



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA - UFBA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO - FACED
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGE

**PROFESSORES EM MOVIMENTO: A LUTA PELA
DEFINIÇÃO DO ESTATUTO E PLANO DE CARREIRA DO
MAGISTÉRIO EM PETROLINA - PE**

JOSENILTON NUNES VIEIRA

SALVADOR - BAHIA

2002

JOSENILTON NUNES VIEIRA

**PROFESSORES EM MOVIMENTO: A LUTA PELA
DEFINIÇÃO DO ESTATUTO E PLANO DE CARREIRA DO
MAGISTÉRIO EM PETROLINA - PE**

**Dissertação apresentada à Faculdade de Educação -
Universidade Federal da Bahia, como exigência parcial para
obtenção do grau de Mestre em Educação, área de
concentração Gestão da Educação.**

Orientadora: Professora Celma Borges

SALVADOR - BAHIA

2002

AGRADECIMENTOS

À Deus que sempre iluminou meus passos nessa caminhada.

À minha orientadora, professora Celma Borges, pela imensa contribuição com suas críticas que me fizeram repensar o trabalho e palavras de incentivo durante o processo de orientação.

Aos meus pais Alípio Nunes Vieira e Maria Nunes Passos Vieira e todos meus familiares pela confiança que sempre depositaram em mim.

Aos colegas do Departamento de Ciências Humanas - Campus III / UNEB, pela convivência que nos faz crescer a cada dia.

Aos colegas da Rede Municipal de Petrolina - PE que torceram pelo sucesso desse trabalho.

DEDICATÓRIA

Para

Rosa, minha esposa;

Marília e Mariana minhas filhas.

... Os desafios superados ao longo dessa caminhada certamente seriam mais árduos se não existisse o carinho, a compreensão e o apoio de vocês que são fontes inspiradoras da minha garra e determinação.

SUMÁRIO

RESUMO.....	10
INTRODUÇÃO.....	11
CAPÍTULO I	
ESTADO, SOCIEDADE E MUDANÇAS NA EDUCAÇÃO.....	16
1.1 - A relação Estado-Sociedade	16
1.2 - Os paradigmas de gestão pública contemporânea.....	24
1.3 - Políticas e paradigmas de gestão educacional.....	31
1.4 - O processo de conquista autonomia.....	39
1.5 - A Participação como exercício das cidadania.....	44
1.6 - Participação e luta dos professores em movimentos de luta por mudanças na educação.....	50
1.7 - Plano de Carreira do Magistério.....	56
CAPÍTULO II	
CONTEXTO E O PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA.....	61
2.1 - O que é Petrolina?.....	61
2.2 - Realidade sócio-educacional.....	63
2.3 – A gestão pública e educacional em Petrolina.....	69
2.4 – Fundamentos metodológicos da pesquisa.....	72
2.5 - Delineamento da Pesquisa.....	75
2.5.1- Extensão temporal da pesquisa	75
2.5.2 - Extensão da amostra	76
2.5.3 - As etapas de investigação	77
CAPÍTULO III	
ORIGEM DO MOVIMENTO DE LUTA DOS PROFESSORES POR UM PLANO DE CARREIRA DO MAGISTÉRIO.....	86
3.1 - Os limites do Estatuto do Magistério e as reivindicações	

do professorado.....	87
3.2 - A identidade coletiva na formação do trabalho	101

CAPÍTULO IV

PERFIL E PARTICIPAÇÃO DOS PROFESSORES NO

MOVIMENTO.....	108
----------------	-----

4.1 - O perfil do professorado vinculados à Rede Municipal de Ensino de Petrolina.....	109
---	-----

4.2 - A história de participação dos professores em movimentos de ação coletiva.....	117
---	-----

4.2.1 - Participação como militante e/ou simpatizante de partidos políticos.....	118
---	-----

4.2.2- Participação no movimento sindical.....	121
--	-----

4.2.3- Participação em movimentos comunitários, estudantis grupos de jovens.....	124
---	-----

4.3 - A participação dos professores na gestão do EPCM.....	130
---	-----

4.4 - O conhecimento dos professores sobre o processo de elaboração do EPCM.....	133
---	-----

4.5 - Conhecimento dos professores a respeito das propostas do EPCM.....	136
--	-----

4.6 - A condução das discussões sobre o EPCM na ótica do professorado.....	139
--	-----

4.7 - Sugestão dos professores para que haja mudanças na gestão da Rede Municipal de Ensino de Petrolina.....	142
--	-----

4.8 - Avaliação dos professores sobre o poder público municipal no período estudado.....	143
---	-----

CAPÍTULO V

TRAJETÓRIA DO EPCM: DA ELABORAÇÃO À APROVAÇÃO.....	146
--	-----

5.1 - Consensos e conflitos internos no grupo de trabalho.....	146
--	-----

5.2 - Discussão da proposta preliminar do EPCM com o professorado.....	156
5.3 - Conflitos e consensos nas negociações com o Governo na fase inicial.....	161
5.4 - A descontinuidade do movimento.....	169
5.5 - O retorno às discussões e a postura do professorado.....	172
5.6 - Segunda fase de negociações.....	177

CAPÍTULO VI

O EPCM ENQUANTO LEI APROVADA: O QUE MUDA NA GESTÃO DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO?.....	186
6.1 - Composição da remuneração dos professores.....	199
6.2 - O ingresso na carreira	202
6.3 - Aperfeiçoamento e progressão na carreira profissional.....	204
6.4 - A jornada de trabalho.....	205
6.5 - Direitos e Deveres dos professores.....	207
CONSIDERAÇÕES FINAIS	210
BIBLIOGRAFIA.....	217
ANEXOS.....	226

LISTA DE TABELAS E QUADROS

Tabelas 01: Alunos matriculados na Educação Básica em Petrolina em 2000, por dependência administrativa e número de escola	64
Tabela nº 02: Movimentação da matrícula no Ensino Fundamental na Rede Estadual no período de 1997 a 2000 em Petrolina.	64
Tabela nº 03: Movimentação da matrícula no Ensino Fundamental na Rede Municipal no período de 1997 a 2000 em Petrolina.....	65
Tabela nº 04: Evolução da matrícula na Rede Municipal de Petrolina no período 1992 - 1999.....	65
Tabela nº 05: Índice de matrícula, evasão e repetência na Rede Municipal de Petrolina no período 1997 - 2000.....	67
Tabela nº 06: Índice de matrícula e percentual de evasão e repetência na 1ª série do Ensino Fundamental no período 1997 - 2000 em Petrolina.....	68
Tabela nº 07: Índice de matrícula e percentual de evasão e repetência na 5ª série do Ensino Fundamental no período 1997 - 2000 em Petrolina.....	68
Tabela nº 08: Demonstrativo das preocupações dos professores em relação A ganhos salariais, manifestados em seminários realizado em 28/02/2000.....	98
Tabela nº 09: Perfil dos professores participantes do grupo de trabalho responsável pela elaboração da proposta preliminar do EPCM quanto ao nível de formação	109
Tabela nº 10: Perfil dos professores participantes do grupo de trabalho responsável pela elaboração da proposta preliminar do EPCM quanto habilitação.....	110
Tabela nº 11: Tempo de exercício no magistério municipal por parte dos professores participantes do grupo de trabalho	110
Tabela nº 12: Modalidade em que os professores participantes do grupo de trabalho atuavam	110
Tabela nº 13: Nível de formação dos professores presentes e ausentes nas manifestações coletivas organizadas pelo sindicato.....	112
Tabela nº 14: Habilitação dos professores presentes e ausentes nas ações coletivas organizadas pelo SINDSEMP período 1997-2000.....	114

Tabela nº 15: Tempo de exercício no magistério municipal por parte dos professores presentes e ausentes.....	115
Tabela nº 16: Nível de ensino em que atuam os professores dos dois grupos pesquisados	115
Tabela nº 17: Motivos que levaram os professores a participar das ações coletivas organizadas pelo SINDESEMP no período de 1997 a 2000.....	121
Tabela nº 18: Demonstrativo das preocupações dos professores manifestada Durante o seminário realizado no 28 / 02 / 2000.....	171

QUADROS

Quadro nº 01: Envolvimentos em movimentos coletivos anteriores pelos professores integrantes do grupo que elaborou a proposta inicial do EPCM.....	124
Quadro nº 02: Distribuição das reivindicações dos professores "presentes" em suas participações em movimentos de luta no decorrer de suas vidas	126
Quadro nº 03: Distribuição das reivindicações dos professores "ausentes" em suas participações em movimentos de luta no decorrer de suas vidas	126
Quadro nº 04: Distribuição da participação dos professores "presentes" pelo tipo de movimento em que se envolveram durante suas vidas.....	128
Quadro nº 05: Distribuição da participação dos professores "ausentes" pelo tipo de movimento em que se envolveram durante suas vidas.....	129
Quadro nº 06: Conhecimento dos professores "presentes" sobre o processo de elaboração e discussão do EPCM.....	133
Quadro nº 07: Conhecimento dos professores "ausentes" sobre o processo de elaboração e discussão do EPCM.....	133
Quadro nº 08: Distribuição das formas como os professores foram convidados Pelo sindicato a participar das discussões sobre o EPCM.....	134
Quadro nº 09: Mudanças que os professores consideram mais importantes No EPCM.....	135
Quadro nº 10: Reivindicações que os professores gostariam de ver presentes no EPCM.....	138
Quadro nº 11: Sugestões dos professores para mudanças na gestão da Rede Municipal de Ensino de Petrolina.....	141

RESUMO

Este trabalho de pesquisa consistiu em descrever e analisar o movimento dos professores vinculados à Rede Municipal de Ensino de Petrolina - PE na luta pela definição do Estatuto e Plano de Carreira do Magistério. Objetivou identificar os fatores favoráveis à gestão democrática nos sistemas municipais de ensino, nele foram verificadas as ocorrências e decorrências do processo de elaboração, discussão e aprovação da lei que instituiu novas regras para a gestão educacional no citado contexto. Destacou-se como referencial de análise a relação Estado-sociedade e as mudanças conjunturais provocadas pelos movimentos coletivos e a emergência de atores sociais empenhados em estabelecer uma nova ordem. A observação participante, as entrevistas, a aplicação de questionários e análise documental se constituíram em procedimentos fundamentais na apreensão e compreensão dos elementos que se articulam na produção dos significados da autonomia e participação docente na definição das normas que passaram a regulamentar a carreira profissional do magistério no referido município.

Palavras chaves: Estado, sociedade, município, movimento coletivo, professores, participação, gestão, educação.

INTRODUÇÃO

A temática abordada neste trabalho reflete um interesse em contribuir com a discussão que se trava nos círculos acadêmicos e políticos a respeito da autonomia e participação dos professores na definição das políticas e gestão democráticas dos sistemas de ensino.

Trata-se de uma discussão que se torna importante à medida que se desenvolvem concepções diferenciadas e às vezes antagônicas na compreensão do que significa uma sociedade democrática. É embalada de um lado, pela utopia dos que desejam viver num ambiente social onde as regras de convivência e as suas instituições possam ser definidas e geridas pelo conjunto dos indivíduos de forma participativa e transparente. De outro, pelos que vêem na ordem estabelecida, o caminho mais seguro, a certeza da manutenção de uma realidade imutável. Para estes, as instituições sociais devem continuar sendo geridas por uma minoria representante, que se coloca como portadora da voz de uma maioria.

Nessa tentativa de contribuir com essa discussão, descrevo e analiso ao longo desta dissertação uma experiência de participação, na qual os professores vinculados ao Sistema Municipal de Ensino de Petrolina – PE, representados pelo SINDSEMP (Sindicato dos Servidores Municipais de Petrolina), lutaram pela aprovação do Plano de Carreira do Magistério.

A luta teve início em 1997, com a elaboração por um grupo de professores de uma proposta de anteprojeto de lei. As discussões desse anteprojeto se prolongaram até o mês de junho de 2000 quando houve a sua aprovação pela Câmara Vereadores do Município, transformado na Lei Municipal, Nº 951/00, sancionada pelo Executivo Municipal em 06 de Julho de 2000, esta lei modificou o Estatuto do Magistério até então existente, que passou a ser denominada de Estatuto e Plano de Carreira do Magistério – EPCM.

As ocorrências e decorrências desse processo se constituíram em elementos importantes para reflexões e análises sobre as possibilidades de instauração de gestão da educação em sistemas de ensino fundada nos princípios da autonomia e participação democrática de seus membros.

É importante salientar que a idéia de pesquisar essa temática surgiu a partir das atividades enquanto docente, ao debater com os alunos em sala de aula sobre as políticas educacionais, e do engajamento do pesquisador na luta dos professores do município de Petrolina - PE, por uma definição do Estatuto e Plano de Carreira do Magistério.

As experiências acumuladas nesses processos estimularam a atitude de pensar sobre os discursos e práticas que permeiam as relações de poder estabelecidas entre os gestores da Rede Municipal de Ensino de Petrolina e os professores, na definição das políticas educacionais no referido contexto. Foram reflexões que se fizeram necessárias principalmente pela dinâmica decorrente das exigências contidas na legislação educacional brasileira, que através da Lei N° 9424/96 exigiu a instituição de novos Planos de Carreira pelos Estados e Municípios, e da Lei N° 9394/96, ao prevê que:

“Os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares públicas de educação básica que os integram progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira, observadas as normas gerais de direito financeiro público” (Lei, 9394/96, Art.15°).

Compreendendo que a autonomia das unidades escolares só será conquistada de fato, se estiver em pauta a própria autonomia dos sujeitos que produzem a escola no seu dia-a-dia, surgiu o interesse em analisar as condições políticas do contexto, a organização e disposição dos professores para participar das discussões sobre a definição do Estatuto e Plano de Carreira do Magistério, uma vez que *"a organização escolar não é obra da legislação. Ambas são produtos da sociedade no seio da qual entram em interação"* (Saviani, 1997, p. 227).

Assim procurou-se esclarecer através desse estudo que a lei por si só não produz efetivamente nenhuma transformação, esta é produto das relações estabelecidas entre as forças sociais em movimento, e que o sentido concreto das políticas não é o que está escrito no papel ou pronunciado nos discursos, mas nas condições de sua implementação. Estudar as políticas educacionais no contexto em questão possibilitou levantar a discussão sobre como os professores nas suas relações cotidianas se articularam para poder participar e interferir nas decisões

quanto ao estabelecimento das normas regulamentares no âmbito municipal para que lei possa de fato vigorar.

Durante a pesquisa, o fato de o pesquisador ser um dos atores implicados no processo analisado, facilitou o levantamento das informações nas fontes primárias e causou certas dificuldades no sentido de propiciar o distanciamento necessário para análises mais objetivas. Assim, foi preciso um exercício metodológico rigoroso para que o resultado desse estudo não fosse apenas produto de observação subjetiva em relação ao movimento de luta coletiva dos professores pela aprovação do Estatuto e Plano de Carreira do Magistério - EPCM.

O referencial teórico que serviu de base para as análises, o percurso metodológico adotado, a descrição e análise desse processo foram distribuídos ao longo dessa dissertação em seis capítulos.

No primeiro capítulo, são discutidas as concepções de Estado, sociedade e as suas relações com as políticas educacionais, recorrendo para isso a estudos sobre as abordagens de teóricos como Hobbes, Locke, Rousseau, Hegel, Marx entre outros que teorizaram sobre o assunto. Ainda no primeiro capítulo são expostas as idéias de diversos autores sobre os paradigmas de gestão pública contemporânea situando nesses as políticas e gestão educacional. Em seguida desenvolve-se uma análise sobre o processo de conquista da autonomia, a participação como um exercício da cidadania, a luta dos professores brasileiros por mudanças na educação finalizando como uma reflexão sobre debate em torno das diretrizes para elaboração dos novos planos de carreira do magistério.

No segundo capítulo encontra-se uma caracterização do contexto onde foi realizada a pesquisa, assim como a descrição do seu percurso metodológico. Nesta parte do trabalho há uma descrição sobre o município de Petrolina - PE, mostrando a sua importância para cenário econômico local, para o Estado de Pernambuco, para a região Nordeste e para o Brasil. São analisados os impactos do seu desenvolvimento econômico e as condições educacionais da cidade, detalhando principalmente a dinâmica da Rede Municipal de Ensino.

Ressaltam-se ainda as mudanças políticas, a característica da gestão dos serviços na esfera pública frente as novas demandas sociais, que se apresentam como problemas-desafios para os gestores do município e para os segmentos organizados da sociedade petrolinense, especificamente o Sindicato dos Servidores Municipais. Sindicato este que

exerce o papel social de representar aqueles que ingressam no serviço público por via do município, bem como o de colaborar para a definição dos novos rumos da gestão pública e definição das relações de trabalho entre governo e servidores municipais.

Em seguida apresento o referencial metodológico que norteou a coleta e análises dos dados, assim como os detalhes de todos os passos dados no sentido de levantar as informações e analisar exaustivamente as informações obtidas.

O terceiro capítulo descreve a origem do movimento de luta pela implantação do plano de carreira do magistério, evidenciando as motivações que levaram os professores a se reunirem para discutir sobre a necessidade de instituir o Plano de Carreira e Vencimentos do Magistério. Analisa ainda o fato de que as motivações para a luta coletiva originaram-se tanto de fatores externos como internos: os primeiros decorrentes das mudanças nos mecanismos de produção que alteram as formas de sociabilidade, e as exigências legais que desencadearam em todo o país grandes discussões. Os segundos podendo ser reconhecidos tanto nas limitações do estatuto então existente, como nas precárias condições de trabalho, na insatisfação dos professores com o tratamento dispensado pelos gestores, e como principalmente no baixo nível salarial da categoria.

Essas questões contribuíram para a constituição da tríade identificada nas ações coletivas de caráter reivindicatório que são a existência: a) de um conjunto de reivindicações; b) de uma identidade de grupo; e c) de um campo de luta estabelecido com a identificação de um opositor.

No quarto capítulo, abordam-se as características da participação dos professores em movimentos de luta coletiva reivindicativa, identificando-se o perfil dos professores vinculados à rede municipal de ensino a partir de variáveis como idade, grau de formação escolar, licenciatura em que é habilitado, nível de ensino em que atua como profissional do magistério e tempo de atuação. Além dessas variáveis, foram levantadas ainda informações sobre a história de participação dos professores em movimentos sociais, em partidos políticos, como militante sindical associação de moradores de bairros e movimento estudantil, assim como a sua contribuição na gestão do EPCM.

No quinto capítulo o leitor encontrará a trajetória do EPCM desde a sua elaboração à sua aprovação. Nessa discussão são mostrados os conflitos internos vivenciados no grupo de trabalho, a discussão da proposta preliminar do EPCM com o professorado, os conflitos e

consensos nas negociações da fase inicial, a descontinuidade sofrida pelo movimento e as fases sucessivas de negociação até a sua aprovação.

No sexto capítulo, é feita uma análise da lei aprovada destacando as conquistas e contradições presentes nas mesmas, manifestadas nos diferentes tópicos da análise em relação à composição da remuneração dos professores, à forma de ingresso, o aperfeiçoamento e progressão na carreira profissional, à jornada de trabalho como também aos direitos e deveres dos professores.

Portanto, nos seis capítulos o leitor poderá tirar suas conclusões e confrontá-las com as considerações finais feitas nesse trabalho, enfatizando-se que as mesmas não se encerram como verdades prontas e sim síntese abertas a novas discussões, que poderão vir a ser modificadas pelos diferentes olhares que se propuserem a refletir sobre essa temática.

ESTADO, SOCIEDADE E MUDANÇAS NA EDUCAÇÃO

Discutir sobre a autonomia e participação na gestão de instituições públicas estatais implica em tentar compreender a rede complexa de relações que envolvem subjetividades, normas instituídas, leis universais e a própria ruptura com as mesmas.

Assim, para uma análise da gestão na Rede Municipal de Ensino de Petrolina - PE, tendo como questão central da pesquisa, a participação dos professores na definição do Estatuto e Plano de Carreira do Magistério, fez-se necessário uma revisão de literatura, que permitiu o conhecimento dos pressupostos teóricos que discutem a relação Estado-Sociedade-Educação, como também, as contribuições possíveis dos movimentos sociais para mudanças na gestão do setor educacional.

É importante acrescentar que grande parte destes estudos indica que as decisões e encaminhamentos das questões sócio-educacionais revelam a adoção (consciente ou não) de pressupostos originários de matrizes teóricas que expressam diferentes concepções filosóficas e sociológicas, que definem através de seus conceitos, a relação Estado e Sociedade.

1.1 - A relação Estado-Sociedade.

As concepções teóricas que discutem a relação Estado-sociedade definem conceitos que explicam a natureza humana e as relações sociais a partir de sua própria origem, do núcleo mais simples às formas mais complexas. Analisam a *"capacidade humana de organização política (...) oposta à associação natural cujo centro é constituído pela casa (oikia) e pela família"* (Arendt, 2000, p. 33). Isto é, demonstram a transcendência de um mundo restrito às relações familiares a um universo amplo de interesses diversos muitas vezes contraditórios.

"A distinção entre uma esfera de vida privada e uma esfera de vida pública corresponde à existência das esferas da família e da política como entidades diferentes e separadas, pelo menos desde o surgimento da antiga cidade-estado" (Arendt, 2000, p. 37).

Portanto, ao assumir papéis distintos no universo de relações tecidas ao longo de sua existência, o homem torna-se produto e produtor da sociedade. Nela ele exerce poderes cujas dimensões equivalem ao seu grau de liberdade perante aos seus semelhantes.

"o que chamamos de sociedade é o conjunto de famílias economicamente organizadas de modo a constituírem o fac-símile de uma única família sobre-humana, e sua forma política de organização é denominada nação"(Arendt, 2000, p. 38).

Há na nação um conjunto de normas instituídas que a faz diferente de um simples aglomerado de famílias ou tribos, é um ente cujas regras se estendem a todos e são geridas por uma administração central, a qual compete dirigir os destinos da sociedade, legitimar as ações internas e aplicar sanções aos infratores. É, no dizer de Hegel, uma "razão universal" ou o Estado de direito.

"... o primeiro sintoma de formação do Estado consiste na destruição dos laços gentílicos, dividindo os membros de cada gens em privilegiados e não privilegiados e dividindo estes últimos em duas classes, segundo seus ofícios, e opondo-as uma à outra" (Engel, 2000, p. 122).

Para esse pensador isso representa a perda da liberdade uma vez que *"parte dos assuntos que até então eram resolvidos independentemente pelas tribos foi declarada de interesse comum e transferido ao conselho geral, sediado em Atenas"* (Engel, 2000, p.121). Assim, um novo poder se estabelece substituindo o poder dos chefes das famílias ou das tribos. Surge, dessa forma, um sistema de representação que cuida dos interesses e segurança de toda a nação.

Nos estudos sobre as obras de pensadores como Hobbes, Locke, e Rousseau, o Estado é apresentado como ente soberano, legítimo representante da vontade dos súditos ou cidadãos. Para esses pensadores, a instituição de uma soberania comum a todos indivíduos, situa-se acima dos interesses de cada um, representa a passagem do estado natureza a um estado razão, regidos por leis civis oriundas de um pacto ou contrato social estabelecido entre os homens, para assegurar a própria convivência e liberdade entre eles.

No Estado natural os homens viveriam livres, e não teriam ainda um senso de organização política nem um aparato jurídico que regulasse as relações entre ambos. Mas, de

acordo com a tese Hobbesiana, dessa forma a vida em sociedade seria impossível uma vez que "*a condição do homem é uma condição de guerra de todos contra todos, (...) numa tal condição todo homem tem direito a todas as coisas, incluindo os corpos dos outros homens*" (Hobbes in Ribeiro, 1998, p. 60).

A inexistência de uma força superior regulando as relações entre os homens colocaria em risco a própria sobrevivência da espécie humana, uma vez que aqueles viveriam num estado de guerra infundável. Na concepção de Hobbes, para que haja a sociedade, é fundamental a existência de um Estado soberano, a quem compete decidir sobre a paz e a segurança dos súditos. É um representante cuja legitimidade permite controlar inclusive a propriedade individual de cada membro da sociedade.

Conforme essa concepção, o Estado é um poder superior que se coloca acima da igualdade existente entre seres semelhantes, já que "*a diferença entre um e outro homem não é suficientemente considerável para que qualquer um possa com base nela reclamar qualquer benefício a que outro não possa também aspirar, tal como ele*" (Hobbes in Ribeiro, 1998, p. 54). O que possibilita assim, a disputa em iguais condições, se não pela força física, mas pela capacidade de manusear instrumentos que possibilitariam ao mais fraco vencer o mais forte.

Somente o estabelecimento de um pacto social põe fim, a essa condição natural e irracional do ser humano, e o leva a transferir a sua liberdade individual à pessoa artificial que lhe representará e será responsável por sua segurança. Nesse caso, a liberdade individual é assegurada à autoridade máxima que representa os interesses dos demais indivíduos.

O representante é constituído da pessoa natural, aquela em que as palavras e as ações são realmente suas, e uma pessoa artificial através da qual suas palavras e ações representam as de outros homens, ou seja, seus representados. Uma vez escolhida para representar um coletivo de indivíduos de uma determinada sociedade, a pessoa artificial é soberana e terá total autonomia para decidir sobre os destinos de todos os membros, sem consulta-los e nem ser incomodado, uma vez que foram esses que lhes concederam tal poder quando autorizaram a lhes representarem.

Embora desenvolvendo uma concepção, cujas premissas, seguem a mesma linha de raciocínio hobbesiano, de que, por meio do contrato social dá-se a passagem do estado de natureza para o estado civil, Locke diferencia-se de Hobbes, por acreditar que "*os homens*

viviam originalmente num estágio pré-social e pré-político, caracterizado pela mais perfeita liberdade e igualdade, denominado estado de natureza" (Mello, 1998, p. 84).

Locke compreende ainda que *"a propriedade já existe no estado de natureza e, sendo uma instituição anterior à sociedade, é um direito natural do indivíduo que não pode ser violado pelo Estado"* (Mello, 1998, p. 85). Portanto, o Estado civil, que surgira a partir de um contrato estabelecido entre os indivíduos vivendo em sociedade, teria como função primordial proteger a propriedade privada, e assegurar a proteção e liberdade do cidadão.

No contrato social, definido por Locke, não se trata de uma submissão total à vontade do soberano, o poder é distribuído em diferentes esferas, legislativo, executivo e federativo. Ao primeiro é conferida uma superioridade em relação aos demais, e sua escolha era feita pela maioria dos cidadãos. As decisões mais importantes dependem, portanto, da aprovação de uma ampla maioria, evitando, em tese, que as ações do Estado se dêem ao sabor e desejos de um representante ou grupos minoritários que se perpetuam exercendo o poder.

Entre os contratualistas, Rousseau se destacou por desenvolver uma análise inspiradora dos movimentos revolucionários da era moderna. Para o referido pensador, a soberania e o poder devem permanecer nas mãos do povo, mesmo instituindo formas de governo que impliquem na escolha de representantes. O povo não deve ser submetido à vontade particular de uma minoria representante. *"Somente a vontade geral pode por si só dirigir as forças do Estado, segundo o fim de sua instituição, que é o bem comum"* (Rousseau, 1999, 43).

Na concepção de Rousseau, o soberano é formado pelo conjunto de interesses particulares dos indivíduos, e ao adquirir o formato de um corpo, impõe-se a necessidade de um governo, o ente administrativo do Estado, que estando a serviço da população deve ser um *"órgão limitado pelo poder do povo e não como um corpo autônomo ou então como o próprio poder máximo, confundindo-se neste caso com o soberano"* (Nascimento, 1998, p. 195)

A soberania do povo deve estar acima da representação, para que assim possa exercer o controle sobre o governo, caso contrário esse tende a se sobrepor aos interesses da maioria. Com base nessa lógica, é necessário o exercício da vigilância sobre os representantes, para que estes não passem a agir somente em defesa de interesses próprios, mas sim em nome de seus representados.

Para Rousseau (1999), na passagem do estado natural ao civil,

"o que o homem perde pelo contrato social é sua liberdade natural e um direito ilimitado a tudo que o seduz e que ele pode alcançar. O que ele ganha é a liberdade civil e a propriedade de tudo que possui. A fim de não fazer um julgamento errado dessas compensações, impõe-se distinguir entre a liberdade natural, que só conhece limites nas forças do indivíduo, e a liberdade civil, que se limita pela vontade geral; e, mais, distinguir a posse, que não é senão o efeito da força ou o direito do primeiro ocupante, da propriedade, que só pode fundar-se num título positivo. (Rousseau, 1999, p. 39)

Esses são os pressupostos da concepção liberal que *"combina elementos das representações medievais e hobbesiana para produzir o conceito de governo representativo"* (Chauí, 1990, p. 293), de acordo com esta, o representante não representa apenas *"eleitores ou mandatários, mas a razão universal"* (*ibid*). É o que se convencionou chamar de representação livre, pois embora eleito, o seu compromisso não se vincula a casos particulares dos governados, e sim, aos interesses comuns da sociedade.

De acordo com Chauí (1990), as teorias hobbesiana e a liberal representada por Weber, Stuart Mill e Benjamin Constant, conservam em comum a característica de uma liberdade restrita a apenas alguns seres especiais, sendo essa condição de "especiais", o traço distintivo na definição do que era ser cidadão no Estado liberal burguês, que emergiu com o advento da modernidade.

Ser especial, e livre para escolher, não significava exatamente "ser", e sim "ter", uma vez que os cidadãos eram somente aqueles detentores de propriedades privadas, podendo, portanto, desfrutar do ócio necessário ao desenvolvimento da capacidade de pensar, elaborar teses, leis gerais, e também falar pelos demais indivíduos na condição de legítimos representantes da massa.

O Estado que passara de senhor a servidor do cidadão livre, constitui o órgão máximo de direção política da sociedade, organizado e gerido com base nos princípios da racionalidade científica, no melhor estilo das concepções positivistas. As decisões quanto às questões sociais, políticas, jurídicas e tecnológicas, cabiam aos cientistas e especialistas em cada área.

"Somente a lei, como expressão da vontade geral institucionalizada, limita o Estado à interferência estritamente previstas e mensuráveis na esfera individual, legítima as relações entre os dois setores, agora rigidamente separados,

controlados pelas leis e pelos juizes. É o que se chamou, em expressão que fez carreira no mundo jurídico e político, de 'Estado burguês de direito', que traduz o esquema de legitimidade do liberalismo capitalista"(Faoro, 1998, p. 734).

Assim concebidos o Estado e a sociedade se organizam com base numa linha de pensamento que concebe as relações sociais como algo possível de previsibilidade, isto é, o comportamento humano é submetido a leis naturais invariáveis. Segundo Conte, a existência dessas leis possibilitam, mediante um "*estudo aprofundado do passado a explicação do presente e a manifestação geral do futuro*" (Conte, 1989, p. 53). Acredita-se com isso, que a racionalidade científica possibilita a padronização dos diferentes comportamentos sociais.

Com base no exposto acima, compreende-se a relação Estado-sociedade, como pensada e organizada de acordo com os princípios da concepção funcionalista, em que a sociedade é vista como um organismo, um conjunto harmônico, cujo bom funcionamento é garantido pelo consenso. Os conflitos seriam apenas desvios passíveis de ajuste mediante a utilização de meios e aplicação de métodos corretivos, próprios do sistema social.

Para Durkheim (1975), isso se torna possível por existirem nos fatos sociais leis deterministas cuja explicação de suas bases se faz através de uma "*fisiologia social*" que compreende a natureza humana no processo histórico de sua sociabilidade.

Assim, explica-se a sociedade como algo que se desenvolve dentro de uma lógica evolutiva, num processo linear em que os resultados podem ser previstos, desde que haja o cuidado com a ordenação metódica dos diversos elementos que compõem o organismo social. De acordo com as explicações das concepções funcionalista e positivista, que têm como maiores expoentes Durkheim e Auguste Conte, "*o indivíduo encontra-se submetido à consciência coletiva; por isso tem pouca possibilidade de intervenção nos fatos sociais*" (Aranha e Martins, 1993, p.117).

Essas correntes de pensamento tiveram forte influência na reorganização da sociedade ocidental após as revoluções do século XVIII, e contribuíram significativamente na constituição do Estado moderno, fundado nos princípios liberais burgueses e, da democracia representativa. Para os expoentes das concepções funcionalista e positivista, a sociedade alcançaria o "*progresso de forma ordenada, tendo a ciência como instrumento fundamental desse alcance*" (Aranha e Martins, 1993, p.117).

Em contraposição às características de previsibilidade e evolução linear presente nestas concepções, Hegel explica os fenômenos sociais através da *“filosofia do devir”* onde *“o ser está em constante transformação”* não podendo, portanto, ser apreendido com base em *“princípios estáticos, mas num processo dinâmico capaz de dar conta do real”* (Aranha e Martins, 1993, p.118).

O vir-a-ser representa o próprio processo constitutivo da história produzida pelos indivíduos em interação entre si e com o meio, elevando assim o estado de consciência dos homens, até atingirem uma razão universal, o Estado, que representa a síntese da esfera política, o aparato da justiça e a sociedade civil.

Na concepção de Hegel, o Estado existe para assegurar a liberdade individual do cidadão e, ao mesmo tempo, fomentar a desigualdade entre os homens, isto é, *“a diferença de governados e governantes, a autoridade, os magistrados, os propósitos etc. O princípio consequente da igualdade repele todas as distinções e, deste modo, não deixa subsistir nenhuma espécie de Estado”* (Hegel, in Brandão, 1998, p. 124).

Marx avança na compreensão dos fenômenos sociais como um produto das interações entre os indivíduos, e critica a visão idealista de Hegel. Segundo a concepção marxista os fatos sociais não devem ser estudados *“a partir do que os homens dizem, imaginam ou pensam, mas da forma como produzem os bens materiais necessários à sua vida”* (Aranha e Martins, 1993, p.120). De acordo com essa concepção, as relações sociais são determinadas pelo conflito de classe na luta pelo controle dos meios de produção material, das quais emergem o Estado.

Segundo Marx, a função primordial o Estado é proteger os interesses particulares da classe burguesa, para tanto, lança mão dos mecanismos de dominação, ou seja, o aparato policial, jurídico e ideológico, este último, fundado no poder da religião. À classe subalterna não resta outra alternativa senão o desmonte da superestrutura responsável por assegurar tal dominação, esse seria o caminho para se alcançar a verdadeira democracia.

Isso só seria possível através da revolução armada, onde o proletariado assumiria a direção do Estado e o controle dos meios de produção, elevando assim a classe subalterna à condição de dominante e gestor do produto do seu próprio trabalho.

Welffort (1998), explica que com a *“substituição das classes na direção do Estado teríamos uma mudança nas finalidades do Estado”*, este serviria como instrumento de apoio à implantação da ditadura do proletariado contra a burguesia, mas, após um período de

transição, ele desapareceria dando início a uma nova forma de organização da sociedade. Nesta, a produção seria geridos pelos sócios, os próprios trabalhadores, e o Estado perderia a sua função política.

Essa nova forma de organização da sociedade seria o que Marx denominara de Comuna, uma organização "*formada pelos conselheiros municipais eleitos por sufrágio universal nos diversos distritos da cidade*" (Marx, in Wellfort, 1998, p. 273). A Comuna seria constituída por operários ou representantes destes.

As formulações de Marx são, portanto, a gênese da democracia direta fundada na participação ativa da maioria dos cidadãos, na gestão das instituições públicas. Elas marcam a ruptura com as teorias liberais da democracia representativa, já que "*a representação significa expressão política universalizada como direito de decidir e controlar a coisa pública em nome de direitos coletivos dos excluídos*" (Chauí, 1990, p. 295), e não mais como direitos de uma classe privilegiada.

Vale ressaltar que o pensamento marxista não se encerra na concepção estrita de Estado, em que este se prevalece primordialmente da força opressora concentrada na esfera jurídica, no aparato policial militar e no poder ideológico da religião. Ele evolui e se amplia através da reformulação de suas teses pelos seus discípulos.

Se para Marx, ao desenvolver sua teoria no século XIX, o proletariado só assumiria a direção da sociedade, tomando o controle do Estado mediante a revolução armada, para Gramsci, pensador marxista italiano, "*um grupo social pode e mesmo deve ser dirigente (hegemônico) já antes de conquistar o poder governamental*". (Gramsci, in Coutinho, 1999, p. 34). Segundo Coutinho, Gramsci desenvolve sua análise tendo como quadro referencial as sociedades complexas. Isso lhe possibilitou ampliar a visão do Estado em relação a Marx, cujas referências foram as lutas operárias.

"O Estado em sentido amplo, 'com novas determinações', comporta duas esferas principais: a sociedade política (que Gramsci também chama de 'Estado em sentido estrito' ou de 'Estado-coerção'), que é formada pelo conjunto do monopólio legal da repressão e da violência e que se identifica com os aparelhos de coerção sob controle das burocracias executiva e policial-militar; e a sociedade civil formada precisamente pelo conjunto das organizações responsáveis pela elaboração e/ou difusão das ideologias, compreendendo o sistema escolar, as Igrejas, os partidos políticos, os sindicatos, as organizações profissionais, a organização material da cultura (revistas, jornais, editoras, meios de comunicação de massa)" (Coutinho, 1999, p. 127).

Portanto, o Estado numa visão ampliada compreende a "sociedade política + sociedade civil", sendo esta última o espaço de atuação do cidadão no qual circulam as ideologias do Estado, mas, também se constituem espaços da produção de uma contra-ideologia, capaz de minar as estruturas da superestrutura jurídico-política, potencializando assim mudanças na concepção de gestão de suas instituições.

O Estado assim concebido, mesmo estando a serviço de uma burguesia detentora do capital financeiro e dos meios de produção, contém em sua organização os genes de sua própria destruição enquanto instrumento útil à dominação da classe operária pela classe burguesa. Mas, deve-se reconhecer que a burguesia tem se mostrado extremamente hábil para se manter no controle do Estado, mesmo que em certas circunstâncias tenha que fazer algumas concessões aos trabalhadores, principalmente quando paira sobre ela alguma ameaça de ruptura do modelo de organização da sociedade.

1.2 - Os paradigmas de gestão pública contemporânea

As primeiras décadas do século XX são marcadas por sucessivas crises políticas e econômicas, que levam a uma redefinição do papel do Estado na maioria dos países ocidentais. Esse passou a regular as relações econômicas com sua intervenção nos meios de produção, e paralelo a isso as negociações entre patrão e empregado, ampliando e legitimando várias conquistas da classe trabalhadora. Dessa forma a burguesia procurou neutralizar a influência das revoluções operárias e as pretensões desta classe acender ao poder, ao mesmo tempo, intensificou acumulação de capital pela expansão do consumo entre as massas trabalhadoras.

Essa tendência de organização do Estado é discutida por vários estudiosos da relação Estado-sociedade a exemplo de Cocco (2000), que afirma:

"A partir da segunda metade dos anos 30, afirmam-se, nos Estados Unidos, a heterodoxia econômica keynesiana e os compromissos sociais dinâmicos da administração Roosevelt. Com a derrota da Alemanha, o modelo americano torna-se o paradigma de referência de um processo de reconstrução das economias européias fortemente marcado pela ativa intervenção do Estado na regulação econômica". (Cocco, 2000, p. 62).

Um aspecto preponderante nessa regulação econômica foi a relativa redistribuição dos lucros da produção das empresas entre os trabalhadores, ampliando assim as suas oportunidades de consumo de bens e serviços, além de assegurar direitos individuais a todos os cidadãos como acesso massificado à educação, saúde, previdência social, seguro desemprego, fundo de garantia, jornada de trabalho estabelecida em oito horas diárias etc. Esse era o modelo de Estado definido por seus ideólogos e estudiosos, como Estado de bem-estar, que teve seu apogeu no pós segunda guerra mundial, e entra em declínio a partir da década de setenta com a emergência das políticas neoliberais inauguradas na Inglaterra e nos Estados Unidos.

Um novo modelo de Estado passou a ser desenhado a partir do esgotamento do modelo de produção dos bens materiais configurado pelo fordismo, inaugurando concepções de gestão tanto do setor empresarial, como das instituições públicas, que desencadeiam uma nova relação entre o Estado e a sociedade. Segundo Therborn (1999), "vivemos um período de nova modernização do aparato estatal capitalista. Nesse sentido, devemos reconhecer o neoliberalismo como uma vanguarda da modernidade, no que se refere à organização do Estado" (p. 83).

Um período em que o Estado vai aos poucos se tornando cada vez mais ausente na mediação da relação entre as classes sociais, onde ganha força a tese de um Estado mínimo e de uma maior presença do mercado regulando não só as relações econômicas, mas também setores importantes das políticas sociais. Isso se dá mediante o processo de privatização do setor público baseado segundo Therborn (1999), em três aspectos políticos que são: a intenção de diminuir o poder dos sindicatos de trabalhadores do setor público, estratégias de governos para captarem recursos em curto prazo, surgimento de uma nova clientela de gerentes, administradores e acionistas que obtêm por meio da transferência para o setor privado um importantíssimo incremento salarial.

Há no contexto atual uma intensa discussão sobre a relação Estado-sociedade, onde o tom mais expressivo é o argumento em prol da reforma do Estado, sobre a qual Boron, esclarece:

"... o vocábulo 'reforma', por exemplo, que antes da era neoliberal tinha uma conotação positiva e progressista - e que, fiel a uma concepção iluminista, remetia a transformações sociais e econômicas orientadas para uma sociedade

mais igualitária, democrática e humana - foi 'reconvertido' pelos ideólogos do neoliberalismo num significante que alude a processos e transformações sociais de claro sinal involutivo e antidemocrático" (Boron, 1999, p. 11).

Essa é uma crítica feita às propostas de reforma do Estado por aqueles que defendem uma maior presença do mesmo como ente regulador das relações estabelecidas na sociedade, em contraposição aos que defendem a liberdade irrestrita do mercado como ente capaz assumir tal papel.

No bojo das discussões sobre a relação Estado-sociedade, um argumento parece unir as duas posições: o de que a sociedade civil deve ter um maior controle sobre o Estado. Mas, se no plano das idéias isso se apresenta como consenso, a sua operacionalidade diverge em muito. A primeira concebe a participação da sociedade civil como uma possibilidade de intervenção do cidadão comum nas decisões do Estado, ampliando o seu caráter democrático. A segunda propõe a minimização do Estado atribuindo à sociedade civil certos papéis sociais, antes previstos como de responsabilidade daquele. Nessa discussão Therborn, propõe que "*devemos analisar a sociedade civil juntamente com o Estado, pois os direitos humanos e sociais pressupõem a existência da sociedade civil, mas também a de um Estado que os reconhece e que garante seu respeito e realização*" (Therborn, 1999, p. 87/88).

Born (1999), defende que "*a soberania popular que se exprime num regime democrático deve necessariamente se encarnar num estado nacional*". Mas reconhece que este ao ser enfraquecido pelas políticas neoliberais tornou-se impotente para domar a voracidade do mercado e garantir a "*provisão dos bens públicos, que constituem o núcleo de uma concepção da cidadania adequada às exigências de fim de século*" (Boron, 1999, p. 48/49).

Oliveira reconhece que a reforma do Estado imposta pelas políticas neoliberais, confirmam o que disseram Marx e Engels há quase cento e cinquenta anos atrás, ao afirmarem "*que os governos não passam de comitês executivos a serviço da burguesia*" (Oliveira, 1999, p. 68). Isso porque as reformas propostas pelas elites econômicas visam apenas "*favorecer o predomínio sem contrapesos dos interesses das grandes empresas*" (Boron, 1999, p. 48).

Há na crítica ao modo como a reforma do Estado vem se processando, principalmente nas ditas economias capitalistas periféricas, o reconhecimento dos avanços democráticos alcançados pelas sociedades através das lutas de homens e mulheres que se constituíram em

atores da mudança, o que resultou em menores desigualdades sociais. *"Mas, de 20 anos para cá, o sistema capitalista começou de novo uma marcha forçada, a partir dos seus centros mais desenvolvidos, aumentando as desigualdades, ameaçando o sistema democrático, destituindo direitos"* (Oliveira, 1999, p. 69).

De acordo com Oliveira, a reforma real do Estado baseada nos princípios neoliberais faz-se ancorada em quatro pilares básicos: 1 - a abdicação da moeda nacional; 2 - privatização do setor público; 3 - acordos da dívida externa; 4 cortes orçamentários para atingir as metas de redução do déficit em relação ao produto bruto, impostas pelos organismos internacionais financiadores de capital (p. 76).

Submetidos a tais regras os países periféricos perdem a autonomia para estabelecer as regras de suas próprias políticas sociais, pois *"o Estado que não pode mais ter moeda não pode fazer mais discriminação monetária; não pode mais fazer discriminação orçamentária; não pode ter iniciativa para criar as políticas sociais que são necessárias"* (Oliveira, 1999, p. 77). É, portanto, um Estado que se torna refém do mercado e não consegue impor limites a este último por conta dos acordos que o tornam "algoz de seu próprio povo".

Para reverter essa situação uma das alternativas é o fortalecimento da cidadania, é o investimento na formação e informação do cidadão para o exercício de uma cidadania ativa, plena, que o leve à compreensão dos processos e participação na gestão das instituições públicas. Pois, *"na sociedade que desponta para o terceiro milênio, mais capacidade de governo significará maior capacidade de gestão e de decisão política na própria base da sociedade"* (Dowbor, 1998, p. 353).

Isso significa instituir no setor público uma nova cultura de gestão das relações estabelecidas no seu interior, pautadas na horizontalidade e flexibilidade dos processos de modo a permitir maior interatividade entre os sujeitos neles envolvidos. É, acima de tudo, democratizar a gestão das instituições públicas, o que implica em proporcionar a todos uma visão mais ampla sobre as relações de poder, as quais são as bases do estatuto produzido a partir da relação Estado-sociedade.

Dowbor chama a atenção para a questão da reforma do Estado alertando que a discussão não deve se limitar ao fato de privatizar ou estatizar. *"O que mudará algo substantivamente será o resgate da capacidade política do cidadão. O eixo do problema não*

está na relação privada/estatal, e sim na relação poder/sociedade civil" (Dowbor, 1998, p. 356).

Trata-se, portanto, de instituir um novo conceito, o de "*auto-regulação sistêmica descentralizada*", a partir do "*resgate da dimensão comunitária*" (Dowbor, 1998, p. 357). Dessa forma a comunidade passa acompanhar mais de perto não só a aplicação dos recursos, mas também definir através de uma discussão ampla e democrática em que os mesmos serão aplicados. É uma ampliação da democracia, que evolui de um sistema de representação cuja base são os partidos políticos e os sindicatos, para uma participação direta das comunidades.

Assim ocorre a inclusão de um terceiro eixo, o da participação comunitária, que junto com os partidos e os sindicatos formam o tripé de sustentação de um Estado democrático. Essa é uma nova configuração da máquina do Estado que passa pela descentralização das decisões administrativas, fortalecimento da gestão local e a participação do cidadão no estabelecimento das políticas governamentais.

Reconhece-se que no Brasil, a descentralização tem ganhado forma de um discurso unificado, defendido inclusive por correntes políticas antagônicas, como alternativa a tornar mais eficientes as políticas desenvolvidas pelo Estado. "*Na Nova República, as duas matrizes - a esquerda e a direita - engendraram uma coalizão frouxamente articulada, mas que logrou conferir um forte viés municipalista não só à constituição de 1988, como também às diversas propostas de políticas*"(Melo, 1996, p 15).

Dois setores em que esse viés municipalista é mais visível são as políticas sociais de saúde e educação, sobre essa última, a própria LDB é bastante clara ao definir as competências de cada ente federativo (União, Estados, Municípios e Distrito Federal) atribuindo aos Estados e Municípios a quase totalidade da responsabilidade quanto a proporcionar as condições para o desenvolvimento do ensino na educação básica. Estudiosos no assunto, a exemplo de Beno Sander (1996), ao refletirem sobre as contradições do modelo de descentralização implementado para o setor de educação na América Latina, fazem menção ao modelo adotado no Brasil, afirmando que este consiste apenas em transferir as responsabilidades pelas ações imediatas às esferas subordinadas mantendo centralizada as decisões quanto à definição dos recursos a serem aplicados, na esfera superior.

Para Dowbor "*a construção da capacidade de governo local, muito atrasada relativamente às transformações estruturais que o mundo está vivendo neste fim de século, tornou-se vital*" (Dowbor, 1998, p. 372). Isso implica dizer, que o sucesso de uma gestão

descentralizada depende da capacidade de organização política da comunidade local para participar ativamente na definição e acompanhamento das políticas implementadas pelas administrações municipais.

Há que se reconhecer que o problema não reside só na esfera local, o conjunto das políticas adotadas em níveis superiores do Estado nacional, refletem também na ineficiência da gestão local, portanto *"trata-se evidentemente de repassar muito mais recursos públicos para o nível local, mas trata-se também de deixar a sociedade gerir-se de forma mais flexível, segundo as características de cada município"* (Dowbor, 1998, p. 376).

A participação da comunidade local na gestão das cidades representa uma nova forma de governar e enfrentar os desafios postos para as administrações locais, exigindo sem dúvida criatividade e uma maior capacidade de intervenção política dos cidadãos na definição das regras do jogo democrático que se estabelece na esfera da vida pública, entendendo esta como espaço de atuação de um número cada vez maior dos cidadãos. Para Dowbor, a instituição desse novo modelo de gestão,

"... passa portanto pela criação de mecanismos participativos simplificados e muito mais diretos dos atores-chaves do município, empresários, sindicatos, organizações comunitárias, instituições científicas e de informação e outros. Passa também pela criação de mecanismos de comunicação mais ágeis com a população, porque uma sociedade tem de estar bem informada para poder participar" (Dowbor, 1998, p. 378).

Essa é uma necessidade que acompanha a crescente urbanização, processo que segundo Bava (1994), no Brasil, continua a se afirmar como tendência, uma vez que a população urbana passou de 50%, em 1970, para 75%, em 1991, esperando-se que no ano 2000 atingiria a marca dos 80%.

O aumento populacional nas cidades passa a exigir das administrações municipais a capacidade de disponibilizar equipamentos urbanos para atender a uma demanda cada vez mais crescente. Esse tem se constituído num grande desafio para os gestores que em meio a sucessivas crises econômicas por que passa o país, precisam solucionar os inúmeros problemas locais. Assim, necessitam buscar soluções criativas, desenvolver programas consistentes e acima de tudo, abrir espaço no poder público para que a sociedade participe das decisões sobre a implementação dos projetos e programas de desenvolvimento social.

Sem dúvida isso implica uma nova cultura na gestão dos bens coletivos da sociedade e

mudança na relação de poder que se estabelece na esfera pública entre representantes e representados, "sociedade política e sociedade civil", uma vez que *"um país não é mais uma capital onde se tomam decisões, cercadas por massas rurais dispersas"* (Dowbor, 1996, p. 24). Percebe-se que a própria configuração demográfica exige um novo pensar, e agir por parte dos gestores, assim como da própria sociedade em relação a administrar as questões que dizem respeito ao interesse público.

"Uma implicação imediata desta nova realidade é que não precisamos mais de um Estado tão centralizado, já que a população que vive em núcleos urbanos pode resolver localmente grande parte dos seus problemas" (Dowbor 1996, p. 24). Vale salientar que o próprio espaço rural, vive hoje a dinâmica do mundo urbano de forma muito mais intensa, os problemas, modos de vida e valores cultuados nas metrópoles invadem o ambiente rural de forma bastante aguda através dos meios de transporte e comunicação de massa presente nos lares situados no campo.

Esse encurtamento das distâncias, favorecido acima de tudo pelo desenvolvimento tecnológico, possibilita relações mais próximas entre as comunidades e as esferas governamentais, onde as primeiras passam a exercer um papel fundamental na definição das políticas públicas e decisões administrativas principalmente em nível municipal, quando reivindicam e assumem uma atitude propositiva com vista ao atendimento de demandas por emprego, saúde, escola, moradia, transporte, segurança e lazer etc.

Na esfera municipal isso se dá de forma muito mais contundente, numa relação mais estreita e direta entre governantes e população pela própria proximidade geográfica em que se encontram. Vale salientar que essa relação direta dá-se tanto num plano individual, mediada pelos laços afetivos, personalistas, como através dos movimentos coletivos organizados que elege um ou mais representantes que, investidos desse papel social, estabelecem as negociações, o que significa a ampliação do espaço da representação política na sociedade.

São essas organizações oficializadas ou não, que se constituem em importantes canais de participação popular e desencadeiam movimentos coletivos reivindicativos, elas, são responsáveis por mudanças significativas da cultura política da população. No Brasil, foram fundamentais no processo de redemocratização do país, fazendo ressurgir a discussão sobre a gestão democrática nas instituições públicas de caráter estatal, levando inclusive a ser instituído como princípio na Constituição Federal de 1988, bem como outras leis a exemplo

da LDB.

Como se pode perceber, a relação Estado-sociedade assume diversas faces expressas por diferentes concepções, as quais analisam essa relação levando em consideração o momento histórico, o contexto geográfico, a ideologia política e o modo como os homens e mulheres se organizam para produzir os bens materiais e simbólicos na sua existência enquanto seres humanos. Ou seja, as análises expressam o paradigma de sociabilidade estabelecido entre os indivíduos que vivem em sociedade em um determinado tempo e espaço.

Em cada paradigma a educação assume um papel fundamental na formação do tipo ideal de homem que produz e desenvolve as relações sociais em um determinado contexto, contribui para adequá-los ou buscar a transformação do modelo estabelecido. Essa função do processo educacional depende em parte, da concepção de sociedade que norteia o ato educativo e a gestão dos recursos empregados para esse fim.

1.3 - Políticas e paradigmas de gestão educacional

Nas análises sobre políticas educacionais desenvolvidas pelo Estado, destaca-se como marco teórico básico do pensamento moderno, as tradições filosóficas e sociológicas positivista e funcionalistas inspiradas nas obras clássicas de Auguste Comte, Durkheim e outros teóricos liberais por um lado, e por outro naquelas que se baseiam na fenomenologia, na dialética Hegeliana e no materialismo dialético de Marx.

De acordo com as tendências que se baseiam na corrente funcionalista, a educação representa um fator de integração e adequação do indivíduo ao modelo de sociedade instituído, ela cumpre o papel fundamental que é corrigir os desvios decorrentes das situações problemáticas, ajustando-os ao curso da normalidade. É uma política social que o Estado não pode prescindir de oferecer aos seus cidadãos sob pena de fracassar nos seus objetivos em relação ao seu desenvolvimento social, político, científico e tecnológico.

Para Durkheim, a educação é um fato social imposto de forma coercitiva ao indivíduo para ajustá-lo ao sistema em que vive, é um aspecto fundamental na integração do ser individual à consciência coletiva. Portanto, visando o próprio bem daquele que sofrerá a ação educativa, e os interesses da nação, o Estado deve assegurar as condições para educar a população e assim alcançar o consenso quanto à forma de desenvolvimento adotada num dado contexto temporal e espacial.

Através da educação o egoísmo pessoal característico do homem enquanto ser natural é superado e transformado em altruísmo, beneficiando assim a sociedade. Somente por meio da educação ocorre essa transformação, onde o indivíduo evolui do estado de natureza e assume a condição de ser cultural, que é a natureza modificada. De acordo com a linha de pensamento funcionalista a educação é um fator essencial e constitutivo da própria sociedade, sem o qual a sociedade não existiria.

Ainda de acordo com a referida concepção, no processo educativo deve haver, por parte das gerações mais velhas, a preocupação em transmitir às mais novas, as suas experiências, para que estas possam assimilar e internalizar os valores e as normas que regem o funcionamento do sistema e assim fortalecê-lo. É, portanto, imprescindível em qualquer contexto, a existência de um sistema educacional capaz de reforçar e difundir os valores universais, e adequar o modo de vida dos indivíduos ao modelo de desenvolvimento sócio-econômico e à ideologia política do Estado nacional.

Vista sob esse ângulo, a educação cumpre um papel que é conservar as relações de classes tal como se estabelecera desde o surgimento da divisão social do trabalho, quando então, as classes sociais passaram a ser divididas entre dominantes e dominados segundo os pensadores marxistas. Dessa forma, a educação não pode ser considerada como um fator capaz de promover a superação de um modelo de relações sociais arcaicas, mas sim, como algo necessário para a manutenção da estrutura e funcionamento de uma dada sociedade.

A análise do processo educacional sob o prisma das correntes funcionalistas, se contrapõe às formulações dos teóricos marxistas, os quais concebem a educação como um fenômeno histórico que se expressa numa relação dialética entre os sujeitos envolvidos tendo como finalidade principal a superação das relações de dominação do homem pelo próprio homem.

De acordo com a concepção marxista, a educação deve contribuir para a superação da dualidade presente entre trabalho intelectual e o trabalho manual o que classifica os homens quanto a classe social e determina suas condições de vida. "*Deste modo, a sociedade organizada pelo comunismo oferecerá aos seus membros a oportunidade de aplicar, de forma 'onilateral, atitudes desenvolvidas onilateralmente'*" (Monacorda, 1996, p. 18).

Isso significa que a educação deve visar a formação do homem em sua totalidade, considerando as diversas dimensões que o constitui como ser humano, levando-o à superação da dominação e a promover a emancipação da própria humanidade. Para isso ela

(a educação) deve considerar na sua essência a articulação entre os processos formativos que elevam o desenvolvimento intelectual e o trabalho produtivo naquilo que há de mais essencial que é a transformação da natureza na produção cultural.

Segundo Engels, a política escolar deve assegurar medidas aptas à "garantir a existência do proletariado", para tanto, deve prever além das "*medidas democráticas referentes à universalidade e à gratuidade do ensino, aquelas medidas socialistas referentes à união de ensino e trabalho que serão destinadas a "todas" as crianças e não apenas aos filhos dos proletários*"(Monacorda, 1996, p. 17).

Na visão marxista, a educação deve ser voltada para a transformação da realidade social, que é em grande parte determinada pelas relações de produção econômica. Portanto, através do processo educativo o sujeito desenvolve no ato da aprendizagem a compreensão para dirigir a sociedade e os meios de produção. Isso se dá a partir da apreensão e domínio do conhecimento sobre as ciências naturais articulado com a formação política que o leva a compreender os direitos e deveres do cidadão.

Entende-se que através da educação o cidadão adquire as competências necessárias para governar e/ou controlar quem governa. Observando sob este ponto de vista, percebe-se que a educação representa não só uma possibilidade de ascensão individual, mas também da classe subalterna. É acreditando nisso que a classe popular reivindica a escolarização como direito de todos e um dever do Estado.

Por outro lado, o Estado investe na educação da população para obter desta não só o consenso em relação à ideologia política que norteia as ações governamentais, mas o máximo de produtividade em relação ao setor produtivo da sociedade. Portanto, o Estado assume a obrigação de instituir um sistema educacional cujo planejamento e investimentos é oriundo das políticas formuladas por seus governantes.

Vale salientar que as políticas de educação articuladas e coordenadas pelo Estado, não se configuram ações neutras. O fato de serem definidas como ações políticas, expressam em si relações de poder entre as classes sociais e segmentos diversos da sociedade. Mediando essas relações, o sistema educacional funciona como um dos agentes fundamentais para difundir as idéias e valores da classe dominante entre os membros da classe subalterna, e, sendo o Estado um ente a serviço da primeira, seu planejamento educacional buscará alcançar o consenso em torno dos ideais de uma classe hegemônica e assim legitimar de fato e de direito os interesses desta.

Visando alcançar seus objetivos o Estado expressa sua política educacional a partir da definição de um conjunto de leis que prevêm a estrutura e funcionamento do sistema. Nelas inscrevem-se as intenções quanto aos princípios adotados e fins a serem alcançados, as diretrizes gerais e as bases de sua organização interna, a concepção de mundo expressa no currículo, as fontes e destino dos recursos materiais e financeiros empregados nas ações educativas da população.

Caracterizando uma eterna relação de poder, a ideologia política que norteia a organização do Estado reforça o sistema de recompensas e punições das práticas educacionais contribuindo assim, para ajustar o indivíduo aos postulados da concepção de sociedade do grupo hegemônico e à realidade estabelecida.

Paradoxalmente no interior do próprio sistema é possível desencadear uma contraideologia que se opõe à ideologia dominante, propõe a reorganização do sistema com vistas à transformação da realidade social. É importante enfatizar que essas reformulações ocorrem com mais intensidade quando estão em curso mudanças significativas nos setores de produção econômico que contribuem para a redefinição das formas de sociabilidade.

Da interpretação e crítica à concepção funcionalista e ao materialismo dialético na educação, derivaram várias teses sobre políticas educacionais, as quais serviram/servem de referência para a elaboração e implantação dos projetos e programas de desenvolvimento social, econômico e político em diversos contextos, tendo como um dos eixos de sustentação a educação das populações.

Os estudos sobre política educacional no Brasil demonstram que *"toda vez que um novo projeto de lei de Educação Nacional vier à tona é porque algo de muito significativo e problemático está passando pelas forças sociais presentes em nossa sociedade"* (Curi, 1999, p. 9). Isso implica que há um contexto propício às mudanças seja na estrutura política administrativa do Estado, seja no modelo de desenvolvimento da economia, ou pela adoção de uma nova ideologia política que se manifesta como tendência global.

Percebe-se que as mudanças ocorridas nas políticas educacionais brasileiras sempre tiveram uma estreita relação com as transformações verificadas no setor produtivo no sentido de ajustar a política educacional às exigências. Transformações estas que provocam mudanças no quadro político de cada época e contribuem para as reformas do próprio Estado. Fatos dessa natureza já foram descritos por vários estudiosos da história da educação

no Brasil a exemplo de: Romanelli (1978), Fernandes (1979), Freitag (1980), Saviani (1996), Curi (2000), Ribeiro (2000), entre outros, que fizeram o retrospecto da história política e econômica brasileira articulando-a com o modelo educacional adotado em cada época.

No contexto do final dos anos 90 *“a política educacional e a concepção da nova LDB com ela sintonizada, correspondem, com consciência ou não desse fato, ao entendimento que se tem difundido sob o nome de neoliberalismo”* (Saviani, 1997, p.201). Isso é evidente pela proposital falta de clareza e a flexibilidade da Lei, 9394/96 que permite ao governo através do MEC, *“em doses homeopáticas”* implementar a sua regulamentação sem que seja incomodado pelos setores organizados da sociedade.

Essa estratégia possibilita ao governo aparelhar o sistema educacional público à lógica de mercado, desobrigando o Estado Nacional de certas responsabilidades a ele inerentes, transferindo-as ao setor privado e à sociedade civil, mas mantendo o controle central das ações através dos mecanismos de avaliação institucional das escolas e universidades, assim como de egressos dos cursos superiores e ensino médio.

Neste aspecto cabe a discussão a respeito da autonomia que é apregoada como solução para os problemas enfrentados pelos municípios, escolas, professores e comunidades, na implementação de programas educacionais. Não seria isto, mais uma evidência da concepção neoliberal, uma forma de desobrigar o Estado de suas responsabilidades para com os cidadãos, responsabilizando-os individualmente por eventuais fracassos? Isso não seria apenas mais uma manobra empreendida pelas elites dominantes, a fim de legitimarem seu poder diante da nova ordem capitalista, na qual assistimos a quebra de paradigmas de toda ordem, seja religioso, científico ou econômico?

Se por um lado, os discursos pronunciados em defesa da autonomia nos sistemas e unidades de ensino representam uma intenção que visa à melhoria qualitativa da educação, por outro, pode representar apenas mais uma imposição das elites, ao restante da sociedade, exigindo que os indivíduos se adaptem aos novos paradigmas de produção dos bens materiais e simbólicos. Uma vez que, *“o capitalismo vive um novo padrão de acumulação decorrente da globalização da economia e da reestruturação produtiva, que, por sua vez, determina novas formas de relação entre Estado e sociedade”* (Kuenzer, 1998, p. 33).

Nessa imposição há uma apropriação dos discursos, em torno da gestão participativa, que emergem num momento em que velhas formas de conceber o gerenciamento e organização administrativa das instituições sociais se mostram ineficientes diante dos

desafios postos à sociedade e ao Estado. Tais desafios decorrem de todo um conjunto de mudanças paradigmáticas, culminando entre outros aspectos, com uma *"... revisão dos pressupostos teóricos do taylorismo e a sua substituição, mesmo que muito lentamente, por valores contemporâneos, como flexibilidade, tolerância com as diferenças, relações mais igualitárias, justiça e cidadania"* (Gutierrez e Catani, 1998, p. 60).

A assimilação dos pressupostos teóricos fundados nos valores acima citados pelos diversos atores sociais tem contribuído significativamente para repensar as bases que dão suporte às proposições de reformas e organização do Estado, de forma que este possa melhor atender às necessidades dos indivíduos, principalmente na área social. Diante das evidências de que a centralização administrativa favorece à falta de transparência nas ações governamentais tornou-se cada vez mais forte a pressão social das camadas populares, principalmente a partir dos anos 80, por uma gestão descentralizada nos serviços públicos para que a sociedade civil organizada pudesse ter maior poder de decisão e fiscalização quanto à aplicação dos recursos dela oriundos.

No entanto, seguindo uma velha tradição que é característica no comportamento da elite brasileira, de apropriar-se dos discursos que traduzem as necessidades das camadas populares, a descentralização e maior participação dos cidadãos na gestão dos serviços públicos, passou a ser defendida também pelos representantes de uma elite dominante. Isso fez com que muitos dos novos conceitos utilizados nos discursos sobre a configuração que o Estado deve assumir na sua relação com a sociedade civil, ganhasse uma diversidade de interpretações.

O significado atribuído a conceitos e expressões como qualidade, flexibilidade, autonomia, participação, cidadania, descentralização etc. são cada vez mais confusos, e de difícil interpretação se nos limitamos apenas ao que é dito ou escrito por quem as pronuncia. Para melhor compreender o sentido e a intenção de tais expressões, é preciso uma investigação que nos permita perceber como se dá a operacionalização desses conceitos na prática cotidiana.

Em muitos casos esses conceitos e expressões compõem o texto das leis que expressam as políticas do Estado, exemplos são a Constituição Federal de 1988 que foi batizada de Constituição cidadã, e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, onde esses termos ocupam um largo espaço. A descentralização administrativa é prevista nestas leis,

como uma condição para a democratização do Estado e da educação conseqüentemente, uma vez que assim facilita o controle social e o acompanhamento da aplicação dos recursos públicos pelas comunidades locais através dos segmentos organizados da população.

No entanto, as inovações percebidas na política educacional, do ponto de vista prático, as vezes não surtem um efeito positivo no sentido de uma melhoria qualitativa e de democratização da educação e da sociedade. Visto que, estas assumem quase sempre um caráter de imposição vertical, de cima para baixo, sem levar em conta o fortalecimento dos canais de participação social dos indivíduos que compõe a linha de frente no processo educacional, ou seja, os professores e alunos.

Dessa forma as decisões sobre a política educacional implementada nos municípios continuam a ser definidas a partir dos gabinetes localizados na Capital Federal. É no interior deste que se decide pelos constantes cortes de verbas para as políticas sociais vivenciado nos últimos anos, que se elaboram as leis que unificam e dão tratamento de igualdade a situações desiguais, mantendo assim a desigualdade no desenvolvimento dos sistemas de ensino, uma vez que não se observa o caso das regiões e municípios mais pobres que precisam de muito mais recursos para poder avançar no projeto educacional para suas populações.

O que assistimos no sistema educacional, é a tentativa de se impor ao setor público uma lógica aplicada ao setor privado, onde a descentralização administrativa e pedagógica é pensada apenas como um mecanismo de otimização dos recursos, e não como possibilidade de construção da democracia participativa pelo real exercício da cidadania como enfatiza Sander (1995).

Percebe-se pelo uso dos termos empregados nos discursos veiculados na mídia em defesa da política educacional implementada pelo Estado, uma influência considerável da lógica de mercado onde se busca através de uma qualidade objetiva, a eficiência e eficácia, desconsiderando às vezes a importância dos aspectos subjetivos envolvidos na discussão e formulação das políticas sociais. É cada vez mais freqüente a adoção de medidas que inviabilizam o debate público sobre as questões públicas, em troca da agilidade, rapidez e produtividade. Esses são inclusive os argumentos usados pelos atores do Estado para combater as idéias que defendem a constituição de fóruns como instâncias responsáveis pela formulação das políticas públicas de educação.

Segundo Sander, um dos desafios a serem superados nesse processo de descentralização é, *“evitar a transferência mecânica e acrítica de modelos organizacionais*

provenientes do setor privado” (Sander, 1995, p.140). Esta afirmativa é pertinente uma vez que se a descentralização é feita pelo viés da iniciativa privada configura-se apenas no cumprimento de formalidades legais, sem uma preocupação com o caráter público que deve ter as instituições estatais, que é o da discussão em torno da formulação dos seus projetos e programas a serem desenvolvidos.

Para Sander o que se vê na América Latinas é que,

“... na prática, em geral, a descentralização toma a forma de transferência das redes de uma jurisdição hierárquica superior a outra, digamos da Nação à uma região, da Nação aos estados ou províncias, dos estados aos municípios e destes aos distritos”(Sander, 1995, p. 144).

Assim concebida, a descentralização em quase nada contribui para mudar o quadro de penúria em que se encontram os sistemas educacionais localizados nas regiões mais pobres, principalmente no âmbito dos municípios onde a situação de carência é bem maior. Carência não só de recursos financeiros e materiais, mas, sobretudo de postura crítica dos cidadãos em relação aos poderes constituídos, que lhe possibilite romper com a tradição de uma *“administração fechada e hierárquica”* (Sander, 1995, p.155), onde as definições sobre a política educacional são elaboradas no interior de gabinetes, muitas vezes distantes da realidade em questão, com as decisões partindo sempre de uma instância superior, cabendo às demais apenas executar.

Romper com a citada tradição significa dar *“lugar à gestão horizontal com a utilização de redes interativas de organização e administração que facilitam a ação cooperativa e a comunicação interna e externa”* (Sander, 1995, p.155). Isto é, uma gestão onde a heteronomia seja substituída pela autonomia, e as decisões possam ser compartilhadas pelos pares envolvidos no processo educativo.

Um processo de descentralização da gestão do sistema educacional que visa realmente a democratização da educação escolar, não pode prescindir da autonomia que devem ter os diversos agentes que fazem parte do sistema de ensino. Uma vez que é a autonomia, um dos passos essenciais na constituição dos sujeitos e atores sociais responsáveis pela transformação da realidade educacional e social.

Do contrário, a gestão continuará com as mesmas características de verticalidade, herdada das *“concepções teológico-política e liberal clássica de representação”* (Chauí, 1980, p. 289-292), onde não compete ao representante prestar contas ao representado, uma

vez que à aquele lhe foi confiado o papel de representa-lo. E assim permanece a prática em que as decisões quanto às ações a serem desenvolvidas e normas que regulamentam as relações internas no sistema, são tomadas de cima para baixo, independente da esfera de governo em que se opera a ação educativa.

Isso pode ser observado nos sistemas de ensino, onde as decisões sobre o processo pedagógico e administrativo que poderiam ser tomadas nas escolas pelos professores, desde as mais simples às mais complexas, partem sempre das secretarias de educação para a direção da escola, e desta, para os professores, funcionários e alunos.

1.4 - O processo de conquista da autonomia

Mas, em que consiste essa autonomia tão necessária num processo em que se pretende implantar uma gestão educacional descentralizada e participativa? Em que aspectos a conquista da autonomia pode melhorar a educação escolar? Quais os passos que devem ser dados em busca da autonomia? Na etimologia da palavra, autonomia sugere a idéia de autônomo, capacidade de se auto gerir, autogovernar, criar suas próprias leis e regras de funcionamento.

Na questão da autonomia, são identificadas “*duas ordens de fenômenos*” qualificadas como “*dimensão pessoal e dimensão grupal*”. A primeira refere ao “*atributo da pessoa, fruto da sua condição de liberdade ante ao Estado e outras instituições*”. Enquanto que a segunda “*é o esforço de grupos humanos no sentido de assumirem o poder de gerir suas próprias vidas*” (Silva, 1996, p. 59). Considerando estas duas dimensões, é possível identificar em ambas, o desejo de liberdade no processo gestor de uma instituição social qualquer.

Sob esse prisma a questão da autonomia individual revela-se também uma autonomia coletiva, pois a responsabilidade pelas decisões quanto ao caráter das ações executivas, não mais se restringe a um indivíduo ou grupo dotado de condições especiais, mas sim é atribuída ao conjunto universal dos cidadãos que formam a sociedade.

A autonomia coletiva capaz de proporcionar a participação do conjunto dos indivíduos na gestão dos meios de produção dos bens materiais, culturais e simbólicos, tem se configurado numa das bandeiras defendidas ao longo da história de luta dos trabalhadores.

Citando a análise fenomenológica da consciência proletária, desenvolvida por Castoriadis¹, Amorim, nos oferece subsídio para pensar o processo de formação da consciência autônoma do trabalhador. Esta evolui dentro da relação proletário-capitalista onde são identificados diferentes estágios: *'no primeiro momento o ser-em-si do proletário é apenas um ser-para-um-outro, isto é, um ser para o capitalista, o trabalhador é apenas² matéria para exploração do capitalista'* (Castoriadis In Amorim, 1995, p.17), esta situação, porém não é percebida pelo proletário enquanto não ocorre a sua negação, o que representa a passagem do “em-si” - situação em que se encontra - ao “para si político” momento em que ocorre a tomada de consciência do proletário.

O primeiro passo nessa tomada de consciência, é a *'revolta do trabalhador contra o regime de exploração capitalista'* (Castoriadis in Amorim, 1995, p. 18). Uma contestação da situação instituída que encontra campo propício na contradição existente no interior do próprio sistema, pois ao mesmo tempo em que o sistema oprime o trabalhador contribuindo para o seu processo de coisificação, tornando-o cada vez mais cego e alienado em relação à realidade vivida, cria as condições para enxergar a sua situação pela própria necessidade de ter este cada vez mais qualificado para produzir com melhor qualidade.

Segundo Castoriadis, isso não quer dizer que a contestação seja simplesmente *"a luta dos trabalhadores contra a exploração, nem sua mobilização política contra o regime"* (Castoriadis, 1982, p. 116). A contestação se dá em outros campos da convivência entre os sujeitos do processo social ao buscarem a autonomia negando as estruturas de aprisionamento.

"Manifesta-se nos grandes conflitos abertos e nas revoluções que marcam a história do capitalismo, ela está constantemente presente, de uma forma implícita e latente, em seu trabalho, em sua vida cotidiana, em seu modo de existência" (Castoriadis, 1982, p. 116).

A contestação e a revolta contra uma dada estrutura de aprisionamento e dominação, seja ela o Estado, o mercado, os preconceitos sociais ou mesmo uma tradição cultural da comunidade, embora signifique o passo inicial na tomada de consciência pelo indivíduo no

¹ No texto *Fenomenologia da consciência proletária*, escrito em 1948 mas que permaneceu inédito até 1973.

² Grifo meu.

seu desejo de subjetivação, pode segundo Amorim (1995) enfrentar desvios que se constituem em sua própria negação. É o que se pode classificar como “a derrota da revolta”, uma vez que,

"... Apesar de ela ser 'a primeira totalidade que a consciência proletária alcança', ela se perde na percepção imediata da situação de classe. Isso porque ela não percebe que essa tomada de consciência imediata não é capaz de dar conta de toda a complexidade existente na relação proletário x capitalista"(Amorim, 1995, p.18)

Essa derrota não se dá só na relação proletário versus capitalista, mas também em qualquer outra forma de convivência regida por um sistema de dominação, quando na fase posterior à contestação imediata a mesma não evolui para além dos interesses individuais de cada membro da sociedade, ou mesmo quando, numa dimensão coletiva, o movimento assume características que dificultam os indivíduos a ampliarem suas visões sobre a realidade em que se encontram. Isso pode ser exemplificado a partir da análise sobre o movimento operário quando aqueles trabalhadores que assumem a condição de mediadores dos conflitos, muitas vezes contribuem para a cristalização dos aparatos burocráticos, quando sedimentam-se em suas próprias verdades e impedem os avanços democráticos.

Segundo Amorim, ao assumir essa característica, um movimento que se pretende revolucionário transforma-se apenas em um movimento reformista. Ainda segundo a referida autora,

"O Reformismo é identificado como um impasse no caminho da luta proletária, na medida que, perdendo a dimensão da totalidade, ele se dilui nas mediações, ou seja, na conquista de 'fatias' de liberdade em troca da manutenção e do fortalecimento da alienação básica, engendrada pelo domínio capital; ele termina por se tornar um instrumento útil do próprio capitalista" (Amorim, 1995, p.18).

Essa situação pode se verificar não só na burocracia estatal, mas também, no próprio movimento operário quando neste, não há uma preocupação com a renovação de suas lideranças, ou quando os sindicatos se tornam uma espécie de “propriedade” de alguns poucos indivíduos que atribuem para si toda a responsabilidade pela condução da entidade. Nesses casos um movimento social que em sua origem objetivava uma transformação

substancial, assume apenas uma característica reformista, não contribuindo para mudanças radicais por se deter simplesmente a questões imediatas.

Segundo Castoriadis,

A verdadeira dimensão desse problema é a dimensão coletiva; é no nível das massas, as únicas que podem realizar uma nova sociedade, que é preciso examinar o nascimento de novas motivações e de novas atitudes capazes de levar à realização do projeto revolucionário. (Castoriadis, 1982, p.112)

Vale ressaltar que essa dimensão coletiva às vezes assume uma característica macro-estrutural e faz com que o movimento originado a partir da indignação e desejos dos indivíduos passe a se organizar dentro de uma lógica em que os líderes representantes no movimento se distanciam da massa representada. Os primeiros, em muitos casos se isolam com suas verdades preconcebidas, dogmáticas, e não percebem a existência de uma “*micropolítica do desejo*” - na expressão de Guattari (1981) - que busca a superação das estruturas que se sobrepõe à vontade subjetiva de cada indivíduo, ou seja, que aprisionam os desejos presentes nas relações desde as mais simples às mais complexas entre os membros de uma sociedade.

Segundo Guattari, uma micropolítica do desejo rejeita “*passo a passo os hábitos repressivos, o burocratismo, o maniqueísmo moralizante que contaminam os movimentos revolucionários*”(1981, p. 176), propondo assim, que seja considerada a “*multiplicidade de desejos revolucionários capazes de desencadear lutas coletivas de grande envergadura*” (Ibid.), uma vez que são a partir desses, que surgem os questionamentos radicais sobre uma situação estabelecida e levam aos movimentos de massa.

Portanto, é esse encontro de desejos a "raiz do projeto revolucionário" que uma sociedade pode alcançar mediante o exercício da autonomia coletiva, numa lógica em que a autonomia de um encontra seus limites na autonomia do outro, e vai além das vontades individuais imediatas. É uma autonomia que se conquista nas lutas pela superação das amarras sociais e das dominações de uns sobre os outros, a qual segundo Castoriadis surge quando:

"... desejo poder, com os outros, saber o que se passa na sociedade, de controlar a extensão e a qualidade da informação que me é dada. Peço para poder participar de todas as decisões sociais que possam afetar minha existência ou o

curso geral do mundo em que vivo. Não aceito que meu destino seja decidido, dia após dia, por pessoas cujos projetos me são hostis ou simplesmente desconhecidos e para quem não passamos eu e todos os outros, de número num plano ou peões sobre um tabuleiro de xadrez e que em última análise, minha vida e morte estejam nas mãos de pessoas que sei serem necessariamente cegas" (Castoriadis, 1982, p. 113)

A autonomia surge do desejo, mas não é algo que se espera receber como um prêmio, a satisfação de uma necessidade ou atendimento de uma reivindicação imediata por parte do Estado e de outras instâncias de poder, é algo que se manifesta mediante a participação consciente na construção de projetos revolucionários que surgem a parti da contestação de uma situação, mas que vão muito além da simples revolta imediata.

Ao analisar os rumos que podem ser tomados pelos movimentos de massa com caráter reivindicativo de mudança nas relações sociais, Touraine (1999), identifica uma oposição entre a revolta e o que ele denomina de “movimento societal”. Segundo o mesmo existem aí duas lógicas que se contrapõem,

“... mesmo quando a história os aproxima. Uma, a da revolta, crê na lógica implacável da dominação, nas contradições do sistema, nas revoltas sociais e na necessidade duma ação propriamente política para lhes dar um sentido. A outra, a que define os movimentos societais, afirma a existência de atores capazes de derrubar uma dominação social para fazer triunfar, contra o seu adversário, as orientações culturais para as quais estes, como também aqueles, apelam. Estes movimentos sociais unem a consciência e a ação, o conflito e a utopia; afirmam sua prioridade sobre a ação política” (Touraine, 1999, p. 124).

Assim, enquanto a primeira pode representar apenas um reformismo onde a dominação apenas assume uma nova feição, a segunda lida com a necessidade de surgimento de novos atores sociais capazes de promover constantemente transformações, se opondo a qualquer tipo de dominação, mas construindo os projetos de mudanças estruturais e culturais.

A revolta por si só traz consigo o próprio germe do seu fracasso, se a indignação do indivíduo não representa um desejo de liberdade, de subjetivação, de tornar-se “sujeito e ator da mudança social” (Touraine, 1999). Se for movida apenas por interesses imediatos, ela sucumbe mais rapidamente. Nunca é demais destacar que apenas o inconformismo não produz modificação alguma nas relações sociais, é necessário transcender ao imediatismo para se construir projetos que possibilitem além de mudanças estruturais resignifiquem as

culturas instituídas nas diversas relações estabelecidas entre homens e mulheres e assim possam surgir novas formas de conceber a ação libertadora dos mesmos.

Segundo Touraine (1999), esse projeto de mudança cultural é construído no movimento social a partir da constituição de uma identidade de grupo, da existência de um conflito e um opositor. E é na luta para mudar uma determinada situação social que se constitui o ator social da mudança. Esta acontece com a emergência de um sujeito coletivo, quando os indivíduos transcendem a condição de simples agente do processo social, e se constituem em sujeitos desejantes de um novo modo de ser das coisas, das relações, da sociedade, sendo esse espírito desejante a condição para o surgimento dos atores sociais que irão promover a mudança através de uma ação concreta.

Assim, mediante a constituição de sujeitos autônomos e participativos emerge a possibilidade de se instituir uma nova cultura de gestão educacional fundada nos princípios da democracia participativa, onde as decisões sobre a política educacional sejam compartilhadas por todos os interessados, ou seja, gestores, professores, funcionários não docentes, pais de alunos e os próprios alunos. Um processo de participação política na gestão da educação que inclui a elaboração de estatutos, normas regimentais do sistema e das escolas, diretrizes curriculares e definição das prioridades na aplicação dos recursos necessários a uma educação com qualidade e capacidade de desenvolver competências básicas, tanto para a incluir homens e mulheres nos novos padrões de sociabilidade, como para reinventá-los no cotidiano das relações estabelecidas.

1.5 - A Participação como exercício da cidadania

Não há dúvida que o próprio conceito de participação pode em muitos casos se mostrar ambíguo, resultando de diferentes interpretações. Assim, a participação dos professores e das comunidades locais na gestão de órgãos do sistema educacional pode adquirir várias formas e assumir diferentes faces. Uma dessas faces pode representar inclusive um disfarce que seria um meio do Estado mascarar sua prática centralizadora legitimando o seu poder diante da sociedade civil (Demo, 1994, p. 93-100).

Essa ambiguidade do conceito de participação se manifesta a partir do próprio modelo de democracia adotado em determinadas sociedades. De acordo com a concepção liberal burguesa de Estado, este se organiza nos moldes da democracia representativa, onde a participação do indivíduo assume uma feição política limitada, ou seja, tem um caráter de

decisão, mas, fica limitado ao voto no processo eleitoral. Isso significa que passado este processo, todo poder se concentra na esfera do Estado representada pela sociedade política, ficando a sociedade civil à deriva da vontade daquela.

A participação antes que uma outorga do Estado deve significar uma conquista do cidadão, sob pena dessa participação outorgada se transformar rapidamente em *“letra morta, cultivada só enquanto não atrapalha”* os propósitos do poder estabelecido ((Demo, 1994, p. 94). Isso significa que o ato de participar precisa ir além da simples expressão do voto ou responder a uma convocação dos governantes, é estar ativamente implicado numa relação de poder que se estabelece de forma *“complexa e contraditória entre sociedade civil, Estado e mercado”* (Teixeira, 1997, p. 191)).

Superar o caráter de democracia meramente representativa, na qual o Estado se mostra distante do cidadão, significa *“construir algo novo ao pensar a democracia não mais como um modelo pronto, mas um processo contínuo de luta por novas conquistas sociais”* (Bava, 1994, p.6). Nessa concepção, que implica um outro conceito de democracia, é fundamental que haja um estreitamento da relação entre os órgãos institucionais e a sociedade civil organizada, o que faz necessário uma efetiva participação dos diversos atores sociais na definição das políticas adotadas pelo Estado tendo em vista a melhoria das relações na sociedade.

Como se pode perceber essa nova construção democrática a ser alcançada através da participação cidadã, não pretende necessariamente um desmonte do Estado ou o fim das instituições políticas, *“mas busca aperfeiçoá-lo, exigindo a responsabilização política e jurídica dos mandatários, o controle social e transparência nas decisões”* (Teixeira, 1997, p.191).

Na prática como se efetiva essa participação? Autores como Bava, Gohn, Teixeira, Daniel, Demo e outros, mostram que a participação pode se dar de diferentes formas. Assim ela (participação) pode ser entendida como apresentação de demandas aos poderes constituídos, que decidirão sobre as condições de respondê-la; como engajamento da população assumindo funções do Estado; e como *“uma intervenção periódica e constante nas definições e nas decisões das políticas públicas”* (Bava 1994, p. 9).

Esta última por sua vez exige o que se classifica como uma participação qualificada do cidadão, pois não se trata apenas de aderir a um movimento de forma irrefletida, de apenas reivindicar do Estado o atendimento de certas demandas ou simplesmente protestar

contra algo. Necessita acima de tudo conhecimento de causa, para que se possa exercer uma atitude propositiva e assim gestar novos projetos de desenvolvimento das relações sociais entre os indivíduos.

Analisando as diferentes concepções, formas e intensidade da participação, Peruzzo (1998), recorre a autores como Dias, Bordenave, Ferreira e Demo, para explicar as diversas facetas presentes na relação participação comunitária/poderes constituídos. Entendendo-se este último como o poder dos dirigentes políticos da sociedade.

No estudo desenvolvido por Peruzzo é identificado o menor e o maior grau de participação comunitária sendo o menor, "*o da informação, seguido dos da consulta facultativa ou obrigatória, elaboração/recomendação, cogestão e delegação; e o maior, o da autogestão*" (Peruzzo, 1998, p. 76). Os graus acima abordados são avaliados de acordo com o comprometimento do cidadão comum na gestão das instituições públicas. São também apresentados pela autora, com base em Bordenave (1988), três níveis quanto à importância das deliberações:

"o da formulação da doutrina e da política institucional; o da determinação de objetivos estratégicos, da elaboração de planos, da elaboração de projetos, da alocação de recursos, da administração e da execução das ações; e o da avaliação dos resultados, sendo este último o mais baixo" (Peruzzo, 1998, p. 76).

Nesse caso entende-se que a participação na formulação da doutrina e da política institucional é nível mais alto que o cidadão pode contribuir no processo de gestão das políticas públicas, no entanto, é importante levar em consideração que esses níveis não assumem uma característica determinista, uma vez que a própria dinâmica social e as diferentes formas de participação proporcionam ao indivíduo exercer a sua ação participativa nos mais diferentes estágios simultaneamente.

Em relação aos tipos destacam-se: a participação "*nas decisões; na execução; e nos resultados*" (Peruzzo, 1998, p. 76). Assim como os graus e os níveis de participação, os tipos são definidos pelo envolvimento que a comunidade demonstra nas relações de poder que se estabelecem entre esta e o Estado nas suas diferentes esferas. Entre os três tipos aqui definidos a participação nas decisões é o que caracteriza maior força da comunidade. Mas, vale salientar em que nível se dá essa decisão uma vez que a comunidade pode ser convidada

a decidir sobre algo que na verdade com ou sem a participação da mesma o fato aconteceria tal como foi decidido. Nessas situações a participação da comunidade serve apenas para referendar aquilo que já havia sido decidido antecipadamente pelos técnicos e assessores dos governos.

Além dessas características abordadas a participação social de membros da sociedade civil nos encaminhamentos das políticas definidas pelo Estado, pode ser analisada com base em conceitos gerais que definem a co-gestão e a autogestão das instituições públicas. Segundo Peruzzo (1998), a participação popular pode ser vista sob a ótica da "*participação passiva*", da "*participação controlada*" e a "*participação-poder*". Ambas são formas de participar que expressam diferentes níveis de intervenção da sociedade civil.

A participação passiva ocorre quando o indivíduo vivendo em sociedade exerce o seu direito de cidadão apenas delegando através do voto seu poder para que outros decidam em seu nome, obviamente esse é um dos princípios da democracia. Mas a sua condição de representado nas instâncias de poder não inviabiliza que possa acompanhar, fiscalizar e até mesmo conceber projetos para ser executados pelos representantes. Uma característica marcante da participação passiva é a atitude do espectador que reage passivamente às situações vivenciadas no cotidiano, nas inquietações coletivas se mostra indiferente mesmo sendo afetado pelos seus efeitos, pessoas que presas ao seu conformismo esperam que outras reajam em seu lugar.

Em relação à participação controlada, essa pode resultar tanto de "*pressão das próprias bases, como uma conquista, ou ser concedida, como uma oferta de cima para baixo*" (Peruzzo, 1998, p. 78). De fato isso ocorre quando a população tem a oportunidade de participar do planejamento participativo de uma prefeitura ou os funcionários menos graduados de uma empresa pública ou privada participam na definição da política de desenvolvimento da mesma, sendo que a decisão final se concentra nas esferas superiores da hierarquia organizacional.

As limitações em relação a essa categoria de participação residem no fato de que caso as decisões resultantes da opinião da base contrariem o pensamento da cúpula, poderão ser revogadas ou não serem cumpridas. Isso pode ocorrer com o planejamento do orçamento participativo de uma prefeitura em que o cumprimento daquilo que foi decidido pela população fica a depender da vontade política do gestor e não uma obrigatoriedade do município.

Participação-poder é a *"modalidade constituída com base em processos que favorecem a participação democrática, ativa e autônoma, propiciando, de modo mais completo, o crescimento das pessoas e organizações coletivas enquanto sujeito"* (Peruzzo, 1998, p. 81). Essa categoria de participação avança em relação às demais por não ser passiva nem manipulada embora tenha suas limitações, as quais se configuram pelo fato de não poder atingir *"todas as instâncias da estrutura política"* (Peruzzo, 1998, p. 81).

Mais especificamente dessa última estratégia de participação resultam os conceitos de gestão compartilhada que se define como co-gestão e autogestão. São formas de gestão que se baseiam em princípios democráticos e abertos à participação de um universo maior de pessoas pensando, decidindo e encaminhando aquilo que diz respeito ao funcionamento de uma organização.

Na co-gestão a comunidade pode co-gerir uma instituição pública mantida pelo Estado ou Município, normalmente através de um conselho ou colegiado que delibera as questões relacionadas ao regulamento interno, aos recursos a serem investidos às prioridades de investimentos, mas a execução final compete ao poder central. Em relação a autogestão, essa se pauta por um grau de autonomia mais elevado inclusive sob o ponto de vista de formulação das políticas num âmbito mais abrangente, através da formulação de leis gerais que assegurem o cumprimento obrigatório daquilo que for deliberado pelo colegiado ou pela população.

Um dos desafios na implementação dos referidos modelos de gestão no setor público se refere ao nível de qualificação dos participantes quanto ao conhecimento de causa sobre aquilo que está envolvido. Tomando como referência nessa análise o setor educacional, verificamos que através de suas lutas os professores têm conseguido assegurar em lei conquistas significativas tais como: participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino, participação nos conselhos escolares ou equivalentes, assim como conquistar progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa por meio da escola conforme estabelece a Lei de Diretrizes e Bases - Lei, 9394/96 em seus Artigos 13º, 14º e 15º.

No entanto, as dificuldades enfrentadas no sentido de fazer valer esses direitos como também ampliar as conquistas democráticas, em muitos casos, vão muito mais além da resistência do poder público em cumprir o que estabelece a legislação, diz respeito ao nível de qualificação dos profissionais da educação e toda a comunidade envolvida para participar

tendo uma postura propositiva. Essa desqualificação passa muitas vezes pelo próprio desconhecimento da legislação que rege a educação no País, no Estado e no Município.

Isso faz com que na maioria das vezes a participação dos profissionais da educação não passe de uma participação passiva ou tutelada pelos gestores das secretarias de educação quando convocam os professores para informar-lhes sobre as decisões e encaminhamentos das políticas educacionais ou para decidir sobre algo que na verdade já foi decidido antecipadamente nos gabinetes.

Portanto, especificamente no caso dos professores, mais do que nunca se faz necessário uma sólida formação teórica metodológica capaz de leva-los à compreensão da dimensão e importância do seu papel no desenvolvimento da sociedade. Uma vez que, apesar da pouca valorização e reconhecimento demonstrado na prática pelo Estado e pela própria sociedade, vive-se hoje uma realidade extremamente complexa que pode significar uma oportunidade para concebermos novas formas de nos relacionarmos, já que muitas das anteriormente experimentadas encontram-se em decadência.

Muito já foi falado sobre a crise do sistema educacional e exigiu-se sempre uma resposta dos atores do Estado, no entanto esta não foi dada, quando muito, foram feitos paliativos que serviram para mascarar a sua inoperância. Vale lembrar que as raízes dessa inoperância na maioria das vezes são a desqualificação profissional dos gestores, professores e técnicos administrativos do setor educacional, a falta de transparência administrativa, os desvios de recursos públicos e o uso dos cargos na esfera pública para fins privados.

Como alternativa capaz de conter tais desmandos no âmbito do Estado, a sociedade civil organizada através dos vários movimentos sociais de lutas por liberdades política, ideológica e religiosa; pelo fim da opressão às minorias raciais, mulheres, crianças, homossexuais etc. desencadeados no Brasil, na década de oitenta, com o fim do regime autoritário, propuseram e conseguiram inscrever como um dispositivo constitucional a criação de conselhos representativos onde pudesse ser discutido não só a problemática dos grupos específicos, mas também contribuir na formulação das políticas a serem desenvolvidas pelo próprio Estado nos diversos setores.

De fato foram criados conselhos de toda ordem, tanto é que a década de noventa pode ser considerada a era dos conselhos. No entanto, questiona-se a sua eficiência e eficácia uma vez que a maioria deles representou simplesmente uma outorga do Estado em todos os níveis e não teve uma participação efetiva dos interessados na definição dos critérios para sua

constituição. Representaram sim, os interesses dos ocupantes de cargos políticos nas funções executivas ao criarem uma estrutura que lhes beneficia por poder indicar para sua composição, a maioria dos membros, sendo estes, parentes, amigos ou correligionários políticos, inviabilizando o caráter democrático que os mesmos deveriam ter.

Não se pode desconsiderar que mesmo sendo minoria, uma participação qualificada de membros comprometidos com a causa pública, pode fazer a diferença e incomodar os setores conservadores levando os responsáveis a repensarem suas atitudes. Por isso são importantes os estudos e discussões sobre o caráter da participação dos professores em órgãos representativos da categoria, nos conselhos de educação, nas discussões das propostas de regimentos escolares e projetos de leis Federal, Estadual e Municipal, como forma de despertar a consciência desses profissionais para uma ação propositiva capaz de estabelecer novas relações no sistema educacional e leva-los quem sabe, à uma reorganização na sua estrutura.

Vale salientar que o despertar para consciência dos problemas inerentes a cada realidade se dá numa eterna busca da autonomia individual e coletiva, não podendo essa se limitar a concessões feitas por governos cujo caráter em um certo momento se mostre mais democrático. É preciso constituir representações sociais que tenham como elemento central a própria autonomia. Certamente isso não se dará de uma forma automática, mas, progressivamente através do engajamento dos sujeitos, onde aos poucos, as representações que fazem parte de uma cultura de gestão fundada na rigidez autoritária cederão lugar a procedimentos mais flexíveis e democráticos.

1.6 - Participação e luta dos professores em movimentos de luta por mudanças na educação.

O que tem motivado o desejo de mudança na história recente de luta dos professores brasileiros? Quais as causas da revolta de muitos professores contra o próprio sistema de ensino? Que conseqüência trouxeram os movimentos de luta desencadeados pelos professores brasileiros nos últimos anos?

Na década de oitenta o movimento social reivindicativo dos professores, principalmente os da rede pública, teve grande repercussão na maioria dos estados brasileiros, constituindo-se assim num sujeito coletivo de dimensão nacional, do qual emergiram diversos novos “atores sociais” que, numa ação política concreta, lutaram

incessantemente por transformações na realidade sócio-educacional brasileira.

Essa luta por profundas transformações no âmbito da educação nacional foi favorecida por um contexto de mudanças na ordem política uma vez que se vivia a fase de redemocratização do país, onde o regime militar cedia lugar às forças sociais que lutavam pela construção de uma sociedade democrática, fazendo com que voltasse a possibilidade de discussões mais amplas sobre os problemas do Brasil. Nesse contexto ganhou importância e visibilidade a produção acadêmica de alguns intelectuais e educadores brasileiros a exemplo de Paulo Freire, Dermeval Saviani, Florestan Fernandes, Maria Luiza Ribeiro, Guiomar Nano de Melo, Carlos Rodrigues Brandão entre outros tantos, que influenciaram os professores e estudiosos da nova geração despertando-os para o desenvolvimento da consciência crítica sobre os problemas educacionais e políticos do Brasil, como também para a necessidade da participação coletiva.

Movido pela necessidade de organização do movimento surgiram importantes entidades representativas do movimento docente a exemplo da ANDES - Associação Nacional de Docentes do Ensino Superior; ANDE - Associação Nacional de Educação; ANPAE – Associação Nacional de Profissionais de Administração da Educação; CNTE – Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação, as quais juntamente com as entidades representativas dos estudantes, e de outros setores da sociedade civil organizada, compuseram o FNDEP – Fórum Nacional de Defesa da Escola Pública, que teve um peso significativo na inscrição do capítulo sobre educação na Constituição de 1988, e na elaboração da LDB – Lei de Diretrizes Bases de 1996 (Gohn, 1994, p. 77 – 97).

Vários estudos publicados por pesquisadores em educação no Brasil, a exemplo de Arroyo (2000), Borges (1997), Cunha (1989), Gohn (1997), Lima (1999) Santos (1996), Viana (1999) entre outros, abordam a memória dos movimentos de luta dos trabalhadores em educação vivenciados a partir da década de oitenta. São artigos, dissertações e teses que dão conta das motivações internas e externas ao movimento, sua trajetória, reivindicações e conquistas obtidas.

Entre as motivações que fizeram desencadear vários movimentos de trabalhadores em educação na década de oitenta, destaca-se como principal motivo das grandes manifestações coletivas dos professores na referida década, a crise do sistema educacional revelada nas precárias condições de trabalho e no baixo nível salarial dessa categoria.

De certa forma as manifestações coletivas do movimento docente nos anos oitenta,

tiveram como ponto de partida a tomada de consciência por parte do professorado das necessidades de mudança nos rumos da política educacional, de reorganização dos sistemas de ensino, e de melhoria das condições de trabalho e salarial. Essas questões manifestavam-se como preocupações nos movimentos e constituía-se em grandes blocos de reivindicações dos professores.

Analisando o movimento de luta dos professores baianos durante os anos oitenta Borges (1997), identifica “dois sentidos” para as reivindicações dos professores da rede estadual de ensino na Bahia ao longo daquela década, uma diz respeito às “*demandas de carência não atendidas*” como: remuneração salarial digna de acordo com a função desempenhada, melhores condições de trabalho e melhoria na qualidade de ensino. A outra é a “*construção de uma utopia que significa um projeto social para a educação*”³ que pudesse elevar não só os níveis qualitativos da educação oferecida na rede pública de ensino da Bahia, mas também melhorar condições sócio-econômicas das camadas populares.

Segundo Borges (1997),

"A reivindicação mais frequente desses professores estaduais é a salarial. Efetivamente, seus salários são extremamente baixos, defasados em relação aos de outras categorias profissionais e seus reajustes não são condizentes nem com os índices inflacionários sempre elevados no País durante os anos oitenta, nem com as atividades desenvolvidas pelos professores nas escolas baiana"(Borges, 1997, p.257)

Outros estudos demonstram que a questão salarial é um dos pontos fortes das lutas dos professores, como por exemplo, Santos (1996), ao analisar o teor das reivindicações do movimento docente no Piauí, e Vianna (1999), que pesquisou a vasta produção teórica sobre a ação coletiva nos anos oitenta. Esta constatou que "*grande parte dessa produção procura resgatar a história da luta e das conquistas do professorado por melhores salários e condições de trabalho nos anos 80*" (Vianna, 1999, p. 26)

Percebe-se que as lutas dos professores em todo Brasil tiveram e têm como conteúdo mais expressivo em suas reivindicações a questão salarial, essa é a representação social mais forte no imaginário de luta desses profissionais. A partir dela muitos professores se engajaram em movimentos reivindicativos e desenvolveram a consciência política da

³ Borges, 1997, p. 257.

situação educacional articulando esta com as questões mais gerais como a própria luta de classe que se estabelece na sociedade capitalista.

Outras reivindicações dos professores nos anos oitenta estiveram relacionadas à "*questão funcional*" que passava pela instituição de estatutos e planos de carreira, prevendo a exigência de concurso público para contratação de professores, definição da jornada de trabalho em 20 e 40 horas semanais, ampliação do percentual de hora-aula atividade. Mas, além das reivindicações que dizem respeito à melhoria das condições de trabalho sempre foi ponto de pauta no movimento docente a democratização e a qualidade da educação oferecida ao público alvo das escolas públicas.

Percebe-se, que os anos oitenta foram bastante significativos para luta política dos professores. Segundo Arroyo (2000), isso contribuiu para elevar o nível de consciência política de muitos dos profissionais da educação básica, refletindo positivamente na auto-imagem e sentimento identitário enquanto profissional.

"A visão dos profissionais se alargou. Eles perceberam seu ofício, a educação, determinados por estruturas e lógicas extra-escolares, mais globais. Houve uma intencionalidade pedagógica nesses processos de alargamento do olhar. Milhares de professores (as) são outros, têm outra consciência social e política. Todos esses processos são constitutivos de um novo profissional da Educação Básica" (Arroyo, 2000, p. 204).

No entanto, mesmo com uma grande parte dos professores tendo adquirido essa consciência a Educação Escolar Básica continua a sofrer quase as mesmas crises do passado, é certo que houve vários avanços do ponto de vista pedagógico e dos direitos assegurados na legislação educacional. Isso apenas revela que a questão não gira apenas em torno do professor, existe uma série de fatores intra e extra-escolares que contribuem para o fracasso escolar.

Observa-se ainda que embora os professores continuem recebendo baixos salários e os sistemas educacionais sofram uma crise profunda, o movimento docente não assume mais as mesmas dimensões das lutas travadas nos anos oitenta. Portanto, se a década de oitenta foi o período das grandes mobilizações coletivas como demonstra a literatura sobre os movimentos sociais, não é o que se percebe em relação aos anos 90. Vianna (1999), esclarece que a maioria dos estudos realizados sobre o movimento docente a partir dos anos 90

demonstram uma verdadeira apatia, principalmente aqueles que se limitam à análise das organizações sindicais, pois constataam a falta de interesse dos professores em atender as convocações das suas entidades representativas.

O que teria acontecido nos anos 90 que contribuiu para a desmobilização da categoria docente? Os problemas do sistema educacional brasileiro foram todos resolvidos? Não existe mais necessidade de luta? Os professores estão todos satisfeitos com os salários e as condições de trabalho na atualidade, que antes se constituíam em motivos das principais reivindicações?

Ao fazer uma síntese das lutas e reivindicações dos professores nos anos 80 e 90 Lima (1999), demonstra que

“no final da década de 80, os professores parecem voltar à estaca zero no tocante a salários. Em 1988, o arrocho salarial era tão grande que na rede estadual de ensino 50 mil professores dos 60 mil estavam recebendo um salário mínimo, mesmo aqueles que tinham formação de nível superior (Lima, 1999, p. 78).

A expressão estaca zero refere-se ao retrocesso sofrido pela categoria uma vez que como resultado das lutas empreendidas pelos professores, onde estes reivindicavam ganhos em seus proventos chegando a um patamar de até 5 salários mínimos conforme demonstrou Borges (1997), nos anos noventa embora os salários se mantivessem nas mesmas condições em várias partes do País, o movimento reivindicativo não teve tanta força.

Quanto a estes fatores representarem um motivo capaz de desencadear novas lutas, (Vianna, 1999, p. 21 - 43), identifica um paradoxo entre os trabalhos analisados por ela, uma vez que enquanto aqueles que se referem aos movimentos dos anos 80 apontam a crise do sistema educacional como fator responsável pelo desencadeamento das manifestações coletivas e elevação da consciência política dos docentes. As análises sobre o movimento nos anos 90 identificam a mesma crise como fator de acomodação da citada categoria.

Seria mesmo acomodação ou lidamos com problemas de outra ordem? As mudanças no contexto político, social e econômico não terão um peso significativo sobre a problemática das manifestações coletivas? As paralisações, passeatas e greves ainda terão a mesma eficácia como instrumento para pressionar o Estado?

Um fato evidente é que vivemos atualmente um contexto de intensas transformações

no mundo do trabalho, da política e conseqüentemente nas formas de gerir as instituições ligadas ao Estado, o que altera a própria relação Estado-sociedade civil. As inovações tecnológicas têm levado a uma progressiva substituição da força de trabalho humano pela “eficiência” das máquinas. Isso fez aumentar o índice de pessoas desempregadas forçando os sindicatos redefinirem o objetivo de suas lutas, se antes se lutava por melhores condições de trabalho e salariais, hoje se procura acima de tudo manter o emprego.

Favorecido pelas mudanças no setor produtivo ganha força o pensamento liberal com a tese do Estado mínimo, onde as funções deste se limitam aos aspectos sociais não devendo, portanto interferir nas relações econômicas e de produção, ficando a regulação sobre estas a cargo do mercado. Nessa lógica, alguns direitos sociais, como saúde e educação, em muitos casos são comercializados pela iniciativa privada como se fossem bens de consumo, assim minimizando ainda mais a função do Estado, que ao prestar um serviço de má qualidade na área social abre espaço para a livre atuação/exploração pelo mercado.

Em outros casos o Estado conclama a sociedade civil a assumir voluntariamente atribuições definidas como de responsabilidade do mesmo, mas que por conta de sua inoperância transfere-as ao mercado e ação de voluntários que desenvolvem as atividades em forma de programas imediatistas e não como políticas efetivas de melhoria do setor educacional. São exemplos dessa situação os surgimentos de projetos como os "Amigos da Escola", "Alfabetização Solidária", Programa Recomeço", que ao admitir a ação de voluntários ou trabalhar com estagiários contribui para a desprofissionalização do magistério.

As pressões do mercado sobre o Estado e a perspectiva de torná-lo mínimo, tem levado-o a uma redefinição dos seus papéis e a uma reorganização administrativa, forçando com isso a extinção de algumas funções, a privatização de setores importantes e a conseqüentemente a demissão de muitos funcionários. Essas questões de certa forma geram um clima de tensão entre os trabalhadores, que a qualquer custo procuram manter-se em seus postos de trabalho, fazendo com que muitas vezes haja um processo de intimidação por parte dos governantes.

Mesmo reconhecendo que há em certos casos um processo de intimidação por parte dos governos, não há como negar que a abertura política favoreceu ao estabelecimento de novas relações que permitiram através de um processo de discussão assegurar pelo menos no plano da legislação, conquistas importantes que anteriormente se constituíam nas

reivindicações do movimento docente, tais como: “gestão democrática do ensino público na educação básica”; “participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola”; “participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes”⁴, possibilitando assim o surgimento de novas formas de participação na definição das políticas educacionais adotadas pelos governantes.

Essas são conquistas até certo ponto incertas, pois o fato de ser previsto na legislação por si só não garante a sua materialização, portanto, se faz necessária a ação participativa da comunidade e professores no processo de regulamentação através dos estatutos das redes municipais e nos regimentos internos das escolas. Dessa forma, é preciso reinventar novas as lutas já que parece terem sido esgotadas algumas formas empregadas nos anos oitenta. Segundo Arroyo (2000), é preciso aliar a consciência crítica da realidade que muito contribui para a formação política dos professores, ao fazer pedagógico vivenciado no cotidiano da escola para produzir e fortalecer a identidade profissional do professor.

Vale ressaltar que o contexto é propício para novas formas de participação dos professores como um sujeito coletivo capaz de decidir sobre o seu próprio destino, mas para tanto é necessária uma participação qualificada do professor, para que além da crítica sobre a realidade sócio-educacional, possa também exercer uma atitude propositiva diante das responsabilidades que estão sendo atribuídas ao professor no seu campo de atuação profissional. Uma dessas, diz respeito ao envolvimento nos processos de discussão dos novos planos de carreira do magistério colocados no contexto do final dos anos noventa como uma exigência para consolidação da profissionalização docente e conseqüentemente a sua valorização.

1.7 - Plano de Carreira do Magistério.

A questão da carreira e valorização dos profissionais do magistério foi recolocada na pauta de discussão nacional a partir dos dispositivos da "*Constituição Federal, a Lei 9394/96 - Lei de Diretrizes e Bases, e a Lei 9424/96 - Lei do Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental, esta última derivada da Emenda Constitucional N° 14*" (CNTE, 1997, p. 7). Esse debate ganhou visibilidade e importância principalmente pelo que estabelece o Artigo

⁴ Ver Art. 14 e os incisos I e II da LDB.

9º da Lei 9424/96, a exigência de que os Estado e Municípios apresentem novos planos de carreira num prazo máximo de 180 dias a contar da vigência da Lei.

Desse debate que envolveu governos, confederações sindicais, teóricos da educação e professores resultou os princípios e diretrizes básicas que orientam a elaboração dos novos planos de carreira dos Estados e Municípios brasileiros.

De acordo com a resolução nº 3 de 8 de outubro de 1997, da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação (CNE), na elaboração do plano de carreira do magistério devem ser observadas as diretrizes que estabelecem o conceito de profissionais do magistério, a forma de ingresso na carreira do magistério público, os requisitos necessários ao ingresso e permanência no quadro de servidores em cada esfera de governo, a qualificação e formação continuada dos professores, racionalização de recursos na concessão de benefícios, a jornada de trabalho, progressão funcional, remuneração e as normas de transição de um regime para o outro.

Em relação ao conceito de profissional do magistério a resolução do CNE, reconhece como tal,

*"os profissionais que exercem atividades de docência e os que oferecem suporte pedagógico direto a tais atividades, incluídas as de direção ou administração escolar, planejamento inspeção, supervisão, orientação educacional"*⁵.

Essa é também a posição do Ministério da Educação que ao considerar apenas essas funções no plano de carreira, exclui outros trabalhadores também necessários ao desenvolvimento do ensino nos estabelecimentos escolares. Para a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação - CNTE, *"este se constitui um ponto fundamental do debate nos estados e municípios, devendo o encaminhamento garantir, como princípio, que os novos Planos de Carreira contemplem todos os trabalhadores em educação"* (CNTE, 1997, P. 9).

Quanto à forma de ingresso na carreira do magistério a resolução adota o princípio constitucional do ingresso no serviço público mediante concurso de provas e títulos, princípio este também presente na Lei de Diretrizes e Bases - LDB. Em relação aos requisitos necessários para o *"exercício profissional de quaisquer funções de magistério, que*

⁵ Art. 2º, da Resolução nº 3, de 8 de outubro de 1997, da Câmara de Educação Básica do CNE..

*não a docência", prevê "experiência mínima de dois anos adquirida em qualquer nível ou sistema de ensino público ou privado"*⁶.

Em relação ao ingresso inicial na carreira como docente, a referida resolução, em consonância com os preceitos da LDB, estabelece o seguinte:

*"I - ensino médio completo, na modalidade normal, para a docência na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental; II - ensino superior em curso de licenciatura, de graduação plena, com habilitações específicas em área própria, para a docência nas séries finais do ensino fundamental e no ensino médio; III - formação superior em área correspondente e complementação nos termos da legislação vigente, para a docência em áreas específicas das séries finais do ensino fundamental e no ensino médio"*⁷.

Isso implica que ao adotar a concepção da educação como um direito social básico, deve haver uma preocupação com a qualificação profissional dos professores, portanto, não deve haver nos novos planos de carreira uma classe reservada a professores leigos, a menos que seja em regime de transição.

Em relação a esse aspecto a orientação é condizente com os preceitos da Lei nº 9424/96, Lei que instituiu o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental, estabelecendo no Parágrafo 2º do Artigo 4º, que *"a União, os Estados e os Municípios colaborarão para que, no prazo de cinco anos, seja universalizada a observância das exigências mínimas de formação para os docentes já em exercício na carreira do magistério"*. Além disso, deverão envidar esforços no sentido de implementar programas de formação continuada possibilitando o acesso dos docentes ao nível superior e programas de aperfeiçoamento em serviço.

Quanto à concessão de benefícios a resolução do CNE recomenda que os novos planos de carreira não deverão incluir aqueles que impliquem o afastamento do professor de sala de aula, exceto os benefícios previstos na Constituição Federal. Com medidas desse tipo pretende-se racionalizar aplicação de recursos e evitar certos vícios próprios do serviço público. Há também uma preocupação com a adequação do calendário escolar ao que estabelece a LDB, o cumprimento de 200 (duzentos) dias letivos de efetivo trabalho em sala

⁶ Art. 3º, Parágrafo 1º da Resolução nº 3, de 8 de outubro de 1997, da Câmara de Educação Básica do CNE.

⁷ Art. 4º, da Resolução nº 3, de 8 de outubro de 1997, da Câmara de Educação Básica do CNE.

de aula durante o ano. Assim, alerta para que o período de férias dos docentes em sala de aula seja de 45 (quarenta e cinco) dias, 30 (trinta) para os que desempenham funções técnicas, não mais 60 (sessenta) dias como previam os estatutos de vários estados e municípios.

Também como medida de contenção de despesas o CNE alerta para que não sejam permitidas quaisquer gratificações por funções dentro ou fora do sistema de ensino aos vencimentos e proventos de aposentadoria. Vale considerar nesse ponto duas razões de médio e longo prazo para essa preocupação, uma é evitar as distorções salariais existente em muitos Estados e Municípios provocadas pela incorporação de gratificações aos vencimentos por parte de funcionários que por ocupar cargos comissionados ou funções de confiança durante determinado tempo, acumulam salários bem superiores aos dos colegas que desempenham o mesmo papel.

A outra é manter eficiente as manobras governamentais sem onerar o Estado a longo prazo, isso porque, ao não pagar salários justos ao funcionalismo, institui gratificações compensatórias para aqueles em atividade, os quais têm os salários reduzidos no momento da aposentadoria.

A jornada de trabalho recomendada pela Resolução do CNE é de até quarenta horas-aula reservando-se aí um percentual de 25% a título de hora-aula atividade, sendo esse o período reservado a estudo, planejamento, avaliação e a participação dos professores na gestão da escola e nos momentos de integração desta com a comunidade. Vale salientar que o debate ocorrido no Fórum Permanente de Valorização do Magistério e da Qualidade da Educação Básica apontou para uma elevação das horas-atividade para 50%⁸, o que chegou inclusive a constar no texto do substitutivo Deputado Jorge Hage⁹, uma das versões do projeto de LDB aprovada na Câmara Federal, mas que foi arquivado em função da prioridade que foi dada ao substitutivo do Senador Darcy Ribeiro aprovado no Senado Federal.

No que diz respeito à remuneração dos docentes é previsto que o seu valor médio deverá ser equivalente ao custo médio aluno-ano para uma função docente de 20 (vinte) horas aula e 05 (cinco) horas de atividades para uma relação média de 25 alunos por professor. Define ainda que "*a remuneração dos docentes contemplará níveis de titulação,*

⁸ CNTE, 1997. P. 11

⁹ Saviani, 1997, p. 107

*sem que a atribuída aos portadores de licenciatura plena ultrapasse em mais de 50% a que couber aos formados em nível médio"*¹⁰.

Quanto a progressão na carreira funcional são definidos critérios que visam incentivar os professores a se qualificarem e desempenhar cada vez melhor o seu papel enquanto educador. Portanto, de acordo com o inciso VI, do Artigo 6º, constitui-se incentivos a progressão:

"a) a dedicação exclusiva ao cargo no sistema de ensino; b) o desempenho no trabalho, mediante avaliação segundo parâmetros de qualidade do exercício profissional, a serem definidos em cada sistema; c) a qualificação em instituições credenciadas; d) o tempo de serviço na função docente; e) avaliação periódicas de aferição de conhecimentos na área curricular em que o professor exerça a docência e de conhecimentos pedagógicos".

Essas foram as orientações sugeridas em conformidade com a legislação educacional que serviram de referência para muitos governadores, prefeitos, secretários de educação, consultores e advogados utilizarem no momento de elaboração dos planos de carreira. A sua elaboração foi precedida de debates entre conselheiros, entidades representativas dos educadores e o próprio governo e se estendeu após a sua publicação nos estados e município onde o movimento de professores teve maior participação na elaboração do referido plano.

¹⁰ Art. 6º, Inciso V, da Resolução nº 3, de 8 de outubro de 1997, da Câmara de Educação Básica do CNE.

CONTEXTO E PERCURSO METODOLOGICO DA PESQUISA

2.1 - O que é Petrolina?

Petrolina é uma importante cidade do sertão de Pernambuco, considerada cidade de porte médio com uma população de 218.538¹¹ habitantes, sendo 166.259 na área urbana e 52259 na zona rural. Localiza-se no extremo oeste do Estado a 769 km da Capital e faz parte da microrregião do São Francisco ocupando uma área 4665km².

Destaca-se como uma das cidades que mais cresce no interior pernambucano, sendo apresentada através dos informes da Secretaria de Planejamento Estratégico do Governo Municipal, como o sexto maior município desse Estado, é, também, um dos mais pujantes do Nordeste pelo notável desenvolvimento econômico proporcionado principalmente pela agricultura irrigada.

Petrolina divide com Juazeiro - vizinha cidade baiana - a condição de ser um importante polo produtor e distribuidor de produtos horti-frutti granjeiros, sendo responsável pelo abastecimento de mercados do Nordeste e de outras regiões do Brasil, além de exportar frutas tropicais para países da Europa, Estados Unidos e Japão.

O sucesso da agricultura irrigada em Petrolina foi impulsionado principalmente pela implantação de grandes projetos de irrigação por iniciativa do poder público Federal através da Companhia de Desenvolvimento do Vale do São Francisco - CODEVASF, e da criação do Centro de Pesquisa Agropecuária do Trópico Semi-árido – CPATSA, uma das unidades descentralizadas da EMBRAPA. Tais projetos deram origem ao surto de progresso experimentado pela cidade nos últimos 20 anos, e contribuem significativamente para o desenvolvimento de outros setores de sua economia como a implantação de agroindústrias, a expansão imobiliária, e a dinamização do comércio e do setor de serviços.

O crescimento econômico de Petrolina pode ser constatado através dos dados estatísticos que indicam um crescimento da ordem 10,96% a. a, com a sua participação no PIB em relação ao Estado tendo aumentado de 2,98% em 1980, para

¹¹ Segundo o resultado do censo de 2000 realizado pelo IBGE.

9,63% em 1993. Em 1997 o recolhimento de ICMS chegou a representar 59,46% da arrecadação na IV Região Fiscal do Estado de Pernambuco¹².

A distribuição da população economicamente ativa (PEA), apresenta-se da seguinte forma: 51,6% vive da Agricultura, 8,7% da Indústria, e 39,95% do Comércio e Serviços¹³, o que significa que embora se verifique um crescimento dos setores de transformação, é a agricultura irrigada a principal fonte de renda e emprego em Petrolina.

Os reflexos desse progresso revelado pelos dados estatísticos são percebidos pelo volume de empreendimentos e equipamentos urbanos que a cidade passou a contar nas últimas décadas. No setor de comunicação no período anterior aos anos 80 existiam apenas dois jornais de circulação local e uma emissora de rádio AM. De meados da década de 80 ao ano 2000 a cidade passou a contar com duas emissoras de rádio, uma AM e outra FM, uma estação de TV, retransmissora da TV Globo, uma sucursal de um jornal de circulação Estadual, três jornais de circulação local e duas revistas de publicação periódica com informações jornalísticas.

Em relação ao deslocamento de pessoas e circulação de mercadorias, Petrolina constitui-se num importante eixo de ligação das cidades circunvizinhas com outras regiões do país e com o mundo, uma vez que é um ponto de apoio para o escoamento da produção agrícola por contar com diferentes modalidades de transporte: rodoviário, hidroviário e aéreo.

A importância de Petrolina como eixo de ligação rodoviário e hidroviário marca sua própria formação histórica, pois por volta de 1840 quando era ainda "*um local despovoado, era conhecido como Passagem do Juazeiro, pois ali os viajantes dos sertões do Piauí, Ceará e Pernambuco faziam a travessia do Rio São Francisco para a cidade baiana de Juazeiro*" (Barsa, 2001, p. 306).

Na atualidade a cidade representa um elo de ligação da malha rodoviária para quem se desloca de diversas cidades do Norte e Nordeste em direção ao Sul e Sudeste do país, em seu terminal rodoviário operam as mais importantes empresas que fazem o transporte de passageiros da Região, além das várias transportadoras de

¹² Dados apresentados pela Secretaria de Planejamento Estratégico da Prefeitura Municipal de Petrolina em Setembro de 2000.

¹³ Ibid.

bens materiais sediadas na cidade.

O transporte hidroviário é feito por meio de embarcações que operam basicamente transportando produtos agrícolas, gipsita e produtos siderúrgicos pela hidrovía do São Francisco que possui 1361 km de trecho navegáveis entre Petrolina - PE e Pirapora - MG.

Por via aérea há uma estrutura aeroportuária que permite vôos nacionais e internacionais mantendo linhas regulares diariamente para as principais capitais do Nordeste, Sudeste e Distrito Federal.

De acordo com as informações contidas no relatório da Secretaria de Planejamento Estratégico da Prefeitura Municipal de Petrolina, *"antes da implantação dos projetos de irrigação havia apenas um Banco oficial na cidade. Hoje existem três bancos oficiais, e 5 instituições financeiras privadas, instaladas em Petrolina"*¹⁴.

A cidade possui ainda em sua infra-estrutura urbana, vários hotéis, bares, restaurantes, boates, shopping center, centro de convenções etc. Na área de saúde, existem 293 leitos hospitalares, centros de saúde e postos de atendimento na periferia.

Como toda cidade que se desenvolve, Petrolina passou a alimentar o sonho e as expectativas de muita gente que para ela se deslocou, na esperança de encontrar uma vida melhor. Muitos vieram atraídos pelo emprego nas indústrias que se instalaram na região, outros na tentativa de conseguir um lote para plantar nas terras agricultáveis das margens do rio São Francisco e/ou de se estabelecer no comércio ou prestando serviços.

2.2 - Realidade sócio-educacional

Petrolina dispõe de diversas instituições de ensino (públicas e privadas) que atuam em todos os níveis. No nível superior, existem duas faculdades, uma de formação de professores¹⁵ que oferece cursos de licenciatura em Letras, Biologia,

¹⁴ Citação retirada de um relatório fornecido pela Secretaria de Planejamento Estratégico da Prefeitura Municipal de Petrolina.

¹⁵ Faculdade de Formação de Professores de Petrolina -FFPP, mantida pela Universidade de Pernambuco - UPE.

Matemática, História, Geografia e Pedagogia; e outra de administração¹⁶ que oferece os cursos de bacharelado em Administração de Empresas, Ciências da Computação, Ciências Contábeis e Secretariado.

De acordo com os dados referentes ao ano 2000, existem em Petrolina 210 estabelecimentos escolares que oferecem desde a educação infantil ao ensino médio, distribuídos entre as redes públicas Federal, Estadual, Municipal e Particular de Ensino. As mesmas atendendo a um total de 86.999 alunos conforme o censo escolar do referido ano divulgado pelo Instituto Nacional de Estatística e Pesquisas Educacionais - INEP, órgão mantido pelo Ministério da Educação e Cultura - MEC.

Tabela n° 01: alunos matriculados na educação básica em Petrolina em 2000, por dependência administrativa e número de escolas.

Rede de Ensino	N° Escolas	Alunos Matriculados
Federal	02	728
Estadual	54	44.455
Municipal	174	28.129
Particular	80	13.687
Total	210	86.999

Fonte: Projeto de dissertação, levantamento realizado em março de 2001 na Secretaria Municipal de Educação de Petrolina e na página eletrônica do INEP.

Ao analisar a movimentação da matrícula nas Redes Públicas Estadual e Municipal, verifica-se um decréscimo no período 1997/2000 nas matrículas do Ensino Fundamental na Rede Estadual, conforme demonstra a tabela n° 02.

Tabela n° 02: Movimentação da matrícula no Ensino Fundamental na Rede Estadual no período de 1997 a 2000 em Petrolina.

Ano	Rede Estadual	Taxa anual de decréscimo
1997	32.590	-
1998	32.362	- 0,7%
1999	32.035	- 1,02%
2000	29.205	- 8,84%
	Total	- 10,97

Fonte: Censo escolar publicado pelo INEP.

Esta situação se inverte na Rede Municipal onde o índice de matrícula cresceu a cada ano no período acima citado, vide tabela n° 03.

¹⁶ Faculdade de Ciências da Administração de Petrolina - FACAPE, mantida como Autarquia Municipal.

Tabela nº 03: Movimentação da matrícula no Ensino Fundamental na Rede Municipal no período de 1997 a 2000 em Petrolina.

Ano	Rede Municipal	Taxa anual de crescimento
1997	13.236	-
1998	15.081	13,93%
1999	16.514	9,5%
2000	18.255	10,54%
-	Total	33,97

Fonte: Censo escolar publicado pelo INEP.

Esse é um reflexo da política de descentralização de responsabilidades quanto a oferecer o Ensino Fundamental à população que passou a ter maior ênfase com a instituição da nova LDB, Lei, nº 9394/96. Contribuindo assim, para acelerar o processo de expansão da Rede Municipal de Ensino de Petrolina durante os anos 90, aumentando em 389,86% o número de alunos matriculados em todos os níveis e modalidades de ensino em oito anos, conforme demonstra a tabela nº 04

Tabela nº 04: Evolução da matrícula na Rede Municipal de Petrolina no período 1992 a 1999

Ano	Nº de alunos matriculados	Taxa anual de crescimento
1992	7215	-
1993	9608	33,16%
1994	13701	42,59%
1995	15214	11,04%
1996	16694	9,72%
1997	20865	24,98%
1998	23793	14,03%
1999	28657	20,44%
2000	28129	- 1,84%

Fonte: Projeto de dissertação levantamento feito na Secretaria de Municipal de Educação de Petrolina.

O aumento da demanda de alunos matriculados na Rede Municipal exigiu a ampliação do número de escolas, de professores, de pessoal para o apoio técnico administrativo e de serviços gerais. O município passou a contar com 174 escolas e 1015 professores entre contratados e prestadores de serviço.

Vale salientar que ampliação da Rede Municipal de Ensino tornou as relações

no seu interior complexas, exibindo uma diversidade maior de problemas-desafios de ordem política, administrativa e pedagógica. Problemas esses, motivados por fatores de ordem interna e externa à gestão da educação no âmbito do município.

Entre os problemas de ordem interna está a proliferação de unidades escolares reduzidas à construção de 01 a 04 salas de aula, 01 sanitário e pequenos espaços que servem de cozinha e uma secretaria. Nestes espaços os professores se locomovem com dificuldade entre prateleiras, mesas e cadeiras, quando precisam utilizar algum equipamento como máquina de escrever (quando têm), mimeógrafo ou mesmo se reunir no intervalo das aulas.

Algumas dessas escolas são construídas em locais isolados cuja população não demanda a construção das mesmas, mas foram feitas como demonstração de prestígio de vereadores e cabos eleitorais locais. Há, portanto, a questão da distribuição geográfica das escolas ser condicionada por fatores políticos eleitorais.

É importante salientar as dificuldades dos professores que exercem as funções docentes nesses locais. Primeiro há as relacionadas com as condições de transporte: uma vez que para chegar até à escola, muitos deles se deslocam em cima de caminhão ou caminhonete, e lá permanecem durante a semana, residindo em abrigos construídos pela prefeitura ou na casa de pessoas da comunidade, geralmente do chefe político, a quem o professor passa a dever favor, longe do convívio da sua família, pois, retorna só nos finais de semana.

Em segundo, o desconforto para exercer a profissão de educador nos locais mais distantes dificulta a localização de professores nas comunidades que apresentam condições de transporte desfavoráveis. Além disso, faz com esses profissionais busquem o apadrinhamento político ou façam romaria na Secretaria de Educação, todos os anos, em busca de uma transferência, criando um outro problema que é deixar as escolas de difícil acesso sem professores vários meses durante o ano letivo. Implicando, portanto, em dificuldades administrativas e pedagógicas na gestão da Rede e das unidades de ensino.

Outro problema observado com a proliferação dessas escolas é o baixo número de alunos matriculados em cada série, levando à formação de turmas multisseriadas na primeira fase do ensino fundamental. Em relação à segunda fase do ensino fundamental (5^a a 8^a série), a dificuldade de composição de mais de uma

turma em cada série faz com que os professores sejam obrigados a lecionar disciplinas para as quais não estão habilitados, às vezes, sem demonstrar nenhuma aptidão, mas, se submetendo a lecionar até o que não sabem ou dominam, apenas para completar a carga horária estabelecida no contrato de trabalho. Esse fato resulta numa questão de ordem pedagógica, uma vez que, em muitos casos, dificulta o processo de aprendizagem do aluno, comprometendo a qualidade do ensino na Rede Municipal.

Além dessa improvisação, convive-se também com a carência de recursos didáticos suficientes para uma prática pedagógica de boa qualidade, pouco investimento na formação permanente dos docentes e baixo nível salarial dos professores chegando a ser igual ou mesmo inferior aos de outras categorias que não exigem o mesmo nível de qualificação profissional.

Os problemas não se relacionam somente a questões internas da Rede Municipal, estão associados a um conjunto de políticas globais que influem direta e indiretamente na definição de suas ações. São também reflexos das exigências do capital externo que impõe ao Governo brasileiro a adoção de medidas de contenção de gastos públicos limitando os investimentos no setor educacional, isso força aos municípios - pelo princípio da descentralização das competências na oferta de escolarização à população – a assumirem obrigatoriamente a responsabilidade pela demanda da população em idade escolar, sem recursos suficientes para oferecer uma educação de qualidade necessária aos padrões de sociabilidade exigidos na atualidade.

Há também a ineficiência na aplicação das verbas públicas, pois os resultados alcançados com a política educacional implementada pelo município não atingem os objetivos esperados. O fracasso escolar se mantém relativamente alto como demonstram os índices de evasão e repetência revelados no período 1997/2000 conforme demonstra a tabela nº 5

Tabela nº 5: Índice de matrícula, evasão e repetência na Rede Municipal de Petrolina no período 1997 - 2000.

Ano	Matrícula inicial	% de evasão	% de repetência
1997	18943	19,14	13,46
1998	25847	18,51	11,29
1999	28657	19,29	11,54

2000	28129		
------	-------	--	--

Fonte: Projeto de dissertação levantamento feito na Secretaria de Municipal de Educação de Petrolina, em 2001.

Percebe-se através dos dados que aproximadamente um terço dos alunos matriculados no início do ano não obtém o sucesso esperado, o que significa prejuízo tanto para o aluno como para o sistema que investiu recursos materiais, humanos e financeiros e não obteve o retorno desejado. Situação essa que é agravada nas séries iniciais do ensino fundamental e na passagem das quatro primeiras séries para as quatro últimas deste nível de ensino.

Tabela nº 6: Índice de matrícula e percentual de evasão e repetência na 1ª série do Ensino Fundamental no período 1997 - 2000 em Petrolina.

Ano	Matrícula inicial	% de evasão	% de repetência
1997	3062	20,4	23,93
1998	3614	18,94	26,44
1999	3953	16,36	26,26
2000			

Fonte: Projeto de dissertação levantamento feito na Secretaria Municipal de Educação de Petrolina em 2001.

O cartão de visita para quase metade das crianças pobres que ingressam nas Escolas da Rede Municipal de Ensino em Petrolina, é o atestado de incompetência logo no primeiro ano de vida escolar. Esse fato às vezes se repete sucessivamente levando o aluno a abandonar para sempre a escola achando que é ele mesmo o único culpado pelo fracasso escolar.

Por outro lado, para alguns que conseguem permanecer a vida escolar também não é muito longa, no momento de passagem da 4ª para a 5ª série a reprovação se acentua, revelando o fracasso que vem sendo maquiado durante os quatro, cinco, seis, sete ou mais anos que antecederam esse momento de passagem.

Tabela nº 7: Índice de matrícula e percentual de evasão e repetência na 5ª série do Ensino Fundamental no período 1997 - 2000 em Petrolina.

Ano	Matrícula inicial	% de Evasão	% de Repetência
1997	1793	26,48	14,25
1998	2188	27,9	14,72
1999	2441	29,34	16,18
2000	1322	30,17	21,9

Fonte: Projeto de dissertação levantamento feito na Secretaria Municipal de Educação de Petrolina em 2001.

É, portanto, evidente, que o maior índice de retração escolar em Petrolina ocorre nessas séries chegando a atingir uma média em que quase 50% da totalidade dos alunos matriculados na 1ª e 5ª série do Ensino Fundamental repetem pelo menos um ano, ou evadem da escola. Fato que é comprovado também pelo próprio afunilamento, pois pouco mais da metade dos alunos matriculados na 1ª série chega à 5ª série.

Isso demonstra uma contradição do próprio desenvolvimento sócio-econômico que é a desigualdade de oportunidades educacionais, uma vez que os alunos matriculados na rede pública municipal residem em sua quase totalidade nos bairros periféricos e no interior do município. A grande maioria pobre economicamente representa assim uma massa de excluídos da oportunidade de frequentar escolas atrativas, que signifiquem uma oportunidade de progredirem social e economicamente, tendo domínio dos conhecimentos necessários à inserção nas novas formas de sociabilidade e no setor produtivo.

O problema da evasão e da repetência é a síntese de um acúmulo de questões mal resolvidas que terminam por penalizar diretamente o aluno oriundo das classes menos favorecidas economicamente, condenando-os desde de cedo à condição de subalternos nas relações que estabelecem na sociedade.

Assim, a própria gestão da rede de ensino se constitui num dos pontos chaves a serem revistos na busca de solução para superar os inúmeros desafios educacionais num contexto marcado por contradições e relações de poder político que se tornaram cada vez mais complexas, à proporção que a cidade se desenvolve.

2.3 - A gestão pública e educacional em Petrolina

O crescimento da cidade tornando a vida de seus habitantes mais complexa ao passarem a conviver com o inchaço dos bairros periféricos e das regiões do interior, levou a um aumento das demandas por serviços essenciais como: moradia, transporte, educação, saúde e segurança. Serviços esses que passaram a exigir maiores somas de recursos, vontade política e capacidade técnica-administrativa do poder público condizentes com os novos paradigmas de gestão municipal, no sentido de atender também às demandas impostas pelo rápido processo de crescimento e

urbanização.

As demandas por serviços essenciais contribuíram para uma ampliação quantitativa do quadro de servidores públicos municipais, estatutários, em Petrolina. Esse aumento deu-se a partir dos anos 90, quando foram admitidos 3381¹⁷ funcionários no período entre 1990 e 2000.

Essa evolução quantitativa¹⁸ bem como a estabilidade no emprego, o que proporciona uma relativa liberdade, produziu uma maior complexidade nas relações de poder, ou seja, nas palavras de Morim (1996), produziu-se um “*emaranhamento de ações, de interações e de retroações*”, movido pelo jogo de interesses da população, dos servidores e poderes constituídos (executivo e legislativo).

Assim, de um lado, na expectativa de ser contemplada com investimentos públicos, a população reivindica através das lideranças políticas e comunitárias a instalação de equipamentos de uso coletivo, como postos de saúde, prédio escolares, praças, áreas de lazer, melhoria das avenidas de acesso aos bairros, iluminação pública, segurança e políticas de geração de emprego.

De outro, os servidores, representados pelo Sindicato pressionam o poder público por melhores condições de trabalho e salariais, reconhecimento dos direitos adquiridos e instituição de estatutos específicos de cada categoria profissional. De outro ainda, representantes do legislativo e do executivo lutando para se manter no poder, até certo ponto, procuram atender às reivindicações de cada segmento.

Neste novo contexto de reivindicações, embora mantendo a antiga tradição de poder patrimonialista já que uma mesma família governa a cidade por mais de um século, Petrolina vê surgir novos atores sociais, que em meio à complexidade das relações cotidianas produzem novos modos de ser das coisas, de existência no espaço social e assim contribuem para que venha a ser estabelecida lenta e progressivamente uma lógica de gestão do setor público condizente com o sentido da “*coisa política, que é os homens terem relações entre si em liberdade, para além da força, da coação e do domínio*” (Arendt, 1999, p. 48).

Há na atualidade um momento de transição onde os traços do velho

¹⁷ Muito dos servidores admitidos nos anos 90 já trabalhavam para o município, prestando serviços, passando apenas para a condição de estatutários.

¹⁸ O número de servidores da prefeitura fornecido pelo Setor de Recursos Humanos em maio do ano 2000 era de 3603, entre cargos comissionados e estatutários.

clientelismo político, da troca de favores, emprego na máquina pública e até mesmo compra e venda do voto ou troca por cesta básica, tão característica na política nordestina, coexistem com a atitude de homens e mulheres livres que constroem sua identidade ao lutar pela liberdade de poder decidir e instituir novas normas, regras e práticas na convivência social, num processo de participação ativa que amplia o próprio espaço de atuação política dos indivíduos, compreendida não como uma essência do seres humanos, mas como uma relação que se dá entre estes, pois "*a política surge no entre-os-homens; portanto totalmente fora dos homens*" (Arendt, 1999, p. 23), no conflito entre os diferentes.

Assim, a obediência cega de alguns ao poder político instituído na cidade, contrasta com as práticas instituintes de outros que se reconhecem como sujeitos capazes de agir e transformar aquilo que está dado como verdade instituída e criam em seu lugar outras verdades temporárias.

Nesse contexto de contradições sócio-econômicas, e políticas emergem os desafios e as possibilidades de uma nova cultura de gestão das instituições públicas, fundadas na autonomia e participação dos sujeitos e atores sociais produtores de novas realidades.

Vale salientar que o conjunto de medidas adotadas no país com vistas a uma adequação à conjuntura global com regras ditadas pelo mercado, assim como às mudanças no modo de produção dos bens materiais, culturais e simbólicos, decorrentes da automatização e informatização de diversos setores da atividade produtiva, provocam uma nova dinâmica social levando a uma redefinição das relações na convivência familiar, no lazer, no trabalho e gerenciamento das instituições públicas.

De fato, existe hoje nas instituições públicas a necessidade de substituição da cultura administrativa fundada na rigidez autoritária em que o superior hierárquico é o detentor da verdade absoluta sobre a condução do processo, por outra de procedimentos mais flexíveis, participativos, de negociações, uma vez que pela própria velocidade e multiplicidade de canais por onde circulam as informações, as mesmas passam a fazer parte do contexto de um maior número de indivíduos que assim tem possibilidade de contribuir na tentativa de encontrar solução para os problemas da gestão das instituições, ou seja, dá-se à troca de uma gestão com

característica vertical, por outra de característica horizontalizada e transparente.

Portanto, supondo que uma gestão descentralizada, horizontalizada contribui para solucionar questões como: as precárias condições de trabalho dos professores no interior, os constantes pedidos de transferência dos professores para a sede do município, baixos salários e índice de desempenho de professores e alunos, adequação/inadequação dos conteúdos curriculares as necessidades locais, problemas de relacionamento entre as instâncias do sistema, e possibilitar maior transparência na aplicação dos recursos financeiros e materiais, os professores representados pelo SINDESEMP (Sindicato dos Servidores Municipais de Petrolina), passaram a lutar pelo cumprimento das leis que normatizam a Rede de Ensino bem como por instituir outra que lhes assegurassem o direito de participar da gestão com mais autonomia.

Diante dessa realidade, a participação ativa dos professores na luta por instituir o plano de carreira do magistério, não significa apenas legitimar direitos da categoria, mas também contribuir com a instituição de uma nova cultura de gestão na rede de ensino que eleve o padrão de qualidade da educação oferecida pelo poder público municipal. Dessa forma oportunizando o desenvolvimento do potencial cultural e intelectual do aluno da classe popular, permitindo-lhes estabelecer-se nas relações sociais, dotados das competências que se fazem cada vez mais necessárias nos novos paradigmas de sociabilidade.

2.4 - Fundamentos metodológicos da pesquisa.

Tendo como questão central **a participação dos professores vinculados à Rede Municipal de Ensino de Petrolina – PE, na elaboração do Estatuto e Plano de Carreira do Magistério**, procurei compreender através desse estudo a essência dos fenômenos produzidos a partir do envolvimento de professores e professoras no processo que originou a instituição de novas regras para a gestão educacional.

Buscou-se, portanto, revelar esse fato não a partir do que está instituído, pronto e acabado, mas sim no seu processo de produção, o que numa abordagem fenomenológica significa "*desvendar o fenômeno além da aparência*" (Masini, 1989, p. 63), mostrar de forma mais evidente aquilo que de imediato não se consegue perceber.

Compreender a participação dos professores, as suas ocorrências e decorrências, exigiu a inserção do pesquisador no campo pesquisado para melhor descrever e interpretar as situações evidenciadas nas suas posturas e práticas, nas suas relações cotidianas com o sindicato representante dos servidores municipais, com as autoridades do município envolvidas direta e indiretamente na gestão educacional, bem como com os movimentos de luta coletiva por mudança na forma de gerir as relações na própria rede de ensino.

Vale salientar que tais fenômenos constituem-se de regras, comportamentos, saberes e dizeres a partir de práticas que os professores desenvolvem no dia-a-dia. Apreendê-los, requer uma descrição minuciosa dos fatos, procedimentos e rotinas, de forma sistemática e interpretativa com base em referenciais teóricos e metodológicos pautados nas abordagens fenomenológicas e etnometodológicas de pesquisa, ambas possibilitadoras da análise e compreensão dos fenômenos em sua profundidade e complexidade.

A pesquisa qualitativa baseada nos referenciais acima citados permite ao pesquisador o desenvolvimento de métodos, técnicas e a utilização de instrumentos de coleta de dados que proporcionam um mergulho mais profundo nas questões, indo além das aparências e situações explícitas.

Conforme esclarece Alain Coulon (1995),

“... os estudos etnometodológicos em educação têm como objetivo descrever as práticas pelas quais os atores do sistema educacional - não só professores e alunos, mas também decididores e pais - produzem os fenômenos e as normas em que se baseia a instituição escolar, uma vez que não são instituídas por uma ordem diabólica oculta; pelo contrário, são produzidos no dia-a-dia, pelos parceiros do ato educativo” (Coulon, 1995, p.105).

Optando por um estudo de caso, o pesquisador procura “representar os diferentes e às vezes conflitantes pontos de vista presentes na situação social” (Ludke e André, 1986, p. 18), o que se faz através da descrição não só das falas dos atores envolvidos, mas também dos fatos e seus significados. Assim o pesquisador precisa estar atento para perceber não só o que é expresso oralmente, mas também, os movimentos e atitudes demonstradas nas atividades de rotina.

Sobre essa questão Coulon afirma que:

“... descrever os acontecimentos repetitivos e as atividades que constituem as rotinas do grupo que está sendo estudado pressupõe a adoção de uma dupla posição: estar em posição exterior para ouvir e ser um participante das conversações naturais através das quais emergem as significações das rotinas” (1995, p. 112).

Assumir essa dupla posição significa dispor de preparo teórico e metodológico para ver e analisar os fatos em sua profundidade, estando implicado no processo para perceber não só o que foi dito e documentado, mas o que de fato é vivido. Isso significa que são necessárias certas precauções quando são adotados métodos baseados em abordagens qualitativas para apreensão dos fenômenos observados na realidade empírica.

Reportando-se ao debate teórico em torno da observação participante, Minayo (1998), cita três pressupostos defendidos por B. Malinowski, como condição indispensável na utilização do referido método, que *"fundamenta-se na necessidade: (a) de bagagem científica do pesquisador; (b) dos valores da observação participante; (c) das técnicas de coletas, ordenação e apresentação do que denomina 'evidência'" (p. 136).*

Nesse estudo, a utilização da técnica da observação participante foi por demais relevante devido às condições favoráveis à pesquisa durante o levantamento das informações ou coleta de dados. De um lado, o próprio preparo teórico metodológico adquirido pelo pesquisador através das leituras sobre metodologia de pesquisa em educação, possibilitou cuidados para manutenção de uma relativa objetividade durante as observações.

Para fundamentar as análises e compreender melhor os fatos, fez-se necessário lançar mão de contribuições dadas pela filosofia, sociologia e a psicologia social, à formação pedagógica do pesquisador. Uma fundamentação que se construiu cotidianamente ao longo da vida acadêmica, na qual se descobre a cada dia que é preciso sempre conhecer algo mais, não só sobre as teorias já elaboradas, mas, também, sobre aquilo e aqueles com os quais interage na produção da própria existência.

De outro, o fato do pesquisador desempenhar o papel de participante no citado processo, como um dos atores implicados, permitiu-lhe abranger a percepção de determinantes internos do processo, nem sempre evidenciados a seus observadores mais sistemáticos.

Essa última implicação variou na sua forma. Primeiro porque o próprio pesquisador participou (na condição de professor vinculado à Rede Municipal de Ensino de Petrolina, e membro da Diretoria do Sindicato) da elaboração e discussão do anteprojeto que deu origem ao Estatuto e Plano de Carreira do Magistério. Segundo, porque como pesquisador, levantou dados sobre a memória do movimento tanto através dos registros pessoal feitos durante o processo, como de entrevistas e discussões em grupo com os professores envolvidos na elaboração e discussão inicial da proposta, da observação durante as negociações que antecederam a aprovação final do projeto; e, finalmente através da aplicação de questionários junto a um universo de 10% dos professores vinculados à citada Rede e filiados ao SINDSEMP.

Afastamento e aproximação, essas duas atitudes do pesquisador neste caso em discussão possibilitaram a descrição, análise e compreensão da micropolítica que permeia as relações internas na Rede Municipal de Ensino de Petrolina, revelando os caminhos e descaminhos que os professores precisam percorrer quando pretendem conquistar a autonomia necessária para participarem ativamente, intervindo na definição das normas, regras e leis que expressem uma concepção de gestão democrática da educação.

2.5 - Delineamento da Pesquisa

A tarefa de investigar a participação dos professores vinculados à Rede Municipal de Ensino de Petrolina - PE para Elaboração do Estatuto e Plano de Carreira do Magistério exigiu um cuidadoso delineamento metodológico.

2.5.1- Extensão temporal da pesquisa

O Plano de Carreira do Magistério é uma exigência do MEC, prevista no Art. 9º da LEI, 9424/96, lei que instituiu o Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental (FUNDEF)¹⁹. De acordo com a referida lei, a aprovação do plano carreira consiste em uma das condições para que os municípios possam receber os recursos provenientes do citado fundo, cuja implantação se deu a partir de 1º de Janeiro de 1998.

Assim, a partir de setembro de 1997, iniciaram-se as primeiras discussões a respeito da elaboração do Plano de Carreira para os professores da Rede Municipal em Petrolina. As mesmas aconteceram na sede Sindicato dos Servidores Municipais de Petrolina - (SINDSEMP), nas quais estiveram envolvidos inicialmente, o Presidente da entidade sindical e seis professores. Quatro destes, compunham a estrutura da direção sindical e dois foram convidados para fazer parte do grupo de trabalho constituído para elaborar a proposta preliminar do Estatuto e Plano de Carreira do Magistério - EPCM.

Após aproximadamente três anos - em que se alternaram momentos de expectativa e apatia, discussões, negociações e esquecimento temporário - o EPCM foi aprovado pelo Poder Legislativo e sancionado pelo Executivo Municipal, sob a denominação de Lei Municipal, N° 951/00, de 06 de julho de 2000.

A pesquisa, ora apresentada sob a forma de dissertação constitui uma descrição e análise interpretativa dos fatos decorrentes desse processo, tendo como delimitação temporal da coleta de dados o período compreendido entre setembro de 1997 a outubro do ano 2000, quando se encerrou a aplicação dos questionários junto aos professores da rede municipal. A partir do último trimestre do ano 2000 iniciou-se a sistematização das informações, registros e dados pesquisados, na tentativa de explicar os fenômenos decorrentes desse fato.

2.5.2 - Extensão da amostra

As dimensões da pesquisa exigiram a definição de uma amostra, a ser pesquisada uma vez que a complexidade da tarefa de entrevistar todos os professores

¹⁹ O Art. 9º da Lei 9424/96 estabelece o seguinte: Os Estados, o Distrito Federal e os Municípios deverão, no prazo de seis meses da vigência desta lei, dispor de novo Plano de Carreira e Remuneração do Magistério. E no Art. 1º prevê que o fundo será implantado, automaticamente, a partir de 1º de janeiro de 1998.

da Rede Municipal de Ensino de Petrolina que soma um efetivo de 1015 professores²⁰, inviabilizou a realização de entrevistas com todos. Foi então selecionada uma amostra equivalente a 10% do total de professores do quadro de carreira, filiados ao sindicato e atuando nas funções docentes²¹.

A amostra foi dividida entre os professores mais presentes e ausentes às reuniões, assembléias, passeatas e paralisações de protesto promovidas pelo Sindicato. A definição dessas duas categorias exigiu um levantamento dos nomes mais freqüentes nas listas cedidas pelo Sindicato, assinadas pelos professores durante as referidas manifestações coletivas. Assim, foi possível identificar aqueles cujos nomes apareciam com maior freqüência, denominados de professores presentes.

Quanto à identificação dos ausentes, foi examinada a lista fornecida pelo Setor de Recursos Humanos da Prefeitura de Petrolina, na qual foram escolhidos aleatoriamente 45 nomes de professores que não constavam na lista de professores presentes nas manifestações promovidas pelo sindicato. Estes foram denominados de ausentes. Portanto, foram selecionados na composição da amostra, 50% de professores presentes às manifestações promovidas pelo sindicato, principalmente às desencadeadas a partir de 1997, e 50% daqueles ausentes durante esse período.

Após essa análise das listas para detectar os presentes e ausentes, foi analisada a lista de freqüência assinada pelos professores durante o seminário promovido pelo sindicato em 28 de fevereiro de 2000, para identificar as escolas em que vários desses professores exerciam suas funções docentes. Não sendo a lista, suficiente para levantar as informações, foi solicitado o apoio de colegas que trabalhavam na Secretaria de Educação, para contribuir na identificação das escolas as quais estavam lotados os professores localizados através da referida lista.

2.5.3 - As etapas de investigação

²⁰ Conforme declaração do Atual Secretário de Educação, Prof. Armando Ferreira do Nascimento, ao se posicionar no seminário realizado pelo SINDSEMP, para discutir Ética do professor e políticas públicas para a educação no município, em 28/02/2000.

²¹ Existe um percentual de professores que não atuam em atividades relacionados às funções docentes por estarem desviados de função e cedidos a outros órgãos da administração municipal.

O delineamento metodológico inclui o desenvolvimento de quatro etapas: A primeira a de revisão de literatura. A segunda foi a de coleta de dados junto aos atores do movimento. A terceira, foi de observação e análise e de participação do conjunto dos professores e finalmente, a quarta parte análise e integração dos dados e das análises qualitativas que integram o relatório final.

Vale salientar que o levantamento de dados se deu em diferentes fases, embora algumas destas tenham se cruzado, numa dinâmica sem que fosse necessário o encerramento de uma para iniciar a outra.

Primeira etapa - revisão de literatura

A revisão de literatura constituiu-se na primeira etapa da pesquisa, potencializando as reflexões que levaram à reformulação do projeto e à definição do objeto de estudo dessa pesquisa. Além disso, foi essencial para a produção do capítulo das referências teóricas sobre a relação Estado-sociedade e as contribuições dos movimentos sociais para mudanças na gestão da educação. O referencial construído subsidiou as análises dos dados obtidos a partir do registro da memória do movimento, das entrevistas e questionários aplicados junto aos professores. Desta forma, a revisão de literatura permeou todo processo de coleta e análise de dados, sendo realizada concomitante em cada uma das fases.

Segunda etapa - a coleta de dados junto aos atores envolvidos no movimento

A segunda etapa da pesquisa consistiu na coleta de dados e se deu em diferentes momentos. Primeiro foi feito o levantamento dos registros sobre a fase inicial das discussões com vistas à formatação de uma proposta de plano de carreira. Neste sentido, foram resgatadas as observações e anotações do sindicato e pessoais sobre:

- a) O que precedeu as reuniões;
- b) A forma e as datas em que as reuniões aconteceram;
- c) Seus participantes;
- d) Os temas ali discutidos e em torno de quais se davam os maiores embates dentro do próprio grupo;
- e) As formas de manifestação das relações de poder;

f) Os desdobramentos iniciais destes debates.

Posteriormente, num segundo momento com a finalidade de identificar todos os aspectos acima mencionados de forma mais objetiva, foi preparado um roteiro para nortear a entrevista a ser realizada com os membros do grupo de professores, com a liderança sindical e os atores do governo, envolvidos nesse processo.

Em relação aos professores e ao Presidente do SINDSEMP os questionamentos visavam: a) revelar o perfil dos envolvidos quanto à idade, formação acadêmica, tempo de exercício do magistério na rede municipal, experiência de participação em movimentos reivindicativos; b) esclarecer sobre as motivações que levaram a envolverem-se na elaboração da proposta de estatuto e plano de carreira para o magistério municipal; c) as contribuições e posicionamento de cada um diante das questões polêmicas e d) uma avaliação por parte de cada um dos envolvidos sobre a proposta elaborada destacando os pontos positivos e negativos na condução do processo.

Quanto aos atores do Governo foi necessário traçar o perfil dos mesmos no que diz respeito à idade formação acadêmica; experiência no exercício de cargos na administração pública; envolvimento em movimentos coletivos como sindicatos, partidos políticos, grupos religiosos.

A seguir, foram realizadas estas entrevistas, sendo que foram entrevistados, individualmente, seis²² dos sete membros do grupo responsável pela elaboração e discussão da proposta preliminar do Estatuto e Plano de Carreira do Magistério. E da parte dos atores do Governo foram entrevistadas a Ex-Secretária de Educação do Município de Petrolina, uma professora que exercia a função de Gerente de Supervisão na Secretaria de Educação e uma outra professora que ocupava o cargo de Diretora de Recursos Humanos da Prefeitura, pois eram essas, as representantes do Executivo Municipal na primeira fase de negociações ocorridas durante o primeiro semestre de 1998.

O terceiro momento deu-se quando paralelo às entrevistas foram estabelecidos diálogos informais entre o pesquisador, o presidente do Sindicato e, os professores membros do grupo responsável pela elaboração do anteprojeto do EPCM. Nesses

²² O sétimo integrante trata-se do próprio pesquisador.

diálogos refletia-se sobre o estágio em que se encontravam as discussões a respeito da aprovação da lei do plano de carreira. A partir dessas reflexões reconheceu-se a necessidade de retomar a luta e daí surgiu a idéia de realização de um seminário envolvendo toda a categoria docente da rede municipal para que fosse possível reiniciar as discussões sobre o referido anteprojeto.

O quarto momento foi o de realização do seminário idealizado, que ocorreu no dia 28 de fevereiro de 2000, logo após o início do ano letivo, onde foram debatidos os problemas enfrentados pelos professores, entre os quais a temática do EPCM. Esse evento, do qual o pesquisador participou como um dos palestrantes, possibilitou fazer anotações sobre as intervenções dos participantes, observar procedimentos e comportamentos dos professores, bem como recolher os bilhetes contendo justificativas e questionamentos enviados por aqueles às autoridades presentes, principalmente para o Secretário de Educação.

O quinto momento, da coleta de dados deu-se a partir dos resultados concretos alcançados com a realização do seminário, dentre os quais se destacam as observações e instituição de uma nova comissão de análise do anteprojeto nomeada pelo Prefeito Municipal, cuja incumbência foi a de desenvolver um estudo sobre a proposta elaborada anteriormente pelos professores, para que essa fosse enviada ao Legislativo para sua aprovação.

A comissão foi composta com representantes do Executivo, do Legislativo, da Secretaria de Educação, do Sindicato dos Servidores Municipais, dos Professores e do Sindicato dos Trabalhadores em Educação do Estado de Pernambuco. Nessa comissão o pesquisador foi inserido na condição de observador participante para poder perceber essa nova fase que se estendeu do mês de março a junho do ano 2000.

A referida comissão instituiu um calendário de reuniões que aconteceram duas vezes por semana, nas quais o anteprojeto passou a ser analisado, discutido e negociado nos aspectos mais polêmicos: Nessa fase do processo o investigador na condição de observador participou de reuniões, fazendo anotações sobre as questões que mais chamavam a sua atenção notadamente às que diziam respeito aos posicionamentos dos membros envolvidos, e os desdobramentos das discussões.

O sexto momento consistiu em transcrever as entrevistas, descrever e analisar os aspectos que representavam o histórico das diversas fases do processo nas quais se deram as negociações com os assessores e técnicos do Governo Municipal. A partir da transcrição das falas obtidas com as entrevistas gravadas e dos registros feitos das conversas informais e observações, foi elaborado um relato que se constituiu em uma parte dissertação, na qual são analisadas: a) as motivações, expectativas e frustrações dos atores envolvidos; b) a organização do grupo; c) as atividades realizadas; d) as questões polêmicas; e) as redes estabelecidas, f) os conflitos estabelecidos; g) o caráter da participação dos envolvidos no processo.

Num sétimo momento o pesquisador reuniu-se com os atores envolvidos na fase inicial do processo, para apresentar uma versão preliminar do seu relato sobre a primeira fase do processo de elaboração e discussão da proposta de EPCM, cujo conteúdo resultou tanto dos registros pessoais como da memória do próprio movimento, como de suas próprias falas durante as entrevistas e conversas informais.

Essa reunião teve como finalidade verificar se o relatório expressava realmente a memória coletiva do grupo e levantar novos dados que não teriam sido revelados nas entrevistas e nas conversas informais.

Assim, a reunião serviu para aprofundar a reflexão sobre as questões surgidas no percurso gerativo da proposta de Estatuto e Plano de Carreira, e ao mesmo tempo para reavaliar esse processo, identificando com maior clareza as tensões, os desejos, os conflitos, os acertos e erros na sua condução.

Terceira etapa - observação e análise da participação do conjunto dos professores

Dar conta da participação dos professores nesse processo, não implicou somente em entrevistar e observar os atores envolvidos diretamente na elaboração e discussão da proposta de EPCM. Fez-se necessário ouvir e observar também uma parcela quantitativamente mais significativa dos professores que compõe o quadro funcional Rede Municipal de Ensino de Petrolina, pois, do contrário, seria desprezar uma gama de elementos significativos que emergem do fazer pedagógico cotidiano

por parte dos mesmos, das suas angústias e inquietações que às vezes se transformam nas próprias reivindicações da categoria.

Essa etapa da pesquisa foi dividida em diferentes momentos. No primeiro momento foram elaborados os questionários, através dos quais foram levantados os dados junto ao professorado que evidenciaram o porque da condição de participante ou não participante, presente ou ausente às manifestações promovidas pelo sindicato com a finalidade de discutir o EPCM, bem como outras questões. Trabalhou-se então, com variáveis do tipo: idade, sexo, grau de formação escolar, curso ou habilitação, tempo de exercício do magistério na rede municipal, modalidade de ensino que exerce, a atividade de ensino, e localização da escola onde trabalha.

Além dessas variáveis, as questões elaboradas davam conta do histórico de participação individual desses agentes em lutas coletivas; os motivos que o impulsionam, ou os, fazem recuar, ou simplesmente ignorar as manifestações e lutas políticas; como reagem diante das convocações do sindicato; o que sabem a respeito do plano de carreira; quais possíveis reivindicações ainda não previstas na proposta de plano; as mudanças operadas pelos ajustes na prática de gestão escolar e de organização coletiva ainda que não instituída formalmente.

O segundo momento consistiu no levantamento de dados junto aos professores quando de posse das informações necessárias foram eles visitados, nas escolas, a partir de agosto de 2000. Inicialmente foram visitadas as escolas da sede onde trabalham os professores identificados tanto como "presentes" como "ausentes", depois as escolas localizadas no interior do município.

Nos primeiros contatos com os professores foi proposto que respondessem o questionário. Constatou-se que às vezes alguns deles se mostravam preocupados se não se tratava de um trabalho para a Secretaria de Educação, ou mesmo do sindicato, preocupação essa que se desfazia quando se explicava detalhadamente o que se objetivava com os questionários. Outros professores de forma irônica perguntavam se ao responderem os questionários seus salários iriam aumentar. Resolvidas essas questões, os questionários foram deixados com os professores para que os respondessem e ficou combinado que só após dois dias seriam recolhidos. Em algumas escolas essa técnica funcionou bem, mas, na maioria houve muita dificuldade, pois os professores ou não os tinham respondido, ou os esqueciam em

casa, fazendo com que o pesquisador tivesse que retornar a uma mesma escola várias vezes para recolher um ou dois questionários.

Diante dessa dificuldade a estratégia foi mudada. Passou-se a solicitar aos professores que respondessem ao questionário na presença do pesquisador. Na maioria das vezes eles respondiam oralmente e as respostas eram anotadas. Dessa forma foi muito mais produtiva apesar de se passar muito tempo em uma única escola, já em outras vezes, quando eles se mostravam assoberbados de trabalho na escola, as visitas foram feitas na própria residência do professor.

Uma vantagem decorrente da nova estratégia adotada era que passando mais tempo nas escolas pode-se observar melhor como as relações de poder eram produzidas no cotidiano da mesma, ouviam-se com mais detalhes as queixas dos professores, podia-se comparar o seu discurso e a sua prática, a partir dos fatos que iam sendo revelados no interior da escola.

Nessa etapa da coleta de dados foram visitadas nove escolas e quatro creches localizadas na sede do município, e quinze escolas dos distritos, sub-distritos e povoados de Petrolina, pois era ali que estavam lotados os professores selecionados que compuseram a amostra.

As diferentes realidades observadas possibilitaram a percepção de diferentes tipos de dificuldades enfrentadas pelos professores na sua prática docente, como reagem em relação às concepções presentes na política educacional e os interesses que norteavam o anteprojeto de lei do Estatuto e Plano de Carreira do Magistério Municipal, já que as informações foram coletadas num universo diversificado de professores da rede municipal de ensino.

Além das visitas às escolas constituíram-se fontes de informação as observações feitas entre outros espaços de encontro dos professores, como as reuniões informais e encontros corriqueiros que aconteceram na fila do banco, nos dias de pagamento, e os encontros nos pontos de ônibus que fazem o transporte dos professores para o interior do município, e os seminários e reuniões promovidas pelo sindicato e pela Secretaria de Educação.

Esses espaços foram excelentes campos para a observação assistemática de muitas práticas e discursos dos professores, uma vez que aí ocorreram trocas significativas e espontâneas, registrando-se as informações sobre as queixas,

frustrações e expectativas a respeito do plano de carreira, utilizando para tanto um diário de campo, para anotações dos dados considerados mais importantes.

Quarta etapa - integração dos dados coletados: análise qualitativa

As informações levantadas através das observações registradas no diário de campo, da transcrição das fitas em que foram gravadas as entrevistas e das respostas aos questionários, foram reunidas num relatório e submetidas a análises interpretativas ainda durante a coleta dos dados. Essas análises durante o processo segundo Ludke e André (1986, p. 46) permitem uma “delimitação progressiva do foco de estudo”, o que de certa forma torna “a coleta de dados mais concentrada e mais produtiva”.

Paralelo ao processo de coleta e pré-análise dos dados, a revisão de literatura foi aprofundada abrangendo temáticas como gestão educacional, políticas públicas e participação popular, movimentos sociais, constituição do imaginário e representações sociais, a fim de identificar na articulação entre os dados coletados e os pressupostos teóricos, questões que fossem significativas para esse estudo.

Durante todo processo de análise dos dados o investigador permaneceu no universo pesquisado testando suas percepções, e aprofundando questões importantes que ainda se mostravam superficiais.

Na análise do conteúdo do relatório composto das informações e/ou dados coletados no campo de pesquisa, utilizei entre outras técnicas, a “*análise de relações*” (Minayo, 1998, p. 204), pois essa técnica me deu condições de categorizar os termos e conceitos, analisando a frequência com que os mesmos aparecem nos relatos, mas também “*as relações que os vários elementos mantêm entre si, dentro do texto*” (Minayo, 1998, p. 204).

Assim foram identificadas no conteúdo dos relatórios parciais, as correlações existentes entre os elementos que compõe os discursos dos professores ao se referirem a sua prática de participação, ao papel do sindicato e das autoridades constituídas, no processo de definição das normas regulamentares da própria carreira profissional. Definiram-se categorias analíticas a partir de palavras-chave, temas e conceito, e em seguida foi feito o agrupamento de elementos semelhantes.

Vale ressaltar que embora a análise de relações na “*modalidade de co-ocorrência*” (Minayo, 1998, p. 205), permita ao pesquisador identificar a relação que um dado tema ou termo mantém com um outro, na articulação do texto ou comunicação do autor pesquisado, talvez não seja suficiente para a compreensão subjetiva dos significados.

Portanto, além examinar exaustivamente o material reunido durante o processo de coleta de dados, buscou-se compreender os significados dos fenômenos decorrentes da articulação entre os sujeitos e atores sociais envolvidos nesse estudo, tendo como suporte a contribuição dos estudos sobre a hermenêutica dialética, que se apresenta não como “técnica de tratamento de dados” e sim como ‘caminho do pensamento’ que possibilita a autocompreensão como adverte Minayo (1998), ao citar Habermas (1980, p. 377).

Segundo a autora, “*a hermenêutica é a busca de compreensão de sentido que se dá na comunicação entre os seres humanos*” (Minayo, 1998, p. 220), isso implica que o significado do texto deve ser buscado no tempo e no espaço onde as relações são produzidas, para que se possa ter acesso não só ao que foi ou é dito, mas também ao que é feito, não só o que as pessoas dizem que fazem, mas também como fazem no seu cotidiano.

Assim, foi necessário que o pesquisador se embrenhasse no contexto pesquisado atento a tudo que era dito, falado e realmente feito pelos professores e autoridades, para poder estabelecer as correlações necessárias. Nesse caminhar foi necessária também à contribuição da produção teórica existente sobre a luta dos professores e do movimento social bem como das políticas educacionais e da relação do estado com a sociedade, que possibilitaram análises mais coerentes.

ORIGEM DO MOVIMENTO DE LUTA DOS PROFESSORES POR UM PLANO DE CARREIRA DO MAGISTÉRIO.

Para compreender em profundidade a luta dos professores pela aprovação do Estatuto e Plano de Carreira do Magistério - EPCM, e toda a complexidade desse movimento, é interessante identificar e refletir sobre os elementos que o motivaram, articulando-os com as produções teóricas existentes sobre o assunto.

Vale lembrar aqui, a descrição fenomenológica da luta do proletariado frente à dominação capitalista, que segundo Castoriadis, inicia-se quando o trabalhador percebe a sua condição de "em si", indivíduo que não passa de instrumento para perpetuação da dominação capitalista, e assume a postura denominada de "para si político", onde o sujeito reconhece-se como elemento responsável pela produção do processo histórico-cultural da sociedade e busca assumir as rédeas do seu destino.

Assim, o "para si político" de uma parcela, diga-se de passagem, muito reduzida dos professores da Rede Municipal de Ensino de Petrolina, emergiu de uma situação de conformismo, para um posicionamento crítico e propositivo frente à realidade da gestão educacional na referida Rede.

- **Fatores internos que contribuíram para deflagrar a luta**

A passagem da condição de "em si", ao "para si", foi motivada tanto por fatores externos, como por aspectos internos, inerentes à gestão da rede municipal de ensino, entre estas se destacam: primeiro, a inquietação dos professores em relação aos limites do Estatuto do Magistério até então existente, desencadeando assim, as reivindicações por mudanças nas relações de trabalho com o governo; segundo, a constituição de uma identidade de grupo entre o professorado; terceiro, pela identificação do opositor ao qual se dirigiram as reivindicações. Portanto, os aspectos internos se constituíram na base tríplice, definida por Touraine (1999) e vários outros teóricos dos movimentos sociais, como essenciais ao surgimento dos movimentos de ação coletiva.

- **Fatores externos que contribuíram para desencadear a luta**

O surgimento do movimento aqui analisado deveu-se em parte às exigências

legais em nível nacional, desencadeadas com a promulgação da Lei N° 9394/96 - Nova Lei de Diretrizes e Bases - LDB, e da Lei N° 9424/96, que instituiu o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental - FUNDEF. Esta última, estabelecendo em seu Artigo 9º, um prazo de até seis meses a partir de sua vigência, para que os Estados e Municípios dispusessem de novos Planos de Carreira e Remuneração do Magistério.

Era de importância fundamental discutir os problemas da educação principalmente no âmbito do município, já que se vivenciava o contexto de implantação da nova LDB, e Lei do FUNDEF, sobre as quais muitas dúvidas pairavam no ar.

Por outro lado, o contexto sócio-econômico e cultural passando por profundas mudanças, requeria um olhar atento para questões que já há algum tempo, desde a abertura política do país, vinham sendo debatidas e defendidas no âmbito das produções teóricas sobre políticas educacionais como necessárias a uma melhor qualidade na educação. Ou seja, a maioria dos estudos acadêmicos indica que fechar os olhos para a democratização da gestão da educação e valorização profissional do professor, mantendo como condição estruturante do sistema de ensino uma relação vertical, rigidamente hierarquizada, é não estar atento à complexidade que emerge na contemporaneidade quando a lógica passa a ser a descentralização, horizontalidade e flexibilidade nas relações.

3.1 - Os limites do Estatuto do Magistério e as reivindicações do professorado.

O período de 1991 - 1996, marca a delimitação temporal de uma luta que resultou na aprovação da Lei municipal, n° 647/96 de 01 de agosto de 1996, que dispunha sobre o Estatuto do Magistério Público do Município de Petrolina.

O referido Estatuto proclamava em seu artigo 1º, a preocupação em atender a "*princípios de melhoria da qualidade de ensino e a valorização profissional dos servidores*", mas, não definia com clareza suficiente nos capítulos e artigos subsequentes, as bases concretas daquilo que estava proclamado como "*preceitos elementares*".

A falta de clareza e objetividade da Lei do Estatuto do Magistério se

constituía em limites para a efetivação tanto da melhoria na qualidade do ensino, como das conquistas obtidas pelo professorado. Isso fez com que, internamente, fosse desencadeada a luta reivindicativa pela instituição do Plano de Carreira do Magistério.

As reivindicações dos professores concentravam-se em três eixos básicos: ganhos salariais, melhores condições de trabalho e mudanças na concepção de gestão da política municipal de ensino²³. Esses eram em síntese, os aspectos cujo Estatuto do Magistério referido anteriormente se mostrava mais limitado, necessitando, portanto ser regulamentado por outra lei que seria o Plano de Carreira.

Os professores tinham a expectativa de que com um Plano de Carreira, as conquistas pudessem ser ampliadas, colocadas na lei de forma clara, facilitando assim a luta pela sua implantação. Dessa forma pretendia-se inscrever no Plano, as reivindicações pela definição do piso salarial, aumento das vantagens previstas na composição dos vencimentos, definição de regras menos complicadas para a progressão na carreira, incentivos à formação profissional continuada e estabelecimento de novos critérios para assunção das funções técnico-pedagógicas (diretor e vice-diretor de escola, coordenador e supervisor pedagógico).

Em relação à questão salarial, era reivindicado um piso que dignificasse a condição de ser um professor, pois o que se pagava a esse profissional pelo exercício da docência em turmas de educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental, não ultrapassava o salário mínimo. Em certos casos, essa situação era verificada²⁴ em relação aos professores que atuavam na segunda fase do ensino fundamental e no ensino médio.

Casos dessa natureza ocorriam pelos seguintes fatos: primeiro, aqueles que haviam prestado concurso para o magistério nas séries iniciais, ao concluírem seus cursos em uma licenciatura de graduação superior, eram remanejados para ministrarem aulas nas séries subsequentes do ensino fundamental e médio; segundo, devido à dificuldade de localizar professores nas unidades de ensino do interior que apresentavam maiores dificuldades de acesso, a Secretaria de Educação admitia que profissionais com formação de nível médio ministrassem aula nos dois últimos

²³ Observações assistemáticas do pesquisador.

²⁴ Observações assistemáticas do pesquisador.

níveis da educação básica. O piso salarial dos professores concursados diretamente nestes níveis, atingia apenas a 1,2 (hum vírgula dois) salários mínimos, considerados, portanto, uma remuneração muito baixa para um profissional que além dos anos de estudos na educação básica, precisa passar um mínimo de quatro anos na universidade para que seja considerado habilitado para lecionar.

Essa situação reflete o não reconhecimento da complexidade que envolve o processo educacional, pelos governantes e revela a falta de atenção para com a educação escolar dos mais pobres economicamente, ao pagar a educadores salários equivalentes ao da mão-de-obra desqualificada ou semiqualficada do ponto de vista de sua complexidade.

As vantagens pecuniárias que compunham a remuneração total dos professores, previstas no Estatuto do Magistério até então existente, eram: "*gratificação por localização de difícil acesso*", "*gratificação de pó de giz*", "*gratificação por vínculo administrativo*"²⁵, esta última paga aos professores que se responsabilizavam pela administração das escolas que não lotavam um diretor.

A gratificação por localização de difícil acesso, de acordo com os termos do Art. 28º da Lei, 647/96, incidia "*percentualmente sobre o vencimento base da classe e nível a que pertencem os servidores*" (professores, diretores, vice-diretores e secretários de escola), conforme a distância entre a sede do município e localidade onde se situava a escola. Assim, eram pagos os seguintes percentuais a título da referida gratificação: 20% para uma variação entre 10 a 30 km; 25% para uma variação entre 31 a 70 km; 30% para as distâncias acima de 71 km.

A Lei 647/96, Estatuto do Magistério Municipal deixava claro que se excetuavam das citadas regras, os profissionais localizados no perímetro urbano, assim como aqueles que se deslocavam em transporte custeado pelo Poder Público Municipal. No entanto, não esclarecia quanto à periodicidade de pagamento dessa vantagem, gerando a partir daí interpretações conflitantes. De um lado, os professores e as lideranças sindicais entendiam que o pagamento desse benefício deveria ser estendido ao período de férias, e incluído para efeito de cálculo do

²⁵ **As fontes utilizadas em relação às reivindicações dos professores foram documentos internos do sindicato dos servidores municipais e anotações de registros pessoais do pesquisador enquanto ator do movimento.**

décimo terceiro. Do outro, o governo adotava como estratégia para contenção de despesa, a tentativa de corte do pagamento de difícil acesso nos meses em que os professores estivessem de férias.

A principal reivindicação dos professores a respeito dessa questão era que o pagamento dessa gratificação fosse com base na carga horária de efetivo exercício do magistério. Isso representava para a categoria docente, a correção da distorção que era receber o difícil acesso apenas sobre cem horas-aula mensais, quando na verdade, desempenhava as funções docentes em duzentas horas-aula. A inscrição dessa reivindicação no texto da lei implicaria para o professor, com duzentas horas-aula, dobrar o percentual do benefício em questão. A outra reivindicação ainda referente ao difícil acesso, era que o mesmo fosse pago durante os doze meses de cada ano, incidindo também para efeito de cálculo do décimo terceiro.

Em relação à gratificação de pó giz, o Estatuto do Magistério estabelecia no Art. 27º o seguinte: "*será paga uma gratificação pelo exercício do magistério, sobre a carga horária efetiva, a título de gratificação de pó de giz*". Para o pagamento dessa gratificação eram adotados critérios diferenciados onde, os professores da educação infantil de séries iniciais do ensino fundamental recebiam 30% sobre o salário correspondente à carga horária de efetivo exercício do magistério, enquanto os professores da segunda fase do ensino fundamental e ensino médio recebiam 25%. A reivindicação era que o plano de carreira unificasse esses percentuais.

Quanto à gratificação paga aos servidores que mantinham "vínculo administrativo entre as escolas e a Secretaria de Educação" conforme previsto no Artigo 26º do Estatuto do Magistério, a reivindicação dos professores era que o percentual fosse elevado de 10% para 20%, por entenderem que esse professor além conduzir o processo didático em sala de aula, era responsável também, pelas questões administrativas da escola, portanto, merecia ser mais bem remunerado.

As dificuldades enfrentadas pelos professores para serem promovidos na carreira profissional revelavam outros limites do Estatuto do Magistério, pois embora isso estivesse previsto no texto da Lei, 647/96, dependia de uma regulamentação posterior, conforme estabelece a redação do Inciso I, do seu Artigo 3º.

"estruturação da carreira do magistério, até o nível superior, com incentivos à pós-graduação, prevendo acessos horizontais e verticais, dependendo da melhoria de qualificação e tempo de serviço bem como desempenho individual conforme se dispuser no PCCV - Plano de Cargos, Carreira e Vencimentos".

Colocada nesses termos, a política de progressão na carreira funcional ficou então aguardando a instituição do Plano de Carreira, que teria a função de regulamentar os Artigos 35º, 36º e 38º, da Lei do Estatuto do Magistério.

O texto do artigo 35º versava sobre o significado da verticalidade e horizontalidade nas progressões, estabelecendo no parágrafo 1º, que a progressão vertical era a passagem de uma classe a outra mais elevada da estrutura de vencimento; o parágrafo 2º previa a progressão horizontal como deslocamento de um nível, a outro observado os critérios de mérito e antiguidade.

Os esclarecimentos em relação aos critérios das progressões vertical e horizontal foram previstos no Artigo 36º, o qual estabelecia o seguinte:

"o docente que alcançar, por continuação dos estudos, escolaridade imediatamente superior, dentro de sua área de formação, será enquadrado de acordo com o parágrafo primeiro do artigo anterior, respeitado o número de vagas existentes, segundo a classe correspondente ao seu novo nível de formação".

O parágrafo 1º do mesmo artigo limitava a quantidade de servidores beneficiados ao percentual máximo de 10% das vagas disponíveis para o novo cargo, obedecendo aos critérios de: I - maior tempo de serviço; II - o mais idoso, á época da nomeação; III - o que apresentar maior número de filhos próprios.

A partir desses critérios, o Estatuto do Magistério deixava muitas dúvidas e uma certeza, a progressão por classe não dependia apenas do esforço pessoal do professor, era necessário se submeter a critérios até certo ponto obscuros, sobre os quais levantavam-se as seguintes questões: qual era realmente o quadro de vagas em cada classe? Com base em que era definido esse quadro de vagas? Na classe de professores licenciados, as vagas eram definidas por disciplinas? Como ficaria a situação dos professores pós-graduados? As respostas a estas questões não eram encontradas no texto da lei, este apenas indicava, no Artigo 9º, que as classes eram definidas como: a) professor regente rural - professores leigos; b) professor de pré-

escolar e ensino fundamental de 1ª a 4ª série, para qual era exigida a habilitação em magistério nível médio; c) professor de 5ª a 8ª série e ensino médio, exigido licenciatura plena; d) pedagogo.

O parágrafo 2º, do artigo 36º, estabelecia que, na passagem de uma classe a outra, o enquadramento na nova classe seria no nível I, e de acordo com o parágrafo 3º deveria existir um interstício mínimo de 730 (setecentos e trinta) dias para o servidor concorrer a novas progressões.

Quanto à progressão horizontal, prevista como o deslocamento de um nível a outro dentro da mesma classe, os critérios eram definidos nos parágrafos 1º e 2º do artigo 38º, o primeiro estabelecia um interstício de cinco anos entre cada progressão, o segundo prescrevia que não seria considerado, para efeito de progressão o tempo que o servidor estivesse afastado, prestando serviço a outro órgão ou exercendo cargos comissionados.

A incompletude do Estatuto do Magistério de Petrolina, aprovado em 1996, refletia-se também ao não prever uma tabela de vencimentos, e um piso salarial específico da categoria. Sobre essa questão mencionava-se apenas o seguinte: "*A Lei fixará um piso de vencimentos e vantagens próprias, para cada uma das classes a que pertencem os cargos relacionados*" (Art. 21, Lei, 647/96.). Assim, os professores não teriam como se orientar quanto aos ganhos reais com as novas progressões.

Observa-se que a questão da progressão não foi de todo esquecida no texto do Estatuto do Magistério, mas, a falta de clareza não eliminava a dependência em relação a uma outra lei que a regulamentasse. As reivindicações dos professores eram no sentido de que fossem instituídas regras mais claras na lei, e que essas possibilitassem, de fato, a implantação de uma política de progressão na carreira docente.

É possível concluir que em relação à progressão na carreira funcional, a aprovação do Estatuto em 1996 não representou de direito, muito menos de fato, uma conquista para o professorado. Para que isso viesse acontecer se fazia necessário instituir um plano de carreira específico dos profissionais do magistério que regulamentasse essa matéria no estatuto.

Em relação às condições de trabalho, o Estatuto do Magistério no seu artigo

47º, previa como direitos fundamentais dos professores: acesso a informações educacionais, assessoramento pedagógico, oportunidade de afastamento para frequentar cursos de pós-graduação com ou sem vencimento, dispor no ambiente de trabalho de instalações e material didático-pedagógico, suficiente e adequados, para melhor desempenhar as funções docentes.

Mas, se isso estava proclamado na lei como direitos dos professores, no cotidiano prático destes, e das escolas, esses direitos não se refletiam. As queixas dos professores e os depoimentos da liderança sindical revelaram a contradição entre o que prescrevia a Lei do Estatuto do Magistério e a concreticidade das relações estabelecidas no universo da Rede Municipal de Ensino de Petrolina.

Analisando a situação da Rede Municipal de Ensino de Petrolina, em entrevista assistemáticas, vários professores da própria Rede classificavam as unidades escolares como arremedos de escolas. Isto é, sem competência para desenvolver uma ação educativa significativa, eficiente e eficaz do ponto de vista da qualificação técnica, social e humana. Esses indicam como causa dessa situação o fato de que a maioria das escolas situadas no interior foi construídas em comunidades bastante afetadas pelo êxodo rural, onde as pessoas mais jovens, por não virem ali o fomento das suas expectativas se deslocam para centros mais desenvolvidos.

Assim, essas escolas foram esvaziadas, diminuídas enquanto espaço de socialização entre os alunos, com os professores e professoras jogados à própria sorte, residindo em ambientes que não oferecem o mínimo de conforto e segurança, como foi constatado na fala de uma das professoras do município ao se posicionar diante das colocações feitas pelo Presidente do Sindicato ao se referir às características dos docentes da Rede Municipal durante o seminário realizado dia 28 de fevereiro de 2000.

“até concordo que o professor do município seja 'ruralista', só não concordo com as condições que são impostas, onde o professor tem que conviver em uma casa sem água, cheia de barbeiros, com escolas onde os espaços físicos são inadequados para o desenvolvimento das atividades

*educativas etc*²⁶.”

Essa sempre foi uma realidade presente principalmente na zona rural, onde os professores se submetiam a todo tipo de adversidade ao exercerem a docência no interior. Essa situação pode ser ilustrada com as palavras do próprio Presidente do SINDSEMP que presidiu a entidade no período de 1997 a 2000, ao afirmar o seguinte:

“a estrutura física e social na zona rural (grifo meu) é precaríssima, para se ter uma idéia, há localidades que o professor dorme na sala de aula, (...) ele faz as refeições na sala de aula, o seu ambiente, o seu leito dá-se também dentro de uma sala de aula, ali rodeado de insetos e morcegos”.

Essa fala traduzia a angústia de muitos professores que se submetiam a trabalhar em tais condições, uma realidade caótica e também marcada por uma relação de poder na qual prevalecia a dominação pela tradição "patrimonialista", no dizer Faoro(1998). Segundo a fala do Presidente do Sindicato, *"o professor era tido como um condenado, ele passou num concurso e vai para localidade tal, porque fulano de tal mandou para lá, não existia uma ordem, classificação"*²⁷.

Mudar esse quadro, nas relações de trabalho e de poder entre os gestores e professores a partir da eliminação de ingerências políticas, foi uma das principais motivações que levaram a alguns membros da categoria docente a unirem-se em torno da reivindicação pela instituição de uma lei com regras mais claras, que pudesse servir como instrumento de luta da categoria docente.

Para o professorado e as lideranças sindicais dos servidores municipais, as limitações do Estatuto do Magistério, estendiam-se às formas de composição e assunção das funções técnicas pedagógicas definidas pela lei de 1996 como: funções de direção, vice-direção e supervisor pedagógico. Estas podiam ser exercidas por professores não pertencentes ao quadro de carreira do município, e, sendo função de confiança do Executivo Municipal, cabia a este, a livre nomeação e exoneração. Tais

²⁶ **Palavras de uma professora da Rede Municipal, contidas em um bilhete encaminhado à mesa coordenadora durante um seminário realizado no dia 28/02/2000, no qual se discutia a ética profissional e identidade do professor.**

²⁷ **Palavras do ex-presidente do SINDSEMP em entrevista concedida em outubro do ano 2000.**

funções eram muitas vezes transformadas em cabide de emprego para os correligionários político dos prefeitos.

Essa era uma questão que se constituía num dos pontos de reivindicação por mudanças na gestão da Rede Municipal de Ensino em Petrolina. Segundo as lideranças do movimento, a concepção presente nessa forma de composição da equipe técnica da Secretaria, apenas contribuía para a manutenção dos vícios do clientelismo político muito comum nos municípios nordestinos.

Manifestando a preocupação com a forma de composição do setor pedagógico da Secretaria de Educação dois professores assim se expressaram:

“... a nossa preocupação era justamente essa, que tivesse continuidade os trabalhos, e que não fosse cortado de quatro em quatro anos (...) a supervisão devia ser alguém atuante, que estivesse presente na escola, porque”elas”²⁸ são mais supervisora de gabinete, a questão do acompanhamento escolar não existe, principalmente a escola primária...”

Esta fala traduzia de um lado, o desejo da maioria dos membros do grupo de trabalho, por entenderem ser necessário existir uma equipe pedagógica capaz de dar continuidade à política educacional iniciada numa determinada gestão, uma vez que a cada mudança de governo era necessário recomeçar tudo novamente. De outro, a preocupação de que a supervisão ou coordenação pedagógica fosse exercida mais próxima dos professores tendo como locus de atuação a própria escola e não nos gabinetes da Secretaria de Educação.

“Na verdade essas pessoas estão no trem da ignorância, elas não amadureceram, é aquele negócio, muda de governo... Guilhermes perdeu vem as de Fernando (...) são mesmas pessoas, pensando igual sem reivindicar nada, as mesmas coisas²⁹!”

Na a opinião desse professor o papel do supervisor limitava-se a cumprir as exigências burocráticas estabelecidas a partir da Secretaria de Educação, com isso

²⁸ Professora A ao fazer referência às supervisoras pedagógicas da Secretaria de Educação no período de 1997 a 2000.

²⁹ Palavras do professor B, participante do grupo de trabalho constituído para elaborar a proposta preliminar do EPCM, em entrevista concedida em fevereiro de 2000.

não avançavam na compreensão das questões pedagógicas. Além disso, o exercício dessas funções era condicionada à indicação política dos grupos hegemônicos ligados a políticos influentes que governaram o município na última década.

Objetivando solucionar esse problema, o grupo de trabalho reivindicava a inclusão - no texto do EPCM - de um dispositivo prevendo a realização de seleção interna entre os professores do quadro de carreira do magistério para composição da equipe técnica pedagógica da Secretaria de Educação evitando-se com isso o critério de apadrinhamento político.

Isso significava implantar uma cultura de organização burocrática na gestão da rede de ensino, onde as decisões se pautassem por uma universalização das normas instituídas, "*escritas e formalmente promulgadas em forma de estatutos, regulamentos e regimentos*"³⁰, e não pelas relações pessoais através dos vínculos de amizade e/ou parentesco.

Entre as reivindicações estava a preocupação com a democratização da gestão escolar e da própria rede de ensino. Isso é demonstrado na fala da professora "A" que participou ativamente das discussões que levaram à elaboração da minuta do projeto de Estatuto e Plano de Carreira do Magistério, ao afirmar: "*... a nossa preocupação era que o diretor e o supervisor fossem eleitos e não indicados como cargo de confiança...*"³¹.

A eleição para diretores era um dos pontos-chaves nas discussões dos professores, pois se entendia que esse era um passo no combate às interferências da política partidária no processo de gestão das escolas, evitando assim que estas se tornassem "propriedades privadas" e instrumentos de manipulação por parte de vereadores e cabos eleitorais.

A prática em Petrolina sempre foi, com raras exceções, a indicação por critérios políticos, ou seja, um vereador, deputado ou cabo eleitoral ligado à corrente política do executivo, intercedia junto a este, para que fosse nomeado como diretor de uma determinada unidade escolar um de seus apadrinhados políticos, sendo este pertencente ao quadro de professores municipais, ou não.

³⁰ Presce Motta & Bresser Pereira, (1983, p. 35).

³¹ Palavras da professora A, participante do grupo de trabalho constituído para elaborar a proposta preliminar do EPCM, em entrevista concedida em fevereiro de 2000.

A revisão desta prática sempre foi uma inquietação do professorado de Petrolina e um dos pontos na pauta de reivindicação do movimento docente onde quer que fosse verificada esta prática. Portanto, era consenso entre os professores entrevistados de que o critério para nomeação do diretor de escola deveria ser por meio de eleição direta, conforme as falas transcritas a seguir:

“... uma instituição escolar é para discutir a questão política, não a política partidária (...), por exemplo, uma eleição para diretor que é um dos pontos do EPCM”.

“... a escolha de diretores e a formação dos técnicos da SEDUTE através de concurso, eu acho que era o ponto mais importante”.³²

*“Eu acho importante a eleição p/ diretores de escola, porque eles são indicados por políticos, as vezes pessoas que nem sabem mesmo direito como trabalhar (...) acho que sendo um professor da escola, já conhece a vida da escola, a rotina, o dia-a-dia, conhece os professores, né? Sabem exatamente o que vai fazer, vai trabalhar mesmo naquele ponto, quem vem de fora até se adaptar na escola ainda vai sair procurando...”*³³

*“... o cargo de direção da escola deve ser realmente exercido pelo professor do quadro e escolhido democraticamente num processo eleitoral, certamente isso tudo isso influi na prática escolar (...)”*³⁴

Observa-se que as reivindicações dos professores, não eram apenas solicitações dirigidas ao governo, eram na verdade proposições a serem incluídas em um plano de carreira, marcando assim, a participação dos professores na redefinição das regras instituídas na gestão das relações na Rede Municipal de Ensino de Petrolina.

Essa atitude propositiva se materializou nas ações de um grupo de seis professores³⁵ que, junto com o presidente do Sindicato dos Servidores Municipais de Petrolina (SINDSEMP), assumiu a condição de representante da categoria docente,

³² Palavras da professora "A" participante do grupo de trabalho em entrevista em fevereiro de 2000.

³³ Palavras da professora "C" Participante do grupo de trabalho em entrevista em fevereiro de 2000.

³⁴ Palavras do professor "F" Participante do grupo de trabalho em entrevista em fevereiro de 2000.

³⁵ Quatro dos professores faziam parte da estrutura administrativa do SINDSEMP sendo três Diretores e um Delegado Setorial, os outros dois foram professores convidados a integrar o grupo.

na elaboração da proposta preliminar do Estatuto e Plano de Carreira do Magistério - EPCM.

As propostas encaminhadas por este pequeno grupo refletiam os interesses de um universo mais amplo de professores, cujo teor das reivindicações se prendiam a questões imediatas como o salário, melhores condições de trabalho, regularização do pagamento em atraso. Estas reivindicações puderam ser constatadas em 50 bilhetes encaminhados à coordenação do seminário organizado pelo SINDSEMP, em fevereiro de 2000, cujos propósitos eram dar visibilidade à discussão da proposta de Estatuto e Plano de Carreira do Magistério - EPCM. Os referidos bilhetes foram encaminhados à mesa para serem respondidos pelas autoridades presentes.

Entre os cinquenta bilhetes encaminhados 21 (vinte um) versavam de alguma forma sobre a questão salarial, conforme demonstra a tabela abaixo.

Tabela n ° 08: Demonstrativo das preocupações dos professores em relação a ganhos salariais, manifestado em seminário realizado em 28/02/2000.

Preocupações dos professores	Quantidade de professores	%
Intenção de receber o salário de acordo com o FUNDEF	12	24%
Gratificação de difícil acesso	3	6%
Preocupação c/ possíveis reduções de salário por causa do inchaço na folha de pagamento da prefeitura	3	6%
Gratificação de pó de giz	1	2%
Manutenção das horas-aula excedente	1	2%
Salário do professor ao salário mínimo	1	2%
Outras preocupações	29	58%
Total	50	100%

Fonte: quadro elaborado a partir do conteúdo dos bilhetes encaminhados à mesa no seminário realizado dia 28/ 02/2000

Observa-se que entre os 50 bilhetes encaminhados, 21 tinham uma preocupação comum referente a questões financeiras, levando a concluir que a representação social mais significativa nas reivindicações dos professores implicam a necessidade de melhoria salarial. Isso demonstra ser o salário o “núcleo central da representação social” nas lutas reivindicativas dos professores.

Na maioria das vezes as reivindicações surgem de maneira fragmentada, isolada, como expressão da angústia de cada um individualmente, ou de pequenos

segmentos que compõem uma totalidade maior. Aos poucos vão caracterizando um sentimento coletivo, constituindo-se em reivindicações de uma categoria, em um movimento que visa mudanças de caráter mais amplo. Muitos desses sentimentos individuais foram expressos no conteúdo dos bilhetes encaminhado à mesa durante o seminário.

“Por que os professores do pré-escolar, 2º Grau e jovens e adultos continuam recebendo pelo FUNDEF???”

“Gostaria de saber porque o professor de creche não tem direito ao FUNDEF? Por que o professor de creche não tem uma gratificação? Afinal somos mais que professor!”

“Se o FUNDEF manda o dinheiro de acordo com o número de alunos, por que os professores não ganham seu salário de acordo com o número de alunos da sua escola. Já que os diretores ganham de acordo com o número de alunos. Baseado em que lei isso acontece?”

Percebeu-se a existência de uma polêmica entre os professores ao buscarem esclarecimentos do Secretário de Educação em relação à aplicação dos recursos do FUNDEF. Enquanto o conteúdo do primeiro bilhete revelou uma preocupação em relação ao pagamento do salário dos professores da Pré-escola, Ensino Médio e EJA, com recursos provenientes do Fundo. O segundo, buscava explicações para o fato dos professores de Educação Infantil não receberem seus salários de acordo com o FUNDEF.

O terceiro ao questionar o por quê dos professores não receberem seus salários de acordo com o número de alunos matriculados em cada escola, demonstra um rompimento com a noção de rede e a idéia de um coletivo mais amplo capaz de reivindicar as conquistas para todos.

“... não fomos beneficiados com o FUNDEF porque somos um número que ultrapassa a folha. Então como vai ficar nossa situação se já vai haver um novo concurso?”

“... como fica a situação de uma professora que trabalha há 8 anos com

200 horas, e agora só tem direito a 100 horas. As outras 100 horas ficando a disposição da secretaria. Só que eu quero as 200 em sala de aula”

Ao analisar o conteúdo dos bilhetes percebeu-se nas questões colocadas pelos professores não apenas o caráter da reivindicação salarial, mas também, a manifestação de interesses pessoais ou de pequenos grupos, revelando uma identidade profissional fragmentada. Nesse aspecto, professores do ensino fundamental reclamam que os professores de outras modalidades da educação básica recebem pelo FUNDEF; os professores de creche reclamam por não serem incluídos no referido Fundo; outro reivindica que o pagamento dos salários seja feito de acordo com o número de alunos existente em cada escola a sala de aula de cada professor.

Isso demonstra que as preocupações de grande parte dos professores se reduzem a questões imediatas, as afirmações são feitas sem maiores fundamentos, traduzindo assim, uma compreensão estreita dos aspectos que envolvem a política educacional. Assim, desloca-se o conflito da esfera mais ampla para o opositor mais próximo, a reivindicação é dirigida ao ente mais próximo, ao município, ao sindicato ou mesmo ao colega professor. Pensando e agindo da forma descrita acima, as representações sociais³⁶ sobre o que se reivindica vão se transformando numa espécie de "salve-se quem puder", que faz diminuir a força do movimento e às vezes inviabiliza os projetos de mudança cultural.

Vale salientar que as representações sociais que temos das coisas, dos fatos, e de nós mesmos, são construídas a partir de uma relação entre os processos cognitivos e as interações com a realidade exterior, com o ambiente social. Assim essa preocupação imediata com o salário, se constitui culturalmente como principal reivindicação dos professores a partir das necessidades individuais de cada um, associadas aos movimentos reivindicativos que as colocam como ponto central nas pautas de negociação, nos discursos e nas palavras de ordem.

³⁶ *Entende-se por representações sociais "o conjunto de conceitos, proposições e explicações originadas na vida cotidiana no curso das comunicações interpessoais (...), e se organiza em torno de um núcleo central que é um subconjunto da representação, composto de um ou alguns elementos cuja ausência de estrutura a representação ou lhe daria uma significação diferente" (Sá, 1996, p. 31-67).*

Identifica-se na fala dos professores a preocupação com as condições de trabalho, no entanto, na maioria dos casos manifesta-se apenas por força do hábito, por ser uma expressão que já se tornou jargão nos movimentos dessa categoria profissional. Ela é também um elemento significativo nas representações sociais dos docentes pesquisados, uma vez que se constitui na interação entre o desejo de cumprir o papel que lhe é conferido na sociedade e as limitações que se interpõem no seu fazer cotidiano.

Quanto à aprovação do EPCM e a regularização do salário atrasado, percebe-se que são lutas recentes desencadeadas pelo SINDSEMP, o que leva a concluir que grande parte dos professores da Rede Municipal de Ensino de Petrolina não tem uma tradição de se envolver em movimentos sociais cujo conteúdo das reivindicações esteja associado a um projeto de mudança cultural, conforme a discussão levantada por Touraine (1999).

Pelo que se pode perceber a necessidade de superação dos limites, não se restringia ao texto da Lei, 467/96 - Estatuto do Magistério de Petrolina, consiste também, na necessidade de superação da carência de consciência crítica de grande parte dos professores, para que seja possível a implementação de uma nova cultura de gestão da educação na Rede Municipal de Ensino em Petrolina.

Embora a maior parte dos profissionais tenha ficado alheia às discussões na primeira fase do movimento quando se reivindicava a aprovação do projeto de lei instituindo o novo Estatuto e Plano de Carreira do Magistério (Lei, 951/00), o grupo de professores envolvidos na sua elaboração, assim como muitos que participaram das suas discussões acreditaram estar dando um passo significativo rumo à democratização da educação.

3.2 - A identidade coletiva na formação do trabalho

A importância da identidade nas ações coletivas é ressaltada por Vianna, ao recorrer às contribuições teóricas de notáveis pensadores como Alain Touraine e Alberto Melucci, os quais “*apontam a identidade como um dos vértices importantes da construção do movimento social*” (Vianna, 1999, p.56).

Com base no pensamento de Melucci, Vianna afirma que:

“A identidade é um processo no qual os atores produzem 'quadros cognitivos' comuns de compreensão da realidade na qual atuam e que lhes permitem calcular os custos e benefícios da ação com base nas negociações estabelecidas, nas 'relações entre os atores' e no 'reconhecimento emocional'. São dois tipos de motivação para a ação: as relações para a finalidade de grupo e as relações interpessoais de convívio”.(Vianna, 1999, p. 59)

Com base nas colocações acima diríamos que um grupo específico que luta em prol de uma determinada causa, é formado por aquelas pessoas que se identificam entre si, onde a subjetividade individual de cada membro envolvido é constituída por elementos identitários que possibilitam a produção de uma subjetividade coletiva. Ou seja, os grupos se formam a partir da identificação entre os sujeitos no desenvolvimento de suas relações cotidianas.

O envolvimento de cada um dos membros do grupo de trabalho constituído pelo SINDSEMP para elaborar a proposta preliminar do plano de carreira do magistério se deu a partir das relações interpessoais estabelecidas por meio das frequentes visitas à sede da referida entidade por parte de alguns dos integrantes. Além disso, tiveram papel importante, a participação em reuniões, assembléias, passeatas, e acima tudo, a convivência profissional entre os membros. Esta última possibilitou o estabelecimento de relações, onde aos poucos os sujeitos envolvidos foram identificando características comuns na maneira como ver as coisas, no próprio pensar, e na forma de agir.

Outros aspectos que os aproximavam eram os motivos de suas indignações e as expectativas em relação ao que poderia ser feito para reverter as causas da insatisfação com a realidade da Rede Municipal de Ensino de Petrolina. Portanto, tendo como perspectiva mudar o quadro nas relações de trabalho, e de poder, entre os gestores e os professores, o grupo de trabalho aglutinou diversos interesses em torno da reivindicação pela instituição do Plano de Cargo Carreira do Magistério.

A identificação pessoal entre os envolvidos, e a insatisfação com o sistema, foram elementos capazes de motivar a formação de grupos de discussão em torno de questões comuns a todos, e podem ser percebidas na fala dos próprios professores ao se referirem aos aspectos que os estimularam a participar como membro do grupo

responsável pela elaboração da proposta preliminar do EPCM em Petrolina.

Olho, eu tenho vontade de participar dessas coisas só para ver se eu posso ajudar a fazer alguma coisa sei lá... foi a curiosidade sabia? Eu fui convidada por Nei na época para participar (...) eu já conhecia ele das lutas mesmo, que ele fazia pela prefeitura, ele é uma pessoa muito comunicativa, Nei é uma pessoa muito conhecida né? Eu já tinha aproximação com ele, aí eu sempre, sempre não! às vezes eu ia ao sindicato e sempre conversava, aí ele me convidou...³⁷

Veja só, eu já andava, eu gosto de participação em sindicato, e aí o presidente do sindicato, o SINDSEMP, chamou e eu aceitei a idéia de ajudar, de também dar a minha colaboração em termos de idéias, fazer um diálogo, juntar com os meus colegas...³⁸

"Os colegas que já estavam envolvidos né? Eu admirava, admiro ainda, os colegas que estavam participando da discussão e isso me chamou né? Me convidou muito, já tava no SINDSEMP quando isso começou, e aí a participação dos colegas foi meu grande estímulo".³⁹

"... eu fiquei preocupada com a nossa situação no município que é... acho que não tem nem um nome que expresse (risos) estou sempre assim preocupada o que fazer pra que melhore a questão da educação no município? E a situação do profissional da educação? E acho que foi isso que me fez querer participar, buscar alguma melhoria..."⁴⁰

Os vínculos de amizade se constituíram também a partir das visitas constantes do Secretário geral do SINDSEMP – que no final da gestão 1994 - 1997, assumia a função de presidente – aos encontros e capacitações dos professores. Isso além de proporcionar a aproximação entre ambos contribuiu para que na composição da chapa eleita para dirigir a entidade sindical no triênio 1997 – 2000, tivesse três professores, além de um delegado setorial⁴¹.

Um fato curioso, merecedor de algumas considerações, é que, na composição da diretoria do SINDSEMP entre 97 e 2000, dois dos professores integrantes da mesma, e mais, o delegado setorial, trabalhavam na Escola José Cícero de Amorim, localizada no distrito de Rajada, a aproximadamente 80 km da sede do município.

³⁷ Ibid.

³⁸ Ibid.

³⁹ Ibid.

⁴⁰ Ibid.

⁴¹ O delegado setorial é o membro representante de cada categoria de servidores do município, que compõe junto com a diretoria a estrutura administrativa do SINDSEMP.

Na formação da comissão responsável por elaborar a proposta inicial do EPCM, mais uma professora dessa mesma escola integrou-se ao grupo de trabalho. Portanto, dos seis professores participantes, quatro exerciam as funções docentes na referida escola.

É possível afirmar que a própria dinâmica de funcionamento da referida unidade de ensino, propiciou o estabelecimento de vínculos afetivos que contribuíram para a formação do grupo.

A Escola José Cícero de Amorim funciona em três turnos (matutino, vespertino e noturno), atendendo a uma média de 700 alunos, da pré-escola, ao ensino médio, nesta última modalidade, eram oferecidos os cursos de formação geral e magistério. Os quatro professores participantes do grupo de trabalho formado para discutir o anteprojeto do plano de carreira, atuavam no curso de magistério, destes quatro, três eram portadores de licenciatura plena em pedagogia e um licenciado em história.

Vale salientar que o curso de magistério da escola José Cícero de Amorim, foi implantado em 1995 com condições de funcionamento e desenvolvimento da prática pedagógica, que possibilitava aos professores terem momentos de encontros para estudos e discussões sobre o ensino, a organização da escola, da Rede Municipal e a relação dos professores com a Secretaria de Educação etc. Esses encontros eram férteis no sentido de problematização da própria gestão da educação e de como as relações se produziam no próprio sistema⁴².

Um fator importante para assegurar essa dinâmica era a quantidade de horas reservadas na carga horária de trabalho para fins de estudo, planejamento, avaliação e a participação na própria gestão do curso. Embora os professores ministrassem até cinco disciplinas diferentes no curso de magistério, as aulas ministradas semanalmente não ultrapassavam 15 horas semanais, por um contrato de trabalho 150 e até 200 horas-aula mensais, ou seja, os professores tinham um percentual de horas-aula atividade às vezes superior a 50%.

A situação dos professores - pedagogos do curso de magistério - se diferenciava bastante dos demais professores da Rede Municipal, uma vez que, para

⁴² Fonte: observações assistemáticas registradas pelo pesquisador enquanto professor quando atuava na citada escola.

os que atuavam na segunda fase do ensino fundamental e no ensino médio esse tempo era de 30% da carga horária, e os da educação infantil e primeira fase do ensino fundamental tinham assegurado apenas um dia para planejamento mensal.

As razões desse "privilégio" para os pedagogos eram explicadas por técnicos da Secretaria de Educação que conceberam e implantaram o curso em 1995, e pelos próprios pedagogos sob os seguintes argumentos: 1 - cada um ministrava até cinco disciplinas e para que as aulas tivessem um mínimo de qualidade era necessário tempo para sua preparação; 2 - as disciplinas pedagógicas tinham uma carga horária, relativamente pequena, de 72 (setenta e duas) horas-aula durante o ano letivo, uma média de duas aulas por semana para cada disciplina, e apenas duas turmas, 1º e 2º ano, e, posteriormente três, com isso os professores só poderiam ministrar no máximo quatro a seis aulas por dia; 3 - não era justo um professor se deslocar de Petrolina e Juazeiro até Rajada, tendo apenas um contrato de 100 horas para lecionar essa quantidade de aulas, e lá permanecer o restante do dia com o tempo ocioso uma vez que só haveria transporte para retornar às 16:00hs.

Por outro lado, não era interessante para esses pedagogos assumirem as disciplinas das outras modalidades e/ou cursos sob pena de comprometer a qualidade do curso de magistério. Assim, pensou-se na alternativa de que com o contrato de 150 horas/aula os pedagogos teriam uma remuneração melhor, e aproveitariam as horas restantes, para estudos, planejamento e discussões em grupo, já que assumiam um conjunto de disciplinas afins e poderiam produzir coletivamente uma prática pedagógica com um melhor embasamento teórico, o que poderia resultar numa melhor qualidade do ensino no citado curso.

Na avaliação dos próprios pedagogos⁴³ as horas-aula excedentes nos seus contratos de trabalho resultaram em proveitosos momentos de estudo e discussão, possibilitando-lhes reflexões críticas a respeito dos problemas da educação tanto do país, como local, o que se revertia em tentativas de conscientização não só dos alunos, mas também dos professores que lecionavam no outro curso do ensino médio e demais níveis de ensino da Escola José Cícero de Amorim.

Além dessas condições favoráveis ao processo de discussão evidentes no

⁴³ Fonte: observações assistemática registradas pelo pesquisador enquanto membro do grupo de trabalho.

curso de magistério, o setor de Rajada e Pau Ferro – denominação dada ao conjunto de escolas situadas nas localidades próximas a esses distritos – era beneficiado com transporte cedido pela Prefeitura Municipal de Petrolina, que utilizava um ônibus para transportar os professores até as escolas ou próximo às mesmas. Isso possibilitava quotidianamente, o encontro de muito dos professores que atuavam naquela área, fazendo com que houvesse a cada dia, uma assembléia em potencial nos pontos de espera pelo ônibus e durante as viagens de ida e volta para a sede do município.

Eram as viagens, reveladoras das insatisfações, angústias e queixas dos professores, e também uma oportunidade para a troca de experiências e informações, possibilitando de certa forma um estreitamento das relações entre os mesmos. O ônibus que fazia o transporte desses professores se revelava um lugar onde se estabelecia uma “micropolítica do desejo” expressa tanto nos interesses individuais quanto coletivos daqueles que viajavam juntos quase todos os dias.

As condições de trabalho proporcionadas aos pedagogos do curso de Magistério de Rajada e o estreitamento das relações durante as viagens – às vezes nem sempre amigáveis, pois era nesse espaço que se tornavam evidentes muitos conflitos – favoreceram a reflexões mais consistentes por parte desses pedagogos, não só sobre os problemas relacionados à prática em sala de aula ou ao funcionamento da escola, mas, também sobre as “relações de poder” que se constituíam a partir da forma como se organiza o sistema de ensino e como são implementadas suas políticas.

Essa descrição mostrando a forma como foi pensado e organizado o curso de magistério da escola José Cícero de Amorim, assim como a aproximação mencionada, entre os professores do setor de Rajada e Pau Ferro, evidencia fortes razões que teriam feito com que a maioria dos professores que passaram a ocupar cargos na Direção do SINDSEMP, e a compor o grupo que elaborou inicialmente a proposta de Estatuto e Plano de Carreira, fossem da mesma escola e professores do mesmo curso.

Outras razões, dizem respeito à participação social que cada um traz na sua história de vida, marcadas por uma certa heterogeneidade quanto à natureza dos movimentos, no caráter da participação nas ações coletivas e nas formas de

produção do próprio cotidiano.

Dos diversos modos de estar, viver e conviver com as situações surgem os elementos constitutivos das identidades coletivas. Diremos então, que a comissão constituída para elaborar a proposta preliminar do EPCM, representou nesse momento um ente catalisador dos anseios e expectativas da categoria docente da Rede Municipal de Ensino de Petrolina, e tornou-se a expressão de sua identidade coletiva na luta por um plano de carreira do magistério municipal.

PERFIL E PARTICIPAÇÃO DOS PROFESSORES NO MOVIMENTO

Encarando o desafio de elaborar uma proposta preliminar do plano de carreira do magistério e apresentar como alternativa ao governo municipal, a Direção do SINDSEMP convidou alguns professores para juntos com os que já faziam parte da mesma, se debruçarem no sentido de concretizarem tal intenção.

A partir desse convite foi constituído o grupo de trabalho para a elaboração da proposta. Inicialmente, o grupo se deteve a analisar o modelo de proposta encaminhado pela Secretaria de Educação, a título de sugestão para o estudo, mas, constatando que o seu conteúdo não se adequava à realidade petrolinense, resolveu abandoná-la e se deter a um estudo mais detalhado do próprio estatuto do magistério existente em Petrolina. A este foram acrescentadas sugestões, dando ao mesmo, uma característica de plano de carreira.

Os membros do grupo de trabalho assumiram assim a condição de “sujeitos instituintes” no dizer de Catoriadis⁴⁴, ao transcenderem de um “em si” sujeito situado ao “para si”, sujeitos políticos que muitas vezes abre mão de outros afazeres pessoais para se dedicarem a uma causa coletiva. Eram esses seis professores mais o presidente⁴⁵ do SINDSEMP que se debruçaram tentando entender tanto as questões implicadas na lei existente, como o processo de negociação que se estabeleceu na produção das novas regras capazes de regular as relações de trabalho no interior daquela Rede de Ensino.

Naquele momento os integrantes do grupo de trabalho assumiam uma postura de ator social, entendendo-se este, como aquele que procura encontrar soluções para os problemas emergentes do cotidiano, que não esperar a mudança acontecer, ao contrário, ele mesmo promove a mudança social a partir de suas lutas para instituir novas regras de convivência na sociedade.

Essa definição de ator tem como referência a idéia de “sujeito e ator social” concebida por Alain Touraine(1995, 1999), para o qual existe uma diferença, mas, não uma separação entre ambos, onde *“o sujeito é a passagem do Id ao eu, o controle exercido sobre o vivido para que tenha um sentido pessoal, para que o*

⁴⁴ Citado por Amorim (1995)

⁴⁵ O presidente do SINDSEMP não era professor.

indivíduo se transforme em ator que se insere nas relações sociais transformando-as”(Tauraine, 1995, p. 220). Ou seja, o sujeito é uma condição intermediária em que o indivíduo antes situado se conscientiza de uma dada situação, e transforma-se em ator quando assume a responsabilidade pela transformação do conjunto de normas, regras e valores estabelecidos antes como as verdades instituídas sobre algo.

Considerando que o movimento aqui analisado, não envolve apenas os membros do grupo de trabalho, já que o mesmo diz respeito aos interesses de uma categoria mais ampla, foi necessário desenvolver uma análise que possibilitasse perceber as diferentes formas de envolvimento com essa questão. Assim, procurou-se conhecer o perfil dos vários atores, sujeitos e agentes implicados na realidade da Rede Municipal de Ensino de Petrolina, para compreender o caráter da participação demonstrada pelos professores.

4.1 - O perfil do professorado vinculado à Rede Municipal de Ensino de Petrolina

Num exercício metodológico foi adotado como procedimento de análise, a divisão do universo de professores pesquisados em três categorias: os participantes do grupo de trabalho; os professores presentes nas ações coletivas promovidas pelo SINDSEMP; e os professores ausentes nas referidas ações. Com isso, pretendia-se com base nas variáveis estabelecidas, identificar as possíveis causas determinantes de um maior e/ou menor grau de participação dos docentes como seres autônomos, capazes de reagir a uma dada situação e promover a sua mudança e/ou transformação.

Conhecer o perfil dos mesmos possibilitou compreender o estágio de amadurecimento em relação à participação em movimentos de ação coletiva, dirigidos para uma determinada finalidade. E, ao mesmo tempo, estabelecer um diálogo com a produção teórica sobre a participação docente nos movimentos de sua categoria profissional.

Interessava conhecer quais eram as características do professorado em relação à idade, grau de formação escolar, habilitação para o magistério, tempo de exercício profissional nas funções docente, nível e/ou modalidade de ensino que atuavam como professores. Ao estabelecer essas variáveis pretendia-se identificar qual era a

influência das mesmas na atitude dos professores em relação à postura de participar desse processo em maior o menor grau de intensidade.

Foi analisado inicialmente o perfil dos seis professores integrantes do grupo de trabalho, responsável por elaborar a proposta preliminar do EPCM.

Quanto à idade o grupo de trabalho foi constituído por professores cuja faixa etária variava entre 28 e 36 anos, portanto, situando-se nas faixas etárias entre 20 a 30 anos e 30 a 40 anos de idade, o que em tese, é considerado uma idade em que as pessoas encontram-se numa fase de amadurecimento no campo pessoal e têm maior discernimentos das situações, assim conseguem calcular de maneira mais racional os benefícios de suas ações.

Entre os seis professores envolvidos, cinco possuíam formação universitária sendo dois destes, pós-graduados com especialização em supervisão educacional. De certa forma isso representou um fator positivo e qualificativo da participação dos membros no grupo de trabalho, uma vez que os estudos na universidade geralmente potencializam uma maior consistência nas discussões favorecendo o desenvolvimento do senso crítico da realidade vivenciada.

Tabela nº 09: Perfil dos professores participantes do grupo de trabalho responsável pela elaboração da proposta preliminar EPCM quanto ao nível de formação.

Nível de formação dos professores.	Número de professores	%
Nível médio	1	16.7%
Superior Completo	3	50%
Superior C/ pós-graduação	2	33.3%

Fonte: Projeto de dissertação, entrevistas realizadas com os integrantes do grupo de trabalho, durante a pesquisa de campo.

Em relação à habilitação dos professores, um era licenciado em matemática, um em história e três em pedagogia, apenas uma tinha só a formação em magistério de nível médio. Esse aspecto não se mostrou determinante no envolvimento dos membros do grupo de trabalho embora 50% dos membros fossem habilitados em pedagogia como demonstra a tabela a seguir:

Tabela nº 10: Perfil dos professores participantes do grupo de trabalho responsável pela elaboração da proposta preliminar EPCM.

Habilitação	Número de professores	Taxa
Magistério	01	16.7%
Pedagogia	03	50%
História	01	16.7%
Matemática	01	16.7%

Fonte: Projeto de dissertação, entrevistas realizadas com os integrantes do grupo de trabalho, durante a pesquisa de campo.

No que diz respeito ao tempo de exercício no magistério, apenas um dos integrantes tinha menos de cinco anos como professor na Rede Municipal de Ensino de Petrolina, os demais se situavam na faixa entre cinco e dez anos atuando como profissionais de educação vinculados à citada Rede. O fator tempo se mostra significativo porque proporciona um acúmulo de experiência a partir dos anos de convivência com os problemas relacionados à educação no município.

Tabela nº 11: Tempo de exercício no Magistério Municipal por parte dos professores participantes do grupo de trabalho.

Tempo de exercício no magistério	Número de professores	Taxa
1 a 5 anos	1	16.7%
6 a 10 anos	5	83.3%

Fonte: Projeto de dissertação, entrevistas realizadas com os integrantes do grupo de trabalho, durante a pesquisa de campo.

Somente uma professora tinha experiência apenas na primeira fase do ensino fundamental, os outros, atuavam no ensino médio, entre estes, um era professor universitário.

Tabela nº 12: Modalidade em que os professores participantes do grupo de trabalho atuavam.

Modalidade de ensino em que atua	Número de professores	Taxa
1ª a 4ª série do Ens. Fundamental	1	16.7%
5 a 8ª série do Ens. Fundamental e Ensino Médio	5	83.3%

Fonte: Projeto de dissertação, entrevistas realizadas com os integrantes do grupo de trabalho, durante a pesquisa de campo.

A tendência dos professores do ensino médio se conscientizarem, em número

relativamente maior que os da educação infantil e de 1ª a 4ª série, quanto à necessidade de organização e luta por seus direitos, é verificada em outras pesquisas, a exemplo do estudo realizado por Santos (1996), sobre o movimento dos professores do estado do Piauí, ao afirmar que:

“Essa situação pode ser verificada através da composição das diretorias da entidade, assim como das escolas que primeiro mobilizam e paralisam suas atividades reivindicando seus direitos. Em ambos os exemplos, a hegemonia de professores dos quadros de 2º grau é insofismável...” (Santos, 1996, p. 82 – 83).

Que aspectos contribuem para que haja pouca participação dos professores da educação infantil e das primeiras séries do ensino fundamental, quanto a tomar decisões sobre os destinos dos movimentos da categoria? Citando Abramo, Santos (1996), argumenta que nesse segmento do professorado, uma grande parte ascendeu socialmente com a entrada no magistério, para muitos, ser professor primário representa o “apogeu da ascensão social” porque a maioria pertence à classe média baixa ou baixa. Seria o fato de ser originário das classes subalternas um fator que inibi e/ou dificulta a esse profissional marcar posição como liderança no movimento? Ou falta-lhe preparação técnica e política para lidar com essas questões?

O professor Miguel Arroyo(1996) ao abordar a questão do *“imaginário social sobre o ensino primário”* no Brasil, chama a atenção para a imagem construída a respeito do profissional para atuar nesse nível de ensino. Segundo Arroyo, *“a figura do professor não foi associada a um intelectual culto, erudito, fonte de informação e de saber”*.

De acordo com essas argumentações e a própria realidade observada nesse estudo, a pouca participação dos professores primários na vanguarda do movimento docente, vem a se dar em função tanto da pobreza econômica que contribui para o desenvolvimento de laços de dependência em relação ao poder instituído, como do despreparo intelectual que dificulta a compreensão dos diversos elementos que se articulam na produção de sua própria realidade.

Isso implica um não amadurecimento pessoal e profissional, onde o indivíduo possa articular a densidade teórica alcançada tanto pela elevação do nível de

formação acadêmica, como pela convivência em outros espaços, a exemplo de sindicatos, associação de moradores grupos de jovens, grupos religiosos etc. Vários desses espaços são a oportunidade para a aquisição de uma visão crítica sobre a realidade dos fatos, tanto os mais próximos quanto os mais distantes.

As mesmas variáveis foram observadas nos dois grupos de professores, os presentes e os ausentes nas ações coletivas promovidas pelo SINDSEMP.

A faixa etária mais representativa - tanto dos professores reconhecidos a partir da análise documental como "presentes" quanto daqueles considerados "ausentes" - situa-se entre 31 a 40 anos, 48,9 % e 55,5% dos entrevistados respectivamente em cada grupo. A análise demonstrou que, se é na faixa dos 31 a 40 anos que estão os professores "mais frequentes" é também nessa faixa que está o maior número daqueles cujos nomes não aparecem como frequentes aos movimentos promovidos pela entidade sindical. O mesmo fato se verifica em relação às outras faixas, fica evidente pelo menos nesse caso, que não há uma relação direta entre a idade dos indivíduos e o fato de estar ou não, presente nesse tipo de manifestação.

A maioria dos professores da Rede Municipal de Petrolina situava-se na faixa etária entre 20 e 40 anos, uma geração que construiu e constrói a história de vida profissional num contexto sócio-político onde há uma relativa abertura e até mesmo um apelo à participação da sociedade civil nas decisões da sociedade política como demonstra uma vasta literatura sobre a participação popular no Brasil. Mas, se a idade aqui não se mostra um fator determinante nessa relação, que outros fatores poderiam tornar-se para ela significativos?

Buscou-se respostas para essa questão através da aplicação de questionários junto aos dois grupos de professores (presentes e ausentes), cujos resultados proporcionariam a análise das possíveis variáveis que justificariam um maior ou menor envolvimento dos professores em movimentos sociais por mudanças na educação. Analisou-se inicialmente o grau de formação escolar dos docentes pesquisados para identificar qual era a relação existente entre a titulação e o índice de presença ou ausência nas ações coletivas promovidas pelo SINDSEMP.

Tabela nº13: Nível de formação dos professores presentes e ausentes nas ações coletivas organizadas pelo SINDSEMP no período 1997 - 2000.

Professores presentes			Professores ausentes	
Nível de formação	Nº de Prof.	%	Nº de Prof.	%
Pós-graduados	-	-	2	4,5%

Graduados	24	53,3%	15	33,3%
Graduação incompleta	13	28,9%	20	44,4%
Nível médio	8	17,8%	7	15,5%
Leigo	-	-	1	2,3%
Total	45	100%	45	100%

Fonte: Projeto de dissertação, questionários aplicados no período de agosto a outubro de 2000 durante o trabalho de campo.

A tabela apresenta um índice mais alto de professores graduados no ensino superior, 53,3% dos entrevistados no grupo dos presentes, demonstrando uma certa tendência daqueles que possuem titulação em nível superior participar em maior número das ações coletivas organizadas pelo Sindicato. Entre aqueles definidos como ausentes o índice é de 37, 8% dos entrevistados, considerando nesse caso os graduados e pós-graduados.

Os índices relativos à graduação incompleta revelam a princípio um paradoxo, invertendo a situação analisada anteriormente, pois o número de professores cursando a universidade é maior no grupo dos ausentes, 44,4% dos pesquisados, enquanto entre os presentes é 28,8%. É importante esclarecer que, 33,3% dos professores que responderam os questionários em outubro de 2000 se encontravam cursando a universidade, mas não faziam parte dessa estatística quando ocorreram as manifestações coletivas convocadas pelo SINDSEMP, no período de setembro de 1997 - junho de 2000.

Assim, tanto em um grupo como em outro, havia um índice maior de professores com nível médio no citado período do que o apresentado na tabela acima. Praticamente um terço dos professores pesquisados, com nível superior incompleto, ingressou no curso superior através do Programa de Licenciatura Plena em Pedagogia - PROGRAPE, oferecido na cidade de Petrolina - PE por meio de um convênio celebrado entre os municípios pernambucanos e a Universidade de Pernambuco para graduar profissionais de educação licenciando-os em Pedagogia.

Diante dos resultados apresentados na análise dessa variável percebe-se que o nível de formação não se revelou nesta pesquisa, um fator determinante da presença ou ausência dos professores no movimento analisado.

Essa constatação remete a um pensar sobre o próprio processo de formação desses profissionais a partir dos seguintes questionamentos: onde estaria a consciência política que em tese se constrói a universidade? Teriam as agências formadoras e os professores

redimensionado a competência e modos de atuação no movimento social? Embora não tenha encontrado respostas concretas para essas questões, percebe-se tanto nas leituras do próprio contexto, como na literatura sobre esse tema, que o equívoco talvez esteja na forma como são pensados e estruturados certos cursos de formação de professores, onde se considera apenas a dimensão utilitarista que atendem apenas as demandas do mercado, nivelando a formação pela crise e as mazelas do sistema público de ensino, ou ainda para atender os requisitos de uma nova lei como denuncia Arroyo (2000), esquecendo assim outras dimensões na formação do indivíduo enquanto sujeito histórico e acima de tudo humano.

Portanto é a partir da formação dos professores que se deve pensar na possibilidade destes assumirem a condução dos processos com relativa autonomia, o que revela uma necessidade de se repensar a prática de formação desses professores no sentido de se tornarem indivíduos mais autônomos, capazes de propor e de lutar por aquilo que propõe.

Em relação aos cursos em que os professores são habilitados, percebe-se que quase não há diferença entre os presentes e ausentes uma vez que os cursos que demonstram ter um maior índice numa das situações, demonstram também na outra, como foi observada a tabela seguinte.

Tabela nº14: Nível de formação dos professores presentes e ausentes nas ações coletivas organizadas pelo SINDSEMP no período 1997 - 2000.

Habilitação dos professores	Professores presentes		Professores ausentes	
	Nº de Prof.	%	Nº de Prof.	%
Pedagogia	12	26,7%	17	37,7%
Letras	9	20%	9	20%
Geografia	5	11,1%	6	13,3%
Matemática	4	8,9%	1	2,3%
Biologia	4	8,9%	3	6,7%
História	3	6,7%	2	4,4%
Magistério N. Médio.	8	17,8%	7	15,5%
Total	45	100%	45	100%

fonte: Projeto de dissertação, questionários aplicados no período de agosto a outubro de 2000 durante o trabalho de campo.

Viu-se através da tabela número 14 que a habilitação em pedagogia é a que apresenta maior índice tanto entre os professores presentes, como entre os ausentes. Em relação às outras habilitações também não há uma variação significativa, o que

torna possível afirmar que no contexto pesquisado a habilitação não se constitui fator determinante no nível de participação dos professores em ações coletivas.

Quanto aos anos de exercício no magistério, percebeu-se que não há no universo pesquisado, uma relação direta entre um maior ou menor tempo exercendo funções docente na Rede Municipal. A variação apresentada na tabela nº 14 mostra pouca diferença em cada uma das faixas analisadas, deixa evidente o seguinte: era na faixa de 06 a 10 anos que se enquadravam a maioria dos professores com os quais foram aplicados os questionários no período de agosto a outubro de 2000.

Tabela nº15: Tempo de exercício no magistério municipal por parte dos professores presentes e ausentes.

T. de exercício no magistério	Professores presentes		Professores ausentes	
	Nº de Prof	%	Nº de Prof.	%
1 a 5 anos	10	23%	14	32%
6 a 10 anos	29	63%	23	51%
11 a 15 anos	2	5%	7	15%
16 a 20 anos	3	7%	1	2%
21 a 25 anos	1	2%	-	-
Total	45	100%	45	100%

fonte: Projeto de dissertação, questionários aplicados no período de agosto a outubro de 2000 durante o trabalho de campo.

Ao Juntar as duas faixas que concentram o maior número de professores não há praticamente diferença, permitindo afirmar com segurança que o tempo de exercício da profissão na rede municipal também não determina a presença ou ausência do professor nas manifestações coletivas promovidas pelo Sindicato.

Quanto ao nível e/ou modalidade de ensino que os professores dos dois grupos atuavam no período da aplicação dos questionários, percebeu-se a variação de apenas dois pontos percentuais na Educação Infantil; uma igualdade no índice do ensino fundamental de 1ª a 4ª série; um decréscimo na modalidade de 5ª a 8ª série do ensino fundamental por parte dos ausentes e uma maior concentração de professores que atuavam no Ensino Médio entre os ausentes. Este último caso não deixa de surpreendente uma vez que contraria os estudos que afirmam haver uma maior participação dos docentes desse nível de ensino nos movimentos sociais de luta.

Tabela nº16: Nível de ensino em que atuam os professores dos dois grupos pesquisados.

Professores presentes			Professores ausentes	
Nível de atuação	Nº de Prof.	%	Nº de Prof.	%
Ed. Infantil	5	11%	4	9%
1ª a 4ª	16	36%	16	36%
5ª a 8ª	20	44%	15	33%
Ens. Médio	4	9%	8	18%
			2	4%
Total	45	100%	45	100%

fonte: Projeto de dissertação, respostas aos questionários aplicados no período de agosto a outubro de 2000 durante o trabalho de campo.

É importante observar que nenhuma dessas variáveis até então discutidas pode ser considerada como determinantes da presença dos professores nas manifestações coletivas promovidas pelo sindicato dos servidores públicos do município de Petrolina. Isso significa que elas por si só são incapazes de dar conta dessa realidade, e que qualquer parâmetro que se pretenda utilizar para explicar uma dada situação deve-se levar em consideração o caráter relativo da sua manifestação.

Com base na relatividade das situações apresentadas procurou-se encontrar outras pistas e outros fatores que pudessem está relacionados mais diretamente com a questão da presença ou ausência dos professores nas ações coletivas, as quais seriam os pontos de partida para que eles tivessem uma compreensão mais profunda das questões que envolvem o EPCM.

Assim, analisou-se o histórico de participação do professores nas lutas reivindicativas, ou nas organizações comunitárias ao longo da vida de cada um daqueles que foram entrevistados ou que responderam aos questionários.

5.2 - A história de participação dos professores em movimentos de ação coletiva

Sabe-se que a "*organização da gestão coletiva da sociedade depende do grau de autonomia experimentado pelos trabalhadores*"(Amorim, 1995, p. 56). Os professores do município de Petrolina tem experimentado situações no cotidiano de suas vidas que lhes permitam desenvolver uma postura de sujeitos autônomos? Que canais de participação têm sido utilizados na construção dessa experiência histórica

que é gerir a sociedade coletivamente a partir do seu lócus de atuação? Essa história às vezes tem sua origem no que Singer (1983) chamou de "*relações de vizinhança, parentesco e compadrio ou amizade, que deram origem aos vários movimentos de base*" (p. 13).

Segundo Singer, esses movimentos são: "*as associações comunitárias, grupos políticos de crescimento molecular, comissões de fábrica, movimentos culturais, clubes de mães e de jovens, grupo de oposição sindical e tendências estudantis*" (Singer, 1983, p.13). Eles são sem dúvida elementos constitutivos da história de luta e participação coletiva de cada indivíduo. Portanto, tentando identificar a partir das respostas dos professores, os nós existentes na teia de relações que os constituíram como sujeitos histórico-culturais, procurou-se conhecer as características de seus envolvimento com as lutas coletivas.

Assim, foram elaborados questionamentos que pudessem evidenciar o envolvimento dos professores com algum tipo de movimento de luta reivindicativa, ou seja, partidos políticos, associação comunitária e o próprio movimento sindical, para estabelecer vínculos entre a história de participação em movimentos e o envolvimento no processo de elaboração e discussão do EPCM, como também a própria presença ou ausência nas manifestações coletivas promovidas pelo sindicato no período em que fora discutido a lei do EPCM.

Essa relação também foi observada entre os professores dos grupos de "professores frequentes" e "não frequentes" nas ações coletivas promovidas pela entidade sindical, quando foram abordados as diversas formas e canais de participação do indivíduo agente que se torna sujeito e ator social.

4.2.1 Participação como militante e/ou simpatizante de partidos políticos

Na tentativa de evidenciar a cultura de participação do conjunto dos professores a partir da amostra selecionada, distribuída nos três grupos de análise, e através de questionários foi-lhes formulada a seguinte questão: Você é filiado ou militante de algum partido político? Qual? Procurava-se então perceber o grau de envolvimento destes professores no contexto da política partidária e tendências povoava a cultura política do professorado do município de Petrolina; e ainda se seria possível distinguir os professores por sua associação a uma linha ideológica ou

a outra; ou se os laços políticos por eles desenvolvidos estavam dentro de um universo relacional definido por afinidades pessoais.

Entre os integrantes do grupo de trabalho que elaborou a proposta preliminar do EPCM, três admitiram algum tipo de envolvimento com agremiações político-partidárias, ou seja, 50% dos membros do referido grupo de uma forma ou de outra, tem ou tiveram algum relacionamento mais direto com um determinado partido. Dos que afirmaram já ter participado, uma diz que foi militante ativa do PMDB, apenas na campanha eleitoral para governador da Bahia, em 1986, participando inclusive como fiscal nas eleições na cidade onde morava sendo que à época da pesquisa já se mostra apenas simpatizante dos partidos de esquerda. Outra disse estar começando a ter envolvimento com partido político há menos de um ano, atribuindo esse envolvimento aos seus vínculos de amizade com pessoas ligadas ao PT, no entanto, não era filiada ainda a este partido. O terceiro, era filiado ao PCdoB desde de 1986, apesar de haver se distanciado do partido nos últimos anos, aproximando-se apenas nos períodos eleitorais.

Em relação aos professores que compuseram os dois grupos da amostra, denominados "presentes" e "ausentes", as respostas ao questionamento sobre o envolvimento com partidos políticos indicam que a grande maioria dos professores não tem uma tradição de militância na política partidária como membro filiado, estando, portanto, distantes das decisões tomadas no interior dos partidos.

Entre aqueles considerados presentes nas manifestações promovidas pelo SINDSEMP, apenas 06 disseram ser filiados a partidos, enquanto 38 responderam que não eram. Os que responderam sim, 03 eram filiados ao PT, 01 PFL, 01 ao PPS, 01 PRTB.

Em relação aos "ausentes", 42 disseram que não tinham nenhum envolvimento com partidos, 02 responderam afirmativamente e 01 não respondeu. Entre aqueles que responderam afirmativamente uma se diz filiada ao PFL e outra ao PTB.

Vale salientar que estudos revelam que os partidos políticos brasileiros não têm uma tradição de envolver as bases eleitorais nas decisões da cúpula partidária. Numa referência à história dos partidos no Brasil, Cardoso (1982), diz que,

"a mobilização popular de apoio aos partidos fazia-se quase que exclusivamente durante os períodos eleitorais. Não que os partidos deixassem de existir no período intereleitoral (...). Alguns, é certo, funcionaram no passado como meras legendas, cujos proprietários faziam acordos de cessão transitória de direitos a algum outro partido para que este dispusesse de maior número de vagas nas listas de candidatos a deputados ou a vereadores (...). Terminada a eleição, a imensa maioria dos comitês se dissolvia, deixando muitas vezes um travo amargo, de esforço não continuado, nos milhares de pessoas que os comitês mobilizaram. (Cardoso, 1982, p.178)

A análise da situação atual nos mostra que embora tenhamos progredido com relação à participação popular em muitos setores e organismos da sociedade civil, a situação dos partidos, com raras exceções, permanece a mesma descrita por Cardoso. Ou seja, os partidos não cumprem a função que é de serem também "*espaços privados de difusão das ideologias e dos valores simbólicos*" (Semeraro, 1999, p.74), que na visão de Gramsci representam uma das formas pelas quais a sociedade civil organizada somada à sociedade política constitui o Estado.

Estado, que para a grande maioria dos pensadores modernos, é o lócus central do poder, o espaço privilegiado que condensa e redistribui o poder na sociedade, a partir das decisões políticas. Poder, que "*tem como ponto de ancoragem uma certa relação de força estabelecida em dado momento, historicamente precisável, na guerra e pela guerra*" (Foucault, 1999, p. 23). Guerra essa, que se dá após a superação dos equipamentos bélicos e continua por outros meios que é a própria política.

Refletindo a partir do que afirma Foucault (1999, p. 21), "*que o poder não se dá, nem se troca, nem se retoma, mas que ele se exerce e só existe enquanto ato*", uma questão que vem a tona é como os professores da Rede Municipal de Ensino de Petrolina se inserem nas relações de poder no campo da política partidária? Se não fazem parte das agremiações partidárias, que outros canais tem contribuído para sua formação política como sujeito de poder? Como é exercido esse poder?

Refletindo sobre o quadro de referência pelo qual se opera a cidadania no Brasil, DaMata (1997 p. 86), identifica tipos que se definem por lógicas diferentes. Uma se pauta pela racionalidade liberal, das relações impessoais onde as relações devem ser regidas através de leis universais, válidas para todos. Outra que "*funciona*

fundada nas mediações tradicionais". Assim, há uma lei que se aplica para os cidadãos comuns, os indivíduos que não comungam num dado momento na partilha do poder, e uma outra para os amigos e correligionários. Na política isso se define pela "*lógica das lealdades relacionais que não têm compromissos ideológicos*" (DaMata, 1997, p. 87)

Petrolina, sem dúvida, é um contexto muito propício à utilização dessa lógica, uma vez que como se pode perceber os partidos políticos em sua grande maioria são instituições frágeis enquanto mecanismos de participação popular, e não representam canais para a participação do povo nas decisões políticas, se não apenas através do voto, que na realidade não são dados a partidos e sim às personalidades, e, diga se de passagem que as lideranças mais expressivas pertencem a um clã familiar que embora dividido nas últimas décadas, está no poder há mais de um século.

Na condição de indivíduos constituídos culturalmente nesse contexto a maioria dos professores, assim como a imensa maioria da população, não manifesta uma expressão de poder nas decisões políticas, ou, quando o exerce ele se dá dentro desse universo relacional por meio do favorecimento pessoal, individual, no momento em que seu padrinho político está exercendo o poder.

4.2.2 - Participação no movimento sindical.

Avaliando a questão da participação dos professores membros do grupo de trabalho, no movimento sindical, verificou-se através de suas respostas durante a entrevista que poucos traziam em na história de vida pessoal de cada um marcas significativas de participação como liderança, mesmo aqueles que durante as discussões do EPCM, ou seja, no período entre 1997 a 2000, ocupavam funções de diretores no SINDSEMP. Apenas um dos professores convidados para integrar o grupo, tinha antes ocupado funções como dirigente sindical em períodos anteriores.

Este professor havia participado da diretoria do SINDSEMP, eleita para dirigir a entidade entre 1994 - 1997, mas, por incompatibilidade de tempo, somada às divergências quanto à concepção de luta sindical, com outros membros da direção, decidiu se afastar.

A experiência de atuação no movimento sindical dos demais membros do

grupo, inclusive dos três professores que faziam parte da Direção eleita para o período 1997 - 2000, era restrita a reuniões, assembleias gerais e passeatas promovidas tanto pelo próprio SINDSEMP, como por outras agremiações afins.

Em relação aos dois grupos de professores - presentes e ausentes nas ações desencadeadas pelo sindicato - com os quais foram aplicados os questionários, as respostas evidenciaram que mesmo entre os docentes classificados como presentes, a participação jamais foi além do comparecimento às reuniões, assembleia, passeatas e greves. Não tinham a experiência como lideranças de movimentos sindicais, mas, sem dúvida uma participação fundamental para respaldar as atitudes dos líderes dos movimentos.

Estas observações foram evidenciadas pelas respostas ao questionamento sobre o comparecimento às reuniões convocadas pelo sindicato, os "presentes" foram unânimes em responder sim, entre os "ausentes", 34 professores também afirmaram que sim, enquanto somente 10 confessaram não participar e 01 não respondeu a questão. Há nesse caso, uma contradição entre o que mostra as listas fornecidas ao pesquisador pelo sindicato e as respostas dos pesquisados, pois os nomes dessas pessoas não aparecem em nenhuma das 20 listas consultadas⁴⁶.

Quando questionados sobre o porque de comparecerem a essas reuniões, as frases mais presentes no conteúdo das respostas eram: "para me manter informado", "reivindicar nossos direitos", para "fortalecer a luta dos professores". A frequência dessas respostas pode ser observada através da tabela nº 16.

Tabela nº 17: Motivos que levaram os professores a participar das ações coletivas organizadas pelo SINDSEMP no período de 1997 a 2000.

Professores presentes às manifestações coletivas			Professores ausentes às manifestações coletivas	
	Nº	%	Nº	%
Para me manter informado	30	66,6%	21	46,6%
Para reivindicar nossos direitos	09	20%	07	15,5%

⁴⁶ As listas fornecidas pelo Sindicato eram utilizadas para atestar a frequência dos professores às reuniões, assembleias, e momentos de paralisação de protesto e até mesmo durante as manifestações de rua, isso compreendendo o período de julho de 1997 a Março de 2000.

Para fortalecer a luta dos professores	12	26,6%	12	26,6%
--	----	-------	----	-------

Fonte: Projeto de dissertação, respostas aos questionários aplicados no período de agosto a outubro de 2000 durante o trabalho de campo.

A tabela demonstra que os professores têm o sindicato como uma fonte de informação sobre seus interesses junto ao poder municipal, e que é através dele que são reivindicados os direitos e fortalecidas as lutas dos profissionais. Mas, a prática cotidiana dessa relação entre professores e sindicato demonstra que não há uma transcendência nessa relação. De fato, a entidade não constitui em algo mais que um simples órgão burocrático, opera dentro de uma lógica representativa e consegue mobilizar apenas uma pequena parcela dos servidores municipais.

Nas conversas informais com professores, muitos deles deixam transparecer que entendem o sindicato como um organismo ao qual compete a resolução de problemas que são da alçada do poder executivo, e diante da falta de solução para problemas que fogem à competência do sindicato, expressam suas revoltas em relação à entidade através da seguinte afirmação: "o sindicato não faz nada". Isso se dá muitas vezes porque o sindicato não consegue solucionar uma questão isolada, ou então porque não teve força suficiente para pressionar o governo a resolver uma situação a favor da categoria.

Em muitas situações o professorado tem demonstrado que não percebe - ou, se percebe não quer se expor - que a força motriz que impulsiona as ações desenvolvidas pelo sindicato é o grau de envolvimento da sua base de sustentação. Diante disso, a entidade se organiza seguindo a mesma lógica da democracia representativa defendida pelo credo liberal burguês, com uma estrutura burocrática onde uma minoria pensa e decide o que fazer, enquanto a grande expressão de participação da maioria se resume ao voto nos momentos de escolha dos membros para a diretoria.

A força do discurso liberal burguês, em que os "objetivos proclamados" na maioria das vezes não correspondem aos "objetivos reais" como nos lembra Saviani (1996), encontra sua ressonância naquilo que é expresso em algumas ocasiões pelos professores quando falam dos objetivos que os levam a participar das reuniões e manifestações promovidas pela entidade sindical. Ao se referirem à luta pelos

direitos e ao fortalecimento da categoria profissional, parece ser apenas o pronunciamento de um "chavão" por demais conhecido nos movimentos sociais e que de certa forma se tornou banal.

É importante salientar que a luta por direitos e fortalecimento da categoria se opera no nível da "concreticidade da ação política e pedagógica" como enfatiza Arroyo (2000), ação que implica em conhecer os direitos e também se inserir nas lutas e desafios para conhece-los e fazer valer pela própria ação que é desenvolvida.

Não seria, no entanto, justo deixar de reconhecer em muitos professores a capacidade de transcender o discurso para desenvolver uma ação efetiva que não se limita à participação nos movimento de massa, de estar no meio da praça de bandeiras e faixas em punho, esbravejando palavras de ordem, pois, são inúmeros aqueles que se empenham em elaborar seus projetos, propor suas metas e objetivos, esboçando outras formas de luta pela defesa dos direitos de uma maioria na sociedade, que implica não reivindicar exclusivamente o salário, melhores condições de trabalho, mas sim proporcionar mudanças na cultura de organização e gestão do tempo e espaços pedagógicos para tornar reais os objetivos proclamados.

4.2.2 Participação em movimentos comunitários, estudantis e grupos de jovens.

A história de vida⁴⁷ do presidente do SINDSEMP e dos seis professores participantes do grupo de trabalho na fase inicial do processo de elaboração e discussão do EPCM é marcada em algum momento pelo envolvimento com questões que ultrapassam o plano individual de cada um e ganham uma dimensão coletiva. Essa característica é um dos elementos constituintes da identidade individual desses sujeitos, identidade essa que é "*o conjunto de representações do eu pela qual o sujeito comprova que é sempre igual a si mesmo e diferente dos outros*" (Vianna, 1999, p. 51). É também, algo que se constrói cotidianamente nas relações sociais estabelecidas pelo indivíduo nas diversas interações, e que reflete a experiência do sujeito enquanto ser histórico.

⁴⁷ Dados levantados a partir dos registros pessoais feitos pelo pesquisador durante as discussões que deram origem ao EPCM, e através das entrevistas na pesquisa de campo realizada neste projeto de dissertação no período de fevereiro a outubro de 2000.

A predisposição para a participação em ações coletivas, revelada na identidade individual dos membros do grupo, representou um aspecto essencial na construção da identidade coletiva dos mesmos, uma vez que esta é “*a base de um movimento social*” (Blanco, in Vianna, 1999, p. 54).

A história de participação de cada um dos membros do grupo de trabalho foi construída de diversas formas, em diferentes tipos de movimento de ação coletiva. Portanto, o grupo de estudo organizado pelo SINDSEMP, tinha entre outras características, uma certa heterogeneidade quanto à experiência de participação de seus membros, em movimentos de lutas coletiva, a exemplo de militância em partidos políticos, movimento sindical, religioso, estudantil e de moradores e amigos de bairros.

Quadro nº 01: Envolvimentos em movimentos coletivos anteriores pelos professores integrantes do grupo que elaborou a proposta inicial do EPCM.

Entrevistados	Militância em partidos políticos	Movimento Sindical	Associação de moradores	Movimentos Estudantis	Grupo de jovens e movimentos religiosos	Grupos culturais teatros, dança, musical, coral.
A prof.		X			X	X – teatro
B prof.	X	X			X	
C prof.		X			X	
D prof.		X		X		
E prof.	X	X				
F prof.	X	X	X			
G pres.		X			X	

Fonte: Projeto de dissertação, respostas às entrevistas realizadas com os integrantes do grupo que elaborou a proposta inicial do EPCM, no período de fevereiro a outubro de 2000 durante o trabalho de campo.

Analisando o quadro acima se percebe que três dos participantes além do envolvimento com partidos políticos, todos militavam no movimento sindical de alguma forma, um havia participado como diretor de uma associação de moradores no bairro em que reside, outro na organização do movimento estudantil quando estudante na universidade, os demais se envolveram quando mais jovens, nos clubes de jovens organizados pela Igreja católica, a exemplo do que se revela na transcrição de suas próprias falas. Isso demonstra que todos os membros do grupo já haviam se relacionado com algum tipo de movimento coletivo.

... eu comecei em grupos de jovens muito antes, na época era coordenador de grupo de jovens (...) eu acho que todo líder participou do grupozinho de jovens, e o meu ponta pé foi essa década de oitenta...⁴⁸

... nós tínhamos o grupo de jovens que era mais a questão religiosa, nossa preocupação... eu lembro, assim, de um movimento maior nosso, além do apoio à grilagem, nós sempre fazíamos algumas coisas, nós participávamos em apoio às pessoas que eram expulsas da terra...”.

... Grupo de jovens já participei (...) era (pela Igreja) católica, era no meu bairro, o bairro que eu morava no Gersino Coelho (...) na minha época que eu fazia parte lá, era só para se reunir para conversar coisa de jovens mesmo, combinávamos passeios, discutíamos temas, só temas atuais mesmo, só para saber o pensamento de cada um ...⁴⁹

Eu participei de grupos de jovens que tinha uma atividade social, na assistência a presos, assistência religiosa ao cidadão, assistência como corte de cabelos, como educação social, educação política, então esses movimentos chamados movimentos de base, eu tive uma participação no início dos anos 80 aqui em Petrolina.⁵⁰

Em relação a outros tipos de organização onde se articulam interesses coletivos, um dos professores afirmou que participou de grupos teatrais e lhes atribui um caráter determinante na ampliação da sua capacidade crítica em relação aos fatos sociais.

⁴⁸ Trecho transcrito da fala do professor A em entrevista concedida em fevereiro de 2000.

⁴⁹ Trecho transcrito da fala da professora C em entrevista concedida em fevereiro de 2000.

⁵⁰ Trecho transcrito da fala do presidente do Sindicato em entrevista concedida em outubro de 2000.

Os questionários aplicados junto aos professores "presentes" e "ausentes", levantaram informações sobre o histórico de participação desses professores em manifestações coletivas reivindicativas, quais os caminhos de sua formação política, o grau de envolvimento e expectativas em relação ao EPCM, e as representações que os mesmos tinham do sindicato e do poder público municipal.

Analisando as respostas tentou-se estabelecer uma relação de causa e efeito entre os elementos constitutivos dos professores enquanto seres histórico-culturais e o seu maior ou menor envolvimento na luta coletiva pela definição do Estatuto e Plano de Carreira para o Magistério.

Os conteúdos das respostas às questões: Você participa ou já participou de movimentos reivindicativos? E o que se reivindicava? - Possibilitaram a identificação de categorias que compõem o discurso dos professores quando se referem a algum tipo de reivindicação.

Assim, do total de 45 questionários aplicados junto aos professores classificados na análise documental como presentes às manifestações coletivas, 41 delas responderam que haviam participado de movimentos de luta reivindicativa, e apenas 4 responderam que não. Em relação ao que se reivindicava, as respostas foram categorizadas após a análise de conteúdo e classificadas em ordem decrescente conforme demonstra o quadro a seguir.

Quadro nº 02: Distribuição das reivindicações dos professores presentes em suas participações em movimentos de luta no decorrer de suas vidas⁵¹.

Reivindicações assinaladas	Frequência da resposta.
Melhoria salarial	25
Melhoria das condições de trabalho	13
Aprovação do EPCM	12
Regularização do pagamento dos salários em atraso	13
Transporte	02
Outras questões	09

Fonte: Projeto de dissertação, respostas aos questionários aplicados durante o trabalho de campo no período de agosto a outubro de 2000.

⁵¹ A frequência de respostas é maior do que o número de professores porque como dadas várias para a mesma pergunta optou-se por reuni-las em categorias para que não houvesse perdas qualitativas.

A mesma pergunta foi feita aos 45 professores classificados como "ausente" na análise documental das listas de frequência fornecidas pelo sindicato. Desse total, apenas 16 responderam afirmativamente à mesma pergunta, enquanto 28 responderam não. As mesmas categorias foram definidas a partir do conteúdo das respostas daqueles que responderam sim, e classificadas também em ordem decrescente conforme demonstra a quadro n° 03.

Quadro n° 03: Distribuição das reivindicações dos professores ausentes em suas participações em movimentos de luta no decorrer de suas vidas⁵².

Reivindicações assinaladas	Frequência da resposta.
Melhoria salarial	10
Melhoria das condições de trabalho	06
Aprovação do EPCM	02
Regularização do pagamento dos salários em atraso	02
Outras questões	04

Fonte: Projeto de dissertação, respostas aos questionários aplicados durante o trabalho de campo no período de agosto a outubro de 2000.

As respostas apresentadas pelos professores confirmam, a princípio, a tendência entre os "ausentes", que é de não se envolverem em lutas reivindicativas, uma vez que apenas 35,5% desse grupo de 45 professores, afirmam ter participado desse tipo de ação coletiva. Enquanto entre os "presentes" esse percentual é de 91% demonstrando assim uma maior tendência a se envolverem com mais frequência.

Uma questão que desperta a atenção é o fato de que, embora na análise documental para classificar os presentes e os ausentes, alguns nomes não figurassem entre os primeiros, há entre os últimos aqueles que dizem ter participado dos movimentos promovidos pelo sindicato, chegando inclusive a se referir aos movimentos desencadeados pelo sindicato no período em questão, ou seja, o período em que foi discutido o EPCM, tais como: regularização do pagamento em atraso, lutas por melhores salários, melhores condições de trabalho e a reivindicação pela própria aprovação do EPCM.

Isso faz crer que a análise dos documentos internos do sindicato por si só não é suficiente para explicar a realidade, pois os sujeitos são dinâmicos e nem sempre

⁵² **Idem.**

tem a preocupação de em meio a uma manifestação coletiva assinar seu nome numa lista. Por outro lado, é possível afirmar que essas pessoas não são tão frequentes, já que, passar a lista se constituía uma prática bastante utilizada pela direção sindical, e através da qual se barganhava junto ao poder público municipal, o abono das faltas daqueles que faltavam ao trabalho para participar dos movimentos e deveria por estas razões ser de conhecimento de todos. Todavia, pode-se levantar a hipótese de que alguns não assinaram as listas para evitar comprometimentos maiores.

Nas respostas à questão sobre a participação dos professores em movimentos de lutas reivindicativas, não se percebe uma preocupação com as mudanças culturais mais amplas. Mesmo aquelas que se referem ao EPCM, que pode proporcionar significativas mudanças na cultura de gestão da rede de ensino. As reivindicações dos professores não vão além da preocupação imediata que é a melhoria de vida dos professores individualmente, mediante a melhoria salarial.

Quanto à questão de ser filiado a alguma agremiação sindical, quase a totalidade dos "presentes" e também os "ausentes", são filiados ao SINDSEMP sendo no grupo dos "presentes" 44 filiados e 38 no grupo dos "ausentes". Entre os "presentes" e "ausentes" apenas 01 filado ao SINTEPE⁵³ e 8 não tem nenhuma filiação a nenhum sindicato.

Objetivando conhecer mais sobre o histórico de participação dos integrantes dos dois grupos "presentes" e "ausentes", procurou-se perceber o envolvimento com outros tipos de movimentos coletivos como: reuniões em associação de moradores, clubes de bairros, de partidos políticos, grupos religiosos e outros. Entre os "presentes" 18 responderam que sim e 27 não. Entre os "ausentes" 23 responderam afirmativamente e 22 negativamente.

Há, nesse caso, uma inversão, pois a maioria daqueles que as listas do sindicato revelavam ser "presentes" aos movimentos promovidos pelo SINDESMP, não se envolviam em outros tipos de movimento. Enquanto entre os "ausentes" há uma relação de equilíbrio.

Quanto ao tipo de ação coletiva em que os professores considerados "presentes" já se envolveram, as respostas demonstraram um maior envolvimento em

⁵³ Sindicato dos Trabalhadores em Educação de Pernambuco.

grupos religiosos tanto católico como protestante, em seguida vem as associações de moradores, sindicato, partidos político e outros movimentos conforme demonstra a tabela a seguir:

Quadro nº 04: Distribuição da participação dos professores "presentes" pelo tipo de movimento em que se envolveram durante suas vidas⁵⁴.

Movimentos assinalados	Frequência das respostas
Grupos religiosos	10
Associação de moradores	07
Sindicato	06
Partidos políticos	03
Cooperativa de trabalho	01

Fonte: Projeto de dissertação, respostas aos questionários aplicados durante o trabalho de campo no período de agosto a outubro de 2000.

É interessante perceber que entre os presentes apenas seis fazem referência a reuniões em sindicato, isso se explica pelo fato de que na pergunta não foi mencionado sindicato, pois o objetivo era perceber o envolvimento em outros espaços de ação coletiva. No entanto, o sindicato parece ser uma representação significativa para os que o mencionaram em suas respostas.

A situação é similar entre aqueles considerados “ausentes” das manifestações coletivas promovidas pelo Sindicato no período em que foi elaborado e discutido o projeto do EPCM. Uma vez que, embora a frequência das respostas seja superior à dos "presentes", segue a mesma ordem, invertendo apenas em relação à participação movimentos sindicais e partidos políticos, ver quadro nº 05.

Quadro nº 05: Distribuição da participação dos professores "ausentes" pelo tipo de movimento em que se envolveram durante suas vidas⁵⁵.

Movimentos assinalados	Frequência das
------------------------	----------------

⁵⁴ A frequência de respostas é maior do que o número de professores porque como dadas várias para a mesma pergunta optou-se por reuni-las em categorias para que não houvesse perdas qualitativas.

⁵⁵ Ibid.

	respostas
Grupos religiosos	19
Associação de moradores	10
Sindicato	02
Partidos políticos	02
Outros	01

Fonte: Projeto de dissertação, respostas aos questionários aplicados durante o trabalho de campo no período de agosto a outubro de 2000.

A historiografia produzida a partir das respostas aos questionários aplicados junto aos professores selecionados para a amostra, evidencia que exceto nas reuniões e movimentos promovidos pelo sindicato, o envolvimento em ações coletivas por parte dos dois grupos (presentes e ausentes) não difere muito. São formas mais simples e talvez menos comprometidas com mudanças estruturais.

Em relação ao interesse em participar do próprio movimento sindical, percebe-se nos discursos dos professores que seus envolvimento nas lutas quase sempre não ultrapassam fins imediatos tais como: a questão dos salários em atraso e melhores condições de trabalho, ou seja, questões tão cruciais que seria impossível em algum momento da vida profissional não reagir e atender às convocações do sindicato.

4.3 - A participação dos professores na gestão do EPCM.

Para compreender esse movimento é importante ressaltar o caráter da participação dos envolvidos direta e indiretamente no processo de elaboração e discussão do EPCM. Esta participação se manifesta de diferentes formas, revelando posturas que vão desde a atitude participativa no grupo de trabalho que se propôs a elaborar a proposta preliminar à de simples crítica isolada ou manifestação da insatisfação no interior das escolas em que trabalham os professores.

A insatisfação manifestada em geral leva, os professores a formularem suas críticas contra o sistema, tendo como figura central o governo. Mas, em alguns casos, elas se dirigem também ao sindicato que lhes representa, e às vezes aos próprios colegas ou a si mesmos, ao refletirem sobre a situação enquanto professor.

As diferenças nas posturas de participação dos professores se refletem também entre os integrantes do grupo de trabalho. Fez-se presente durante as

sessões de estudo e discussões, que deram origem à proposta de EPCM, possibilitando a percepção de que aqueles cuja história de vida revelava um maior envolvimento pessoal com as questões políticas (através do movimento sindical, militância em partidos políticos ou coordenação de grupo de discussão), tinham mais aptidão para a condução dos trabalhos, afimco na leitura dos documentos e maior disposição para o debate das propostas.

Esse conjunto de disposições foi demonstrado na defesa das propostas e sugestões que cada um pretendia ver contempladas como pontos do estatuto e plano de carreira do magistério. Outros adotavam atitudes mais reservadas limitando-se apenas a concordar ou discordar das proposições defendidas por aqueles mais afeitos ao debate.

Essa disposição foi revelada também na fala de duas integrantes do grupo de trabalho ao fazer uma reflexão quanto às suas contribuições na elaboração do projeto de EPCM.

Não sei se contribui muito não, porque só ajudar os colegas a discutir um assunto, não sei se no meu ponto de vista contribuiu em alguma coisa, eu acho, sei lá, acho que não contribui muito não, (...) acho que era isso mesmo, inibição, eu sempre fui assim, acho que tenho que vencer essa timidez, às vezes eu até tenho vontade de discordar de alguma coisa, mas não sei o que... É timidez né? ... mas já tive vontade de discordar!⁵⁶

... Na verdade eu me sinto muito caladinha né? Eu ouço muito, mas eu acho que em relação aos assuntos da prática, o que eu via na prática certo? Eu pude dar certas contribuições, tipo assim, eu já sabia que era assim, né? Então eu concordava ou discordava e dava minha sugestão, dava minha idéia... foi mais ou menos isso, já conhecendo a prática e já sonhando com a coisa diferente... um ideal que me move...⁵⁷

As falas transcritas acima revelam a postura de professores mais contidos em suas argumentações, que se posicionam de forma defensiva e evitam o conflito. Os que reagiam de tal maneira demonstravam menos envolvimento em movimentos de ação coletiva, ao contrário daqueles que participavam há mais tempo como membro de partidos políticos, na direção de sindicatos e associação de moradores. Isso

⁵⁶ Trecho transcrito da fala da professora C em entrevista concedida em fevereiro de 2000.

⁵⁷ Trecho transcrito da fala da professora E em entrevista concedida em fevereiro de 2000.

demonstra que uma experiência maior de participação nesses espaços proporciona um maior domínio de assuntos dessa natureza, maior capacidade argumentativa, assim como ênfase na defesa das propostas e concepção dos projetos apresentados.

Entre os membros desse grupo apenas três haviam participado de um processo semelhante a esse em ocasiões anteriores, ou seja, elaborar um documento que viria a se constituir numa lei municipal. Eram eles o presidente do sindicato e dois professores, haviam participado de outros momentos em que se discutia projetos semelhantes. O professor "A" e o próprio presidente do sindicato integraram a direção anterior do SINDSEMP no triênio 1994-1997, e foi responsável por elaborar e conduzir as discussões que deram origem à do estatuto do magistério anterior⁵⁸. O terceiro era o professor "F" que já havia participado de comissões para elaborar e/ou reformular regimentos e estatutos de órgãos internos da universidade à qual é também vinculado.

Para os demais integrantes esse processo significou aprender com a própria experiência, pois jamais tinham participado de algo semelhante, quando muito, tinham participado apenas para tomar conhecimento de normas regulamentares das escolas de forma pronta e acabada, conforme a fala da professora "B", que sintetiza o conteúdo das falas dos outros integrantes.

“a primeira experiência foi essa (...) Em regimento só em questão de elaboração não (...) só em questão de ler, interpretar, isso nós já tínhamos visto apresentar, estatuto a alunos, agora elaboração de estatuto não!”⁵⁹

A relação experiência/participação produziu uma relação de poder constituída a partir da micro-política que se estabeleceu entre os membros do grupo. De fato com a emergência dos conflitos no interior do próprio grupo em torno de questões que se mostraram polêmicas, ficaram expostas as fragmentações e o poder inerente a cada indivíduo. Um poder ampliado progressivamente pelo grau de autonomia

⁵⁸ A Lei Municipal, Nº 647/96, alterada pela Lei Municipal. Nº 951/00, atual EPCM sancionado em 07 de julho de 2000.

⁵⁹ Trecho transcrito da fala da professora B em entrevista concedida em fevereiro de 2000, durante o trabalho de campo.

individual e coletiva conquistada pelos atores e grupos sociais através da participação nas lutas por mudanças nas estruturas das instituições e da sociedade.

O poder manifestado no interior do grupo de trabalho contribuiu para que sobressaísse no projeto de lei as propostas dos membros mais experientes e participativos, estes assumiu a defesa daquilo que acreditavam e muitas vezes faziam valer suas opiniões pelo convencimento dos demais integrantes.

As propostas defendidas pelos membros do grupo tiveram origem a partir das reivindicações - muitas vezes como simples expressão da revolta - do conjunto dos professores. Estas contribuíram para que várias idéias da categoria capitadas pelos membros do grupo na convivência cotidiana com os pares fossem inscritas nos termos da lei que passou regulamentar as relações no âmbito do magistério público municipal.

Contudo, percebe-se que numa dimensão quantitativa a participação do professorado no momento da elaboração do anteprojeto de lei foi reduzida ao grupo de trabalho constituído pelo sindicato. Isso não significa deixar de reconhecer a existência e importância de elementos significativos da convivência entre os professores que marcam um envolvimento indireto daqueles que mesmo de fora, às vezes sem perceber, contribuem com as mudanças, pois é da inquietação revelada no cotidiano de cada um, em seu lócus de atuação, que são geradas a energia para as lutas reivindicativas por mudanças nas situações instituídas.

4.4 - O conhecimento dos professores sobre o processo de elaboração EPCM.

Para dar conta da compreensão dos professores a respeito do processo de gestação da lei do EPCM, foi formulada a seguinte questão: o que você sabe sobre a elaboração e discussão do EPCM?

A partir do conteúdo das respostas foi possível estabelecer categorias cuja frequência com que são mencionadas na fala dos professores possibilitaram conclusões a respeito do grau de envolvimento dos membros, tanto dos professores "presentes" como dos "ausentes", durante o processo de discussão. Essas categorias de respostas são mais bem visualizadas no quadro seguinte.

Quadro n° 06: Conhecimento dos professores "presentes" sobre o processo de elaboração e discussão do EPCM.

Conhecimento sobre o EPCM	Frequência das respostas
É uma lei cujo objetivo é beneficiar os professores.	13
Tem dúvida ou não sabe nada a respeito.	09
É um projeto que foi discutido pelos professores, sindicato e governo.	19
É mais uma lei que não vai dá em nada.	01

Fonte: Projeto de dissertação, respostas aos questionários aplicados durante o trabalho de campo no período de agosto a outubro de 2000.

Foi possível perceber não só nas respostas aos questionários, mas também, durante os diálogos estabelecidos com os professores que os responderam, eles tinham pouco ou nenhum conhecimento sobre a gênese do processo que instituiu o EPCM. Essa situação foi verificada nas duas categorias de professores "presentes" e "ausentes".

Quadro n° 07: Conhecimento dos professores "ausentes" sobre o processo de elaboração e discussão do EPCM.

Conhecimento sobre o EPCM	Frequência das respostas
É uma lei cujo objetivo é beneficiar os professores.	08
Tem dúvida ou não sabe nada a respeito.	21
É um projeto que foi discutido pelos professores, sindicato e governo.	04
É mais uma lei que não vai dá em nada.	01
Sei que vai haver o enquadramento por nível.	06
Sei que vai ser implantado.	04
Sei que o ingresso na carreira se faz por concurso.	01
Que para ocupar função gratificada tem que ser do quadro de professores.	01

Fonte: Projeto de dissertação, respostas aos questionários aplicados durante o trabalho de campo no período de agosto a outubro de 2000.

Alguns professores até esboçaram uma resposta mais convincente, afirmando que tinham conhecimento de que se tratava de uma lei discutida entre os professores, sindicato e o governo. Essa afirmação conforme demonstra o quadro das respostas frequentes, foi mais comum entre os professores classificados como "presentes" às reuniões do sindicato. No entanto, nenhum chegou a mencionar algo sobre as minúcias do processo como, por exemplo: os conflitos, as questões mais polêmicas, os progressos e retrocessos que o projeto tivera desde a elaboração inicial à aprovação de sua versão final.

De acordo com o que se ver no quadro de respostas nº 06, os "presentes" demonstram interagir um pouco mais com o EPCM, pois quantitativamente o número de respostas que esboçam o mínimo de conhecimento sobre esta lei é superior às respostas dos "ausentes". Nota-se que entre os "ausentes" há um número mais elevado daqueles que dizem nada saber sobre o EPCM. Nas conversas, alguns chegavam a afirmar que não sabiam do que se tratava, demonstrando assim profundo desconhecimento da lei que regulamenta sua carreira profissional.

Há, portanto, um descompasso entre o que se fala e o que se pratica. O discurso que virou senso comum entre os professores é o da transformação da realidade e da formação do cidadão crítico. Mas, de que realidade se fala, e que cidadão crítico é esse que será formado por professores que pouco conhecem sobre a sua própria realidade enquanto profissional? É possível transformar algo que não se conhece? Em que nível se opera essa transformação?

Diante da constatação da desinformação sobre o processo de elaboração e discussão do EPCM, procurou-se a partir da ótica dos professores conhecer suas causas. Seria a falta de articulação do sindicato com a categoria? De onde parte essa desarticulação? Que meios o sindicato utilizou para convidar os professores a se envolverem nessa discussão? Assim, foi elaborada a seguinte questão: você foi convidado a participar de alguma reunião para discussão desse projeto (de EPCM)? Resultado identificado quantitativamente indica que entre os "presentes" 33 (ou seja, 73,3%) responderam sim, enquanto entre os "ausentes" 34 (75,5%) responderam que foram convidados ou convocados para as discussões.

Sobre a forma como foram convidadas, as respostas foram tabuladas conforme mostra a tabela seguinte:

Quadro nº 08: Discriminação das formas como os professores foram convidados pelo sindicato a participar das discussões sobre o EPCM.

Formas de convite	Frequência das respostas dos Professores "presentes"	Frequência das respostas dos Professores "ausentes"
Convidados por membros da direção do sindicato.	10	08
Comunicação escrita enviada à escola	25	22
Convidado diretamente por colegas	11	14
Anúncio nos meios de comunicação de massa (rádio, televisão, carro de som).	07	10
Outros	01	

Fonte: Projeto de dissertação, respostas aos questionários aplicados durante o trabalho de campo no período de agosto a outubro de 2000.

Percebe-se que a direção do sindicato usou diversos meios para envolver os professores. Porém, as reuniões que aconteceram abertas à ampla participação da categoria foram poucas, quando a proposta já estava esboçada. Desta forma os professores se limitavam a concordar ou discordar do seu conteúdo e não se estabelecia tempo suficiente para amadurecer as questões com a categoria. Vale salientar que eram reuniões, ou melhor, assembléias gerais conduzidas onde não havia formação de grupos de trabalho e/ou de discussão com uma parcela quantitativamente mais significativa do professorado, fato esse que acabava prejudicando uma ação que se pretendia democrática.

A forma de condução do processo seria um dos motivos pelos quais não houve uma maior identificação dos professores com o projeto, a ponto de não se envolverem e não conseguirem descer a suas minúcias durante o processo de discussão, e assim demonstrarem uma participação efetiva, que é um elemento necessário na construção de uma gestão pautada numa relação de autonomia.

4.5 - Conhecimento dos professores a respeito das propostas do EPCM

Questionados se tinham conhecimento a respeito das propostas do EPCM, 33 dos professores "presentes" responderam que sim, 11 responderam que não e 03 simplesmente não responderam a questão. Entre os "ausentes" 26 responderam sim, 17 não, e 2 se abstiveram de responder. Ao procurar saber quais propostas eles consideravam mais importantes, as respostas mais frequentes tanto entre os "presentes" como os "ausentes" foram a de prever as funções gratificadas de diretor, vice-diretor, secretário de escola e especialista em educação, como exclusivas dos professores do quadro permanente do magistério municipal. A estas respostas seguiram-se aquelas que prevêm a ampliação das gratificações, sistema de progressão funcional na carreira, períodos reservados a estudos, incentivos a pós-graduação e a valorização do professor.

Quadro nº 09: Mudanças que os professores consideram mais importante no EPCM

Mudanças mais importantes	Frequência das respostas dos Professores "presentes"	Frequência das respostas dos Professores "ausentes"
---------------------------	--	---

Sistema de progressão	09	09
Ampliação das gratificações	12	08
Função Gratificada exclusiva dos professores do quadro permanente.	15	10
Períodos reservados a estudos	05	04
Incentivo á pós-graduação	04	03
Valorização do professor	11	

Fonte: Projeto de dissertação, respostas aos questionários aplicados durante o trabalho de campo no período de agosto a outubro de 2000.

Observa-se que as questões que o professorado considera como mais importantes se enquadram na categoria valorização profissional, que por isso mesmo passa ser a mais forte representação que os professores têm em relação ao EPCM. Esta necessidade que é interna está em contra posição aos elementos condicionantes externos que contribuem para sua desvalorização profissional que afetam a sua própria imagem como pessoa. Pois, como esclarece Ibanez(1988),

"o tipo de realidade social para que aponta o conceito de representação social está finamente tecido por um conjunto de elementos de natureza muito diversa: processos cognitivos, inserção sociais, fatores afetivos, sistemas de valores... que devem caber simultaneamente no instrumento conceitual utilizado para elucidá-lo" (Ibanez, 1988, In. Sá, 1996, p. 32).

Portanto, o que relaciona essa representação social da valorização profissional em relação ao EPCM, é o desenvolvimento desses processos cognitivos e afetivos dos professores, inseridos numa relação antagônica, contraditória ao seu desejo de reconhecimento, respeito profissional, valorização salarial, condições ideais de trabalho e um tratamento digno de uma pessoa que para os alunos e a comunidade se constitui uma referência.

Essa situação de conflito entre o que deseja o professor e a situação adversa condicionante do desprestígio de sua imagem como educador, pode ser percebida na revolta e indignação com que os professores se referem às dificuldades, à humilhação que vivenciam no cotidiano do exercício profissional. Em depoimento uma professora que trabalha na zona rural assim se expressa:

"Minha irmã me fala sempre, você é uma professora, estudou pra isso e vive lá naquele lugar pra ganhar quatrocentos e setenta reais, dinheiro que eu ganho

sem sair da minha casa, lavando e passando roupa, os clientes vêm trazer na minha porta, não preciso deixar meus filhos, minha família pra ir me socar naquele buraco. Olhe que você estudou pra isso e eu não!"

Assim, o prestígio do professor se desfaz no imaginário das pessoas humildes que viam nele uma referência de sucesso na vida profissional, tanto pelo reconhecimento do que aprenderam no pouco tempo de vida escolar, como por achar que pelo esforço que fizeram, por terem estudado mais, deveriam ser mais bem recompensados na vida. Um senhor que se diz com poucos anos de escolarização e acompanhou o pesquisador em suas viagens pelo interior, durante a aplicação dos questionários, chegou a comentar:

"Mais rapaz quer dizer que professora é igual a pião de trecho... umas meninas bonitas dessas, que estudaram tanto (...) vem se socar nesses cafundós, nas brenhas passar a semana toda pra ganhar só isso? Eu que só estudei até o quinto ano de admissão e deixei num sei se eu vinha (...) solidão... vinha nada!"

Mas, a sensação de desprestígio que aguça o desejo de valorização profissional constituindo-se na principal representação em relação ao EPCM, tem um sentido muito mais visível quando os professores se referem ao tratamento que lhes é dispensado pelos órgãos superiores da educação no município. Dizem elas que são "totalmente abandonadas" pela Secretaria de Educação,

"Agente fica aqui, não vem uma supervisora, não tem água a casa está cheia de barbeiro".⁶⁰

"Nós ficamos aqui não vem ninguém, não tem um apoio pedagógico, a casa dos professores (...) ai meus deus do céu, parece um lixo! Agora que nós alugamos essa".⁶¹

"Professor, agente aqui faz o que quer, isso é bom para os maus profissionais que ficam só enrolando, não tem uma inspeção, não tem nada... por isso é que tá ai esse caos, aluno não quer nada, professor também não..."⁶²

⁶⁰ Comentário feito por uma professora lotada na zona rural ao conversar com o pesquisador enquanto respondia o questionário aplicado em setembro de 2000.

⁶¹ Idem.

⁶² idem.

"Agente passa aqui, a semana todinha (...) dá um desespero (...) longe de meus filhos pequenos, o marido com ciúmes, olhe é um inferno (...) como é que agente pode dar boas aulas, me diga professor?"

Portanto, a representação social da valorização profissional é *"gerada no curso de conflitos sociais (...) que são determinadas por relações antagonísticas entre seus membros"* (Moscovici, 1988, In Sá, 1996, p. 40). E se mostra presente na resposta a várias as perguntas feitas através do questionário desta pesquisa como, por exemplo, quando questiona se há alguma reivindicação que o professor gostaria que estivesse contemplada no EPCM. As respostas a esta questão enfatizam praticamente as mesmas coisas que já haviam sido enfatizados na questão anterior, mesmo sendo diversificadas no conteúdo exposto, o significado era o mesmo, ou seja, a valorização profissional.

Quadro nº 10: Reivindicação que os professores gostariam de ver contemplada no EPCM.

Categoria de respostas	Frequência das respostas dos Professores "presentes"	Frequência das respostas dos Professores "ausentes"
Manter as gratificações de quem se afasta da sala de aula por motivo de doença	05	0
Valorização salarial	11	11
Melhores condições de trabalho	05	02
Incentivo ao aperfeiçoamento profissional	07	03
Eleições para diretores	05	01

Fonte: Projeto de dissertação, respostas aos questionários aplicados durante o trabalho de campo no período de agosto a outubro de 2000.

De fato as reivindicações sugeridas pelos professores haviam sido contempladas no EPCM⁶³, fazendo crer que os termos da lei aprovada correspondem aos interesses de grande parte segmento docente da Rede Municipal de Petrolina.

4.6 - A condução das discussões sobre o EPCM na ótica do professorado.

Questionados se eles concordaram ou não com a forma como a direção do sindicato conduziu as discussões do EPCM, 27 (60%) dos "presentes" afirmaram que não, outros 13 responderam que sim, os demais não responderam. Já entre os "ausentes", 15 responderam que sim, 20 não concordaram, os demais não responderam.

⁶³ A aplicação dos questionários ocorreu no período de agosto a outubro de 2000, quando o EPCM já havia sido aprovado.

As respostas de três dos professores que responderam sim, sintetizam as demais, tanto dos presentes como dos ausentes. Vejamos os exemplos:

*"Concordo, pois foi conduzida de forma participativa juntamente com servidores e comissão, fortalecendo assim a sua aprovação"*⁶⁴.

*"Sim, porque lutamos a primeira e a segunda vez e na terceira alcançamos nosso objetivo"*⁶⁵.

"Concordo, teve reuniões, foi mesa aberta para quem quisesse sugerir, os maiores culpados das coisas não acontecerem são os professores que às vezes são dispensados das escolas e não vão para as reuniões".⁶⁶

Em relação aos que responderam que não concordam, é possível sintetizar as respostas através dos seguintes exemplos:

*"Não, acho que deveriam ter sido mais ágeis e inteligentes"*⁶⁷

*"Não, acho que deveria ter sido discutido de maneira mais democrática entre comissão e categoria"*⁶⁸

"Não, porque sempre deixam a questão no meio do caminho, e o funcionário não pensa no projeto como um todo, começa a cobrar salário os outros pontos".⁶⁹

"Não, mas o que acontece conosco é que criticamos tudo e pouquíssimo participamos, pois dizemos não termos tempo".⁷⁰

Como se pode perceber as opiniões a respeito do modo de condução do processo pela direção do sindicato são divergentes, isso implica a leitura que cada indivíduo faz do movimento a partir de como concebem o papel da entidade.

⁶⁴ Fonte: Projeto de dissertação, respostas aos questionários aplicados durante o trabalho de campo no período de agosto a outubro de 2000.

⁶⁵ Idem

⁶⁶ Idem.

⁶⁷ Idem.

⁶⁸ Idem.

⁶⁹ Idem.

⁷⁰ Idem.

Há no conjunto do professorado aqueles que se envolveram, procuram conhecer mais de perto o processo, saíram do lugar comum de agentes, dando vez ao nascimento do sujeito que quer ser ator social da mudança, na perspectiva de Touraine (1994, 1996, 1999), são esses os que fazem uma análise positiva reconhecendo o esforço - recheado de limitações, erros e acertos - da direção do sindicato para envolver os professores numa luta coletiva pela instituição do EPCM.

Mas, há também nessa pluralidade de opiniões aqueles que percebem os equívocos da diretoria em relação às estratégias para o maior envolvimento dos professores e sugerem alternativas para as novas lutas.

E, há ainda, aqueles que, do seu lugar cômodo de agente passivo, às vezes, assumem a condição de autor de suas críticas ao movimento, mas, não se dispõem a desenvolver ações efetivas na tentativa de instituir novas práticas, como ilustra o depoimento de uma professora que diz: "*Geralmente não gosto de participar desses movimentos, deixo que os colegas participem dos encontros*".⁷¹

Refletindo sobre a relação agente e ator, Ardoino (1998), propõe uma tríade que é constituída pelo agente - ator - autor que equivale ao que Touraine chama de agente - sujeito - ator. Porém chama atenção para o fato de que essa relação não se dá de forma mecânica uma vez que,

"Não é possível se liberar da condição de agente transformando-se em ator, pela dádiva de uma conscientização, de uma sensibilização ou de uma formação. Somos e permanecemos num caso e em outro (...). O trabalhador que acaba de solicitar um aumento ao seu superior hierárquico pode muito bem se comportar como ator consciente e sensato, até mesmo como autor responsável pelo seu procedimento. Nem por isso ele deixa de ser considerado o agente de uma mecânica, de uma dinâmica social muito mais ampla..." (Ardoino, 1998, p. 29).

Isso significa que se a professora que se definiu como agente nos movimentos promovidos pelo sindicato, em outros espaços, em outras situações, em outros grupos pode ser definida como ator ou autora de outros projetos de mudança dentro de uma lógica e/ou perspectiva diferente da que é estabelecida na política sindical.

Considerando essas dimensões e possibilidades, foi formulada aos professores uma questão que visava identificar sua relação com outros grupos que discutem a problemática da

⁷¹ **Idem.**

educação fora ou além das discussões promovidas pelo sindicato. Entre os professores "ausentes" 32 responderam não, 09 responderam que só no grupo de amigos professores, independente de está na escola ou não. Entre os "presentes" 36 responderam não e 08 dizem discutir informalmente.

Pode-se observar que as discussões talvez ocorrem naturalmente em número até maior do que aqueles que responderam sim, mas não há uma intencionalidade, uma preocupação com a sistematização de um projeto de mudança. No entanto, é impossível não reconhecer que essas discussões se constituem um terreno fértil para fazer brotar os referidos projetos. Essa foi sem dúvida, a maior expressão de participação da grande maioria do professorado, quando em seus momentos de indignação, de angústia, de revolta procuravam o sindicato, discutiam sua situação durante a estadia na fila do banco, nos pontos de espera dos ônibus que os leva para as escolas, nos momentos de intervalo das aulas na escola e nos encontros maiores promovidos pela Secretaria, manifestando sempre o seu desejo de mudança nas relações instituídas na gestão da rede municipal de ensino.

A participação desse tipo vem a se dar com um caráter de revolta imediata contra os aspectos problemáticos que os afetam individualmente. Mas pouco consegue passar disso, se não for acompanhada de uma reflexão sobre suas causas, se não for feita uma leitura minuciosa da realidade, procurando compreender e interpretar os fenômenos que a constituem, e se não se buscar a autonomia diante dos elementos determinantes da mesma, para dar-lhes novos significados e novo sentido ao existir cotidiano.

4.7 - Sugestão dos professores para que haja mudanças na gestão da Rede Municipal de Ensino de Petrolina.

Na perspectiva de ir além da percepção que se teve da participação da maioria do professorado nesse movimento em que novas proposições foram feitas no sentido de mudar a relação em alguns aspectos na gestão da rede, foi formulada a seguinte questão: você tem alguma sugestão inovadora para a prática da gestão na Rede Municipal de ensino de Petrolina? As repostas dadas pelos professores possibilitaram a criação das categorias apresentadas no quadro abaixo:

Quadro nº 11: Sugestões dos professores para mudanças na gestão da Rede Municipal de Ensino de Petrolina.

Sugestões	Frequência das respostas dos Professores "presentes"	Frequência das respostas dos Professores "ausentes"
Que haja uma política de capacitação e apoio a prática pedagógica	16	9
Que haja mais abertura para a participação de todos	11	5
Que o diretor seja um professor da própria escola	3	1
Fazer a nucleação das escolas no setor rural	2	-
Que haja melhoria salarial para os professores	1	2
Não tem sugestão	8	16

Fonte: Projeto de dissertação, respostas aos questionários aplicados durante o trabalho de campo no período de agosto a outubro de 2000.

O quadro demonstra haver tanto entre os professores "presentes" como em boa parte dos "ausentes" a preocupação com a necessidade de programas de formação continuada através de capacitações e apoio a prática pedagógica por meio de um acompanhamento feito pelo corpo técnico da Secretaria de Educação do Município. Essa seria uma das soluções para o problema da situação de abandono mencionada anteriormente pelos professores do setor rural, além disso, possibilitaria a vivência de outras experiências e a aquisição de novos conhecimentos.

Ainda entre os "presentes" uma outra questão bastante significativa era o desejo de que houvesse mais abertura para a participação mais ampla do segmento docente nas decisões dos órgãos superiores da educação no município. Isso implica a instauração de uma cultura de gestão democrática da educação nesse contexto. Entretanto, refletindo sobre a afirmação de Demo (1994), "*participação é conquista*", essa não pode ser apenas uma tutela do poder público, nem algo que se reivindica e fica esperando que se cumpra, uma gestão democrática se conquista com luta, sacrifício e o fortalecimento dos canais de participação.

É sugerido também a eleição para diretores das escolas, a nucleação das escolas da zona rural, além de melhoria salarial. Percebe-se ainda que uma resposta bastante frequente principalmente entre os "ausentes", é a dos que afirmaram não ter sugestão nenhuma para uma gestão inovadora.

4.8 - Avaliação dos professores sobre o poder público municipal no período estudado.

Na avaliação dos professores "presentes" 39 consideram a gestão municipal como ruim e apenas 6 apontam o governo como regular. Entre os motivos pelo qual apontam o governo como ruim está a não valorização do professor, o descumprimento de acordos e leis federais, a falta de um programa de capacitação permanente dos professores como demonstra em suas respostas desses professores.

"As piores possíveis, pois o poder municipal nunca se preocupou em atender as necessidades do servidor, não tem compromisso com a educação".

"Várias falhas e o não cumprimento de acordo com lei federal, principalmente no dois últimos anos, o desrespeito com a merenda escolar e outros"⁷²

"deixou a desejar, pois deveria ter oferecido cursos de atualização, seminários e palestras para melhorar o seu quadro profissional".

Entre os "ausentes" as avaliações foram as seguintes: seis responderam que o prefeito fez um bom trabalho no que diz respeito à política de educação no município, oito dos que responderam o qualificou como regular e o restante acharam que o prefeito fez um trabalho ruim alegando quase as mesmas razões dos professores "presentes".

Percebe-se na avaliação feita pelos professores um caráter reivindicativo por mudanças na gestão educacional no município. Mudanças essas, que foram prescritas nos termos da lei do Estatuto e Plano de Carreira do Magistério de Petrolina. Portanto, mesmo não havendo uma participação direta da categoria, a lei aprovada representa os anseios do professorado.

⁷² **Idem.**

TRAJETÓRIA DO EPCM: DA ELABORAÇÃO À APROVAÇÃO

5.1 - Consensos e conflitos internos no grupo de trabalho

Os conflitos estabelecidos entre os membros do grupo de professores responsável pela elaboração do anteprojeto de EPCM, eram decorrentes das discordâncias em torno das sugestões de encaminhamento, e teor das reivindicações que se constituíam num ideal a ser alcançado com a implantação do Estatuto e Plano de Carreira do Magistério. Foram eles, reveladores de diferentes representações construídas socialmente, sobre o significado de educar, de cidadão e sociedade. Representações que se constroem a partir de saberes diferenciados.

Desencadearam polêmicas registradas nas reuniões do grupo de trabalho durante o segundo semestre de 1997, quando estava sendo elaborada a proposta preliminar para ser discutida com o governo municipal e posterior enviada para ser votada pelos vereadores na Câmara Municipal. Seu resgate foi feito a partir dos registros pessoais feitos pelo pesquisador que no referido período enquanto participante do grupo, bem como através de entrevistas realizadas - para fins de levantamento da memória do movimento - com os professores responsáveis pela elaboração da referida proposta.

Esses registros que evidenciam relações de poder, um poder que na visão de Foucault, não tem um lugar próprio, e nem é propriedade de alguém, é sim uma relação que se estabelece pela inter-relação entre os indivíduos, como esclarece Roberto Machado (1982), ao prefaciar a 3ª edição brasileira da obra de Michel Foucault, intitulada “Microfísica do Poder”:

... os poderes não estão localizados em nenhum ponto específico da estrutura social. Funcionam como uma rede de dispositivos ou mecanismos a que nada ou ninguém escapa, a que não existe exterior possível, limites ou fronteiras. Daí a importante e polêmica idéia de que o poder não é algo que se detém como uma coisa, como uma propriedade, que se possui ou não. Não existe de um lado os que têm poderes e de outro, aqueles que se encontram dele alijados. Rigorosamente falando, o poder não existe; existem sim práticas ou relações de poder. O que significa dizer que o poder é algo que se exerce, que se efetua, que funciona. E que funciona como maquinaria, como uma máquina social

que não está situada em um lugar privilegiado ou exclusivo, mas se dissemina por toda a estrutura social. Não é um objeto uma coisa, mas uma relação. (Machado, 1982, Pág. XIV).

Assim, tanto na composição da direção do SINDSEMP, como no interior do grupo que se organizou para elaborar a proposta de plano de carreira do magistério, havia um jogo de forças e tentativa de convencimento demarcado pelo campo de saberes que permeavam o convívio entre aqueles que estavam envolvidos no processo. Saberes que atuavam como pontos convergentes e divergentes, aproximando-se e distanciando-se, ou mesmo interligados formando uma rede.

Num dos pontos o saber acumulado durante mais de uma década pelo presidente da entidade sindical, sobre as leis municipais e as estratégias de negociação com os governantes municipais; em outros, o saber do professorado, de quem vivencia na prática a realidade da Rede Municipal de Ensino, dos que se dedicaram a estudar a legislação e as políticas educacionais brasileiras, dos que se dedicavam aos cálculos matemáticos sobre as possibilidades de ganhos financeiros, assim como dos que refletiam sobre as condições organizacionais do referido sistema para oferecer educação com “qualidade”.

O saber, que conferia a alguns, o poder de argumentar, de fazer valer suas idéias perante o grupo ali reunido, mas, que também, representava a capacidade de resistência por parte de outros em aceitar determinadas propostas, refletindo mais uma vez o que afirma Machado (1982), a partir das idéias de Foucault, sobre o poder,

"Ele está sempre presente se exerce como uma multiplicidade de relações de forças. E como onde há poder há resistência, não existe propriamente o lugar de resistência, mas também pontos móveis e transitórios que também se distribuem por toda a estrutura social". (Machado, 1982 Pág. XIV).

Concretamente, o que contribuía para o estabelecimento do conflito? O que o caracterizava? E quais os desdobramentos parciais? Retomando o que foi afirmado anteriormente, o confronto de opinião no interior do próprio grupo, aos poucos ia expondo a imagem ou representação social - construída social e culturalmente - sobre educação, por cada um dos seus membros. Nessas representações estavam

presentes traços culturais da própria formação social, política e profissional dos indivíduos ali reunidos.

Assim, as opiniões diferenciavam-se quanto à forma de organização do sistema de ensino e a carreira docente em Petrolina, com vistas a oferecer educação de melhor qualidade para formar cidadãos que possam conviver, desenvolver e contribuir para a transformação visando um novo tipo de sociedade.

Por um lado, os argumentos em defesa de uma educação de qualidade, refletiam os discursos veiculados na mídia, como que teleguiado por esta, cuja concepção é utilitarista, voltada para o desenvolvimento do mercado, e a formação do cidadão qualificado para a competitividade conforme as exigências daquele. Desse modo, o sistema seria organizado com vistas a oferecer conhecimentos úteis, através do repasse de conteúdo, não havendo dessa forma a preocupação com a organização de um sistema que proporcione a produção de novos conhecimentos pelos professores. Estes necessitam apenas ser capazes de promover a aprendizagem e a aprovação dos alunos nas sucessivas fases da organização propedêutica do ensino, sem se importar se reproduzem, ou não, a lógica instituída pela sociedade de consumo, que faz aumentar as disparidades sociais.

Pensada dessa forma, a estrutura do sistema educacional não precisa passar por grandes mudanças ou transformações na sua concepção de organização, basta apenas aperfeiçoar os seus mecanismos de controle e de reprodução da sociedade, através da incorporação de novos discursos, de instrumentalização material e tecnológica das escolas, como também, dar recompensas mais elevadas aos professores pela sua produtividade.

Por outro lado, a qualidade era pensada com base na alternativa humanista, preocupada com o desenvolvimento do pensamento reflexivo que instiga o indivíduo a pensar sobre sua própria condição de ser humano, bem como a natureza das relações que ele estabelece vivendo e convivendo em sociedade. Assim, na organização do sistema, devem ser previstos ou estabelecidos mecanismos que possibilitem as condições políticas para o desenvolvimento de ações para a adoção de uma concepção de gestão democrática, assegurando os espaços e tempos para sua materialização.

Ocorriam nas reuniões do grupo de trabalho instituído para elaborar a

proposta preliminar do EPCM⁷³, debates em torno de questões que implicavam mudanças até certo ponto radicais nesse contexto, uma vez que se propunha a romper com a cultura política-administrativa do município, e da gestão dos recursos materiais, humanos e pedagógicos no âmbito da Rede Municipal de Ensino. Em que pese, todos os membros serem favoráveis à democratização da educação, havia por parte de alguns, o receio de que várias sugestões a serem inseridas na proposta não fossem aceitas pela equipe do Governo Municipal.

Esse receio se justificava pelo fato da inclusão das sugestões implicar em mudanças na cultura política local, e às vezes porque diferenciaria consideravelmente a categoria de professores dos demais servidores quanto à valorização profissional.

Assim ocorreram discussões acirradas em torno das seguintes propostas:

- 1 - sobre a forma de provimento de cargos e/ou função gratificada de direção das unidades escolares;
- 1 - formas de composição da equipe técnica pedagógica para atuarem no apoio ao ensino;
- 2 - a quem competia o exercício da função de secretários de escola;
- 3 - critérios de progressão funcional na carreira;
- 4 - percentual em valor financeiro que seria atribuído entre as escalas da hierarquia que seria instituída a partir da implantação do plano de carreira;
- 5 - definição de um piso salarial para a categoria;
- 6 - distribuição da carga horária prevista no contrato de trabalho.

Além dessas havia ainda discordância em relação a certos termos empregados na redação do projeto.

Algumas questões se mostravam mais polêmicas que outras, embora todos estivessem ali imbuídos de um objetivo comum que era a melhoria da qualidade de ensino. Os que entendiam que para se alcançar à qualidade era necessário serem criadas as condições políticas, viam como condição fundamental o rompimento com algumas práticas instituídas e cristalizadas dentro da Rede Municipal de Ensino e da cultura política regional.

⁷³ Fonte Registros pessoais do pesquisador enquanto integrante do movimento e do grupo referido e de documentos internos do sindicato.

Em relação à questão dos critérios para nomeação do diretor de escola, era consenso entre os professores de que um desses seria o da eleição direta, uma vez que com isso seriam evitadas as habituais intervenções da política partidária, principalmente por parte de alguns vereadores que muitas vezes interferiam no trabalho dos dirigentes escolares, por conta de na maioria das vezes nomearem pessoas subservientes aos seus interesses. Esta, por sinal, é uma prática muito comum nas prefeituras brasileiras, principalmente nordestina, ou seja, as escolas municipais são loteadas entre os correligionários do executivo para que eles possam indicar as pessoas que ocuparão os cargos, muitas vezes até criando-os desnecessariamente para contemplar os apadrinhados políticos.

Embora fosse consenso entre os professores, essa questão política suscitou inicialmente algumas ponderações por parte do presidente do sindicato que embora não fosse da base apoio ao governo, reconhecia naquele momento, ser a indicação para os cargos de confiança, uma prerrogativa do prefeito, uma vez que a população havia lhe confiado um mandato e cabia-lhe escolher os seus colaboradores. Esse entendimento contrapunha-se aos princípios democráticos que concebem a construção da democracia como uma responsabilidade social de todos, pois, a participação direta na gestão como possibilidade de exercício da cidadania não se resume à escolha dos representantes político. Havia aí um confronto entre os conceitos de democracia meramente representativa e da democracia participativa.

O conflito em torno da questão da eleição de diretor de escola se resolveu com o convencimento por parte do presidente do sindicato, diante dos argumentos de alguns professores integrantes do grupo de trabalho, de que essa era a melhor opção, uma vez que o processo eleitoral para a escolha do dirigente escolar representava um aspecto positivo do ponto de vista pedagógico por significar um aprendizado do próprio jogo democrático. Esse convencimento era refletido em discussões posteriores com a equipe técnica da Secretaria de Educação, quando ele próprio passou a defendê-lo como um dos pontos mais importantes⁷⁴.

É importante salientar que havia uma preocupação dos membros do grupo responsável pela elaboração da proposta inicial do EPCM, que fosse assegurado em

⁷⁴ Conforme consta dos registros pessoais do pesquisador que participou das discussões entre os representantes do Sindicato e os técnicos do governo no primeiro semestre de 1998.

lei, que a eleição seria concorrida pelos professores que atuassem em determinada escola, e que pertencesse ao quadro de professores concursados do município, com critério também estabelecido na mesma lei.

Uma outra questão que significava romper com verdades instituídas dentro da Rede Municipal de Ensino em Petrolina, era os critérios propostos para composição da equipe de apoio técnico-pedagógico da Secretaria de Educação. De acordo com a opinião de três dos professores integrantes do grupo de trabalho, deveria existir, na Secretaria, um núcleo pedagógico constituído por especialistas em educação, para atuarem tanto na Secretaria de Educação como nas escolas. O principal critério para escolha deveria ocupar esta função, seria um processo de seleção interna⁷⁵ entre os professores do quadro de carreira do município.

O impasse em torno dos critérios para a composição da equipe técnica-pedagógica dava-se de um lado por causa do pessimismo de alguns professores que acreditavam ser essa uma questão conflitante com os interesses do poder executivo e de muitos representantes do legislativo. De outro, pela insistência, por parte do presidente do sindicato, de que isso seria ferir uma prerrogativa do governante, já que se tratava de uma função de confiança. O consenso se estabeleceu com a rendição aos argumentos dos que se colocavam a favor da composição da referida equipe por meio de um processo de seleção interna.

Em relação à função de secretário de escola havia a princípio internamente no grupo de trabalho, entendimentos diferentes sobre a qual profissional competia o exercício desta função, a um professor ou a um agente administrativo? O argumento que prevaleceu nesse caso foi que não era necessário designar um professor para exercer esta função, pois se tratava da execução de uma simples tarefa administrativa e não condizente com as habilidades e competências de um professor.

A progressão na carreira também estabeleceu algumas polêmicas em torno dos critérios para obtenção da progressão por classe e por nível. No que se refere à progressão por classe ou por acesso vertical na carreira. Houve a defesa de que ela pudesse se dar com a obtenção de um novo título imediatamente superior. Outras propostas insistiam na reserva de 10% dos professores do quadro carreira, ou seja, a

⁷⁵ O processo de seleção interna seria realizado por uma instituição isenta e de credibilidade reconhecida, deveria constar de prova dissertativa, análise de currículo e entrevistas.

cada ano seriam promovidos 10% daqueles que obtivessem um novo tal qual era previsto nos termos do Estatuto então existente. Mas prevaleceu a proposta preliminar elaborada pelo grupo de trabalho, ou seja, que a progressão vertical se desse imediatamente após a apresentação da nova titulação adquirida.

No caso da progressão por nível ou acesso horizontal na carreira, a polêmica maior era quanto ao percentual que deveria existir entre cada um dos níveis da carreira do magistério. Dois dos professores integrantes do grupo de trabalho defendiam que deveria constar na proposta elaborada um percentual de pelo menos 6% entre um nível e outro. Nessa questão não se conseguiu chegar a um denominador comum por falta de dados orçamentários do município suficientes para que o grupo pudesse defender proposições consistentes junto aos técnicos do governo.

A mesma situação se repetiu quanto à definição de uma proposta de piso salarial para a categoria. Por um lado, os mais exaltados defendiam que o piso fosse equiparado ao salário médio de R\$315, 00, que havia sido declarado pelo Governo Federal nos meios de comunicação de massa em 1997, por ocasião do anúncio do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental (FUNDEF). Outros achavam que para isso seriam necessários maiores estudos sobre as finanças do município, para que a proposta não criasse falsas expectativas na categoria e não se tornasse algo irreal.

Observa-se que em relação à questão financeira os membros do grupo de trabalho não se mostravam suficientemente instrumentalizados e convincentes para fazer proposições de consenso no próprio grupo, bem como aos técnicos do Governo Municipal. Portanto, era necessário mais estudo sobre a questão, o que veio a ser feito em fases posteriores.

Outra questão polêmica, dizia respeito à distribuição da carga horária prevista no contrato de trabalho dos professores. A princípio havia o consenso de que a carga horária deveria ser distribuída em horas-aula de regência, aquela de efetivo tempo pedagógico com o aluno em sala de aula; e hora-aula atividade, o tempo disponibilizado pelo professor para o planejamento didático, avaliação, estudo e a própria participação em atividades coletivas e individuais de interesse da escola a exemplo das reuniões convocadas por esta.

Vale salientar que essa forma de distribuição da carga horária já era prevista no Estatuto do Magistério existente em Petrolina que, estabelecia um percentual de 30% da carga horária prevista no contrato de trabalho do professor, para horas-aula atividade. A divergência no interior do grupo de trabalho se dava por haver de um lado, aqueles que entendiam ser suficiente o percentual estabelecido no Estatuto existente, de outro, os que consideravam pouco aquele percentual.

Os que consideravam pouco se inspiravam principalmente nas propostas defendidas por grandes corporações associativas de professores que tentaram emplacar um percentual de 50% de hora-aula atividade na LDB aprovada em 86. Assim, o impasse entre a proposta de manutenção dos 30% em contraposição à proposta de 50%, estabelecia mais um conflito, para o qual encontrou-se uma saída conciliadora com um percentual de 40% de hora-aula atividade constando no anteprojeto que seria levado para discussão com a equipe técnica do Governo Municipal.

Um outro ponto conflitante foi à questão do difícil acesso à escola que no entendimento de todos os membros do grupo, deveria constar no plano como um benefício a ser pago durante os doze meses do ano e mais no décimo terceiro. Mas, as opiniões divergiam quanto ao fato do benefício ser pago só em cima do vencimento base, o que gerou nova polêmica uma vez que havia os que defendiam a proposta de que o benefício deveria ser pago em cima da carga horária efetiva de regência por parte do professor.

Durante as entrevista, os professores não só confirmaram alguns registros feitos anteriormente pelo pesquisador, como também revelaram outros conflitos que no período mencionado no início deste capítulo estavam latentes. Um exemplo é as polêmicas em torno das formas de encaminhamento, e em relação ao conteúdo do projeto que aparecem claramente nas falas de alguns dos professores participantes do grupo constituído, ao analisar os erros do sindicato:

“... acho que (o sindicato) é muito burocrático oficializa demais com poucos resultados, eu acho que o resultado deve ser pá, puf, o sindicato deixa a coisa acontecer (...)⁷⁶”

⁷⁶ Trecho transcrito da fala do professor "A" quando entrevistado em fevereiro de 2000.

Esse professor se referiu à forma como o sindicato estava conduzindo as negociações com o Governo Municipal para que a proposta elaborada fosse encaminhada à Câmara Municipal de Vereadores.

“... surgiram muitas idéias, lá no sindicato já barrava, já dizia que não dava, que num podia ser, que a administração não ia aceitar. E, que aí se discutia, se discutia e a coisa morria, não todas, têm coisas que se salvaram, por insistência(...)”⁷⁷

Referência feita por uma professora a algumas polêmicas referidas anteriormente, quando surgiam os impasses onde alguns achavam que a proposta não seria aceita pelo Governo.

“Acho que ter deixado que a Secretaria de Educação fizesse tantos cortes, em pontos que achava-mos fundamentais! Quer dizer na minha opinião da comissão fez tudo...”⁷⁸

Essas falas são reveladoras da insatisfação de alguns face à frustração de suas expectativas; são também da impaciência frente às resistências impostas ao que consideravam o conteúdo ideal do projeto, e que posteriormente foi apresentado à equipe do prefeito, desencadeando nova discussão. Esses conflitos no grupo eram também uma amostra dos embates que vieram a ocorrer mais adiante quando a discussão ganhou uma dimensão mais ampla, nas assembléias com os professores e com os representantes do Governo Municipal.

Na fase inicial de discussão com os técnicos representantes do Governo não fora instituído uma comissão, nomeada por Decreto pelo Executivo Municipal, como veio a ocorrer numa fase posterior das negociações do projeto que veio a se constituir no EPCM. Portanto, o SINDSEMP, não se preocupou em indicar nomes específicos para compor uma comissão, foi ponderado apenas que não seria necessária a presença de todos os integrantes do grupo responsável pela elaboração, nas discussões que se iniciaria com o pessoal da Secretaria de Educação. Assim, a participação de cada um dos membros estava condicionada à disponibilidade dos

⁷⁷ Trecho transcrito da fala da professora "E" quando entrevistado em fevereiro de 2000.

⁷⁸ Trecho transcrito da fala da professora "B" quando entrevistado em fevereiro de 2000.

mesmos.

As entrevistas realizadas com os membros do grupo, no mês de fevereiro de 2000, evidenciaram um conflito silencioso que se estabelecia entre os membros do grupo, e até mesmo da própria diretoria do sindicato, uma vez que, alguns deles se sentiram discriminado durante o processo de discussão que se iniciou com a equipe técnica da Secretaria de Educação.

Ao questionar em entrevista, aos membros do grupo que haviam elaborado o anteprojeto de plano de carreira, sobre a frequência dos mesmos às reuniões em que se deu a discussão com os representantes do governo, foram obtidas respostas compostas por conteúdos reveladores de sentimentos de decepção, descrença e discriminação. Mas, também de crença e otimismo por parte daqueles que permaneceram por mais tempo na luta, participando das negociações que se seguiram.

*Não! Porque eu fiquei decepcionada (risos) com os cortes do presidente do sindicato (...)...Aquilo que eu mais queria tudo foi cortado praticamente não ficou nada, o que agente sentiu foi que o estatuto não ia trazer benefício quase nenhum ao professor (...)...eu acho que as reuniões eram limitadas, a quantidade de pessoas, eu não lembro de ter recebido o convite, não lembro mesmo.*⁷⁹

*“Não dava para eu ir não (...) algumas vezes nem me avisaram (...) fiquei de fora! Muitas coisas também lá que quando eu sei já foram (...) uma coisa que eu me chateei no sindicato sabe? (...) Essas foram as que me deixaram mais por fora (...) nunca me chamaram, e olhe que em duas; eu estava lá no sindicato sentada sem fazer nada”.*⁸⁰

*“Participei em várias...”*⁸¹

*“Participei de algumas reuniões com os representantes da prefeitura, do financeiro da prefeitura e da própria Secretaria de Educação”*⁸²

Quando se encaminhava para o fechamento da proposta de anteprojeto, o grupo estava até certo ponto desgastado pelos conflitos. Alguns de seus membros

⁷⁹ Trecho transcrito da fala da professora "B" quando entrevistado em fevereiro de 2000.

⁸⁰ Trecho transcrito da fala da professora "C" quando entrevistado em fevereiro de 2000.

⁸¹ Trecho transcrito da fala do professor "D" quando entrevistado em fevereiro de 2000.

⁸² Trecho transcrito da fala da professora "E" quando entrevistado em fevereiro de 2000.

manifestavam uma certa descrença de que aquele trabalho todo pudesse render algo positivo para a carreira profissional e alguma mudança pudesse ocorrer na gestão da Rede Municipal de Ensino. Essa descrença e esse processo de desgaste concorreram para o desencanto e até mesmo afastamento de alguns membros durante essa fase inicial do processo de discussão com a equipe do Governo.

Por consequência, o afastamento provocou uma certa estranheza ou desconhecimento quanto ao que permaneceu como proposta no fechamento do anteprojeto que foi levado à discussão com os técnicos do governo. Uma vez que a menção a cortes feitos pelo Presidente do Sindicato, em pontos que eram significativos para a categoria não procede. De fato propostas como eleição direta para diretores, instituição de um núcleo pedagógico, percentual de 40% para hora-aula atividade, gratificação de difícil acesso pago em cima da carga horária efetiva e equiparação salarial entre professores com graduação de nível superior independente da modalidade de ensino em que atuam, permaneceram como propostas a serem defendidas frente à equipe técnica da Secretaria de Educação.

As reivindicações não contempladas no anteprojeto foram, uma tabela definindo os percentuais de diferenciação entre os diferentes níveis e classes estabelecidos para a progressão funcional, assim como a definição do piso salarial, coisa que era impossível sem o conhecimento sobre a capacidade de pagamento da prefeitura municipal, conhecimento esse que requeria estudos posteriores a partir de informações fornecidas pela secretaria de finanças da mesma.

A descrição desses conflitos nos leva a refletir sobre o que diz Roberto Machado com base na obra de Foucault, sobre o poder:

Ele é luta, afrontamento, relações de força, situação estratégica. Não é lugar, que se ocupa, nem um objeto, que se possui, ele se exerce, se disputa. E não é uma relação unívoca, unilateral; nessa disputa ou se ganha ou se perde. (Machado, 1992, Pág. XV).

Essas disputas internas em torno de questões, que para os professores eram essenciais à valorização e profissionalização dos educadores, demarcaram as relações de poder entre os membros do grupo ao lutarem por um objetivo comum. Porém, uma vez concluída a elaboração do anteprojeto a relação de força deslocou-

se para um outro campo onde o adversário estava mais bem definido, ou seja, o Governo Municipal, representado por sua assessoria técnica. Estabeleceu-se assim uma outra dinâmica de conflitos.

5.2 - Discussão da proposta preliminar do EPCM com o professorado.

Após a elaboração do anteprojeto, a direção do SINDSEMP passou a atuar em duas frentes de ação, uma era ampliar a discussão da proposta para a categoria docente, a outra negociar com a equipe do Governo Municipal para que a mesma fosse encaminhada para a Câmara de Vereadores, como uma proposta de consenso entre as duas partes envolvidas, governo e professores.

Portanto, paralelo à primeira fase de negociação da proposta com a equipe designada pelo Governo Municipal, que se estendeu por todo o primeiro semestre de 1998, a Direção da entidade sindical representante dos professores procurou mobiliza-los para pressionar o Poder Executivo a agilizar o envio do projeto ao Legislativo para ser votado.

É importante salientar que durante esse período não só os professores, mas todo o funcionalismo público municipal, conviveu com atrasos de salário de até sessenta dias, fato esse, que obrigava o sindicato a promover passeatas, paralisações de protesto e até mesmo, greve geral. Como a maioria das adesões aos movimentos de protesto era de professores, aproveitavam-se esses momentos para prestar esclarecimentos sobre o projeto de EPCM, e ao mesmo tempo solicitar o engajamento de mais professores na luta pelo Estatuto e Plano de Carreira do Magistério.

Além de aproveitar os espaços e tempos acima referidos, a direção do SINDSEMP elaborou uma programação que consistia numa estratégia para ampliar a discussão sobre o EPCM, a um universo maior de professores da rede. Assim, outros professores vieram a se juntar ao grupo de estudo - embora alguns dos membros responsáveis pela elaboração inicial já tivessem se afastado. Desta feita procurava-se compreender a dinâmica de funcionamento da Rede Municipal de Ensino e superar as dificuldades de entendimento sobre as finanças municipais no contexto de implementação do FUNDEF.

Portanto, o grupo trabalho, mais ampliado com a inserção de novos membros

professores, seria responsável por aprofundar as discussões sobre a aplicação dos recursos do FUNDEF, bem como as implicações orçamentárias que a implantação do plano de carreira traria para o município. Para que fosse possível o conhecimento dessas questões era necessário que se fizesse um estudo conjunto envolvendo técnicos representantes do Governo municipal e os representantes dos professores.

A princípio, não foi deliberado nas manifestações coletivas dos professores, quem seriam os representantes da categoria, além dos que já faziam parte da direção do sindicato, uma vez que as reuniões para estudo e aprofundamento das questões em pauta, eram abertas à participação de qualquer um que pretendesse dar sua contribuição. Assim os poucos professores que se interessaram em participar das discussões, - um quantitativo variando entre oito a doze - compareciam às reuniões constituindo-se nos novos “sujeitos e atores sociais” que vieram a se juntar aos que estavam nesse processo desde a elaboração inicial do anteprojeto de EPCM.

As reuniões de estudo e discussão sobre a questão orçamentária do município eram cercadas de muitas dificuldades. Primeiro pela pouca disponibilidade, tanto dos professores como dos técnicos representantes do governo, inviabilizando uma maior frequência das reuniões acontecerem. Segundo, pela quantidade de dados, muitas vezes desconhecidos, que eram fornecidos pela Secretaria de Educação, em relação à quantidade de professores lotados nas escolas e em outros setores; à modalidade em que eles atuavam; à relação de profissionais pagos exclusivamente com os recursos do FUNDEF, ao grau de formação dos professores; e ao número de alunos matriculados nos três níveis da educação básica.

A busca desses dados requeria, de certa forma, uma reorganização interna da Secretaria de Educação e um maior esforço de seus técnicos, para que, a partir das informações fornecidas pela Secretaria de Finanças, sobre arrecadação fiscal do município, volume de recursos repassados pelo FUNDEF, soma de recursos próprios e de transferência aplicados na educação no município, fosse possível proceder aos cálculos e avaliar os impactos financeiros que o plano de carreira causaria na folha de pagamento do município.

Essas reuniões entre professores e técnicos das duas Secretarias foram fundamentais para se chegar a conclusões importantes a exemplo da relação quantidade de aluno por professor, que significa um dos indicadores que devem ser

considerados pelo município nos cálculos das despesas com educação. De acordo com a resolução 03/97 do CNE (Conselho Nacional de Educação), essa relação deverá ser de no mínimo 25 alunos por professor, para que este tenha uma média salarial igual ao custo anual por aluno, definido pelo MEC (Ministério da Educação), que em 1998 era de R\$ 315,00 (trezentos e quinze reais).

A conclusão que se chegara quanto a essa questão era que na realidade da Rede Municipal de Ensino de Petrolina havia uma média de alunos por professor equivalente a menos da metade daquela estipulada na resolução do CNE. Isso é atribuído ao fato de que em muitas escolas da zona rural não há demanda suficiente para atingir a média de 25 alunos por professor, havendo casos em que se encontram salas de aula de 5ª a 8ª série do ensino fundamental com cinco ou seis alunos por turma.

Em função da sobrecarga de trabalho que os técnicos envolvidos na discussão eram submetidos e da pouca agilidade e determinação do Governo Municipal em realizar o estudo, as negociações sobre o plano não avançavam, causando um descrédito da direção do SINDSEMP diante de sua base, e uma insatisfação quase generalizada dos professores municipais.

Para que houvesse a discussão com toda a categoria, foi negociado entre o Sindicato e a Secretária de Educação, a liberação de dois dias letivos. No primeiro, as escolas foram agrupadas por setores, possibilitando a realização de seis seminários, num mesmo dia, na sede e na zona rural, nos quais foram responsáveis pela explanação sobre o EPCM, os professores que participaram da elaboração da proposta inicial e outros que se envolveram posteriormente. Nestes seminários se deram discussões sobre a proposta elaborada, como também se levantaram novas sugestões para serem incorporadas à proposta.

A realização de tais seminários foi importante para que fosse criado um clima de mobilização e expectativa em torno da aprovação do projeto final. Em uma outra oportunidade, foi realizado um grande seminário no qual se discutiu os pontos levantados nos seminários realizados nas escolas.

No referido seminário levantou-se uma polêmica em torno da carga horária dos professores da pré-escola e das primeiras séries do ensino fundamental, uma vez que estes não estavam sendo contemplados com o percentual de hora-aula atividade,

como fora definido para os professores de 5^a a 8^a série e ensino médio. Portanto, era necessário rever a proposta e contemplar também esse segmento do professorado.

Mas, o que ficou bastante visível foi a grande frustração dos professores diante da perspectiva de não se conseguir uma elevação do salário base para um patamar equivalente ao que havia sido anunciado pelo Presidente da República por ocasião da implantação do FUNDEF. De igual modo ficaram evidenciados os temores de demissões ou redução da carga horária que poderiam ocorrer, caso viesse a ser concretizado o processo de nucleação das escolas, verificado durante os estudos sobre os impactos financeiros, como uma necessidade no processo de contenção de despesas.

Entretanto, mesmo diante da frustração e desses temores, a direção do SINDESEMP ainda conseguiu arregimentar uma parcela dos professores para fazer pressão pelo envio da proposta de EPCM, para ser discutida e votada na Câmara de vereadores ainda no primeiro semestre de 1998.

Vale salientar que a Lei, 9424/96, estabeleceu no seu Artigo 9º, que os municípios teriam um prazo de 180 (cento e oitenta) dias a contar de sua vigência, para apresentarem os planos de carreira do magistério aprovados pelo poder legislativo em cada cidade. Entretanto esse prazo foi adiado para o mês de janeiro, e posteriormente para 30 de junho de 1998, segundo afirmara a Secretária de Educação, em algumas oportunidades. Isso significa que A Rede Municipal de Ensino Petrolina teria até esta data para cumprir uma lei federal, pois já havia perdido o prazo de apresentação do plano ao MEC em duas oportunidades e estava na iminência de perder a terceira caso o executivo não enviasse o Plano para ser votado pelos vereadores.

De acordo com o pronunciamento do Ministro da Educação Paulo Renato, citado por Lima (1999, p. 129), em sua dissertação de mestrado, *“esse prazo estava previsto em dispositivos da lei cuja vigência foi suspensa por meio de liminar do Supremo Tribunal Federal, em decorrência de Ação Direta de Inconstitucionalidade movida nesse sentido”*.

Em entrevista concedida em fevereiro de 2000, a Secretária de Educação que ocupou a pasta entre janeiro 97 e setembro de 98, afirmou que na sua gestão isso aconteceu porque o prefeito lhe confiou essa tarefa e ela não concordava com a

forma como muitos municípios tinham feito, ou seja, confiar a tarefa a um advogado, onde este elaborava o plano sem que houvesse uma discussão democrática com os verdadeiros interessados.

Um fato a considerar nesse caráter democrático, era que o executivo não dispunha de maioria entre os vereadores o que favorecia as negociações do sindicato com o poder legislativo. Este por sinal, representado por alguns de seus membros se mostrava um grande parceiro do SINDSEMP, e dos professores, uma vez que, no que lhe competia esteve sempre pronto a colaborar, cedendo as instalações físicas para reuniões e assembléias, assessorando e mediando os conflitos quando solicitado.

No final junho de 1998, o Poder Legislativo mais uma vez foi solidário ao movimento dos professores, participando das negociações e se prontificando, a partir de um acordo entre os vereadores, a estender o prazo que marcaria o início do recesso do meio do ano, a fim de que o projeto fosse votado inclusive com data retroativa.

Reconhece-se que a ampliação das discussões além de contribuir para mobilizar parte do professorado, sensibilizando-os para a luta em prol da aprovação do EPCM, foi significativa no estabelecimento de redes de cooperação tanto com o Poder Legislativo como com o próprio Executivo. Com este último, embora os ânimos fossem acirrados em determinados momentos, buscava-se sempre solucionar os conflitos por via da diplomacia.

4.3 Conflitos e consensos nas negociações com o Governo na fase inicial

Após a elaboração do anteprojeto, a direção do sindicato enviou uma cópia à Secretaria de Educação, para que assim fosse aberta uma discussão prévia com a equipe técnica por esta designada, e nesta fossem identificados os pontos em que as opiniões dos representantes dos professores e do Governo Municipal convergiam e/ou divergiam.

A partir de então, membros da Direção do SINDSEMP e representantes da Secretaria de Educação passaram a discutir sistematicamente aquele anteprojeto, a fim de que o mesmo fosse enviado para votação no Legislativo Municipal, uma proposta de consenso entre as partes envolvidas.

Nas reuniões com a equipe técnica da Secretaria Educação, não se evidenciavam maiores conflitos, uma vez que a dinâmica das reuniões consistia na leitura do anteprojeto e os pontos de discordância eram em relação à colocação de termos cuja permanência ou retirada não alterariam o sentido do texto. Nas primeiras discussões, os pontos polêmicos que surgiam iam sendo negociados sem maiores embates, a exemplo do percentual de hora-aula atividade o qual havia sido estabelecido que seria de 40% e foi reduzido para 30%. O consenso foi se estabelecendo em torno da maioria dos pontos que constituíam o conteúdo do anteprojeto. Todavia, em relação aos pontos que representavam algum ônus financeiro para o município, ou uma ruptura com a cultura política de nomeação das pessoas para os cargos, a representação do Governo Municipal naquele momento, integrada pela Secretária de Educação do município e duas técnicas da mesma secretaria, achavam melhor postergar a discussão para um outro momento alegando que precisava analisar melhor aquele anteprojeto.

Para subsidiar essa análise, foram solicitados técnicos ligados à secretaria de finanças e à assessoria jurídica do município, para prestarem informações técnicas sobre os impactos no orçamento do município, bem como analisar os fundamentos legais. Assim as reuniões posteriores passaram a contar com a presença da Diretora de Recursos Humanos da Prefeitura, e em uma única reunião esteve presente um representante da Procuradoria Jurídica da Prefeitura.

A partir dessa análise feita por parte da representação do Poder Público Municipal, os conflitos começaram a se mostrar mais evidentes, gerando assim um confronto entre esta, e a representação dos professores fazendo com que aumentasse o grau de dificuldade nas negociações sobre o plano de cargos e carreira.

Vale salientar que como técnicas e também por serem professoras, as representantes do Governo, afirmavam considerar de muita importância a elaboração de um estatuto e plano de carreira do magistério, que contemplasse não só os anseios dos professores, mas, que fosse acima de tudo um instrumento capaz de viabilizar uma melhor qualidade na educação oferecida pelo sistema municipal de ensino. Sobre esse aspecto as mesmas se expressaram:

“... acho que o documento é vital, é necessário(...) quando o professor

tem a consciência de que tem seus anseios são atendidos, quando ele é beneficiado, quando ele tem as condições para um bom trabalho, com certeza só vem a melhorar a qualidade do ensino, o professor passa a ser um profissional satisfeito com a sua profissão”⁸³.

“Olha, o plano de cargos e carreira na vida profissional dos professores, é a profissionalização, é a valorização do servidor, então, com o plano de cargos e carreira ele vai se sentir mais valorizado, vai se sentir mais profissional, eu vejo dessa forma (...) no momento em que ele tem um plano de carreira, que ele pode ascender nesse plano, ele vai procurar se valorizar, se aperfeiçoar mais e com o aperfeiçoamento consequentemente vem a melhoria da qualidade de ensino desse professor”⁸⁴.

“... a partir do momento que eu sei, a onde posso chegar, eu acho que a coisa facilita, eu vou Ter mais poder de reivindicar junto ao gestor do município”⁸⁵.

Pessoalmente as técnicas mostraram-se pouco resistentes aos aspectos que representavam inovações para a estrutura organizacional do sistema de ensino. Apenas ponderavam sobre a resistência que tais inovações poderiam despertar na classe política e quanto à capacidade da prefeitura arcar com os custos financeiros da implementação prática de algumas medidas propostas no plano, já que iriam onerar a folha de pagamento municipal.

Algumas proposições dos professores, que mesmo entre os membros responsáveis pela elaboração da proposta inicial de EPCM geraram um certo conflito, não encontraram a princípio muita resistência por parte da equipe técnica do Governo Municipal. Um exemplo é a proposição de eleição direta para diretores de escola, a qual as representantes do executivo municipal, disseram ser favorável.

“Olhe eu sou a favor da eleição para diretor (...) uma eleição para diretor onde se tenha mais de um candidato e que esses candidatos tenham um projeto político pedagógico, que defenda esse projeto político pedagógico e que apresente ao corpo docente, ao corpo discente e também à comunidade, que seja discutido, e que estes professores sejam

⁸³ Trecho da transcrição da fala da Gerente de Supervisão da Secretaria de Educação no período 97/98, em entrevista concedida em abril de 2000.

⁸⁴ Trecho da transcrição da fala da Secretária de Educação no período 97/98, em entrevista concedida em fevereiro de 2000.

⁸⁵ Trecho da transcrição da fala da Gerente de Recursos Humanos da Prefeitura Municipal de Petrolina no período 97/00, em entrevista concedida em setembro de 2000.

votados não só pelo corpo docente, mas, também pelos alunos e pelos pais”⁸⁶.

*“Num momento inicial isso me causou impacto, quando viemos a analisar se realmente essa eleição não iria tá muito ligada a um movimento interno da escola para eleger tal professor, mas hoje eu penso da seguinte forma; se um grupo de professores de uma determinada escola se reuniu ou entram num comum acordo para eleger um determinado colega como representante daquela unidade é porque aquele professor tem competência”*⁸⁷.

“eu acho interessante isso, agora eu acho que preciso aprender mais e trabalhar mais, eu não sei se o nosso pessoal está preparado (...) eu não sei se no momento, agora funcionaria não!”

No entanto, mesmo com a postura favorável por parte dos membros da equipe técnica representante do Executivo Municipal, essa e outras questões não perderam o caráter polêmico, uma vez que quando foram analisadas sob o ponto de vista político e econômico as discordâncias vieram à tona. Segundo uma das entrevistadas, o conflito se estabelecia a partir dos próprios assessores do Governo Municipal.

“... houve muitas resistências em relação a dinheiro (...) de outros secretários que tem a visão meramente financeira (...), a primeira discordância foi quanto à questão das funções gratificadas (...) todo gestor público, com a gestão pública que se tem, eles tem uma tendência natural de sempre achar uma brechinha para trazer os amigos, esse foi o primeiro ponto discordante (...) agente em nível de governo, agente realmente queria que isso ficasse aberto, foi o primeiro ponto de discordância com o sindicato (...), mas nós conseguimos também convencer o executivo de que isso não era mais a melhor forma para uma gestão funcionar normalmente com seriedade, então era importante que fosse do quadro, além do que mostramos que teria economia do lado financeiro, pegar uma pessoa do quadro para exercer uma função gratificada”.⁸⁸

Os pontos divergentes entre o Executivo Municipal e o SINDSEMP se

⁸⁶ Trecho da transcrição da fala da Gerente de Supervisão da Secretaria de Educação no período 97/98, em entrevista concedida em abril de 2000.

⁸⁷ ⁸⁷ Trecho da transcrição da fala da Secretária de Educação no período 97/98, em entrevista concedida em fevereiro de 2000.

⁸⁸ ⁸⁸ Ibid.

concentravam em termos que significavam mudar o sentido do texto, tanto do ponto de vista da concepção política quanto em relação ao volume de recursos financeiros que seriam aplicados na valorização dos professores.⁸⁹

O primeiro desses conflitos se estabeleceu em relação ao capítulo II que trata do quadro de pessoal, onde o executivo não concordava com o termo “exclusivamente”, do Artigo 7º, o qual fazia referencia que: “as funções gratificadas seriam exercidas exclusivamente por professores pertencentes ao quadro de carreira do município”, e, no artigo 9º, onde sugeriam a inclusão do secretário de escola como função gratificada.

Os argumentos por parte do Executivo representado por sua equipe técnica davam a entender que a permanência do termo “exclusivamente” estaria engessando o governo caso este necessitasse nomear pessoas não pertencentes ao quadro de carreira de Rede Municipal de Ensino, para assumir as funções de direção e de especialista em educação, se no quadro de pessoal do município não houvesse profissionais quantitativamente e qualitativamente suficiente para assumir tais funções. Assim, propunha a sua substituição pela palavra “preferencialmente”. Quanto à inclusão de secretário de escola como função gratificada, entendia-se ser essa, uma função de confiança a qual deveria ser confiada a um professor, uma vez que se trata de uma tarefa de muita responsabilidade, que é responder por documentos importantes existentes nas unidades escolares.

A inclusão do termo “exclusivamente”, pelos professores que elaboraram o anteprojeto lei do Estatuto e Plano de Carreira do Magistério, tinha como objetivo dar a oportunidade a professores e técnicos em educação do quadro de carreira do município, de assumirem as funções de direção escolar, e de especialista em educação ou supervisão pedagógica, evitando a importação de profissionais de outras redes de ensino como sempre foi o costume. Portanto, manter o citado termo significava para o sindicato, não abrir mão de uma das principais reivindicações dos professores vinculados à Rede Municipal de Ensino de Petrolina.

A sugestão de substituição do termo “exclusivo”, por “preferencialmente” fora feita também nos Artigos 13º, 14º, 15º, 16º os quais se referem às

⁸⁹ Registros pessoais do pesquisador durante o processo de observação assistemáticas

especificidades das funções gratificadas. Essa polêmica, de certo modo já era esperada, uma vez que, a manutenção do termo “exclusivo”, estaria provocando uma ruptura com uma tradição que imperava na Rede Municipal de Ensino de Petrolina, que era a nomeação para esses cargos por conta dos acordos e conchavos políticos, ou seja, o apoio a um determinado político na campanha eleitoral poderia render um cargo de diretor de escola ou coordenador pedagógico na secretaria. Não que isso deixe de existir pura e simplesmente porque os professores seriam todos do quadro, mas, porque o projeto lei elaborado, contribuía para impedir até certo ponto o inchaço da máquina administrativa do município por via da Secretaria de Educação.

Outros pontos conflitantes foram identificados na Seção VI, do capítulo II, a qual se refere aos vencimentos e vantagens, especificamente nos incisos III, VI e VII do Artigo 19º. Sendo mais polêmicos os incisos III e VI, que são gratificações remuneratórias e, portanto implicava em onerar a folha de pagamento. Isso porque esses incisos continham inovações que eram a substituição das denominações Gratificação de Difícil Acesso por GIDI (Gratificação de Incentivo a Docência no Interior); e, a Gratificação de Pó de Giz, por Gratificação de Regência.

Para os professores, essa questão tinha alguns imperativos que eram: primeiro algo que já se tornou comum para o movimento docente, a luta pela manutenção e ampliação de vantagens adicionais aos salários como forma de corrigir as constantes perdas, e, também na expectativa de em outra oportunidade poderem incorporá-las aos mesmos.

Segundo que a substituição da denominação difícil acesso por GIDI, resolveria uma polêmica quanto à compreensão do que venha a ser aquele, pois se para os representantes, no caso o Governo Municipal, era a dificuldade de deslocamento do professor de sua residência até à escola; os representantes dos professores compreendiam esta como as dificuldades e muitas vezes a perda de oportunidades na zona urbana, por estarem trabalhando no meio rural, muitos deles como se estivessem recebendo por um regime de dedicação exclusiva, coisa que não existe no município.

Terceiro, a substituição de “pó de giz” por “Gratificação de Regência” se dava por motivo de precaução contra interpretações dúbias, uma vez que com os avanços tecnológicos, o giz pode estar perdendo a sua função numa sala de aula, e isso

poderia ser usado como argumento para a suspensão da citada gratificação, já que o professor não irá mais respirar o citado pó.

Ainda sobre o Dificil Acesso, o Governo Municipal não concordava com Artigos 20º e 22º, um por se referir à denominação GIDI, e o outro por prever que o pagamento do benefício seria feito “sobre a carga horária efetiva da classe e nível a que pertença o servidor” e não sobre a carga horária base como previa o estatuto anterior. Enquanto o poder público argumentava que isso oneraria a folha de pagamento inviabilizando o cumprimento desta cláusula da lei que estava sendo gestada, os professores consideravam injusto ganharem somente sobre a carga horária base, quando na realidade, por conta de terem na maioria das vezes a carga horária dobrada, permaneciam por mais tempo nos locais de trabalho, ou mesmo considerando só o deslocamento, teriam que se deslocar mais vezes onerando assim os custos com transporte.

No que diz respeito às progressões na carreira funcional, a polêmica se estabeleceu também em relação aos valores que seriam acrescentados no vencimento dos professores quando houvesse deslocamento de uma classe a outra, ou de um nível a outro. Foi concebido no anteprojeto elaborado pelos professores, que as progressões se dariam por deslocamento vertical entre classes, de acordo com o grau de formação escolar ou acadêmica do profissional de educação, e também horizontal, entre níveis, considerando para isso o tempo de serviço e o mérito, sendo este, avaliado pela participação freqüente em cursos e seminários de aperfeiçoamento ao longo da carreira como profissional.

Nessa questão, em dois pontos o governo não concordava com a proposta dos professores, o primeiro, referia-se ao artigo 18º onde sugeria a supressão dos percentuais de diferenciação entre classes e níveis que haviam sido estipulados entre 6% e 1% respectivamente, mas, em contrapartida não apresentava nenhuma proposta. O segundo ponto discordante era o Artigo 35º, que em conformidade com o que foi sugerido pelos professores que previa a progressão por classe automaticamente caso o professor alcançasse um novo grau de formação escolar e/ou acadêmica imediatamente superior, independente da modalidade de ensino em que atuava. A proposta do Governo estipulava 10% das progressões por classe, ou seja, entre aqueles que adquirissem uma nova formação, apenas 10% progrediriam na

carreira a cada ano.

Também em relação às progressões, os professores haviam sugerido que “a progressão far-se-á por mérito a cada somatório de 100 (cem) horas de curso, considerando para efeito de promoção os diplomas e certificados emitidos a partir de 1997 ou por tempo de serviço a cada interstício de 1460 (um mil quatrocentos sessenta dias)”⁹⁰. O governo propunha aumentar o somatório de curso para 120 horas, incluindo aí a avaliação de desempenho profissional.

A equipe do Governo Municipal justificava essa preocupação com os aspectos financeiros por não saber em números precisos, qual seria o impacto que isso causaria na folha de pagamento, e que isso poderia causar um estrangulamento nas contas do município, incidindo sobre o percentual de 60% a ser gasto com pagamento de pessoal, definido em Lei Federal.

No contexto dessa discussão que se processava nos bastidores entre membros da direção do SINDSEMP, e a equipe técnica do Governo Municipal, havia uma insatisfação generalizada por parte dos professores, pois, além de conviver com os salários em atraso por quase dois meses, não entendiam porque não recebiam os seus salários condizentes com o que havia anunciado o Governo Federal, nos informes publicitários sobre a implantação do FUNDEF (Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental), já que em cidades da região, de porte econômico igual ou muito inferior a Petrolina, já recebiam salários tal como fora anunciado pelo Presidente da República⁹¹.

Essas dúvidas e inquietações dos professores que constituíam a base sindical exigiram que os diretores buscassem conhecer a capacidade de pagamento dos salários por parte da Prefeitura Municipal, e funcionamento no repasse dos recursos do FUNDEF, para que fosse possível dar uma explicação aos professores e ao mesmo tempo conclamá-los para a luta.

Assim, o sindicato propôs à Secretaria de Educação juntamente com a Diretoria de Recursos Humanos, fazerem em parceria, um levantamento cadastral de todos os professores do município, a fim de levantar dados sobre: quanto se gastava somente com o ensino fundamental, quantos professores recebiam por esse nível de

⁹⁰ Versão preliminar da proposta de EPCM, cedida pelo Sindicato.

⁹¹ Observações assistemática do pesquisador.

ensino, quantos atuavam no ensino médio e no fundamental, quantos tinham diploma de nível superior, quantos estavam para concluir etc. Esses dados iriam permitir uma radiografia mais clara para saber quais seriam as possibilidades das negociações avançarem.

Conforme foi abordado no capítulo anterior, essas preocupações levaram a representação dos professores a ampliar a discussão procurando envolver um maior número de membros dessa categoria profissional na luta pela aprovação do seu plano de carreira.

No entanto, apesar de todos os esforços as negociações foram interrompidas no início do segundo semestre de 1998, pois o projeto só poderia ser votado até o dia 30 de junho do referido ano, uma vez que se tratava de matéria financeira, e, portanto, sua votação fora desse prazo infringiria a lei eleitoral que não permite a votação de projetos dessa natureza num período de 90 dias antes ou após a qualquer pleito eleitoral.

Mesmo diante do esforço do SINDSEMP em colaborar com o estudo desenvolvido pelas Secretarias envolvidas, o empenho do legislativo e a pressão dos professores, o executivo decidiu não enviar o projeto, alegando que ainda não tinha conhecimento suficiente dos impactos no orçamento do município que o plano traria e, portanto não iria enviar para a Câmara “uma caixa preta sem saber o que havia dentro”⁹².

Isso implica que mais uma vez, o município de Petrolina não cumprira o prazo para apresentar o Plano de Carreira do Magistério, e outra vez se beneficiava da liminar referida pelo Ministro da Educação já que “*diferentes prazos constam em projetos de lei tramitando no Congresso Nacional*”(MEC, apud Lima, 1999, p.129).

Assim, o sonho de ver o plano aprovado em 1998 foi a adiado, os professores retornaram as aulas e os líderes do movimento continuaram alimentando a esperança de que o estudo que incluía um cadastramento dos professores fosse realmente priorizado pelas Secretarias de Educação e de Finanças da Prefeitura Municipal, e as discussões pudessem se processar com vistas à aprovação do projeto no início de 1999.

⁹²Frase pronunciada pelo Vice-Prefeito, representando o Prefeito Municipal em reunião realizada dia 03 de julho de 1998, último prazo para o envio do projeto a Câmara de Vereadores, ainda no citado ano.

5.4 - A descontinuidade do movimento

Ainda no segundo semestre de 1998, a direção do sindicato tentou fazer o cadastramento dos professores, mas não obteve sucesso, uma vez que a grande maioria dos professores não respondeu os questionários enviados. Estes visavam identificar quantos professores seriam enquadrados em uma nova classe, caso o plano fosse aprovado em 1998, para então projetar o impacto financeiro que o plano causaria no orçamento do município se implantado no ano seguinte.

Essa foi uma das últimas ações da direção do sindicato, em 1998, com relação ao EPCM, uma vez que se tornou muito difícil mobilizar a categoria de professores para lutar nesse sentido, por não haver nenhuma expectativa de sua aprovação no segundo semestre do ano de 1998. Assim, as esperanças estariam mesmo voltadas para o início de 1999.

Nesse período, o grupo de professores que havia se empenhado na luta pela aprovação do plano, basicamente por três motivos se desarticulou. Primeiro por que passou a haver um distanciamento entre os mesmos devido às transferências e/ou afastamentos das atividades docentes por parte daqueles que antes estavam concentrados em grande parte na mesma escola, ou seja, na Escola José Cícero de Amorim. Segundo, alguns que possuíam vínculo empregatício apenas com a Rede Municipal de Ensino de Petrolina, foram aprovados nos concursos realizados pelas Redes Estadual e Municipal na cidade Juazeiro – BA, e ao passar a exercer a docência nesta cidade limitaram o tempo para envolvimento com a questão do EPCM. Terceiro, o volume de assuntos que o sindicato precisava dar conta era muito grande, pois como se sabe o sindicato não representava apenas a categoria dos professores.

Os motivos acima mencionados merecem algumas considerações. O primeiro e o segundo dizem respeito a uma questão que até certo ponto contribui para o esvaziamento do movimento docente: aqueles professores mais aguerridos, quase sempre os mais qualificados, assumem até três vínculos ao buscarem condições de vida digna e condizente com a sua qualificação profissional. Essa por sinal é uma das dificuldades para profissionalização e a consolidação da identidade do professor da educação básica, uma vez que *“a descontinuidade compromete a noção do*

espaço escolar enquanto catalisador de um projeto político-pedagógico pensado, debatido e executado ‘com’ e ‘pelos’ atores que atuam na escola”(CNTE⁹³, 1997, P. 22).

Em relação ao terceiro ponto, vale salientar que houve uma certa dispersão também entre os membros da direção do SINDSEMP, sobrecarregando o seu Presidente e implicando naturalmente numa centralização do poder de decisão quanto às questões pertinentes à entidade. Conseqüentemente, isso dificultava as ações no sentido de mobilizar uma comissão para que pudesse reascender as discussões sobre o EPCM e estimular a categoria a lutar pela sua aprovação na esfera política do município.

É importante ressaltar que se vivia um período de campanha eleitoral⁹⁴ e todas as atenções do poder municipal estavam voltadas naturalmente para a política partidária, onde os esforços se concentravam na tentativa de eleger os candidatos da facção política apoiada pelo prefeito. Assim, conforme experiência de outros processos eleitorais, era de se esperar que o Governo não iria voltar suas atenções de fato, para a discussão do EPCM.

Após as eleições o Prefeito Municipal procedeu às mudanças de seu secretariado de governo. A Secretária de Educação deixou o cargo, e assumiu em seu lugar, um professor da Escola Técnica Federal de Pernambuco (extensão de Petrolina), graduado em engenharia civil, com especialização em supervisão educacional. Isso implica que da parte do governo seria necessário um tempo para que o novo Secretário se inteirasse da situação, uma vez que com essa mudança do gestor na Secretaria, mudaram também alguns dos auxiliares diretos, os quais precisavam ainda conhecer o projeto de EPCM que vinha sendo discutido.

A exemplo do segundo semestre de 1998, no ano de 1999 o projeto permaneceu na gaveta, segundo relata um dos professores envolvidos, “*não houve*

⁹³ **Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação, que defende a instituição de jornadas de 40 (quarenta horas) ou dedicação exclusiva com 50% (cinquenta por cento) de hora atividade para os docentes em qualquer regime, como forma de permitir uma maior identificação com a comunidade escolar, uma formação continuada, o envolvimento nos processos de gestão democrática e a construção coletiva do projeto político pedagógico.**

⁹⁴ **Campanha eleitoral de 1998 para Presidente da República, Governadores de Estado e Deputados Estaduais e Federais.**

mais que duas ou três reuniões entre os representantes dos professores e a equipe de governo para tratar do assunto”⁹⁵. Pelo lado do governo era interessante que o plano permanecesse esquecido na gaveta, uma vez que não havia mais a pressão do MEC pela sua apresentação, e os professores haviam se desmobilizado desde que o prefeito passou a efetuar o pagamento dos professores do ensino fundamental regularmente sem longos períodos de atraso.

A cobrança pela implantação do EPCM, por parte dos professores se fazia ouvir apenas de vozes isoladas e geralmente dirigidas ao sindicato quase sempre acompanhadas da expressão *“também, o sindicato não faz nada!”*⁹⁶ Essa era sem dúvida a expressão mais comum nas manifestações individuais dos professores, as quais estariam associadas muito mais à revolta por conta dos baixos salários pagos à categoria, do que à necessidade de implantação do citado plano ou a aspectos de sua trajetória na carreira funcional.

Portanto, um misto de marasmo e imediatismo contribuiu para que o projeto de EPCM permanecesse a partir do segundo semestre de 1998 e durante todo ano de 1999 nas gavetas do sindicato e do governo, sob um olhar distraído dos professores.

5.5 - O retorno às discussões e a postura do professorado.

A questão da aprovação do EPCM voltou a tona nos últimos dias do mês de dezembro de 1999, com a idéia de realização de um segundo seminário promovido pelo SINDSEMP, cujo objetivo era envolver toda a categoria de professores da Rede Municipal numa discussão sobre problemas referentes ao exercício do magistério, e dessa forma retomar o debate sobre o EPCM. Em janeiro de 2000, período em que o professorado encontrava-se de férias, membros da direção do sindicato e alguns professores que decidiram colaborar, empenharam-se na organização desse evento para que o mesmo pudesse acontecer em fevereiro, com o retorno do ano letivo de 2000.

Na organização do referido seminário, o SINDSEMP ampliou a sua rede de cooperação buscando apoio de outras entidades representativas dos professores a

⁹⁵ Revelação feita pelo professor ao pesquisador em uma conversa informal.

⁹⁶ Expressão pronunciada pelos professores da rede, captada pelo pesquisador em conversas informais sobre o EPCM.

exemplo do SINTEPE (Sindicato dos Trabalhadores em Educação de Pernambuco), da CNTE (Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação), assim como das universidades, da imprensa local, de órgãos governamentais do Estado de Pernambuco como a DERE (Diretoria Regional de Ensino), do Poder Legislativo Municipal e do próprio Poder Executivo através da Secretaria de Educação.

A intenção com essa ampliação era que o seminário tivesse uma grande repercussão nos diversos segmentos e órgãos que lidam direta e indiretamente com as questões da educação no município de Petrolina. Foi proposta pelo SINDSEMP à Secretaria de Educação, a inclusão do referido evento na abertura do ano letivo de 2000, mas, não foi possível uma vez que os gestores da mesma, já haviam definido uma outra programação, no entanto, foi reservado o dia 28 de fevereiro para a sua realização.

No seminário foram discutidas questões referentes à ética profissional no exercício do magistério e as políticas públicas de educação em Petrolina. Para proferirem palestras e debaterem sobre estas temáticas foram convidados representantes de universidades da região, da Secretaria de Educação, do Poder Legislativo, do SINTEPE e outras organizações sindicais, que na oportunidade debateram com os professores municipais os problemas concernentes ao exercício da profissão de educador.

O retorno às discussões sobre o EPCM a partir do planejamento e realização do seminário em 28 de fevereiro de 1998, revelou mais uma vez diferentes posturas dos professores em relação à participação no movimento pela aprovação do plano de carreira. Mostrou visivelmente que enquanto um pequeno grupo preocupava-se em elaborar, discutir, tomar decisões, uma grande parte se mantinha alheia, e displicente quanto a um processo que implicaria em definições de regras que dizem respeito a suas vidas profissionais.

Essa postura se mostrou bastante evidente na própria dinâmica do seminário quando nas discussões sobre os problemas enfrentados pela categoria docente, esperava-se que o anseio pela implantação do EPCM ocupasse a pauta central, por ser este, um projeto de lei que implicaria em significativas mudanças na organização da Rede Municipal de Ensino. Mas, Foi demonstrado nas preocupações que emergiram durante as intervenções dos professores no debate, que o EPCM enquanto

uma totalidade e expressão política das reivindicações dos professores, não se constituía naquele momento, no espectro das representações mentais do professorado, não era para onde estavam voltadas as expectativas da maioria. Isso foi constatado tanto nas falas daqueles que se posicionaram verbalmente, quanto dos que o fizeram por escrito.

Como já foi abordado na quarta parte deste trabalho ao se referir às reivindicações que fizeram desencadear o movimento de luta pelo EPCM, as preocupações da maior parte do professorado neste outro momento de luta são relacionadas à questão salarial e a obtenção de benefício individuais. A tabela seguinte demonstra que além da questão salarial que aparece como a representação mais forte para os professores, há um sentimento de obediência, de enquadramento por parte de muitos ali presentes.

Grande parte dos que participaram do seminário, não estariam lá, caso a Secretaria de Educação não autorizasse a suspensão das aulas. Assim, não é de se estranhar que aproximadamente 20% dos bilhetes encaminhados à mesa foram dirigidos ao Secretário de Educação do Município, justificando a ausência de professores em um dos turnos no dia em que foi realizado o seminário. Os demais apenas manifestavam, dúvidas, indignação pessoal em relação a algum aspecto da administração pública, crítica e/ou manifestação em relação à direção do sindicato e apenas dois cobravam a implantação do EPCM.

Tabela nº 18: Demonstrativo das preocupações dos professores manifestadas durante o seminário realizado de 28/02/2000.

Preocupações dos professores	Q. prof.	%
Justificativa de falta	10	19,6%
Insatisfação por estar lotada em creches	3	5,9%
Dúvidas dos professores não concursados	3	5,9%
Manifestava-se sobre a demora na implantação Do EPCM	2	3,9%
Reclamações quanto ao péssimo atendimento na SEDUTE	2	3,9%
Dúvidas em relação ao instituto de previdência	2	3,9%
Transferência de professores por critério de apadrinha- Mento e outros privilégios	1	1,96%

Sugestão de um sindicato exclusivo dos professores	1	1,96%
Críticas à passividade do sindicato	1	1,96%
Manifestação de solidariedade ao sindicato	1	1,96%
Reclamação pela falta de material didático e merenda	1	1,96%
No início do ano letivo		
Reclamações sobre as condições de trabalho	1	1,96%
Dificuldade na relação entre diretores e professores	1	1,96%
Nas escolas		
Dúvidas em relação à situação profissional individual	1	1,96%
Diante das mudanças a partir das novas leis		
Total	30	58,9%

Fonte: elaborado a partir dos 51 bilhetes enviado para a coordenação do seminário.

No caso dos professores que adotam essa postura, a participação ocorre dentro de uma característica definida por Demo (1993), como uma “participação tutelada”, ou seja, condicionada aos limites permitidos pelo Estado e não como uma conquista que extrapola as fronteiras dessa permissão.

Uma evidência desse caráter foi percebida no fato de que, além da direção do sindicato negociar com a Secretaria de Educação a liberação de um dia letivo para a realização do evento, aquela assumiria ainda o papel de policial se os professores estariam presentes ou não, conforme os termos da comunicação enviada às escolas convocando os mesmos a participarem do seminário: *“o seminário Ética Profissional e Políticas Públicas para a Educação, no auditório da FFPP nos horários da Manhã e Tarde será computado como Atividade Escolar (Dia Letivo), cuja falta será imputada aos que não comparecerem”*⁹⁷

Os termos dessa convocação deixam claros dois aspectos: primeiro, não havia naquele momento um clima de mobilização e por isso o receio da Diretoria Executiva do SINDSEMP de que o professorado não se fizesse presente. Segundo, uma aposta na falta de autonomia dos professores de sequer decidir entre participar do seminário ou continuar dando suas aulas normalmente na escola.

Refletindo com Foucault sobre o “olho do poder”, é possível identificar o

⁹⁷ Texto transcrito do edital de convocação emitido às escolas convocando os professores para se fazerem presente no Seminário.

sindicato como um dos “canais” por onde circula o poder e se tenta exercer o controle social sobre os indivíduos, seus desejos e vontades.

Ao procurar estimular a participação controlando a presença através da lista de frequência, o sindicato assumia uma postura fiscalizadora, burocrática, autoritária e incapaz de romper com uma cultura enraizada que é a alienação de sua base, e que transfere para estrutura de governo e à entidade que a representa, o direito de decidir sobre o próprio destino.

De fato isso corresponde histórica e culturalmente a um imaginário social sobre a democracia representativa verificada tanto na tradição liberal burguesa, onde ao representante cabe decidir o destino dos representados, como nos desvios do processo revolucionário quando uma minoria dirigente, constituída de burocratas instala novas formas de dominação e impede a participação da maioria nas decisões sobre os rumos da sociedade⁹⁸.

A característica desses professores, de alienar o poder de decisão a um ente “abstrato” como sindicato, governo ou Estado, é também percebida nas expressões utilizadas para manifestar a própria indignação, como: “*o sindicato não faz nada*”; não percebendo as vezes que isso diz respeito ao seu próprio posicionamento diante de situações problemáticas. Essa situação foi evidenciada mais uma vez durante o seminário do dia 28/02/2000, quando o Presidente do sindicato propôs que fosse escolhido o nome de um dos professores para representar a categoria na comissão que seria nomeada pelo prefeito para reiniciarem as discussões sobre o EPCM.

Dentre aproximadamente duzentos professores que ainda se encontravam no auditório, somente três se apresentaram como candidatos, sendo que apenas um destes havia sido espontâneo, já que os outros foram pressionados pelos colegas demonstrando visivelmente que não estavam interessados em assumir tal compromisso ou mesmo que não estavam preparados.

A falta de preparo é apontada por Singer e Brant (1983), como uma das causas da exclusão dos trabalhadores dos centros de decisão, conforme a citação a seguir:

“A exclusão dos trabalhadores dos centros de decisão não decorre apenas de obstáculos estruturais externos; ela se dá também e

⁹⁸ Sobre essa questão vide Amorim, 1995, P. 27-29.

primordialmente devido à falta de preparação do trabalhador, devido ao fato de, desde a escola, ele ser treinado a obedecer a ordens cujo sentido não lhe é dado entender, e a não participar das decisões que afetam sua vida” (Singer e Brant, 1983, p.221).

Uma reflexão sobre essa questão desperta maior preocupação quando está em questão a participação ou exclusão do professor, não que o caso dos operários do “chão de fábrica”, do comerciário, motorista, mecânico ou pedreiro, tenham menor relevância, mas, porque é a aquele que a sociedade credita o papel de educar os indivíduos, tendo como uma de suas finalidades o “preparo para o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho” (Art. 2º da Lei 9394/96, LDB⁹⁹).

Percebe-se nesse caso, que houve falta de habilidade política por parte do sindicato na condução do movimento, por não conseguir mobilizar a base e nem fomentar um processo de discussão capaz de proporcionar a conquista de uma autonomia coletiva pelos professores. Com a realização do seminário, cujo objetivo principal era promover a discussão sobre os problemas inerentes à categoria docente, conseguiu-se a formação de uma comissão, na qual os professores se estiveram representados pelo Presidente do Sindicato e por um professor que assumia na ocasião, um cargo de diretor de escola nomeado pelo Prefeito Municipal.

Observa-se que o retorno às discussões de forma ampla envolvendo o professorado, limitou-se à realização do seminário realizado dia 28 de fevereiro de 2000, deste saíram os encaminhamentos para a instituição da comissão e a escolha do representante dos professores para compor a mesma. Após esse momento as discussões limitaram-se aos membros da comissão nomeada pelo Governo Municipal para discutirem a proposta elaborada, dando início à segunda fase de negociação entre representantes dos professores e o Governo, a qual encerrou-se com a votação do Projeto de EPCM pelos Vereadores na Câmara Municipal.

5.6 Segunda fase de negociações.

No dia 10 de março de 2000 o Prefeito Municipal baixou um ato administrativo nomeando uma comissão constituída: pelo Secretário de Educação do município, 01 representante do poder legislativo, 01 representante do Conselho

⁹⁹ LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação

Municipal de Educação, 01 representante do SINDSEMP, 01 representante dos professores, 01 representante da SECAFI (Secretaria de Administração e Finanças) e 2 representantes da SEDUTE (Secretaria de Educação Treinamento e Esporte). Essa se responsabilizaria por analisar o anteprojeto de EPCM existente, e apresentar um parecer conclusivo sobre o mesmo, para que o mesmo fosse enviado pelo Prefeito à Câmara de Vereadores para votação.

Embora o ato administrativo tenha sido baixado no dia 10 de março, a comissão só começou a se reunir no dia 04 de abril, devido à incompatibilidade de tempo entre seus membros dificultando assim, a definição de um calendário de reuniões. Após o primeiro encontro, foi adotado a sistemática de encontrar duas vezes por semana, além das situações extraordinárias.

Vale salientar que nesse período a SEDUTE se preparava para viver mais um momento de transição, uma vez que o titular da pasta estaria se afastando do cargo no final do mês de abril para concorrer no pleito eleitoral, postulando uma vaga na Câmara de Vereadores do município de Petrolina. Isso contribuiu para que várias reuniões da Comissão não contassem com a presença do seu presidente, no caso o Secretário de Educação.

A dificuldade de compatibilização do tempo entre os integrantes da comissão não se restringiu apenas aos primeiros encontros, mesmo após a definição do calendário de reuniões, por diversas vezes os trabalhos ficaram comprometidos devido aos constantes atrasos de alguns membros, causando insatisfação naqueles mais pontuais em relação ao horário.

É importante considerar que os atrasos nem sempre significam descompromisso com a causa que se abraça, como chegou a insinuar um dos integrantes em meio a sua irritação afirmando “*quem não pode com o pote não pega na rudia*”¹⁰⁰, mas, compromete, às vezes, a qualidade da discussão. Isso foi verificado diversas vezes, demonstrado na impaciência de alguns membros que mesmo chegando no horário marcado, deixando outros afazeres no seu setor de trabalho, não conseguiam se empenhar nas discussões, e reclamavam o tempo todo da morosidade de se chegar a uma decisão quando se deparavam com uma questão

¹⁰⁰ Expressão pronunciada pelo representante dos professores referindo-se ao atraso de alguns membros na segunda reunião da comissão.

polêmica.

Vale salientar que embora a representante do Poder Legislativo na Comissão tivesse solicitado em sua primeira reunião, dados e informações concretas procedentes das Secretarias de Educação e de Administração e Finanças, foi observado que tal como ocorreu em 1998, a falta de esclarecimentos dificultou o andamento dos trabalhos nos primeiros encontros. Tais informações seriam gerenciais¹⁰¹ das duas Secretarias.

Enquanto essas duas Secretarias providenciavam os dados solicitados, a comissão adotou a sistemática de fazer a leitura completa do projeto a fim de que fossem feitos alguns ajustes tanto em termos de concepção como de aspectos técnicos na redação e estruturação do projeto.

As leituras feitas nas sucessivas reuniões possibilitavam estabelecer consensos e conflitos em torno de alguns pontos. Pode-se afirmar que houve muito mais consensos do que conflitos, uma vez que a própria conjuntura política que se desenhara favorecia a isso. Assim, o que antes havia sido considerado ponto discordante, não mais oferecia resistência por parte do governo, como é o caso da proposta de assegurar que as funções gratificadas devem ser “exclusivas” dos professores do quadro de carreira, e não “preferencialmente” como sugeria o executivo anteriormente.

Outras questões como eleição direta para diretores de escola, provimento das vagas de especialista em educação através de seleção interna, também não suscitaram nenhum conflito, foram levantados apenas alguns questionamentos a respeito dos critérios que deveriam ser adotados nessas novas formas de provimento já que na redação do projeto ainda estavam confusos.

Um exemplo do aspecto confuso da redação ou até mesmo da concepção do projeto, pode ser dado a partir dos critérios adotados no processo eleitoral para diretores de escola. De acordo com o projeto elaborado inicialmente pelo grupo de professores, os diretores seriam eleitos pelo voto dos docentes, discentes

¹⁰¹ Banco de dados contendo o número de alunos, professores e escolas do município, assim como um demonstrativo da arrecadação do município e aplicação dos recursos na educação, para que a comissão pudesse proceder aos cálculos em cima da realidade concreta do primeiro semestre de 2000.

funcionários e pelo representante de pais no conselho escolar, sendo admitido um peso específico por categoria equivalente a 50%, 25%, 25% respectivamente para as três primeiras categorias, não definindo, no entanto, qual seria o peso para o voto do pai de aluno. Diante disso foi ponderado por alguns membros da comissão de que se tratava inclusive de uma discriminação com a comunidade. Primeiro porque se subentendia que apenas um pai poderia participar como eleitor no pleito, segundo, por não atribuir um peso ao seu voto.

Considerando algumas discussões teóricas em torno da luta pela democratização da gestão escolar, tinham razão os que ponderaram contestando a não inclusão da comunidade local no processo decisório sobre a escolha do dirigente escolar. Uma vez que num processo democrático os *“comitês, conselhos e outros grupos que tomam decisões no âmbito da escola incluem não apenas os educadores profissionais, mas também os jovens, seus pais e outros membros da comunidade escolar”*(Apple e Beane, 1997, p. 20). Por outro lado, votar é um dos princípios básicos no exercício da cidadania, e pode ser um atrativo para que os pais venham a participar ativamente do cotidiano da escola.

Mutim e Freitas (1999), ao refletirem sobre a discussão que se estabelece entre administração ou gestão da educação, concluem que:

“A gestão educacional e escolar sintetiza alguns elementos dessa nova cosmovisão uma vez que envolve a participação das comunidades escolar e local na tomada de decisões, especialmente no planejamento, execução e avaliação das atividades e no exercício da autonomia pedagógica, administrativa e financeira do sistema de ensino ou da escola”(1999, p. 68).

O processo eleitoral em si, não dá conta da complexidade que é a gestão democrática de uma instituição qualquer, nem tão pouco se encerra nele mesmo, mas, é um importante instrumento para o aprendizado do “jogo democrático”, como esclarece o professor Luiz Fernandez Dourado (1998), ao fazer um mapeamento das modalidades de provimento ao cargo de dirigentes escolares no Brasil.

“... a gestão democrática é entendida como processo de aprendizado e de luta política que não se circunscreve aos limites da prática educativa,

mas vislumbra, nas especificidades dessa prática social e de sua relativa autonomia, a possibilidade de criação de canais de efetiva participação e de aprendizado do jogo democrático e, conseqüentemente, do repensar das estruturas de poder autoritário que permeiam as relações sociais e, no seio dessas, as práticas educativas” (Dourado, 1998, p.79).

Diante das ponderações feitas a esse respeito, a comissão instituiu pesos equivalentes a 25% para cada categoria de votante, definindo que votariam pais ou mães que tivessem filhos matriculados na escola.

Outra questão que se mostrava bastante confusa dizia respeito aos prazos tanto em relação à realização da seleção interna dos Especialistas em Educação, quanto ao processo eleitoral para dirigentes escolares. Essa questão era muito mais complexa, uma vez que se vivenciava um contexto temporal que antecedia as campanhas visando o pleito eleitoral para sucessão do Executivo e Legislativo municipal.

Várias preocupações eram observadas, mas chegou-se ao consenso de que, seria interessante que os novos diretores assumissem os seus cargos no mês de janeiro de 2001, pois assim teriam eles, melhores condições de planejar suas ações e não haveria uma interrupção no trabalho daqueles que já vinham atuando nessa função. Com vista à assunção do cargo no período acima citado, foi defendido que o pleito eleitoral para diretores de escola deveria ser realizado após a eleição de prefeito em 2000, pois os ânimos estariam mais calmos. Assim, num primeiro momento, foi definido que no mês novembro daquele ano seria realizado a eleição dos diretores de escola e a seleção dos especialistas em educação.

Ainda sobre a função de especialista em educação uma questão não se mostrava clara na redação do projeto, ou seja, quem se responsabilizaria por realizar a seleção destes especialistas? Entendia-se que a seleção não deveria ser realizada pela Secretaria de Educação, uma vez que conforme o resultado das eleições municipais, isso poderia representar uma forma das pessoas que ocupavam essas funções na gestão municipal 1997/2000, manipularem os resultados para se manterem nos cargos. Foi definido, então, que a seleção seria realizado por instituições credenciadas e de credibilidade reconhecida.

Diferente das negociações nas fases anteriores percebia-se por parte dos

representantes da equipe do executivo municipal um clima bastante favorável ao processo de democratização da gestão. Não que pessoalmente as pessoas que representavam o Governo municipal em 1997/1998, se opusessem literalmente a esses aspectos, como já foi demonstrado anteriormente, mas porque enfrentavam a resistência de aliados políticos e do próprio prefeito.

Em 2000 a conjuntura política era bastante diferente, aproximava-se a eleição para a sucessão municipal e como sempre acontece, os políticos procuram não contrariar os anseios da população. Assim, o Prefeito não se mostrou resistente às inovações contidas no plano, chegando a afirmar para uma de suas assessoras o seguinte: *“não pretendo mexer em nada do que for aprovado pela comissão, mas, tenham o cuidado para não aprovar aumentos sem que a prefeitura tenha condições de pagar”*¹⁰². Essa era então a oportunidade para fazer constar numa lei municipal os fundamentos legais que dariam início ao processo de implantação de uma gestão democrática na Rede Ensino da cidade de Petrolina.

Se havia um clima favorável ao processo de democratização da gestão, o mesmo não se podia dizer em relação a assegurar algum ganho financeiro de imediato para os professores, uma vez que os balancetes apresentados pela Secretaria de Finanças davam conta de que a administração do município investia mais que 30% entre recursos próprios e de transferências estaduais e nacionais, onde 60%, limite máximo permitido por lei federal, eram gastos com a folha de pagamento. Assim, afirmavam os técnicos da Secretaria de Finanças, que era praticamente impossível conceder um aumento significativo para essa categoria de profissionais. O próprio Prefeito, contra-argumentando uma arguição da Diretora de Recursos Humanos ao tentar explicar que os ganhos não significavam efetivamente aumento, e sim era o resultado do enquadramento dos professores no plano, respondera: *“isso não é argumento de político, porque se eu conceder algum aumento para uma categoria as outras vão querer e nós não temos condições”*¹⁰³.

As dificuldades financeiras davam o tom dos conflitos que surgiram quando a comissão passou a discutir sobre a concessão de vantagens, as quais representavam

¹⁰² **Palavras do Prefeito Municipal numa conversa com a Diretora de Recursos Humanos, segundo a mesma.**

¹⁰³ **Palavras usadas pelo Prefeito segundo a Diretora de Recursos Humanos, em conversas com a mesma durante as reuniões da comissão.**

uma forma de assegurar ganhos para a categoria. Entre os pontos conflitantes destacaram-se os critérios de progressão na carreira profissional e a gratificação de difícil acesso. Uma preocupação básica dos representantes do Governo era conter gastos para não onerar a folha de pagamento, um claro reflexo a nível local, da política educacional adotada pelo Governo Federal sob a inspiração da política econômica neoliberal na qual “*dois elementos condicionam a formulação da política pública: a privatização e a redução do gasto público*” (Torres, 1995, p. 125).

Segundo Torres (1995), o neoliberalismo econômico é amparado numa concepção política neoconservadora que considera o gasto com educação simplesmente despesa e não um investimento.

Ela tem como um de seus vieses o processo de descentralização administrativa, que segundo Sander (1995), se baseia na tradição latino-americana cuja característica é a transferência de responsabilidade de uma esfera superior de Governo às esferas menores mantendo as decisões e o controle dos recursos centralizados. Assim, os estados e municípios implementam políticas sociais como saúde e educação, tendo como marco balizador o que é definido pela União, o que significa, portanto, que as carências observadas nos municípios decorrem do modelo econômico e das formas de financiamento da educação adotadas na esfera federal.

No entanto, mesmo diante de um contexto desfavorável provocado pela globalização capitalista, onde segundo Torres (1995), existe uma “*convicção dos trabalhadores e dos sindicatos de que não se pode pressionar excessivamente as empresas, buscando mais e melhores benefícios e/ou salários*”(p.119), os participantes da comissão, mais sensíveis aos anseios dos professores por uma melhor remuneração, insistiam em incluir no texto da lei, vantagens adicionais que compensassem, o baixo valor do salário base o qual equivalia a algo próximo a um salário mínimo.

O consenso em torno da concessão de vantagens e a definição de uma tabela salarial só se estabeleceu nos últimos dias do mês de junho de 2000, quando mais uma vez estava preste a esgotar o prazo para votação na Câmara de Vereadores, por conta da lei eleitoral. Para que o acordo em torno do projeto que deveria ser enviado à Câmara fosse fechado, foi necessária a realização do recadastramento de todos os professores, o qual juntamente com as informações sobre arrecadação municipal,

viabilizou a formulação de uma política de reajuste a ser implementada em três etapas ao longo de doze meses.

Restando pouco mais de uma semana para a última sessão da Câmara de Vereadores, antes do recesso do meio do ano, o projeto foi enviado pela comissão à assessoria jurídica da prefeitura, que analisaria os aspectos legais, e o encaminharia para o gabinete do Prefeito para que este assinasse e encaminhasse posteriormente ao poder legislativo.

Tudo estaria resolvido, pelo menos no âmbito da comissão, se não fosse a tentativa de sabotagem que o projeto elaborado e aprovado sofreu nesse trânsito entre o setor jurídico e o gabinete do prefeito, quando um dos assessores resolveu modificar alguns termos do projeto atropelando literalmente todo um trabalho desenvolvido ao longo de quase três meses de discussão. Na véspera do projeto ser mandado para o Legislativo vários pontos do texto aprovado pela comissão foram alterados num sinal de claro desrespeito e autoritarismo para com os membros da comissão.

Percebendo a tempo a Diretora de Recursos Humanos numa postura de muita coragem resolveu intervir comunicando ao Prefeito que até então, segundo ela não sabia do fato, o qual demonstrando que confiava no trabalho da comissão resolveu autoriza-la a levar-lhe o projeto aprovado pela comissão para que ele pudesse assina-lo. Só assim o projeto pode ser enviado à Câmara municipal faltando somente um dia para o encerramento dos trabalhos.

Nessa instância do poder municipal pode-se dizer que o projeto tramitou em tempo recorde, pois havia uma disposição dos vereadores em colaborar para que o projeto fosse aprovado ainda no primeiro semestre e só havia uma sessão para que o mesmo fosse aprovado. Chegando ao legislativo o projeto foi apreciado pelos membros da comissão de educação da qual um dos membros também fez parte da comissão que o estudou durante os quase três meses em que este esteve sob o poder da comissão instituída pelo Prefeito Municipal.

Na Câmara de Vereadores, apesar do curto espaço de tempo para sua tramitação ainda houve tempo para que os vereadores sugerissem três emendas ao projeto original. Uma dessas emendas retirou do texto da lei a proposta de eleição direta para diretores, o que já era consenso entre os líderes do movimento e a equipe

de governo. Nesta questão os vereadores demonstraram a preocupação em não perder o poder de indicar os diretores, que para eles é uma demonstração de poder e prestígio junto ao eleitorado e ao poder executivo.

Conforme algumas lideranças do movimento esse fato representava uma perda, mas foi um recuo necessário para não alongar as discussões e correr o risco de perder o prazo para aprovação da lei Estatuto e Plano de Carreira mais uma vez. Entendia-se que era necessários assegurar de imediato as conquistas que foram possíveis naquele momento, e incluir na pauta de reivindicação dos movimentos de lutas coletivas futuras aquilo que foi perdido. Portanto, o movimento não se encerra com a aprovação da lei, que se constitui apenas em um dos instrumentos balizadores de futuros embates entre o movimento dos professores e os atores do governo.

O EPCM ENQUANTO LEI APROVADA: O QUE MUDA NA GESTÃO DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO?

Após passarem-se aproximadamente três anos entre a elaboração inicial do anteprojeto e a aprovação do projeto final no dia 28 de junho de 2000 na esfera Legislativa, o EPCM foi sancionado pelo Executivo Municipal no dia 06 de julho de 2000. Tornou-se legalmente reconhecido como a Lei N° 951/00, que instituiu o quadro de cargos, funções gratificadas e a carreira profissional no ensino público mantido pelo município, e regula a relação funcional entre os membros da categoria docente e o governo na esfera do poder municipal.

A nomenclatura – Estatuto e Plano de Carreira do Magistério – indica que a Lei N° 951/00 não se restringe só a matéria de estatuto, nem apenas àquilo que diz respeito a um plano de carreira docente, ela é dotada das duas características, mantendo aspectos, tanto de estatuto como de plano de carreira.

Segundo as orientações do PRASEM¹⁰⁴,

“O plano de carreira consiste no conjunto de normas que definem e regulam as condições e o processo de movimentação dos integrantes em uma determinada carreira, estabelecendo a progressão funcional e a correspondente evolução da remuneração” (Abreu e Balzano, 1997, p. 227).

De acordo com o PRASEM, na legislação do magistério várias situações são possíveis, uma delas é a coexistência numa mesma lei, de especificidades tanto de estatuto, quanto de plano de carreira. Assim, a decisão de incluir numa lei única, normas estatutárias do sistema de ensino e as formas de progressão funcional na carreira, é respaldada nas orientações do citado órgão.

Além das orientações do PRASEM, o EPCM mantém como referência legal a Constituição Federal de 1988, a Lei, 9394/96 – LDB, a Lei, 9424/96 – Lei do FUNDEF, a resolução 03/97 do CNE (Conselho Nacional de Educação), a Lei Orgânica Municipal de Petrolina e a Lei, 301/91 – Estatuto dos Funcionários Públicos do Município de Petrolina.

¹⁰⁴ Programa de Apoio aos Secretários Municipais de Educação

Muitas conquistas inscritas nos termos do EPCM, refletem o conjunto das discussões travadas no âmbito nacional pelas grandes corporações e entidades representativas dos profissionais da educação a exemplo da ANPED, ANDES, ANDE, CNTE e ANPAE. Uma vez que dos vários encontros e congressos promovidos por estas, surgiram inúmeras publicações (livros, revistas e jornais) os quais se constituíram em referência para elaboração dos artigos da lei em questão, e significam possibilidades de mudanças, avanços em direção à democratização na gestão do ensino público no município de Petrolina.

A preocupação com a qualidade do ensino público, democratização da educação, necessidade de fortalecer a identidade profissional e valorização do professor, difundidas em obras de autores brasileiros como: Paulo Freire, Miguel Arroyo, Moacir Gadotti, Dermeval Saviani, Florestan Fernandes, Pedro Demo, Janete Lins Azevedo entre outros, poderiam se constituir no marco teórico fundamental, não fossem as várias contradições evidenciadas no texto, tanto na letra da lei como em suas entrelinhas. Contradições que passaram despercebidas ou mesmo deliberadas durante o processo de elaboração e discussão do projeto.

Nos aspectos, que apontam para mudanças na prática de gestão no sistema de ensino, implicam em concepções presentes, de forma explícita e às vezes implícita no texto do EPCM, que são expressões de um “sujeito coletivo” o qual para Tourane (1994/1999), existe a partir da manifestação coletiva do desejo de mudança, antes contido em cada um individualmente. Portanto, o EPCM representa um importante precedente para mudanças na gestão da rede municipal de ensino, quando define critérios e normas que antes dependiam apenas da subjetividade do gestor público.

No capítulo I, que trata dos preceitos elementares em duas seções: I “denominação e garantias” e II “do dever de educar”, não se percebe novidades, constitui-se apenas numa apresentação formal da lei, e estabelece os princípios básicos, os quais são objetivos proclamados também em outras leis a exemplo da Constituição Federal, a LDB, a Lei do FUNDEF e a Lei Orgânica do Município de Petrolina.

Nos capítulos subsequentes há uma preocupação em definir – às vezes com termos e concepções não muito precisas – as relações entre os professores e o poder público municipal. À medida que se faz uma leitura analítica do texto e do contexto

de gestação da lei como sugere Saviani (1996), evidenciam-se as imprecisões textuais e as contradições em relação à sua aplicação efetiva no cotidiano do sistema municipal de ensino.

Uma dessas imprecisões textuais refere-se ao entendimento quanto ao que se define como Cargo de Professor na estrutura de carreira do sistema municipal. Abreu e Balzano (1998), esclarecem que:

“... a ausência de definição mais clara da atual legislação educacional permite a organização da carreira do magistério a partir de duas opções básicas: um cargo de professor, ou cargos diferenciados, sendo um de professor, e outro de profissionais de apoio pedagógico à docência” (Abreu e Balzano, 1998, p. 230).

A interpretação do Artigo 7º da lei aprovada leva a concluir inicialmente que foi feita a opção por instituir mais de um cargo de professor, pois o termo “cargo” aparece no plural. Isso não significa que haja o cargo de professor e o de profissional de apoio pedagógico, este último é, na verdade, uma função gratificada a ser ocupada exclusivamente por titulares dos cargos de professor conforme a redação do referido artigo:

“O Magistério Público Municipal é constituído pelo conjunto de Cargos de Professor, e das Funções Gratificadas de Especialista em Educação, Direção Escolar e Secretário de Escola, Exclusivas dos Professores do quadro permanente do município, denominados, estruturadas em cinco classes e seis níveis, com progressões verticais e horizontais” (Art. 7º, Lei Municipal N° 951/00 de 06 de julho de 2000).

Se há um entendimento em relação à diferença entre cargo e função gratificada, existe dificuldade em compreender quais são os cargos de professor. Nesse mesmo artigo constam dois quadros, um especificando os cargos por grau de escolaridade e habilitação profissional e outro as classes de docente, mantendo o mesmo critério, apenas incluindo no que se refere às classes, os níveis de pós-graduação. Qual é, na verdade, a diferença entre cargos e classes? Temos três tipos diferentes de cargos conforme o primeiro quadro? Ou cinco de acordo com o segundo?

Se o critério para a definição do cargo é o grau de escolaridade não há razão para que esse termo esteja colocado no plural, uma vez que no Artigo 34º é previsto que: “*o docente que alcançar, por continuação de estudos ou ser possuidor de escolaridade imediatamente superior próprias do magistério, será automaticamente promovido à nova classe*”. Seria necessário apenas a existência de um cargo único de professor, como era estabelecido no Estatuto do Magistério anterior, a Lei, Nº 647/96.

Quadro I: Definição dos cargos de professor

Dos Cargos	
I	Regente Rural
II	Magistério, Técnico em educação Física e Técnico Agrícola
III	Licenciatura Plena e Engenheiro Agrônomo

Quadro II: Definição das Classes de professor

Das Classes	
PR	Regente Rural
PM	Magistério, Técnico em educação Física e Técnico Agrícola
PL	Licenciatura Plena e Engenheiro Agrônomo
PGE	Pós-graduado a nível de especialização
PGM	Pós-graduado a nível de mestrado e doutorado

Fonte: Lei, Nº 951/00 - Estatuto e Plano de Carreira do Magistério de Petrolina.

A confusão entre cargos e classes mantém-se também no Artigo 8º, que estabelece:

“A Carreira do Magistério compreende as atividades de Regência, Atividades Técnico Pedagógicas e Administrativas nas seguintes classes de docentes dentro da estrutura geral e particular dos cargos segundo seu nível de formação a saber: a – Regente Rural; b – Professor de Educação Infantil e 1ª a 4ª série; c – Professor de Ensino Fundamental de 5ª a 8ª série e Ensino Médio; d – Professor de Educação Física de nível médio ou superior ”(Art. 8º, Lei, Nº 951/00).

A redação desse Artigo evidencia a falta de clareza em relação aos cargos, visto que se no Artigo 7º eles são definidos pelo grau de escolarização e formação profissional, Artigo 8º é indicado uma estruturação por modalidade de ensino na qual atuam os titulares dos cargos de professor. O parágrafo único desse mesmo artigo dificulta mais ainda o entendimento do que sejam os cargos quando sinaliza com a possibilidade de que estes podem ser definidos levando em consideração a

habilitação específica do professor, vejamos: “*Considera-se em extinção para efeito de ingresso e exercício do magistério, o cargo de Regente Rural, Técnico Agrícola e Engenheiro Agrônomo*” (Parágrafo Único do Art. 8º, da Lei, 951/ 00).

A definição dos cargos torna-se mais objetiva no Artigo 25º, o qual estabelece: “*o concurso público do cargo de professor, se realizará segundo áreas e habilitações*”. Observa-se que o termo “Cargo” é empregado no singular e há o diferencial que são as áreas de atuação docente e as habilitações. Nessa lógica são consideradas duas áreas distintas: I- educação infantil e as primeiras séries do ensino fundamental; II – quatro últimas séries do ensino fundamental e ensino médio.

A definição de um cargo único de professor, parece a mais coerente, pois ao analisar o caso dos Regentes Rurais - professores leigos - e aqueles com formação em magistério do nível médio, percebe-se que os mesmos desempenham a mesma função na docência, ou seja, atuam em turmas de educação infantil e de 1ª a 4ª série do ensino fundamental. Portanto, não cabe uma distinção de seus cargos por modalidade de atuação e sim, apenas uma diferenciação entre classes para efeito de progressão vertical, a título de reconhecimento do esforço do professor em se qualificar profissionalmente, promovendo-os à classe compatível com o seu grau de formação escolar conforme o Artigo 34º do EPCM.

A distinção entre a área I e área II reflete a lógica da seriação e linearidade que marca a cultura escolar na sua arte de fragmentar o conhecimento. Portanto, em relação aos profissionais licenciados em cursos de graduação de nível superior, manteve-se a distinção em função da formação própria dos professores em habilitações específicas para atuarem de 5ª a 8ª série e no ensino médio, exigindo-se para tal uma diferenciação na área de atuação docente para efeito de ingresso na carreira do magistério.

Um cargo único de professor e a progressão vertical automática mediante a comprovação de grau de escolaridade imediatamente superior poderia representar para os gestores um problema à medida que os profissionais cujo ingresso se deu na área I fossem se graduando nas diversas licenciaturas, pois passariam a exigir o direito de atuar em sua nova área de formação e conseqüentemente o reconhecimento de sua titulação. Seria problemático porque haveria um fluxo

migratório de professores para atuar de 5^a a 8^a e ensino médio, esvaziando a educação infantil e o ensino fundamental, o que implicaria na necessidade de contratação de novos profissionais para atuar nas duas modalidades iniciais de ensino da educação básica e uma grande dificuldade de localização dos docentes nas duas modalidades subsequentes.

Nesse ponto, o EPCM mostra-se flexível e estabelece apenas que: “*a progressão não exige a atuação do professor na modalidade de ensino*” (& 2º, Art. 34, Lei, 951/00), embora a redação deste parágrafo mostre-se incompleta é possível a seguinte interpretação: o professor uma vez sendo promovido de uma classe a outra, não está desobrigado de atuar na modalidade ou área de ensino para a qual prestou concurso.

Em relação à possibilidade de mudança da área de atuação, a lei não prevê critério algum, ficando os mesmos a mercê do entendimento dos gestores da Secretaria de Educação, da criação de instruções normativas por parte do Conselho Municipal de Educação ou de uma nova lei que regule o assunto.

Em relação ao cargo de professor, algo muito positivo na lei aprovada é sinalizar para a possibilidade de romper com a hierarquização entre as modalidades de atuação docente ao enquadrar na mesma classe os profissionais com titulação ou grau de escolaridade equivalente independente da série, ciclo e modalidade de ensino em que atue como docente. Esse é entre outros um dos avanços do novo Estatuto e Plano de Carreira do Magistério, o reconhecimento da importância e atenção que se deve dar à educação infantil e às séries iniciais do ensino fundamental. Assegura aos profissionais de nível superior serem reconhecidos como tal e não necessariamente tenham que atuar nas séries finais dessa modalidade e no ensino médio.

Outra importante novidade instituída no EPCM diz respeito às funções gratificadas de direção escolar, especialista em educação e secretários de escola. Essas passaram a ser reconhecidas como de provimento temporário e ocupadas exclusivamente por professores do quadro permanente do magistério municipal, eliminando, assim, a prática das indicações política de pessoas não pertencentes à rede de ensino do município para assumirem as referidas funções.

De fato isso soluciona, entre outros, dois problemas: a) dificulta o

apadrinhamento político que transforma o sistema de ensino em cabide de emprego; b) evita o desperdício de recursos, fazendo com que os investimentos em qualificação de pessoal e a experiência acumulada pelos profissionais permaneçam contribuindo para o desenvolvimento da própria rede municipal de ensino.

Instituir esse critério na lei do EPCM implica em que um maior número de professores do município poderão vivenciar a experiência de serem gestores, mas não elimina totalmente as brechas do clientelismo político estabelecida por uma “cidadania relacional” que vale como critério para assunção de funções gratificadas. Essa possibilidade existe em virtude do que prevê o Artigo 37º, no qual as funções gratificadas são de “livre nomeação e exoneração do chefe do executivo”, e abre, naturalmente, um precedente para as barganhas e as demonstrações de poder que sempre acontecem no meio político.

Esse precedente revela, sem dúvida, uma contradição entre o Artigo 37º e os parágrafos 1º e 2º do Artigo 13º, os quais estabelecem como requisito para nomeação dos professores que ocuparão a função de especialista em educação os seguintes critérios: a) mínimo de três anos no exercício do magistério municipal; b) ser aprovado em teste de seleção específico; c) alcançar maior pontuação na análise de currículo; d) dedicação no desempenho da função, em jornada diária de 10 horas-aula.

Além desses critérios, é previsto no parágrafo 1º do Artigo 13º que o processo seletivo “*será efetivado e coordenado por uma instituição pública especializada*”, portanto não cabe o termo “*livre nomeação*”. Se a preocupação em dizer que a nomeação é de responsabilidade do executivo municipal foi determinante para a existência da citada contradição, seria mais lógico atribuir-lhe o papel de nomear mediante os critérios definidos no Artigo 13º.

Quanto às atribuições dos profissionais integrantes da carreira do magistério (professor regente, e as funções gratificadas de diretor, vice-diretor, secretário de escola e especialista em educação) não se verifica nenhuma inovação significativa em relação ao conjunto das discussões tecidas por educadores a respeito do papel dos professores, diretores e coordenadores pedagógicos na atualidade, uma vez que tais atribuições já fazem parte do texto de leis como a 9394/96 – LDB e a 9424/96 – Lei do FUNDEF.

São na realidade a proclamação de um ideal que se pretendido pela prática pedagógica, são diretrizes gerais as quais só se concretizarão se houver a preocupação com os meios, com aquilo que diz respeito às condições operacionais da prática educativa no cotidiano da escola, isto é, professores estimulados, programas de requalificação permanente de pessoal tendo assegurado espaço e tempo para a reflexão e problematização das questões pedagógicas e administrativas, escolas bem equipadas, alunos e comunidade envolvidos no processo, enfim, uma prática correspondente aos objetivos e às necessidades do público alvo a quem se destina o processo educativo desenvolvido nas escolas.

Não há dúvida de que uma importante inovação no EPCM é a instituição da figura do especialista em educação como uma função de suporte técnico de apoio a prática pedagógica junto aos professores. Na verdade, o termo “especialista” vem sendo estigmatizado ultimamente por ser uma definição paradigmática de um modelo de gestão educacional cujos educadores progressistas pretendem superar, que é a fragmentação das ações no desenvolvimento do processo educativo, a superação da dicotomia entre o pensar e o fazer, o planejar e o executar. Mas, quando se diz que mesmo sendo um termo ultrapassado, a figura do “especialista em educação” representa uma inovação nesse contexto, é porque a concepção que norteou a instituição dessa função na rede municipal vai além do que possa parecer a princípio.

Se na concepção da Lei 5692/71, a instituição do especialista em educação, fundamentava-se no tecnicismo, na rigidez hierárquica verticalizada, na fragmentação das ações, nos processos lineares e objetivos, como forma de se conseguir a eficiência e eficácia mediante mecanismos de controle cujo fim último era atender às exigências burocráticas. No EPCM, essa função extrapola não só os limites da citada lei, mas também aos da nova LDB, a qual não menciona o termo especialista, substituindo por profissionais da educação, mas mantém a fragmentação na formação para as atividades técnico pedagógica dividindo em administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional.

A função do especialista em educação prevista no EPCM aproxima a da concepção da nova LDB, quando define como critério para o exercício da mesma a exigência de uma experiência mínima de três anos como docente na rede municipal

de ensino, estando assim, em concordância com o parágrafo único do Art. 67º da referida lei que coloca a experiência docente como pre-requisito para a assunção de qualquer outra função no magistério. Porém, vai mais além ao prever uma temporariedade no exercício da função, ou seja, os professores “estarão” por um determinado tempo como especialista em educação, o que é diferente da condição de “ser” o especialista.

Isso significa uma maior flexibilidade na gestão, proporcionando relações mais horizontalizadas que contribuem para eliminar as barreiras imaginárias separando os gestores dos professores, visto que como o exercício da função é temporário, haverá alternância entre os docentes que a assumirão, possibilitando assim uma maior circulação do conhecimento sobre a gestão e o funcionamento da rede de ensino tornando menos hierarquizada as relações de poder pela própria equalização do saber sobre a mesma.

Embora a função gratificada de especialista em educação seja "*exclusiva dos professores do quadro do município*" há uma restrição que é a exigência de que os mesmos sejam habilitados em "*pedagogia ou excepcionalmente em outras licenciaturas, nos termos da Lei, 9394/96 - Lei de Diretrizes e Bases*" (parágrafo único do Art. 37º, Lei Municipal, N° 951/00). De acordo com a LDB, a formação de profissionais para o exercício das atividades correlatas às do especialista em educação dar-se-á em cursos de graduação em pedagogia ou em cursos de pós-graduação conforme estabelece o Artigo 64º da Lei 9394/96. Portanto, levando-se em consideração os princípios legais, a referida excepcionalidade que possibilita aos profissionais não licenciados em pedagogia exercerem a função gratificada de especialista em educação são: a inexistência de pedagogos suficientes na rede, ou professores licenciados em outros cursos mas com pós-graduação na área de pedagogia.

Ao restringir a participação dos professores habilitados em outras licenciaturas, priorizando a habilitação em pedagogia, a lei aprovada evidencia uma concepção de educação cuja ênfase é a fragmentação do conhecimento herdada da cientificidade positivista que baseada na clássica divisão entre o planejar e o fazer, o pensar e o agir, reforçando assim, a lógica da segmentação, linearidade e rigidez característica do pensamento científico da modernidade expresso na nossa cultura de

organização do sistema escolar e nos processos de formação dos professores.

Baseando-se no princípio de que o sujeito se materializa e se constitui a partir da concreticidade de suas ações, no fazer e fazer-se cotidianamente pela reflexão sobre aquilo que se produz, é possível identificar na exigência prévia de uma habilitação específica para assunção da função gratificada de especialista em educação, apenas a defesa de uma identidade territorializada das especializações por áreas e disciplinas do campo profissional do educador.

Mas há nesta restrição avanços em relação à referida concepção, pois antes de ser esse especialista em educação, exige-se que o pedagogo tenha experiência de regência em sala de aula. É importante, sem dúvida, o fato de não se tratar apenas de um técnico pedagógico voltado para as questões burocráticas, mas sim, um profissional que vivencia as experiências cotidianas das escolas, envolve-se nos processos de ensino-aprendizagem, compreende a relação professor-aluno e, ao articular a prática pedagógica produz juntamente com os demais envolvidos a sistematização dos conhecimentos emergentes no fenômeno educativo.

No entanto só a experiência adquirida nas modalidades iniciais - Educação Infantil e 1ª a 4ª série do Ensino Fundamental - para as quais o pedagogo – de acordo com o EPCM - presta concurso o credencia para atuar na totalidade da educação básica? Como fica o pré-requisito da experiência docente em sala de aula nas turmas de 5ª a 8ª série do Ensino Fundamental e nas três séries do Ensino Médio, já que o pedagogo não é habilitado para atuar nessas modalidades?

Referindo-se à atuação e formação dos profissionais de educação no Brasil, Arroyo (1996), chama a atenção para o seguinte:

“A cultura profissional vigente nas quatro primeiras séries é mais totalizante, centrada no aluno, na sua identidade e valores, na construção dos múltiplos saberes. A organização do trabalho em torno do professor regente permite um trato mais global. Entretanto, a cultura escolar e profissional da 5ª a 8ª série é outra, recortada, centrada na lógica das disciplinas. É a cultura da rigidez seletiva”(Arroyo, 1996, p. 54)

Percebe-se portanto, que a definição de fronteiras entre as disciplinas e modalidades de ensino é algo culturalmente constituído tanto na formação dos

professores como na organização do sistema escolar. Romper com essa tradição implica desconstruir as representações sociais que cada indivíduo vivendo em sociedade, manifesta a respeito dessa questão. No entanto, essa desconstrução não é algo simples, porque significa destituir-se de conceitos e verdades cristalizadas para instituir novas práticas a partir do olhar crítico e consequente e do envolver-se no emaranhado complexo que precede a construção do novo.

A demarcação dos limites fronteirios entre as habilitações e disciplinas talvez seja a maneira mais cômoda de evitar o desconforto provocado pelo novo, pois é muito mais tranquilo lidar com aquilo que está instituído como verdade dada, naturalizada pela própria repetição de uma prática.

Manter a fragmentação alimentando a dicotomia - mesmo que com uma certa flexibilidade - entre quem planeja e quem executa, entre o pedagogo e as outras licenciaturas é estreitar os laços com os paradigmas nos quais se instituíram as licenciaturas na formação do professor, limitando o seu campo de atuação, e compartimentalizando o conhecimento sobre a totalidade do processo educativo. Assim, o licenciado em matemática preocupa-se apenas em ensinar cálculos, o licenciado em letras em ensinar a gramática e os códigos da comunicação escrita, o pedagogo com a supervisão, administração, planejamento e inspeção escolar.

Essa fragmentação entre as habilitações vivenciadas na formação do professor compromete a visão de totalidade sobre o ato educativo e dificulta o processo de identitização enquanto profissional professor. Ao contrário de outras profissões cuja formação dá-se em graduação de nível superior - como por exemplo: o médico, o advogado, o enfermeiro, o psicólogo que só após receber uma sólida formação que o possibilite compreender os fundamentos gerais da sua área profissional se dedica ao estudo das especificidades. O professor tem o seu processo de formação acadêmica fragmentado no momento em que faz a opção antes mesmo de entrar na universidade, entre ser licenciado em geografia, história, biologia, letras ou pedagogia.

É pertinente, portanto, a crítica do professor Arroyo (1996), à fragmentação imposta a formação do profissional da educação básica, quando a complexidade das relações sociais colocam novas demandas para a educação, exigindo assim uma concepção mais alargada do processo educacional. Segundo Arroyo,

“... temos de reconhecer que o profissional que formamos está bem distante do perfil de educador nessa concepção alargada do processo educativo. É formado apenas para dar conta da visão pobre estreita de ensino rudimentar, para reafirmá-la em vez de alargá-la” (Arroyo, 1996, p. 57).

Essa “visão pobre e estreita” que contribui para a manutenção da identidade fragmentada do educador, compartimentalizada de acordo com as disciplinas que compõem o currículo da educação básica, tem levado o próprio movimento dos professores a instituir a fragmentação através de instrumentos legais produzidos a partir das lutas cotidianas.

No caso do EPCM de Petrolina, essa concepção se mantém quando prevê que a função de especialista em educação é de exclusividade do pedagogo. Profissionais licenciados em outras áreas e/ou disciplinas não teriam condições de desenvolver competências para planejar, administrar, supervisionar, inspecionar e coordenar? Por outro lado, o pedagogo não poderia desenvolver competência para atuar nas disciplinas das últimas séries do ensino fundamental?

A manutenção da linha imaginária que limita a atuação do educador a uma determinada disciplina, impedindo que se amplie o campo de percepção a cerca do processo educativo, está muito mais relacionado à representação social cristalizada a respeito do modelo de organização do sistema escolar e da formação de professores, do que a qualquer outro fator determinante do padrão de qualidade na educação.

Os argumentos de Arroyo dão conta de que:

“A lógica da divisão do conhecimento em áreas e disciplinas tem deixado de lado o significado cultural dos aspectos gerais e o modo como estes aspectos gerais afetam os aspectos específicos. A problemática da educação geral e da formação cultural do cidadão não pode reduzir-se à soma de saberes e habilidades adquiridos por área ou disciplina. Há um campo-síntese no qual se expressa o projeto cultural e formador. Há um campo de saberes que o professor tem de dominar e que não se esgota na soma dos saberes e metodologias que cada profissional deve dominar como alfabetizador, matemático ou historiador” (Arroyo, 1996, p. 64).

A reflexão sobre esses argumentos provoca uma certa inquietação e nos faz

pensar como podemos formar um profissional para dar conta desse “*campo-síntese*”, se os professores e as agências formadoras desse profissional ainda mantêm presa ao núcleo central das suas representações sociais a fragmentação e a divisão entre as disciplinas. A flexibilização na lei, permitindo ao profissional educador desenvolver competências múltiplas pela sua atuação em diferentes áreas da educação básica, possibilitaria uma compreensão globalizada do processo na própria prática pedagógica.

Assim, definir-se por uma área específica para aprofundar seus estudos, seria uma escolha própria do professor e não uma imposição normativa que limita o seu campo de atuação profissional. Por outro lado, a própria prática levaria as agências formadoras a repensarem o conteúdo e os currículos na formação do educador. Portanto, manter na lei do EPCM, as barreiras imaginárias que limitam a atuação de um professor licenciado em uma determinada área em outra, representa perder a oportunidade de transgredir normas instituídas a partir de um paradigma que se encontra em declínio, e ao mesmo tempo contribuir para repensar a prática de formação do educador pelas instituições responsáveis por esse papel.

Em relação ao diretor e vice-diretor de escola, a principal inovação do EPCM é o fato de que essa função passou a ser exclusiva dos professores do quadro de carreira além, é claro, da exigência de formação em nível superior para o exercício da mesma, sendo aceita a formação em nível médio apenas nas escolas que não dispõem de profissionais licenciados em cursos de graduação.

O fato de não se conseguir aprovar na lei o critério da eleição direta para diretores de escolas, como pretendia o movimento dos professores, deixou aberta a possibilidade das negociações em torno da indicação política como já é de praxe dentro do sistema de ensino de Petrolina, onde os vereadores e líderes comunitários ligados ao executivo, indicam seus apadrinhados para serem nomeados pelo prefeito. Isso, de certa forma, retarda o processo de democratização da gestão, pois inviabiliza a participação da comunidade escolar na escolha de um de seus membros para conduzir o processo em cada unidade de ensino.

Logicamente, o processo de democratização da gestão se resume à escolha do diretor. Mas, esse é um momento rico e oportuno para o envolvimento da comunidade com a escola, além de proporcionar o aprendizado do jogo democrático

que se dá numa construção cotidiana. Outros mecanismos ainda permitem avançar nesta mesma direção como é o caso da participação nos conselhos e na definição do regimento das escolas, porém depende da continuidade da luta que não se encerra com a aprovação da Lei do EPCM.

A Lei define uma diferenciação na função de diretor a qual passou a ser classificada de acordo com o padrão da escola levando em consideração o número de alunos matriculados e a modalidade de ensino oferecida pela mesma. Assim, obedecem à seguinte classificação: padrão I – escolas com mais de 900 alunos sendo que as escolas que oferecem o ensino médio independente do quantitativo de educandos que atenda classificam-se como padrão I; padrão II escolas com um número de alunos variando entre 600 e 900 alunos e padrão III de 120 a 599 alunos.

Em relação às atribuições do diretor e vice-diretor, percebe-se que há uma sintonia com as discussões apontadas para uma concepção de administração descentralizada, prevendo que as decisões administrativas serão tomadas de forma colegiada, e que essas não se limitarão a aspectos administrativos mas também a questões pedagógicas, pois prevêm que o diretor auxiliará o processo pedagógico da escola em consonância com o núcleo pedagógico composto pelos especialistas em educação, estimulando as discussões na escola.

A Lei mostra-se omissa em relação à função gratificada de secretário de escola, pois não prever nenhum critério a não ser que o professor seja do quadro permanente do magistério municipal.

6.1 - Composição da remuneração dos professores

A remuneração do cargo de professor é composta pelo vencimento base somado às vantagens adicionais pagas a título de gratificação de regência para os professores que estão em exercício da docência em sala de aula, difícil acesso pago àqueles que exercem suas atividades na zona rural, gratificação aos que exercem funções de especialista em educação, direção, vice-direção, secretário, vínculo administrativo nas escolas unidocentes, remuneração por hora-aula de substituição e por hora-aula atividade aos professores de educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental.

O conjunto de vantagens somadas ao salário base dos professores é apenas um

artifício encontrado para minorar a desvalorização salarial desse profissional cujo piso de vencimento não ultrapassa o salário mínimo e o caracteriza como integrante de uma categoria semi-qualificada, se comparada a outras que não requerem o mesmo nível de qualificação que em tese é exigida do professor.

A gratificação de regência funciona como um estímulo para permanência do professor em sala de aula. Essa é talvez uma das debilidades dos sistemas educacionais uma vez que contratam profissionais para lecionar e ainda precisam incentivá-los a ir para sala de aula.

Não seria mais coerente pagar um salário justo? O professor tem a sua importância reduzida quando passa a exercer outras funções no sistema ou na própria escola? Por que não contratar um outro tipo de profissional já que essas funções não exigem uma qualificação equivalente à do professor pois como se sabe o mesmo passa a receber um salário menor quando passa a exercê-la? A sala de aula é um serviço penoso e insalubre que precisa ser incentivado?

Há de se reconhecer que existem, na escola, funções tão importantes para o desenvolvimento do processo educacional quanto a permanência do professor em sala de aula. No entanto a fuga da sala de aula acobertada pelo apadrinhamento político criou sérios vícios nos sistemas público de ensino. Assim, a referida vantagem passou a fazer parte do conjunto de reivindicações de alguns movimentos de luta dos professores como demonstra Borges (1997), ao afirmar numa análise sobre esse tipo de movimento na Bahia:

“... os professores buscam também a revisão na legislação que concede aumentos (...) de aulas suplementares ou de atividades complementares; ou de incentivos de 10%, por atividades de regência de turmas...”(Borges, 1997, p. 258).

Portanto, se esse tipo de vantagem tornou-se um artifício dos governos usado para enxugar a folha de pagamento, uma vez que subtrai um percentual dos vencimentos do professor em períodos nos quais este está fora da sala de aula e em alguns casos, até mesmo quando se aposenta, também já faz parte do imaginário social da categoria a respeito daquilo que compõe a sua remuneração, pois sempre aparece como pauta de reivindicação nas lutas por melhoria salarial.

Na verdade, a gratificação de regência em sala de aula, já existia anteriormente porém com a denominação de “gratificação de pó de giz”, com a instituição da Lei do EPCM mudou também além da denominação, o valor em percentual porque a gratificação de regência passa a ser paga no valor correspondente a 30% da carga horária efetiva, indistintamente a todos os profissionais que estejam em exercício da docência em sala de aula independente da área de atuação, o que antes era diferente, pois pagava-se 30% aos docentes das e séries iniciais da educação básica e 20% aos das séries finais do ensino fundamental e ensino médio.

A gratificação de difícil acesso sofreu algumas alterações no que se refere à sua base de cálculo, anteriormente calculava-se somente sobre a carga horária base do professor que é 100 hora-aula, de acordo com o novo EPCM passa a ser calculado em cima da carga horária efetiva trabalhada pelo docente. Outra inovação é a prescrição na lei de que o mesmo deve ser pago durante os doze meses do ano, evitando com isso, a suspensão desse benefício durante o período de férias como acontecera em algumas ocasiões conforme o entendimento e necessidade de ajustes na folha de pagamento.

Sobre essa questão é interessante ressaltar que o difícil acesso pode ser compreendido a partir de diferentes entendimentos, há aqueles que compreendem-no apenas como a dificuldade de deslocamento do professor de sua residência até o local de trabalho e aí é justo a suspensão do benefício durante as férias já que o professor não está indo trabalhar ou quando o professor reside no interior, próximo à escola onde exerce suas atividades.

Por outro lado, há o entendimento que concebe o difícil acesso como uma gratificação de estímulo à docência na zona rural do município, visto que o profissional é submetido à dificuldades específicas as quais constituem em desvantagens em relação àqueles que permanecem na zona urbana.

Assim não é justo dar um tratamento igual a situações desiguais como diria Marx. Portanto, é com base nesse último que se instituiu o pagamento durante os doze meses do ano, assim como prever que o pagamento deve ser feito ao professor independente de residir no local o não, ou seja, considera-se é a localidade onde está situada a escola e não difícil, a dificuldade que cada professor tem individualmente

para chegar a mesma.

O principal critério de diferenciação em relação aos graus de dificuldade é a distância percorrida pelo professor até a localidade em que exerce a atividade docente, assim definido: 10 a 30 km; 20% de 31 a 70 km, 25%; e 71 km acima, 30%.

Há nesse critério uma controvérsia se o que se pretendia era dar um tratamento desigual a situações desiguais, uma vez que mesmo em distâncias menores as dificuldades de deslocamento e permanência na localidade são maiores por conta de uma série de fatores como: frequência e condições de transporte. Há localidades em que o transporte é apenas uma vez por semana, obrigando o professor na localidade por igual período, além do desconforto de viajar em cima de caminhões e caminhotes exposto ao sol, poeira, misturado com animais etc. Assim mesmo em localidades mais distantes as condições são mais tranquilas devido à regularidade do transporte que é diariamente e feito em ônibus.

Por fim, os professores que exercem função gratificada de direção, vice-direção e de especialista em educação a lei, prevê um teto salarial equivalente a quatrocentas horas-aula da classe e nível em que se encontra o professor na estrutura de carreira do magistério municipal. Há ainda gratificações de 20% da carga horária para os professores que se responsabilizam por escolas que não lotam diretor e vice-diretor, ou seja, as escola com menos de 120 alunos. Outras gratificações pagas aos professores são feitas a título de horas extras em caso de substituição emergencial a algum outro professor.

Assim, em relação à questão salarial, mesmo sem um aumento no salarial inicial da carreira, as gratificações contribuíram para que houvesse um aumento considerável no salário dos professores.

6.2 - O ingresso na carreira

O capítulo III do EPCM prevê que o ingresso na carreira do magistério dar-se-á em qualquer uma das classes de docente mediante concurso público. Na verdade, ao estabelecer esse critério está apenas adequando uma lei municipal a outras lei de âmbito federal como a Constituição Federal, a Lei, 9394/96 - LDB, a Lei, 9424/96, que instituiu o FUNDEF e a própria a Lei Orgânica do Município.

O concurso se dará por áreas definidas como I e II, sendo a I os professores de Educação Infantil e Ensino Fundamental para a qual se exige a graduação plena em pedagogia com habilitação em magistério e educação de jovens e adultos ou em conformidade com a LDB. A área II, os professores que atuam de 5ª a 8ª série do ensino fundamental e ensino médio.

A Lei prevê que as nomeações para os cargos do quadro efetivo serão feitas rigorosamente, segundo a ordem de classificação obtida no concurso e levar-se-á em consideração a habilitação do professor para efeito enquadramento na classe correspondente ao grau de formação escolar e/ou acadêmica, no nível I do cargo, na função de regente. A experiência em regência é pré-requisito para o exercício de qualquer outra função no magistério público municipal de Petrolina, em conformidade com o que estabelece a LDB.

A Seção II do Capítulo III do EPCM trata do estágio probatório seguindo os mesmos princípios da reforma administrativa implementada pelo Governo Federal o qual ampliou o estágio probatório dos servidores públicos de dois para três anos. Durante esse período, o servidor público será avaliado pelo seu superior imediato o qual observará os seguintes critérios: idoneidade moral, disciplina, pontualidade, assiduidade, eficiência. É importante salientar que esses são critérios altamente questionáveis, pois que tratam com superficialidade questões extremamente complexas como os conceitos de moral, disciplina e eficiência num contexto histórico de profundas rupturas paradigmáticas em que verdades objetivas aos poucos cedem espaço para as interpretações subjetivas.

Os critérios referidos no parágrafo anterior, na realidade não significam nenhuma inovação. Os mesmos são previstos no Artigo 23º da Lei Municipal de Nº 301/91 – Lei que Instituiu o Estatuto dos Funcionários Públicos do Município de Petrolina. O EPCM assegura também o direito de defesa por parte daqueles que vierem a ser julgados inaptos para o exercício da função, de acordo com os critérios mencionados anteriormente. Para tanto, estabelece um prazo de dez dias afim de que o funcionário apresente sua defesa perante a uma comissão uma comissão composta por 01 representante da Secretaria de Educação, 01 representante do SINDSEMP e 01 representante do Conselho da Escola na qual é lotado o professor. A comissão se responsabilizará pela apresentação de um parecer conclusivo encaminhado à

secretaria de administração para as devidas providências.

Sendo assim, as decisões superiores quanto a demissão ou não de um professor não poderão ser tomadas isoladamente, mas sim, ouvindo outros segmentos representativos da própria categoria como o sindicato dos servidores, o conselho da escola, além da secretaria de educação. Esse é, sem dúvida, mais um dos aspectos da lei referente ao EPCM que contribui para a democratização da gestão no Sistema Municipal de Ensino de Petrolina.

Ainda em relação ao estágio probatório a lei prevê que nesse período o servidor não poderá ser desviado de função, transferido ou solicitar afastamento temporário e uma vez cumprindo integralmente o referido estágio, o mesmo adquirirá estabilidade no serviço público municipal.

6.3 - Aperfeiçoamento e Progressão na Carreira Profissional

A Lei N° 951/00 - EPCM prevê um sistema de progressão vertical e horizontal com base no tempo de serviço e no aperfeiçoamento profissional. Para isso estabelece as classes e níveis que os profissionais do magistério deverão percorrer durante a sua carreira no exercício da profissão. O deslocamento vertical entre as classes dar-se-á pela passagem do professor de uma classe a outra de acordo com a sua titulação acadêmica ou grau de escolaridade. Nesse sistema de progressão são definidas cinco classes: Classe PR - Professor Regentes Rural (professor leigo); Classe PM - Magistério , Téc. em Educação Física e Téc. Agrícola; Classe PL - Licenciatura Plena e Eng. Agrônomo; Classe PGE - Pós Graduado a Nível de Especialização; Classe PGM - Mestrado ou Doutorado.

O principal critério para obter a progressão vertical é a comprovação da titulação por parte do professor, pela apresentação dos documentos junto ao órgão competente da Secretaria Municipal de Educação para que sejam dados os devidos encaminhamentos. Isso significa dizer que a progressão ocorrerá automaticamente, independente de existir um quadro de vagas para cada área específica, pois a progressão por classe não exige o professor de permanecer dando aula na área para a qual prestou concurso.

A definição das classes representa, até certo ponto, um avanço em relação ao reconhecimento do esforço por parte do professor para progredir profissionalmente

como educador. No entanto, só até certo ponto mesmo, pois se por um lado a promoção automática facilita o seu reconhecimento como um profissional habilitado, licenciado e/ou pós-graduado sendo enquadrado em uma classe específica, por outro, a valorização salarial não é tão significativa a ponto de ser um fator que incentiva o profissional a se requalificar permanentemente.

A progressão por nível é o deslocamento horizontal que o profissional percorre ao longo da carreira exercendo atividades docentes no magistério municipal. De acordo com o parágrafo 2º, do Artigo 33º do EPCM, o professor avança nível a nível por “mérito e/ou antiguidade”, sendo considerado mérito, os cursos, seminários, encontros e capacitações que o professor venha a participar. Conforme prevê os Parágrafos 1º e 2º do Artigo 35º do EPCM, a progressão horizontal por nível dar-se-á a cada interstício de hum mil quatrocentos e sessenta dias e/ou a cada somatório de cem horas de cursos, seminários e capacitações mediante comprovação pela apresentação dos certificados emitidos pela entidade e/ou instituição promotora, devendo nestes, ser especificado o conteúdo programático e carga horária.

Sabe-se que um dos objetivos principais de qualquer plano de carreira é instituir um sistema de progressão funcional que beneficie o funcionário, estimulando o seu crescimento profissional e valorização salarial. A forma como foi instituída a progressão por nível no EPCM torna-se bastante questionável a efetividade desses objetivos; primeiro, pela facilidade que o professor encontra para progredir por mérito, tendo que comprovar apenas cem horas de participação em cursos, seminários e encontros, podendo atingir o último nível em poucos anos e tornar-se desestimulado por não ter mais o que crescer em relação ao deslocamento horizontal. Segundo, porque a diferença salarial entre um nível e outro é praticamente insignificante correspondendo a somente 1% entre cada nível.

6.4 - A jornada de trabalho

Em relação à jornada de trabalho do professor não são percebidas mudanças significativas quanto aos professores que atuam de 5ª a 8ª série do ensino fundamental e ensino médio, uma vez que o regime de trabalho continuou tal qual era previsto na Lei, Nº 647/96 – Lei anterior ao EPCM.

Assim, o regime de trabalho do professor é fixado em hora-aula conforme o Art. 40 da Lei, 951/00 – Lei Municipal que instituiu o EPCM - *“o regime de trabalho do professor público municipal é fixado em hora-aula independente da função que exerça e do nível de ensino que atua”* a mesma lei esclarece textualmente no Art. 42 que *“a duração da hora-aula na regência ou execução de atividades técnico pedagógica não poderá ultrapassar 50 minutos”*.

Se analisada efetivamente a duração da hora-aula em 50 minutos contribui para o surgimento de uma contradição e um problema a ser resolvido pelos gestores da Secretaria de Educação. No Art. 43º é previsto que a jornada de trabalho do professor que atua em turmas de Educação Infantil e de 1ª a 4ª série do Ensino Fundamental deve ser fixada em 20 horas-aula semanais ou 100 horas-aula mensais. Observe-se que se o professor cumprir somente as 20 horas-aula semanais, ele não ministrará as quatro horas diárias exigidas pela Lei Federal de Nº 9394/96 – LDB – a qual enfatiza no Art. 34 que deverá ser assegurado pelo menos 4 hora de trabalho efetivo com o aluno em sala de aula.

Assim, o professor é obrigado ministrar por semana 25 hora-aula semanal quando o contrato prever apenas 20, ou seja o professor dessa modalidade de ensino continua a ter prejuízo e um tratamento diferenciado em relação aos professores que atuam de 5ª a 8ª série do ensino fundamental, pois mesmo tendo sido previsto o pagamento de 20% a cada cem hora trabalhadas e mais 1 dia letivo por mês a título de hora-aula atividade, esse professor está sendo pago apenas pelas hora trabalhada e não pelas horas aulas atividade que lhe são devidas, se assim fosse o seu contrato mínimo teria que ser de 150 hora-aula.

Uma outra contradição no texto da lei do EPCM é verificada entre o parágrafo único do Art. 44 o qual estabelece que *“poderão ser atribuídas aos docentes, aulas excedentes até 20 horas-aula semanais ou 100 horas-aula mensais”* contradizendo o parágrafo 1º do Art. 18º que afirma que somada a carga horária base - que é de 100 horas - não poderá o exercente do magistério (prof. Regente, função gratificada e direção escolar ou secretário ultrapassar a carga horária mensal de 400 horas-aula”. Portanto, se um estabelece um limite de até 100 horas-aula, o outro fixa como limite máximo 400 horas-aula. Essa é mais uma das imperfeições que fazem do EPCM uma obra inacabada, necessitando portanto de uma revisão dos seus termos o que

implica, sem dúvida, a necessidade de novas lutas com a participação e dedicação dos professores.

A carga horária é dividida em aula de regência em sala de aula e aula atividade, sendo a primeira, aquela em que o professor está em contato com o aluno, enquanto a segunda diz respeito ao trabalho de planejamento, estudos, avaliação do processo ensino-aprendizagem, bem como participar da gestão conforme prever a LDB. Vale salientar que do percentual previsto para as aulas atividades, pelo menos metade ou seja 50% deve ser cumprido na própria escola podendo o restante ser cumprido em outros espaços.

Em relação ao cumprimento de pelo menos metade das aulas atividades na própria escola, um fato merece consideração, é a falta de estrutura das escolas para que isso seja efetivado uma vez que grande parte das escolas principalmente as do interior não dispõem de espaço para que os professores possam se reunir, biblioteca etc. Em alguns casos existem apenas as salas de aulas, uma minúscula secretaria e uma cozinha. Assim, enquanto alguns professores ministram suas aulas, os outros se vêem obrigados a ficar transitando pelos corredores ou sentados na calçada da escola.

6.5 - Direitos e Deveres dos Professores

O capítulo IV trata dos direitos, concessões e deveres que o professor tem em relação à rede municipal de ensino. Na realidade, são discursos proclamados e direitos já asseguradas em outras leis, os quais previstos ou não nesta o efeito seria o mesmo.

Chama-nos a atenção o Inciso II do Art. 46 que prever o “*afastamento do professor com ou sem vencimento para participar de cursos de pós-graduação atualização e especialização profissional conforme o Estatuto dos Servidores Municipais*”, isso apenas reforça o que foi afirmado anteriormente. Se isso já está instituído em outra lei municipal torna dispensável instituir novamente a menos que tivesse a função de regulamentar uma outra lei anterior.

O Inciso VII do artigo citado anteriormente demonstra o caráter aberto e flexível da lei, deixando em aberto algumas questões para serem regulamentadas

pelos regulamentos próprios como é o caso do afastamento do professor para participar de cursos seminários, o qual se define como direito do professor,

“... ter assegurado direito de afastamento para participar de atividades relacionadas docentes ou técnico pedagógicas (treinamento, congresso, seminários, cursos atividades sindicais e outros eventos) referentes a educação segundo critérios definidos em regulamento específico sem prejuízo de vencimento e demais vantagens desde que devidamente autorizado, e critérios definidos aos docentes” (inciso, VII, do Art. 46, Lei, 951/00).

Como se pode perceber a redação é muito confusa. Primeiro assegura o direito de afastamento ao professor, depois fala na necessidade de uma regulamentação e por último se refere a autorização. A quem compete essa regulamentação? Seria uma nova lei só sobre essa matéria? E em relação a autorização, compete ao gestor da Secretaria de Educação? Estaria essa autorização condicionada ao bom humor do gestor ou à importância que este confere a questão?

É considerado também, os direitos dos professores serem transferidos de uma escola para outra por solicitação dos mesmos, desde que haja vaga na escola para onde deseja ser transferido. Assim, as transferências serão solicitadas pelos interessados ao órgão competente da Secretaria de Educação a qual deferirá contra ou favor, obedecendo ao atendimento dos seguintes critérios: 1- ser mais antigo no exercício no magistério; 2 - ser mais antigo na escola / creche e etc.; 3 - ter residência mais próximo da unidade escolar solicitada; 4 - ser o mais idoso.

Percebe-se que esses critérios são de certa forma dúbios, pois deixam margem para diferentes interpretações e dúvidas quanto à aplicação dos mesmos. Imaginemos uma situação hipotética em que dois professores solicitam a transferência da zona rural para sede do município e consideremos que o professor (A) seja mais antigo no exercício do magistério enquanto o professor (B) é mais antigo na escola, qual desses critérios seria o mais correto aplicá-lo? Entende-se que os dois critérios subsequentes seriam aplicados para efeito de desempate, mas a sensação é de que os mesmos não respondem à demanda de situações e graus de dificuldade que deveriam ser levados em conta. Portanto, não se pode percebê-los

como algo que se encerra em si mesmo e sim como algo que precisa ser discutido, reformulado, melhorado para chegar a critérios justos.

As transferências por necessidade da Secretaria Municipal de Educação serão feitas caso não haja carga horária disponível para professor na unidade de ensino ou em comum acordo com o professor considerando como critério: 1 - menor tempo de exercício no magistério municipal; 2 - menor tempo na unidade de ensino; 3 - menor idade do servidor.

Em relação a direitos como aposentadoria e férias apenas foi repetido o que já existe na Legislação Federal que trata do assunto referente aos integrantes do magistério.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho possibilitou uma análise da relação Estado-sociedade a partir da descrição do movimento dos professores de Petrolina - PE. Procurou-se compreender no âmbito da esfera local, em um município do interior nordestino, as mudanças decorrentes da complexidade que se faz presente nas organizações sociais e das lutas coletivas que aí se estabelecem.

Vimos as teses sobre essa relação serem explicadas sob diferentes prismas, mas convergindo no ponto em que se considera o Estado um ente regulador da convivência entre os indivíduos. As concepções teóricas abordadas definem o estatuto dessa relação a partir da interação entre homens e coisas, produzindo uma realidade em que sem a presença do Estado a sociedade não existiria. Portanto, tanto um como a outra são produtos das trocas intersubjetivas tecidas no universo relacional constituído por pessoas e coisas.

As teses e explicações sobre a relação Estado-sociedade variam na forma e conteúdo, modificam-se à medida que se amplia a complexidade da convivência em sociedade. Nessa relação, a participação cidadã assume diferentes matizes em conformidade com o tipo de Estado existente, uma vez que de acordo com as fronteiras que limitam o tempo e seu espaço geográfico o exercício da cidadania manifesta-se com características diversas. Isso justifica a variedade de abordagens na tentativa de construção de uma teoria geral do Estado.

A coleta e sistematização dos dados durante o processo de pesquisa revelaram os desafios de uma gestão democrática da educação em redes municipais de ensino, esses não se resumem a apenas às resistências de quem detém o poder em um determinado tempo. Em certas circunstâncias a dificuldade em gerir as instituições sociais publica coletivamente residem: primeiro, na falta de uma cultura de participação ativa dos indivíduos nas decisões políticas; segundo, na pouca qualificação dos indivíduos para participar dentro de uma lógica propositiva; e terceiro, a necessidade de se constituir sujeitos instituintes capazes de interagir com a realidade reinventando-a a partir da ação política transformadora.

A participação da sociedade civil nas decisões da sociedade política revela sua intensidade na organização das mobilizações sociais para mudar as regras e o destino na gestão dos equipamentos públicos. No caso de Petrolina - PE, observou-se que um grupo de professores vinculados àquela Rede Municipal de Ensino resolveu sair do lugar

comum que seria apenas ministrar aulas em sala e fizeram valer a sua participação como sujeitos instituintes, ao propor através de um projeto de lei, mudanças que contribuíram para provocar mudanças na cultura de gestão da Rede mencionada.

Esse fato revelou a postura crítica de alguns professores diante das leis e da cultura de gestão instituída anteriormente, questionaram suas limitações e acenaram com a possibilidade de promover mudanças nas relações ali estabelecidas. No movimento, três fatores foram fundamentais: identidade de grupo, as reivindicações e um campo de luta definido a partir de um opositor a quem foram dirigidas as reivindicações.

Fatores externos como as mudanças na legislação em nível nacional contribuíram para despertar a inquietação dos integrantes do grupo de professores que se propôs a elaborar o anteprojeto de EPCM. Esses pretendiam fazer com que se cumprisse no contexto local as leis nacional, são elas: a Lei 9394/96 - LDB, e a Lei 9424/96 - Lei do FUNDEF, estas sinalizaram com a possibilidade de mudanças trazendo possíveis benefícios para o professorado. A inquietação decorreu também de fatores internos como os limites da legislação existente, com sua necessidade de reformulação para que pudesse contemplar as exigências de um contexto de constantes mudanças.

A formação de uma identidade coletiva do grupo responsável pela elaboração do anteprojeto de lei do EPCM foi fundamental para fazer desencadear o movimento que objetivava implementar uma nova concepção de gestão na Rede Municipal de Ensino do contexto pesquisado, capaz de alterar a estrutura dos mecanismos de poder e definição de suas políticas. No entanto, numa dimensão mais ampliada do movimento constatou-se também uma fragmentação da identidade profissional dos docentes criando dificuldades para a organização do movimento.

Assim, é possível perceber que dentre os limites a serem superados para que as mudanças sejam de fato efetivadas, não se restringem a alterações na letra da lei, é preciso transcender às limitações das atitudes desprovidas de criticidade para dar vez à consciência crítica que torna o sujeito capaz de compreender a realidade e promover as mudanças necessárias. Obviamente isso não pode ser obra apenas de um pequeno grupo de professores, é preciso ampliar o leque daqueles que se

interessam pela implementação de uma nova cultura de gestão da educação nas Redes Municipais de Ensino.

Neste estudo percebeu-se que o caminho dessa ampliação inicia-se a partir da identificação pessoal entre os indivíduos pertencentes a um determinado segmento e das insatisfações com o sistema que envolve todos. Esses são elementos que motivam a constituição de grupos de discussão em torno de questões comuns de uma categoria. São vínculos interpessoais estabelecidos por meio da participação em reuniões, assembléias, passeatas, e acima tudo, a convivência profissional entre os membros.

Vale ressaltar também a importância da cultura de participação social em ações coletivas, essas são marcas históricas na vida de cada um dos sujeitos ao se constituírem produtos e produtores das instituições sociais. Observou-se durante a pesquisa e análise dos seus resultados que os professores cuja história de vida é marcada por envolvimento em movimentos dessa natureza tiveram uma atitude muito mais propositiva na luta pela aprovação do EPCM em Petrolina - PE.

Observou-se ainda, em relação aos movimentos de professores que um elemento significativo para sua dinâmica é a distribuição do tempo no contrato de trabalho deste profissional, se esta oportuniza o encontro entre os professores, cria as condições para constituição de identidades coletivas, um dos vértices dos movimentos sociais. Evidencia-se, portanto, que a instituição de uma gestão democrática e participativa na educação implica em assegurar a oportunidade de encontro entre os professores. Isso poderá levar ao desenvolvimento da autonomia coletiva necessária à participação propositiva, qualificada e consciente nas decisões tomadas pela escola e o próprio sistema educacional.

Os resultados desta pesquisa demonstraram não haver uma relação direta entre o nível de formação e a atitude participativa dos professores nas questões que extrapolam o plano da sala de aula, ou seja, um nível de formação mais elevado não se revelou um elemento significativo capaz de potencializar uma participação mais efetiva nas questões que envolvem a gestão da escola ou da Rede, embora entre os integrantes do grupo de trabalho que elaborou a proposta de plano de carreira a maioria tivesse nível superior.

Outros aspectos como a habilitação e o tempo de exercício do magistério também não se mostraram fatores relevantes capazes de serem considerados determinantes de um maior

grau de envolvimento nas lutas coletivas por mudanças na educação oferecida pela Rede Municipal mediante a implantação de uma nova cultura de gestão.

Observou-se ainda que a maioria dos professores da Rede Municipal de Ensino de Petrolina não se envolve em outros movimentos que traduzem uma expressão de poder nas decisões políticas do município, da Rede ou das escolas. O canal de participação mais expressivo para eles é mesmo o Sindicato dos Servidores Públicos Municipais - SINDSEMP, além deste, o poder político é exercido por alguns através dos relacionamentos pessoais e afinidades com os políticos locais.

É importante ressaltar que embora o sindicato se constitua no canal de participação mais importante para os professores, muitos destes o vêem apenas como um organismo burocrático que possui existência própria independente da sua base sustentação. Ele às vezes reproduz a lógica da democracia representativa, o momento que consegue mobilizar uma parcela significativa de seus associados é quando se busca de soluções imediatas para problemas como atraso de salários.

Reconhece-se, porém, que vários professores conseguem transcender e inovar nas formas de participação, muitas vezes no interior da escola quando através dos seus projetos e práticas cotidianas promovem mudanças significativas na cultura de organização e gestão do tempo e espaços pedagógicos nas unidades de ensino.

Em relação às reivindicações do professorado, percebeu-se se que algumas delas demonstravam um certo imediatismo a exemplo das questões salariais, tinham um caráter fragmentado e se revelavam apenas como expressão da angústia de cada docente em sua individualidade. No caso observado elas foram, paulatinamente, adquirindo formas de expressão coletiva a partir do esforço de um pequeno grupo que foi capaz de fazer surgir o movimento por mudanças na cultura de gestão instituída na Rede de Ensino. Mudanças essas, respaldadas legalmente pelo Estatuto e Plano de Carreira do Magistério cuja síntese das conquistas desejadas eram: ganhos salariais, melhores condições de trabalho e mudanças na concepção de gestão da política municipal de ensino.

Eram reivindicações cujo conteúdo visavam superar a sensação de desprestígio manifestada pelos professores quando se referiam ao tratamento que lhes era dispensado pelos órgãos superiores da educação no município. Disseram eles, ser "totalmente abandonados" pela Secretaria de Educação, isso aguçava o desejo de valorização profissional constituindo-se na principal representação em relação ao EPCM.

Quanto ao opositor, nesse caso o Governo Municipal, é possível afirmar que a maior resistência em relação ao que era reivindicado pelo professorado concentrava-se na matéria de caráter financeiro, esse é o ponto onde reside quase toda a complexidade do sistema educacional, pois as boas intenções perdem força diante das limitações orçamentárias e das prioridades definidas por cada governo.

Como não houve um clima de intensa mobilização da categoria reivindicando a aprovação do EPCM na maior parte do período em que este esteve em discussão, ele não se constituía para o governo uma prioridade na agenda de trabalho da sua equipe técnica. Portanto, mesmo tendo se passado aproximadamente três anos entre a elaboração inicial do anteprojeto e a aprovação final da Lei, os momentos de discussão ficaram comprometidos pela limitação de tempo, sendo este também um fator determinante na falta de clareza da redação e de não amadurecimento das propostas.

Os limites do novo Estatuto e Plano de Carreira do Magistério aprovado em junho de 2000 são: além da falta de objetividade de alguns termos e artigos da lei, a possibilidade de interpretações dúbias que dificultarão o seu entendimento tanto por parte dos gestores como dos professores. Isso poderá resultar em sua aplicação parcial visando a atender os interesses de quem se mostrar mais forte na relação de poder existente entre o movimento dos professores e os atores do governo.

Mas, se por um lado a lei do EPCM revela aspectos contraditórios, limitados e incoerentes, de outro, ela representa a possibilidade para implementação de significativas mudanças na gestão da Rede Municipal de Ensino. Legítimas importantes conquistas dos professores amparando legalmente a luta dos professores pela efetivação daquilo que foi conquistado, também respalda e fortalece as ações dos gestores com vistas à democratização da gestão da educação no município.

Ao exercer a autonomia produzindo as normas de gestão da Rede Municipal de Ensino do município, os professores e a entidade sindical que lhes representa exerceram uma participação ativa que se define como co-participação na gestão, a qual *"... implica o acesso ao poder e a sua partilha, mas com limitações. (...) as decisões centrais permanecem reservadas à cúpula hierárquica, não se alterando a estrutura central de poder"*(Peruzzo, 1999, p. 82).

Assim, ao contribuir para o estabelecimento de novas regras na gestão, os professores assumem a condição de co-gestores em relação ao caso em estudo, uma vez que, embora sendo eles os responsáveis pela elaboração da proposta inicial, a mesma passou por um processo de discussão com técnicos do governo, sendo posteriormente alçada a condição de lei municipal por uma decisão da classe política.

Na visão de Gramsci essa é uma forma da sociedade civil exercer o poder na esfera do Estado embora não seja ainda legitimada para tal como explica Coutinho (1999), a partir da obra de Gramsci:

“... É a possibilidade que Gramsci entrevê quando diz que 'um grupo social pode e mesmo deve ser dirigente já antes de conquistar o poder governamental'; uma possibilidade que, aliás, no quadro das sociedades complexas, onde o Estado se 'ampliou', torna-se também necessidade, já que 'essa é uma das condições principais para a própria conquista do poder'”(Coutinho, 1999, p. 134).

No caso dos professores de Petrolina não se trata especificamente de uma estratégia para se tomar o poder nem ser governo, passa por se afirmar enquanto profissional nesse contexto, construir uma imagem que lhe garanta o reconhecimento enquanto categoria que luta para ter os seus direitos reconhecidos ao mesmo tempo se preocupa com a qualidade dos serviços prestados á população, como enfatiza Arroyo (2000), em sua obra *Ofício de Mestre*.

Portanto entre as possibilidades que nascem a partir da aprovação do EPCM está a de continuidade da luta. Primeiro, em prol da sua efetivação enquanto prática daquilo que foi definido como lei; segundo, pela própria necessidade de correção das distorções existentes e regulamentação dos artigos que não ficaram devidamente esclarecidos; terceiro, pela necessidade de ampliação e inclusão de novas conquistas. Isso implica que a luta deve ser constante e exige a participação permanente de um maior número de envolvidos nas discussões que levam ao estabelecimento de novas regras de convivência entre os diversos segmentos envolvidos na invenção cotidiana da rede municipal de ensino de Petrolina.

Comungando com o pensamento de Touraine (1996), quando afirma que *"a democracia não é somente um conjunto de garantias institucionais"*, creio que a

implantação de uma gestão democrática na educação se faz pela "*luta de sujeitos impregnados de sua cultura de liberdade, contra a lógica dominadora dos sistemas*" (1996, p. 24). Nesse contexto, o EPCM é a expressão materializada da luta de um sujeito coletivo autônomo que se constrói cotidianamente não só na tentativa superar as dificuldades, angústias e frustrações, mas também no desejo de uma parcela do professorado que se preocupa em tornar-se de fato, profissional respeitado, onde a condição de "ser" professor é mais significativa do que "estar" professor.

É portanto, a expressão de um sujeito coletivo, que segundo Touraine(1996), "*é um modo de construção da experiência social*", que reage aos esquemas de aprisionamento da subjetividade, rompe com as regras instituídas, e se lança a construir, modificar e instituir novas regras e práticas. Assim, as limitações existentes no texto do EPCM não são apenas limitações, são também possibilidades para novas construções, de instituição de uma nova lógica que se baseia na autonomia daqueles que produzem e dão vida ao sistema.

Autonomia que para Castoriadis (1982), se dá numa dimensão social intersubjetiva na qual "*não podemos desejar a autonomia sem desejá-la para todos*"(p.129), é uma relação entre sujeitos em que ao mesmo tempo em que o indivíduo busca a autonomia não elimina a possibilidade desta para o outro e assim se constrói "o social-histórico" que é por um lado estruturas dadas, instituições e obras 'materializadas', sejam elas materiais ou não; e por outro lado, o que estrutura, institui, materializa. Em uma palavra, é união e a tensão da sociedade instituinte e da sociedade instituída, da história feita e da história se fazendo (Castoriadis, 1982, p. 131).

É portanto uma história que se constrói a partir da diversidade de opiniões e de diversas formas de participação dos indivíduos, tanto daqueles que pela emergência do sujeito se transformam em atores sociais como daqueles que permaneceram apenas na condição de agentes sociais como explica Touraine (1995, 1996, 1999). É uma história onde todos são responsáveis pelo que é dito e também pelo que é silenciado, como enfatiza Castoriadis (1982). Assim, o EPCM é uma história feita e que precisa ser refeita, é o fruto de um acontecimento que precisa ser resignificado como experiência social e como possibilidade de ampliação desse sujeito coletivo a partir do qual emergirá novos atores sociais.

BIBLIOGRAFIA CONSULTADA

ARENDDT, Hannah. O que é política. *Tradução de Reinaldo Guarany*. 2ª ed. Rio de Janeiro : Bertrand Brasil, 1999. 240 p.

ARENDDT, Hannah. A condição humana. *Tradução Roberto Raposo*. 10ª ed. Rio de Janeiro : Forense Universitária, 2000.

ARANHA , Maria Lúcia de Arruda e MARTINS , Maria Helena Pires. Filosofando : introdução à filosofia . 2ª ed . São Paulo – SP : Editora Moderna, 1993.

ARROYO , Miguel G. A formação, direito dos profissionais da educação escolar. *In : Política de formação dos profissionais da educação. Belo Horizonte – MG : FAE/UFMG, 1989.*

_____. Ofício de Mestre: imagens e auto-imagens. *Petrópolis, RJ : Vozes, 2000.*

_____. Fracasso – Sucesso: o peso da cultura escolar e do ordenamento da educação básica . *In : Em Aberto, Brasília ano 11 , n° 53 , Jan/mar , 1992 .*

AMORIM, Mirtes Mirian. Labirintos da autonomia; a utopia socialista e o imaginário em Castoriadis . *Fortaleza , CE : EUFC , 1995 .*

BAVA , Silvio Caccia . *Democracia e poder Local* . Revista Pólis. São Paulo, n . 14 , fev. 1994.

BORGES , Celma . *Movimentos dos professores estaduais da Bahia : as lutas dos anos 80* . Caderno CRH – Revista do Centro de Recursos Humanos / UFBA. Democracia , Cidadania e Pobreza : a produção de novas solidariedade. Salvador, n . 26/27, P. 255 – 289, jan. / dez . 1997 .

BORON, Atilo A. *Os "novos Leviatãs" e pólis democrática: neoliberalismo, decomposição estatal e decadência da democracia na América Latina*. In SADER, Emir e GENTILI, Pablo (Orgs.). *Pós-Neoliberalismo II: Que Estado para que democracia?* Petrópolis, RJ : Vozes, 1999.

BRANDÃO, Gildo Marçal. *Hegel : o Estado como realização histórica da liberdade*. In : WELFORT, Francisco C . (org.) . *Os Clássicos da política : Burke, Kant, Hegel, Tocqueville, Stuart Mill, Marx . 7ª ed.* São Paulo : Editora Ática, 1998.

CAMPOS , Cunha Rogério. *Aluta dos trabalhadores pela escola*. São Paulo : Edições Loyola, 1989 .

CASTORIADIS, Cornelius. *A Instituição imaginária da sociedade*. Tradução de Guy Reynaud. Rio de Janeiro : Paz e Terra, 1982.

CARDOSO, Fernando Henrique. *Partidos políticos*. In SINGER, Paul e BRANT, Venícius Caldeira. *São Paulo: o povo em movimento*. 4ª ed. Petrópolis, RJ : Vozes, 1983.

CHAUI , Marilena de Sousa. *Cultura e Democracia : o discurso competente e outras falas*. 5ª ed. São Paulo : Cortez , 1990.

COCCO, Giuseppe. *Trabalho e cidadania: produção e direitos na era da globalização*. São Paulo : Cortez, 2000.

COULON, Alain. *Etnometodologia e Educação*. Tradução de Guilhermes João Freitas Teixeira. Petrópolis, RJ : Vozes, 1995.

COUTINHO , Carlos Nelson . *Gramsci: um estudo sobre seu pensamento político*. Rio de Janeiro : Civilização Brasileira, 1999. 320 p.

CURY, Carlos Roberto Jamil (Org.). *Medo à liberdade e compromisso democrático: LDB e Plano Nacional de Educação*. São Paulo : Editora do Brasil, 1997. 320 p.

DANIEL , Celso. *Gestão Local e Participação da Sociedade*. Revista Pólis. São Paulo, n. 14, fev . 1994 .

DOWBOR, Ladislau. *A reprodução social: propostas para uma gestão descentralizada*. Petrópolis, RJ : Vozes, 1998.

DEMO, Pedro. *Pobreza política*. 4 . ed. Campinas, SP : Autores Associados, 1994.

DURKHEIM, Émile . *A ciência Social e a Acção*. Tradução de Inês Duarte Ferreira. São Paulo : DIFEL – Difusão Editorial, S. A. 1975.

ENGELS, Friedrich. *A origem da família, da propriedade privada e do Estado*. 15ª ed. Rio de Janeiro : Bertrand Brasil, 2000.

FAORO, Raymund. *Os donos do poder: formação do patronato político brasileiro*. 13ª ed. São Paulo : Globo, 1998.

FOUCAULT. Michel. *Em defesa da sociedade: curso no College de France*. Tradução Maria Ermantina Galvão. São Paulo : Martins Fontes, 1999. (Coleção tópicos)

_____. *Microfísica do poder*. 3ª ed. organização e tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro : Editora Graal, 1982.

GOHN, Maria da Glória Marcondes. *Movimentos sociais e educação*. 2. ed. São Paulo : Cortez , 1994 .

GUATTARI, Félix. *Revolução Molecular : Pulsações políticas do desejo. Tradução de Suely Belinha Rolnik. 2. ed. São Paulo : Editora Brasiliense, 1985.*

GUTTIERREZ, G. Luis e CATANI, A. Mendes. *Participação e gestão escolar : Conceitos e potencialidades. In : FERREIRA, N. S. Carapeto (Org.). Gestão Democrática da Educação : Atuais tendências, novos desafios. São Paulo : Cortez, 1998.*

LIMA, Maria José Rocha. *As repercussões do FUNDEF na valorização do magistério baiano : Um olhar classista. 1999. 190 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, 1999.*

LÜDKE, Menga e ANDRÉ, Marli E. D. A. *Pesquisa em Educação : Abordagens Qualitativas. São Paulo : EPU, 1986. 100 p.*

MELLO, Leonel Itaussu Almeida. *John Locke e o individualismo liberal. In : WELFORT, Francisco C. (org.) . Os Clássicos da política : Maquiavel, Hobbes, Locke, Montesquieu, Rousseau, O Federalista. 9ª ed. São Paulo : Editora Ática , 1998 .*

MINAYO, Maria Cecília . *O desafio do conhecimento. Pesquisa Qualitativa em Saúde. 5. ed. São Paulo – Rio de Janeiro : HUCITEC – ABRASCO, 1998.*

MONACORDA, Mário Alighiero. *Marx e a pedagogia moderna. Tradução de Newton Ramos de Oliveira. 2ª ed. São Paulo : Cortez, 1996.*

MORIN, Edgar. *“Epistemologia da complexidade”.* In : SHNITMAN, Dora Fried. (Org.). *Novos Paradigmas, Cultura e Subjetividade. P. Alegre : Artes Médicas, 1996 .*

NASCIMENTO, Milton Meira do. *Rousseau: da servidão à liberdade*. In : WELFORT, Francisco C . (org.). Os Clássicos da política : Maquiavel, Hobbes, Locke, Montesquieu, Rousseau, O Federalista. 9ª ed. São Paulo : Editora Ática , 1998.

OLIVEIRA, Francisco de. *À sombra do Manifesto Comunista: globalização e reforma do Estado na América Latina*. In SADER, Emir e GENTILI, Pablo (Orgs.). Pós-Neoliberalismo II: Que Estado para que democracia? Petrópolis, RJ : Vozes, 1999.

PERUZZO, Cicilia Krohling. *Comunicação nos movimentos populares : a participação na construção da cidadania*. Petrópolis, RJ : Vozes, 1998.

SÁ, Celso Pereira. O núcleo central das representações sociais. *Petrópolis, RJ : Vozes, 1996*.

SANDER, Benno. *Gestão da Educação na América Latina : construção e reconstrução do conhecimento*. Campinas, SP : Autores Associados , 1995.

SANTOS, Kleber Montezuma Fagundes dos . *Movimento dos professores e cidadania : O movimento dos professores da APEP e a construção de uma nova cidadania em Terezina (1978/82)*. Terezina, PI : Halley S/A Gráfica e Editora , 1996. 174 p .

SAVIANI, Dermeval. *Educação Brasileira: Estrutura e Sistema*, 6ª ed. São Paulo : Cortez/Autores Associados , 1987.

_____. *A Nova Lei da Educação – LDB Trajetória Limites e Perspectivas*. Campinas , SP : Autores Associados, 1997.

SEMERARO, Giovanni. *Gramsci e a sociedade civil: cultura e educação para a democracia*. Petrópolis, RJ : Vozes, 1999.

SILVA, Jair Militão da. *A autonomia da escola pública : a re-humanização da escola*. Capinas, SP : Papirus , 1996. (coleção práxis).

SINGER, Paul e BRANT, Venícius Caldeira. *São Paulo: o povo em movimento*. 4ª ed. Petrópolis, RJ : Vozes, 1983.

RIBEIRO, Renato Janine. *Hobbes: o medo e a esperança*. In : WELFORT, Francisco C . (org.) . Os Clássicos da política : Maquiavel, Hobbes, Locke, Montesquieu, Rousseau, O Federalista. 9ª ed. São Paulo : Editora Ática , 1998 .

TEIXEIRA, Elenaldo Celso. *As dimensões da Participação Cidadã*. Caderno CRH – Revista do Centro de Recursos Humanos / UFBA . Democracia, Cidadania e Pobreza : a produção de novas solidariedade. Salvador, n . 26/27, P. 255 – 289, jan. / dez. 1997.

THERBORN, Goran. *As teorias do estado e seus desafios no fim de século*. In SADER, Emir e GENTILI, Pablo (Orgs.). Pós-Neoliberalismo II: Que Estado para que democracia? Petrópolis, RJ : Vozes, 1999.

TOURAINE, Alain. *O que é democracia ?* Tradução de Guilherme João de Freitas Jaime de Freitas. Petrópolis, RJ : Vozes, 1996.

TOURAINE, Alain. *Poderemos viver juntos ? iguais e diferentes*; tradução Jaime A . Classe e Ephraim F. Alves. Petrópolis , RJ : Vozes, 1998.

TOURAINE, Alain . *Crítica da modernidade*; tradução Elia Ferreira Edel . Petrópolis , RJ : Vozes , 1994 .

TORRES, Carlos Alberto. *Estado, Privatização e Políticas Educacional*. In : GENTILI, Pablo (org.). *Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação*. Tradução de Vânia Paganini Thurler e Tomaz Tadeu da Silva. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995. (coleção estudos culturais em educação)

VIANNA, Claudia. *Os nós do nós : crise e perspectivas da ação coletiva docente em São Paulo*. São Paulo : Xamã, 1999.

WELFORT, Francisco C. (org.). *Os Clássicos da política : Maquiavel, Hobbes, Locke, Montesquieu, Rousseau, O Federalista*. 9ª ed. São Paulo : Editora Ática, 1998.

BIBLIOGRAFIA

ARROYO, Miguel G.. Da escola carente à Escola possível. São Paulo, Brasil : Edições Loyola, 1991.

AZEVEDO, Janete M. Lins de. *A Educação como política pública*. Campinas, SP : Autores Associados, 1997.

DAYRELL, Juarez (org.). *Múltiplos Olhares Sobre Educação e Cultura*. Belo Horizonte : Editora UFMG, 1996.

DEMO, Pedro. *A nova LDB : Ranços e Avanços*. Campinas, SP : Papirus, 1997.

_____. *Combate à pobreza : desenvolvimento como oportunidade*. Campinas, SP : Autores Associados, 1996.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir : o nascimento da Prisão*. tradução de Lígia M. Pondé Vassalo. Petrópolis, RJ : Vozes, 1987. 280 p.

FRIGOTO, Gaudêncio. *Educação e a crise do capitalismo real. 2 ed.* São Paulo : Cortez, 1996.

GIL, Antônio Carlos. *Métodos e Técnicas de Pesquisa Social*. São Paulo : Atlas, 1987.

GIL, Antônio Carlos. *Como elaborar Projetos de Pesquisa*. São Paulo : Atlas, 1988.

GONÇALVES, Esmeraldo Lopes. *Opara – Formação Histórica e social do Submédio São Francisco*. Juazeiro : [s.e], 1997.

GOODE, W. e HATT, P. *Métodos em Pesquisa Social*. São Paulo : Ed. Nacional, 1968.

GUARESCHI, Pedrinho A. e JOVCHELOVITCH, Sandra. (org.). *Textos em representações sociais. 4ª ed.* Petrópolis, RJ : Vozes, 1998.

HOBBSBAWM, Eric I. *Os trabalhadores : estudo sobre a história do operariado*. Tradução de Marina Leão Teixeira Viriato de Medeiros. Rio de Janeiro : Paz e Terra, 1981.

KERLINGER, Fred Nichols. *Metodologia da Pesquisa em Ciências Sociais : um tratamento conceitual*. São Paulo : EPU/EDUSP, 1980.

LEBRUN, Gérard. *O que é poder*. tradução de Renato Janine Ribeiro Silvia Lara. 12. ed. São Paulo : Editora Brasiliense, 1992.

LUNA , Sérgio Vasconcelos de. *Planejamento de Pesquisa: uma introdução*. São Paulo : EDUC , 1998 .

MONLEVADE, João e FERREIRA, Eduardo. *O FUNDEF e seus Pecados Capitais*. Ceilândia, DF : Idéia Editora , 1997. 96 p .

NISKIER , Arnaldo. *A Nova Escola*. Rio de Janeiro. Nova Fronteira , 1986 .

SANTOS , Boaventura de Souza . *Pela mão de Alice : o social e o político na pós-modernidade*. 5ª ed. São Paulo : Cortez , 1999.

SANTOS , Oder José dos. *Pedagogia dos Conflitos Sociais*. Campinas , SP : Papyrus, 1992.

SAVIANI, Dermeval . *Educação : Do Senso Comum à Consciência Filosófica* . 12º ed. Campinas , SP : Autores Associados , 1996 .

_____ . *Política e Educação no Brasil : O Papel do Congresso Nacional na Legislação do Ensino*. São Paulo : Cortez/Autores Associados, 1997.

_____ . *Da Nova LDB ao Novo Plano Nacional de Educação : Por uma nova Política Educacional* . Campinas , SP : Autores Associados , 1998 .

SELLTIZ , Wrightsman e COOK . *Métodos de Pesquisa nas Relações Sociais* . 2 . ed. São Paulo : EPU , 1987 .

SOUZA JUNIOR , Luis de . *Educação e política; o projeto de educação do partido dos trabalhadores e a Constituinte de 1988* . João Pessoa : Editora Universitária , UFPB , 1998. 167 P .

ANEXOS

- I - ROTEIRO DE ENTREVISTA COM OS PROFESSORES PARTICIPANTES DO GRUPO DE TRABALHO QUE ELABOROU O ANTEPROJETO DO EPCM.

- III - ROTEIRO DE ENTREVISTA COM O PRESIDENTE DO SINDSEMP NO PERÍODO DE 1997 A 2000.

- III- ROTEIRO DE ENTREVISTA COM A EQUIPE TÉCNICA REPRESENTANTE DO GOVERNO MIUNICIPAL.

- IV - QUESTIONÁRIOS APLICADOS JUNTO A 90 PROFESSORES

- V- LEI N° 647/96 - ESTATUTO DO MAGISTÉRIO PÚBLICO MUNCIPAL.

- VI - LEI N° 951/00 - ESTATUTO E PLANO DE CARREIRA DO MAGISTÉRIO.

ROTEIRO DA ENTREVISTA COM O PRESIDENTE DO SINDICATO DOS SERVIDORES PÚBLICOS DO MUNICÍPIO DE PETROLINA.

Nome

Idade

Grau de instrução

Profissão

Tempo de serviço como servidor municipal

Tempo de atuação a frente do sindicato

Envolvimento em outros movimentos sociais

Envolvimento com partidos políticos

que o estimula para atuar no movimento sindical

Principais dificuldades encontradas na condução da atividade sindical

Relação desse sindicato com outros movimentos de trabalhadores, movimento político.

Quando e porque surgiu a idéia de elaborar uma proposta de estatuto e plano de carreira do magistério de Petrolina?

Importância do EPCM na vida funcional dos professores do município de Petrolina.

Aspectos mais importantes e mais polêmicos da proposta.

Forma como a direção do sindicato conduz as discussões e negociações.

Estratégias de manifestação coletiva.

Índice de adesão dos professores ao movimento.

Uma análise sobre a participação dos professores na luta pela aprovação do EPCM.

Uma análise da postura dos técnicos e educadores que representam o governo municipal.

Uma análise sobre a postura do executivo municipal.

Uma análise sobre a postura dos membros do legislativo.

ROTEIRO DA ENTREVISTA COM REPRESENTANTES DO GOVERNO MUNICIPAL

Nome

Sexo

Idade

Grau de instrução

Profissão

Cargo que exerce e/ou exerceu na administração municipal

Exerceu cargo público em outra administração?

Pertence ao quadro de servidores municipais de Petrolina?

Experiência em movimentos sindicais, religioso, etc.

Militante de algum partido de algum partido político.

Laços políticos e/ou técnicos que a conduziram ao cargo.

Quando e como nasceu a preocupação da Secretaria Municipal de Educação de Petrolina, no sentido elaborar um anteprojeto de lei que cria o Plano de Carreira do Magistério?

Qual a importância de um plano de carreira na vida funcional dos professores municipais?

O plano de carreira traz alguma contribuição para uma melhoria da educação no município?

O plano de carreira proporciona alguma modificação na gestão do sistema municipal de ensino de Petrolina?

Em que aspecto o Governo Municipal contribuiu e/ou vem contribuindo para que esse projeto possa, de fato e de direito vigorar?

Existe um anteprojeto de lei, para implantação do plano de carreira elaborado por membros integrantes do executivo municipal?

Quais os pontos em que há concordância com a proposta elaborada pelo sindicato, e quais os que há discordância.

Pessoalmente, é a favor de que haja eleição para diretores de escola? E defende essa posição estando ocupando qualquer cargo na secretaria de educação ou na administração municipal?

Na sua opinião de que forma o sistema de ensino deve incentivar os professores a se qualificarem profissionalmente?

ROTEIRO DE ENTREVISTAS COM OS MEMBROS DO GRUPO RESPONSÁVEL PELA ELABORAÇÃO E DISCUSSÃO DA PROPOSTA DE ESTATUO E PLANO DE CARREIRA DO MAGISTÉRIO – EPCM

Nome:

Idade:

Formação acadêmica:

Nível de ensino em que atua como profissional:

Escola do município de Petrolina na qual trabalha:

Possui vínculo com outro sistema de ensino, ou emprego em outra área fora da educação?

Espaços de formação que freqüentou ou freqüenta além da escola, (grupo de jovens, partidos políticos, sindicatos, associação de moradores, movimentos estudantil, religiosos, culturais, etc.)

Havia participado de algum movimento em que estava em pauta a elaboração e discussão de regimentos, estatutos, leis, etc. ?

O que o estimulou a participar como membro do grupo responsável inicialmente, pela elaboração da proposta de EPCM em Petrolina ?

Em que aspecto você mais contribuiu para a elaboração dessa proposta?

Participou de todas as reuniões?

Participou dos momentos de discussão da proposta com a equipe do prefeito?

Participou de outros tipos de manifestação coletiva além das reuniões?

Participar nesse processo trouxe para você alguma mudança?

Em algum momento teve medo de ser perseguido?

Que aspecto da proposta de EPCM você considera mais importante?

Quais os pontos mais polêmicos?

Considera que a aprovação do EPCM, mudará alguma coisa nas relações no sistema municipal de ensino de Petrolina?

O que falta para o projeto ser aprovado?

Que avaliação faz da participação da categoria?

Que análise faz da atuação do grupo e da Direção do Sindicato?

Qual é a sua análise sobre os políticos locais em relação ao compromisso com a educação no município?