível superior na rede de ensino de Salvador, com perspectivas de alcançar esse índice em 2008, conforme as diretrizes da Secretaria de Educação para o período 2005-2008.

Em relação ao impacto da formação ofertada aos professores na sua prática educativa no sistema de ensino, não há concordância entre os

entrevistados quanto à contribuição dessa formação para a qualidade do ensino. O representante do órgão Gestor revela que são feitas avaliações por amostragem para detectar esses impactos após cursos de formação, detectando que os educadores da rede têm contemplado a formação do indivíduo, sua identidade com a cidade e com seu desenvolvimento profissional, como base para a formação do alunado. Já a representante do Sindicato questiona a prática desses profissionais após os cursos de formação, ressaltando principalmente a questão da falta do compromisso do magistério com a educação de qualidade.

Outro fator relevante que implica em valorização dos profissionais do magistério é a gestão democrática do ensino. Nesse sentido, é apontada como mecanismo dessa prática a participação dos educadores na elaboração do Projeto Pedagógico da Unidade Escolar em que atua. Há incentivos a essa participação, que podem ser evidenciadas quando analisados os cursos de formação continuada, que destinam uma parte dos módulos de formação à discussão sobre importância da participação do professor na elaboração dessa Proposta. No entanto, as observações constatam que o sistema de ensino ainda não tem alcançado êxito nessa participação.

Outro ponto importante numa política de valorização do magistério é a forma de ingresso por concurso público de provas e títulos. O município de Salvador possui um alto índice de estagiários que assumem a sala de aula. A justificativa para essas contratações para substituição temporária de professor é fornecida pelo Gestor do sistema entrevistado. Tais contratações se deram por força de fatores emergenciais. Justifica isto com a informação de que já que está em tramitação nos órgãos competentes o processo de nomeação de professores concursados na última seleção, que é um processo lento devido à burocracia.

O salário pago pelo município ainda não pode ser considerado como salário digno, que o profissional da educação merece, na opinião de ambos os entrevistados. Entretanto eles concordam que isto decorre do montante do orçamento disponível na prefeitura pode cobrir o pagamento dos salários, já

que houve aumento significativo recente de remuneração dos educadores nos últimos quatro anos, cobrindo algumas perdas acumuladas nos últimos anos.

Considerando outro aspecto importante, a progressão na carreira do magistério, a diferença entre os níveis de formação ainda é muito próxima, especialmente por incentivos financeiros, o que desmotiva os profissionais a investir em novas titulações e, algumas vezes, acabam saindo da rede em busca de outras oportunidades de trabalho mais rentáveis.

Há a confirmação de que a jornada de trabalho é de 40 horas para a maioria dos educadores. Nesse sentido, procura-se concentrar o professor na própria escola ou em escola da mesma Coordenação Regional. No entanto, foram colocadas as dificuldades de alocar professores na região dos subúrbios, pois a maioria dos docentes só quer trabalhar no centro da cidade, inclusive pelas melhores condições de trabalho. Além disso, a carga horária reservada para o planejamento do ensino é vista como um nó no sistema e os professores recebem gratificação para que possam planejar suas atividades em outro horário, além da sua jornada de trabalho.

Uma das iniciativas tomadas para a melhoria das condições de trabalho dos docentes da rede é a redução de número de alunos por turma cobrindo uma média de 25 a 30 alunos. No entanto, as condições de trabalho são adversas, devido às precárias condições de infra-estrutura dos prédios escolares geralmente antigos, em sua maioria, além de não serem adequados para o funcionamento de escolas. Mas, existem escolas novas que possuem uma infra-estrutura muito boa. Já as condições de trabalho em sala de aula são dadas, na medida do possível. As más condições de trabalho causam problemas de saúde e desestímulo na profissão.

Dessa forma, pode-se perceber que as ações de valorização do magistério implementadas no município estão em consonância com as políticas das políticas oficiais do governo federal. Entretanto, há que se destacar que a implantação dessas políticas apresentam carência de efetividade em muitas questões. Nesse sentido, cabe indagar se há integralização das ações implantadas no sistema de ensino, para que venha a surtir efeito na

profissionalização dos educadores e colaborar para a melhoria da auto-estima desses profissionais assim como a valorização do seu trabalho.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando as informações fornecidas pelos entrevistados sobre a implementação das políticas de valorização do magistério podemos observar que as ações que são desenvolvidas no município de Salvador ainda carecem de maior integralização e de maior empenho em sua aplicação. Nesse contexto, focalizamos a formação e as condições de trabalho dos educadores que são apontadas como de grande relevância numa política que valoriza os profissionais do ensino.

Nesse sentido, cabe reportar primeiramente às informações que são pontuadas com relação às ações de formação de professores. Existem ou não mudanças significativas na prática desse professorado em decorrência dessa formação? Quais as diretrizes dessa formação que são idealizadas e acompanhadas pelo sistema? De que forma são empreendidos os esforços do poder público para fornecer o nível superior a todos os professores da rede de modo a que essas ações convertam em melhoria do seu desempenho na sala de aula?

As informações coletadas na pesquisa, assim como nossas observações empíricas levam a deduzir que o impacto desses esforços é mínimo na atuação desses professores. É necessário verificar como e onde essa formação tem sido realizada. Na verdade, o sistema, objeto de estudo, cria um pacote que financia os cursos para seus professores, com dispensa de turnos de trabalho para tal em diferentes instituições de ensino superior. Esta situação termina por gerar uma heterogeneidade nos modelos dessa formação. Segundo especialistas, a variedade de orientações e de estrutura dos cursos de formação, além de concorrer para diferentes perfis de profissionais nem sempre afinados para os objetivos de uma adequada formação, pode contribuir para a falta de identidade comum entre esses profissionais. Soma-se a isto, a

tendência de provocar uma ausência de identificação do docente com o sistema ao qual pertence.

Outro aspecto que é mencionado e que faz parte da constituição do profissional, adquirido no seu processo de formação é o seu compromisso com o trabalho desenvolvido. Nesse sentido, é importante destacar, também, a contribuição da formação ofertada a esses profissionais na construção desse comprometimento com o desenvolvimento do seu trabalho.

Para o desenvolvimento de uma política de valorização consistente é imprescindível considerar fatores que são importantíssimos nessa empreitada e que o município vem encontrando dificuldades para sua implementação, conforme os dados colhidos: dificuldade de se concretizar horário reservado para estudos dentro da jornada de trabalho; dificuldades em proporcionar oportunidade de trabalho coletivo dentro da escola; falta de condições materiais para o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem; ausência de material didático que auxilie o professor nas suas tarefas diárias; inexistência de escolas atrativas para o professor e para o aluno, enfim, falta de ambientes propícios para desenvolver o processo ensino-aprendizagem com sucesso.

De fato, a premissa de que a formação do professor contribui para a melhoria do ensino é verdadeira, mas depende do tipo de formação que é oferecida a esses profissionais. Pois, só haverá mudança significativa na atuação do professor se a oportunidade de formação oferecida for significativa para o seu crescimento pessoal e profissional, o que depende de outros determinantes a exemplo de condições de trabalho e garantias funcionais.

Assim, fica evidente que o professor continua vivendo uma situação de precariedade no seu trabalho e ainda cultivando anseios para a sua profissionalização. O processo histórico de desapropriação da sua autonomia deu origem a uma dependência sistêmica às políticas oficiais de formação de professores que deixa às iniciativas individuais o papel de transformação das relações existentes.

REFERÊNCIAS:

AGUIAR, Márcia Ângela da S. e MELO, Márcia Maria de Oliveira. Pedagogia e faculdades de educação: vicissitudes e possibilidades da formação pedagógica e docente nas IFES. **Educ. Soc**., Campinas, vol. 26, nº 92, p. 959 – 982, out. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v26n92/v26n92a12.pdf>. Acesso em: 20 out. 2006.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil, de 05 de outubro de 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituiçao67.htm>. Acesso em: 11 mai. 2007

BRASIL. Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação. Brasília, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/pne.pdf >. Acesso em: 10 fev. 2007.

BRASIL. LDB. Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/LEIS/L9394.htm>. Acesso em: 10 out. 2007

BRZEZINSKI, Iria. A formação e a carreira de profissionais da educação na LDB 9.394/96: possibilidades e perplexidades. In: BRZEZINSKI, Iria (Org.). **LDB interpretada: diversos olhares se entrecruzam**. São Paulo: Cortez, 1997.

FARIAS, Patrícia Marins. Condições do ambiente de trabalho do professor. In: Colóquio de Educadores: ressignificar a profissão docente, 2, 2006, Salvador. **Anais...** (CD-ROM). 2006

FERREIRA JR., Amarilio; BITTAR, Marisa. A ditadura militar e a proletarização dos professores. **Educ. Soc**., Campinas, vol.27, n. 97, p.1159-1179, Set./Dez. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v27n97/a05v2797.pdf >. Acesso em: 20 jan. 2007.

GOUVEIA, Andréa B. et al. Condições de trabalho docente, ensino de qualidade e custo-aluno-ano. **RBPAE**, vol. 22, p. 253-276. jul./dez. 2006,

HYPOLITO, Álvaro Moreira. Trabalho docente e profissionalização: sonho prometido ou sonho negado? In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro e CUNHA, Maria Isabel da (orgs). **Desmistificando a profissionalização do magistério**. Campinas, SP: Papirus, 1999. (coleção magistério: formação e trabalho pedagógico)

KUENZER, Acácia. As políticas de formação: a constituição da identidade do professor sobrante. **Educ. Soc**., vol. 20, nº 68, dez.. 1999, Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 05 out. 06.

LUDKE, Menga e BOING, Luiz Alberto. Caminhos da profissão e da profissionalidade docentes. **Educ. Soc.**, vol. 25, nº 89, p. 1159 – 1180, set./dez. 2004.

MELO, Maria Teresa Leitão de. Programas oficiais para formação dos professores da educação básica. **Educ. Soc**., Campinas, vol.20, no.68, p.45-60. dez. 1999. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v20n68/a03v2068.pdf>. Acesso em: 15 out 2006.

MONLEVADE, João Antonio Cabral de. **Valorização salarial dos professores: o papel do piso salarial profissional nacional como instrumento de valorização dos professores da educação pública básica**. São Paulo. João Antonio C. de Monlevade, 2000. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual de Campinas.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 25, n. 89, p. 1127-1144, set/dez. 2004. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br >. Acesso: 05 out. 2006.

PAPI, Silmara de Oliveira Gomes. **Professores: formação e profissionalização**. Araraquara, São Paulo: Junqueira&Marin, 2005.

PESSANHA, Eurize Caldas. **Ascensão e queda do professor**. São Paulo: Cortez, 1994. (coleção questões da nossa época, v. 34).

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil (1930/1973)**. 27ª ed. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2002.

SAMPAIO, Maria das Mercês Ferreira e MARIN, Alda Junqueira. Precarização do trabalho docente e seus efeitos sobre as práticas curriculares. **Educ. Soc**., Campinas, vol. 25, n. 89, set./dez. 2004. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br >. Acesso: fevereiro de 2006.

SERÓN, Antonio Guerrero. Professorado, Educação e Sociedade: enfoques teóricos e estudos empírimos em sociologia do professorado. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro e CUNHA, Maria Isabel da (orgs). **Desmistificando a profissionalização do magistério**. Campinas, SP: Papirus, 1999. (coleção magistério: formação e trabalho pedagógico)

SHIROMA, Eneida Otto; MORAES, Mª Célia M. de; EVANGELISTA, Olinda. **Política Educacional.** 3ª ed.Rio de Janeiro: DP&A, 2004 (Coleção o que você precisa saber sobre...)