

Universidade Federal do Ceará

Faculdade de Educação

Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira

BH/UFC

**A TRAJETÓRIA DE UMA PROFISSÃO: DA "CASA DA
PROFESSORA" À "ESCOLA URBANIZADA"**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial para obtenção do Título de Mestre em Educação.

Núcleo de Movimentos Sociais, Educação Popular e Escola

Professora orientadora: Angela Terezinha de Souza - Dra

FRANCISCO DAS CHAGAS DE LOIOLA SOUSA

FORTALEZA, ABRIL DE 2002

**A TRAJETÓRIA DE UMA PROFISSÃO: DA "CASA DA
PROFESSORA" À "ESCOLA URBANIZADA"**

Francisco das Chagas de Loiola Sousa

Aprovada em 22/ 04 / 2002

BANCA EXAMINADORA

Angela Terezinha de Souza – Dr^a (Presidente)

Jacques Therrien - PHD

Maria Socorro Lucena Lima – Dr^a

Agradecimentos

À professora Angela Terezinha de Souza pela confiança, incentivo, orientação e leituras cuidadosas.

Ao Grupo de Pesquisa *Saber Social e Prática Docente*, por ter sido fundamental na minha formação como pedagogo e pesquisador.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação por ter proporcionado esta oportunidade.

Aos professores da Pós-Graduação em Educação que contribuíram mais diretamente para a realização deste trabalho através das disciplinas cursadas no mestrado: Angela, Eliane, Ribamar, Juraci, Gerardo, Sandra Petit e Ana Iório.

Aos integrantes do grupo que estuda trabalho docente e profissionalização, Ângela, Elzanir, Lis, Ernandi, Tereza, Ruth, Flávia e Zilmar.

Aos professores Jacques e Juraci pelas leituras e sugestões no percurso do desenvolvimento da Pesquisa.

À Rosimeire, Clarice e Fátima Mesquita pela leitura atenciosa do projeto de pesquisa no decorrer da disciplina Pesquisa em Educação.

À Graça, minha irmã, pela acolhida em Fortaleza, pelo apoio, incentivo e disposição para ler e discutir as minhas produções acadêmicas.

À Elzanir e à Rosimeire pelas leituras e sugestões.

À Rosimeire, em particular, pela generosidade em oferecer o seu computador para imprimir o material desta dissertação.

Aos meus pais, especialmente à minha mãe, pelo incentivo e apoio desde os primeiros anos de escolarização.

À Maíra pela disposição em colaborar na apresentação da dissertação.

À CAPES pelo apoio financeiro que possibilitou a realização deste trabalho.

A todos que direta e indiretamente contribuíram para a realização deste trabalho.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	9
ESTA HISTÓRIA COMEÇOU LÁ EM CASA.....	9
PROCEDIMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS E JUSTIFICATIVAS PARA A PESQUISA	17
A ESCOLHA DO AMBIENTE E DOS SUJEITOS PARA A PESQUISA	19
A ENTREVISTA SOBRE HISTÓRIA DE VIDA COMO TÉCNICA DE RECOLHA DOS DADOS EMPÍRICOS.....	23
OS INFORMADORES-CHAVES, A "NEGOCIAÇÃO" DOS ENCONTROS E AS ENTREVISTAS	27
ALGUNS TEMAS ORIENTADORES DO TRABALHO DE CAMPO.....	28
ORGANIZAÇÃO E ANÁLISE DAS INFORMAÇÕES	30
SOBRE AS PROFESSORAS ESCOLHIDAS PARA A INVESTIGAÇÃO	31
CAPÍTULO 1.....	35
1.1 A CONSTITUIÇÃO DO TRABALHO DOCENTE NO SISTEMA DE ENSINO PÚBLICO RASILEIRO: POLÍTICA EDUCACIONAL, SABERES PROFISSIONAIS E PROFISSIONALIZAÇÃO DO MAGISTÉRIO PÚBLICO.....	36
1.1.1 UNIVERSALIZAÇÃO DAS OPORTUNIDADES EDUCACIONAIS E VALORIZAÇÃO DO AGISTÉRIO PÚBLICO: UM CENÁRIO QUE CONDENSE RELACIONES DE FORÇAS E INTERESSES ANTAGÔNICOS.....	38
1.1.2 AS POLÍTICAS PÚBLICAS DE INSTITUCIONALIZAÇÃO DAS OPORTUNIDADES EDUCACIONAIS: A FORMAÇÃO DE PROFESSORES(AS) E A PROFISSIONALIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE NO NOS ÚLTIMOS QUARENTA ANOS	41

1.1.3 OS SABERES PROFISSIONAIS E A POLÍTICA EDUCACIONAL DE VALORIZAÇÃO DO MAGISTÉRIO PÚBLICO: QUE PERSPECTIVAS DE PROFISSIONALIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE ESTÃO EM CURSO?	51
CAPÍTULO 2.....	61
2.2 AS POLÍTICAS PÚBLICAS E A AMPLIAÇÃO DAS OPORTUNIDADES EDUCACIONAIS NA SEGUNDA METADE DO SÉCULO XX: REGISTROS, MEMÓRIAS E IMAGENS DA VIDA RURAL NO NORDESTE	62
2.2.1 MEMÓRIAS E IMAGENS DA VIDA RURAL	62
2.2.2 O CENÁRIO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS NO BRASIL NO SÉCULO XX E A EXPANSÃO DOS SERVIÇOS EDUCATIVOS NO MEIO RURAL	71
2.2.3 A CENTRALIDADE DO TRABALHO DOCENTE NA OFERTA DOS SERVIÇOS EDUCATIVOS COMO FATOR DECISIVO PARA A CONSTRUÇÃO DO SISTEMA DE ENSINO PÚBLICO RURAL DO NORDESTE	76
2.2.4 O ADVENTO DO GRUPO ESCOLAR.....	87
CAPÍTULO 3.....	92
3.3 PROFISSIONALIZAÇÃO DO MAGISTÉRIO E TRAJETÓRIA DE TRABALHO DE PROFESSORAS NO SISTEMA DE ENSINO PÚBLICO RURAL NA DÉCADA DE 90	93
3.3.1 SISTEMA DE ENSINO PÚBLICO E TRABALHO DOCENTE: A EXPERIÊNCIA DE PROFISSIONALIZAÇÃO DO MAGISTÉRIO NA ZONA RURAL DE FORQUILHA	99
À GUIA DE CONCLUSÃO	125
ANEXO	130
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	131

LISTA DE QUADROS

1. Matrícula por localização segundo a dependência administrativa em Forquilha.....	20
2. Movimento e rendimento escolar municipal no ensino fundamental de Forquilha.....	20
3. Distribuição qualitativa de professores.....	22
4. Perfil das professoras.....	31
5. Evolução da população escolarizável e escolarizada, entre 1940 e 1970, com taxas de escolarização global e índices de crescimento.....	42
6. Ocupação e salário dos servidores públicos estaduais do Ceará.....	45
7. Situação do magistério primário em 1957 nas diversas regiões do Brasil.....	47
8. Salário de docentes para o ano 2001 (com 25 horas de trabalho semanais).....	52

RESUMO

SOUSA, Francisco das Chagas de Loiola. **A trajetória de uma profissão:** da "casa da professora" à "escola urbanizada". Dissertação de Mestrado. Fortaleza: FECED/UFC, 2002.

Orientadora: Angela Terezinha de Souza.

A investigação visou reconstruir e analisar trajetórias de trabalho no magistério público rural nas décadas de 80 e 90 no Estado do Ceará, período de universalização das oportunidades educacionais para a população com idades entre sete e quatorze anos cursando o Ensino Fundamental. Neste sentido, a pesquisa se propôs averiguar os processos de profissionalização do trabalho docente em curso nos últimos vinte anos. Constatou-se que os percursos através dos quais os(as) docentes têm construído a "carreira de professora" no serviço público são (re)estruturados com a construção de escolas pelo poder público municipal, com a realização de concurso público para ingressar ou permanecer no magistério, com o Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF), com a formação pedagógica docente em grau médio e superior e com a aprovação do Plano de Carreira e Remuneração dos(as) Professores(as). Em relação à categoria docente, percebe-se que as políticas nacionais de valorização do magistério visam padronizar um perfil de professor(a) para o País sem observar a desigual distribuição dos serviços educativos nas regiões brasileiras e, sobretudo, entre o meio rural e urbano. Para as professoras investigadas, construir uma carreira num sistema de ensino que funciona precariamente na zona rural e tentar atingir aquele perfil de docente tem sido um desafio, uma vez que as reais condições de concretização dessas políticas dificultam o investimento na profissionalização e, conseqüentemente, a afirmação social como professora.

RÉSUMÉ

SOUSA, Francisco das Chagas de Loiola. **A trajetória de uma profissão:** da "casa da professora" à "escola urbanizada". Dissertação de Mestrado. Fortaleza: FECED/UFC, 2002.

Orientadora: Angela Terezinha de Souza.

L'investigation a eu comme but de reconstruire et analyser les trajectoire de travail au magistère public rural pendant les décennies de 80 et 90 à la province du Ceará, periode de l'universalisation des oportunités éducationnelles pour la population à l'âge de sept à quatorze ans suivant l'Ensino Fundamental. Dans ce sens, la recherche propose de vérifier les processus de la professionnalisation du travail enseignant pendant les dernières décennies. On a constaté que les chemins à travers lesquels les enseignants ont construit la "carrière d'enseignante" au service public ont été restructurées avec la construction des écoles pour le pouvoir public municipal, avec la réalisation de concours public pour entrer ou rester au magistère, avec le *Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF)*, avec la formation pédagogique au niveau secondaire et supérieur et avec l'approbation du *Plano de Carreira e Remuneração* des enseignants. En ce qui concerne la catégorie des enseignants, on aperçoit que les politiques nationales de valorization de magistère ont préconisée un profil d'enseignant(e) pour le pays sans observer la distribution inégale des services éducatifs aux régions brésiliennes et, surtout, dans le milieu rural et urbain. Pour les professeurs enquêtés, construire une carrière dans un système d'enseignement qui fonctionne précairement dans le milieu rural et essaient d'atteindre le profil d'enseignant est un enjeu car les conditions réelle de réalisation de ces politiques rendent difficile l'investissement dans la professionnalisation et, par conséquent, l'affirmation sociale comme enseignante.

INTRODUÇÃO

Esta história começou lá em casa

Esta profissão precisa de se dizer e de se contar: é uma maneira de a compreender em toda a sua complexidade humana e científica. É que ser professor obriga a opções constantes, que cruzam a nossa maneira de ser com a nossa maneira de ensinar, e que desvendam na nossa maneira de ensinar a nossa maneira de ser (Nóvoa, 1995: 10).

A condição de filho de professora primária de uma escola pública que funcionava em nossa residência, de aluno em um grupo escolar e, posteriormente, de professor no sistema de ensino público rural do Município de Forquilha¹, possibilitou-me acompanhar de perto o desenvolvimento do ensino na região Norte do Ceará e conhecer alguns aspectos próprios das relações de trabalho construídas nas escolas públicas rurais durante as décadas de 70, 80 e 90 do século passado.

Até o final dos anos 80, como ainda não havia prédios construídos pelo poder público no meio rural para o funcionamento das escolas municipais nessa região, as aulas eram ministradas geralmente nas residências das professoras, utilizando como espaço de ensino a sala ou o alpendre². Desse modo, os serviços escolares oferecidos na casa da professora dependiam muito menos da administração pública municipal do que propriamente da colaboração objetiva da docente e de sua família para o funcionamento da escola. Este tipo de instituição escolar confundia-se com o recinto doméstico na medida em

¹ No ano de 1984, Forquilha emancipou-se politicamente de Sobral, alcançando a condição de Município. Posteriormente serão apresentadas algumas informações sobre este Município, sobretudo no que diz respeito ao sistema de ensino público.

² Na pesquisa ora apresentada, como poderá ser visto posteriormente, a utilização do alpendre da residência como sala de aula, segundo as professoras, constitui-se mais adequado para o ensino porque é o local mais ventilado da casa e, no horário das aulas, incomoda menos os demais membros da família.

que a professora se revezava entre os afazeres do lar e a própria atividade de ensino. Deste modo,

A casa de recinto privado passava a ter significado de espaço público. A higiene e a conservação da residência do professor - elementos de sua vida particular -, na medida em que este desempenhava a função docente, passava a ser problema público, fonte de preocupação do governo (Werle, 1996: 71).

A pobreza deste sistema escolar era extrema a ponto da administração municipal, em alguns casos, não oferecer sequer o giz e o quadro negro para a escola. A este respeito, lembro-me como se fosse hoje de minha irmã³ utilizando como lousa para "passar dever para os meninos"⁴ a porta preta que dava acesso ao quarto e se servindo de pedaços de giz recolhidos na escola em que estudava, localizada na sede do Distrito de Forquilha. Em pouco mais de um mês de uso a cor da porta-lousa não era a mesma, ela estava esbranquiçada.

A instabilidade na função de professora, cuja carteira profissional da minha mãe informa a presença de contratos de trabalho intermitentes com a Prefeitura de Sobral,

³ A partir de 1983, quando a escola voltou a funcionar lá em casa, uma das minhas irmãs assumiu a função da minha mãe, a qual reclamava que *não tinha mais cabeça para ensinar* diante das mudanças no sistema de punições, tradicionalmente praticadas nas escolas, como recurso para controlar a disciplina dos alunos. Ela também justificava este afastamento dizendo que sua idade e o seu saber não mais davam conta das mudanças didáticas e pedagógicas ocorridas nas escolas a partir da década de 80, com base nas orientações (inovações) trazidas pelas minhas irmãs que estudavam na zona urbana.

⁴ As interações professor-aluno de caráter didático-pedagógico são modificadas com a inserção da lousa na sala de aula. A lousa passou, então, a se constituir como um elemento e/ou instrumento didático-pedagógico significativo para a realização do trabalho docente na medida em que reduzia o esforço físico e mental da professora exigido na elaboração de atividades curriculares no caderno de cada aluno(a). A possibilidade de fazer a exposição dos conteúdos para o coletivo de alunos(as) de uma mesma série ou nível de aprendizagem modifica a relação professor-aluno quando a docente passa a dialogar com o grupo de um modo geral, destinando os atendimentos individuais apenas para as eventuais necessidades particulares de cada um de seus(as) alunos(as) e/ou tirar dúvidas mais específicas acerca dos assuntos estudados. A presença da lousa na sala de aula, assim, permite um diálogo coletivo sobre um mesmo conteúdo. No plano da organização espacial da sala de aula, as cadeiras passam a ser arrumadas em função da posição da lousa, geralmente em forma de filas. Esse modo de arrumar a sala se diferencia substancialmente do modelo anterior sem a presença da lousa, uma vez que dependendo do tamanho da casa em que funcionava a escola, se colocava uma ou duas mesas no centro da sala com cadeiras ou bancos ao seu redor. Se o espaço não fosse suficientemente amplo para acomodar todos os(as) alunos(as), o alpendre também servia como extensão da sala de aula.

transformava-se numa angústia constante por não ter certeza até quando iria permanecer no magistério. No período em que o "seu partido" assumia a administração municipal, ela era imediatamente incluída no quadro de professores(as) do Município. Do contrário, havia a rescisão imediata do contrato de trabalho e a escola era transferida para a residência da vizinha, eleitora fiel do "candidato de oposição" eleito.

Essa angústia aumentava quando ia receber o exíguo salário de professora, o qual não compensava deslocar-se todo mês até a sede do Município. Era preferível esperar somarem-se dois ou três meses de salário para que valesse a pena recebê-lo. Ensinar em tais condições e obter resultados de aprendizagem positivos pode ser considerado proezas de gigante... !

O descaso e/ou ausência quase completa do poder público⁵ em relação aos serviços de ensino oferecidos na zona rural apresentavam-se, a princípio, ao menos para mim, como características específicas de uma região, fazendo parte de uma realidade própria daquele Município. Esta idéia é imediatamente reconstruída tão logo se conheça, por exemplo, as pesquisas desenvolvidas pelo Programa de Expansão e Melhoria do Ensino no Meio Rural através do Projeto de Avaliação da Educação Rural Básica no Nordeste Brasileiro (EDURURAL)⁶, realizadas no início da década de 80, que revelam a existência de escolas de emergências funcionando na casa do professor, em residências alugadas pelo poder público, em galpões e capelas da comunidade.

⁵ Essa "inexistência" do poder público na sociedade brasileira é reveladora da forma privada como têm sido administradas as riquezas públicas, daí a nossa exígua experiências de direito (Francisco de Oliveira, 2000).

⁶ O Projeto de Avaliação da Educação Rural Básica no Nordeste Brasileiro (EDURURAL) foi elaborado visando a "1) Avaliar o impacto do projeto de Educação Rural Básica em três Estados do Nordeste Brasileiro: Piauí, Ceará e Pernambuco, nas dimensões de acesso à escola, eficiência do processo educacional e qualidade da educação. 2) Treinar pessoal das Secretarias de Educação dos Estados participantes numa metodologia de avaliação capaz de ser utilizada em outros programas"(Avaliação da Educação Rural Básica no Nordeste Brasileiro, **Relatório Técnico nº 1**, 1982: 05). Participaram deste Projeto de avaliação da educação rural a Universidade Federal do Ceará, a Fundação Carlos Chagas e as Secretarias de Educação dos Estados do Ceará, Piauí e Pernambuco.

No Estado do Ceará, os municípios incluídos no Programa EDURURAL que participaram da pesquisa foram: Sobral, Ipueiras, Nova Russas, Crateús, Canindé, Assaré, Campos Sales, Várzea Alegre, Caririçu e Mauriti (Idem, Anexo 2). De agora em diante, quando se fizer referência ao EDURURAL, este será concebido como um Projeto de Avaliação da Educação Rural Básica no Nordeste Brasileiro.

Em outras investigações (cf. Vasconcellos, 1993), pode-se constatar que a situação precária de funcionamento das escolas rurais até meados da década de 80 do século passado não está restrita à Região Nordeste. No Estado de São Paulo, por exemplo, somente em 1989 é que foi abolido o sistema de ensino em escolas de emergência em áreas rurais, cujo atendimento escolar unidocente e multisseriado também estava presente nesta região. Eram instituições de ensino criadas no ano de 1957, amparadas pela Lei 3.783, que considerava a escola de emergência *padrão típico de oferta de ensino à população rural* (ibidem, 1993: 66).

No caso específico do Nordeste, grande parte das escolas públicas era composta por um conjunto de

... escolas isoladas, constituídas de uma única sala de aula, mal instalada e pobremente equipada, na qual são instruídas simultaneamente 10 a 50 crianças de várias idades e graus, por uma única professora sem o devido preparo pedagógico e muito mal remunerada (Sousa e Dreifuss, 1986: 45-46).

As denominadas escolas isoladas, como padrão dominante dos estabelecimentos de ensino no meio rural, apresentavam-se publicamente para as populações do campo revestidas de uma imagem ambígua através da qual a institucionalização da escolarização pública ora aparecia como sendo de responsabilidade do poder público municipal, ora como resultado da ação exclusiva da professora. Essa ambigüidade povoava o imaginário da comunidade porque a escola isolada era percebida como sendo, muitas vezes, propriedade da própria docente (cf. Madeira, 1999). Ao mesmo tempo, o caráter instável de permanência da professora na rede pública de ensino municipal, cujos contratos de trabalho com a Prefeitura eram provisórios porque dependiam da administração municipal eleger o sucessor na próxima eleição, mostrava que em última instância o funcionamento da escola dependia do prefeito.

A materialização das políticas educacionais nas décadas de 70 e 80 no meio rural brasileiro, particularmente na Região Nordeste, demarca um período cronológico da nossa

história social de escolarização das camadas populares⁷. Revela também um universo no qual o magistério público rural adquire características próprias. A professora rural define-se como aquela cujo *status* social a situa entre os profissionais da educação que formam a base da pirâmide hierárquica do quadro de professores(as) das redes públicas de ensino municipais e estaduais desse período. Contribuem para isso o tipo de escola em que trabalha, o ingresso no sistema de ensino por intermédio de um político, a instabilidade no emprego face às políticas clientelistas das administrações municipais, a escassez de materiais didático e pedagógico, o exíguo salário de professor(a) e a organização de um sistema escolar constituído por salas de aula de caráter unidocente e multisseriadas funcionando basicamente em escolas isoladas. Tais características definem bem as circunstâncias nas quais a docência rural ganha forma e adquire visibilidade social em uma determinada fase da sua história. As escolas de emergência, sendo o padrão dominante das instituições de ensino desse período, carregam consigo as cicatrizes da escola pública rural cujo estado de sua estrutura física em si já denunciava as difíceis condições de realização do ofício de professor(a).

Essas condições e circunstâncias em que o trabalho docente se desenvolve no sistema de ensino público rural constituem situações de trabalho que o estruturam de tal forma que se torna quase impossível pensar, neste período, na construção da carreira no serviço público.

Com uma trajetória de trabalho instável e fragmentada, muitas docentes das escolas isoladas foram excluídas do quadro de professores(as) do Município de Forquilha logo após a sua emancipação política e sequer conseguiram permanecer o tempo suficiente no magistério para alcançar a aposentadoria, como foi o caso da minha mãe.

Os limites desta investigação não permitem que se possa averiguar como maior precisão os motivos pelos quais parte do quadro de professoras das escolas isoladas foi excluída ou desistiu da docência pública rural de Forquilha. Neste sentido, este é um estudo

⁷ As escolas do meio rural em geral atendem às populações oriundas das camadas populares, uma vez que as famílias com maior poder aquisitivo no campo, como por exemplo as de fazendeiros, encaminham seus/suas filhos/as para as escolas privadas situadas no meio urbano.

dos sujeitos "bem-sucedidos" na empreitada de fazer carreira no magistério público. Os últimos dez anos são, pelas mudanças ocorridas nas instituições de ensino rurais desse Município, um recorte temporal excelente para ampliar o entendimento a respeito dos percursos de trabalho daqueles(as) que enveredaram na ocupação de ensino como atividade de investimento profissional.

A década de noventa se consagra como aquela em que ocorrem pela primeira vez mudanças significativas na educação rural de Forquilha. Em 1993, como professor de uma turma de 5ª série na zona rural, acompanhei de perto a progressiva "substituição" das escolas isoladas funcionando na casa da professora pelos grupos escolares construídos pelo poder público municipal. A própria palavra *grupo escolar* vai expressar, de certo modo, a idéia de agrupamento de pequenas escolas isoladas em um mesmo espaço, agora público. Em um único grupo escolar era possível reunir três ou quatro escolas isoladas e alocar as professoras em um ambiente de trabalho construído especificamente para o ensino. Este é um dos aspectos relevantes da estruturação do trabalho docente.

Assim, a mudança das aulas da escola isolada para o grupo escolar foi um dos acontecimentos que modificou significativamente a estrutura de funcionamento das escolas rurais em Forquilha. Isto faz sentido quando se observa que a implantação dos grupos inaugurou uma sistemática de trabalho diferente daquela praticada nas escolas isoladas. São exemplos disso a organização e distribuição de discentes e docentes por série, separando-os(as) fisicamente em salas de aulas "independentes"; a transferência da escola do lar da professora para um espaço construído pelo poder público, próprio para realizar o ensino. Essa transferência vai ampliar significativamente o atendimento escolar para além das quatro primeiras séries do ensino fundamental e aumenta o número de trabalhadores(as) na escola com a inserção do quadro de apoio ao ensino formado basicamente pela merendeira, a zeladora e o vigia. Essa nova situação de trabalho no grupo vai afetar o magistério público em seu conjunto tanto porque as professoras irão se reunir para ensinar sob condições mais ou menos parecidas, num espaço público e com um regime de trabalho regulado e acompanhado por uma direção escolar como também por haver, ao longo da última década, o estabelecimento de metas educacionais a serem materializadas no Distrito

Federal, nos estados e municípios brasileiro no período que compreende o decênio 1993 a 2003 (Cf. Albuquerque, 2001) que vão produzir novas perspectivas de trabalho no serviço público para quem já estava inserido no sistema de ensino público ou pretendia nele ingressar.

Através da aprovação das Leis nº 9.394/96, referente à nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), e nº 9.424/96, que regulamenta o Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF), essas metas são transformadas em políticas públicas que redefinem a educação nacional e, no caso da docência, reorientam a elaboração do plano de carreira e remuneração do magistério público.

No plano prático, o desdobramento dessa política se dá através da realização de concursos públicos de provas e títulos para democratizar o acesso à função docente. Para quem já estava inserido no sistema de ensino público e não havia realizado concurso, passar por esta seleção significava a garantia de continuar trabalhando no magistério e a oportunidade de ter maior estabilidade no emprego. Do ponto de vista daqueles(as) que estavam na rede de ensino privada, ou dos(as) que pretendiam ingressar no magistério público, os concursos representavam a chance de nele trabalhar sem que o/a candidato/a à função docente tivesse de ser indicado pela administração municipal ou estadual.

A qualificação de professores(as) concomitantemente ao exercício do magistério por meio cursos de criados especificamente para este fim como, por exemplo, o Programa de Formação de Professores em Exercício (PROFORMAÇÃO) e cursos de Pedagogia em Regime Especial e do Magister⁸, emerge com a implantação do FUNDEF⁹ a partir de

⁸ O PROFORMAÇÃO é um curso criado pelo Governo Federal especificamente para qualificar docente em grau médio. Este curso tem a duração média de dois anos. Em 2001, havia um total de 27.372 professores(as) cursistas em todo o Brasil e, no Estado do Ceará, 3.575 (Cf. **Boletim Trimestral do Programa de Formação de Professores em Exercício**, Ano 1, nº1, março/maio de 2001). O PROFORMAÇÃO é "destinado aos professores sem habilitação mínima que atuam nas quatro séries iniciais, classes de alfabetização e pré-escola. O curso funciona na modalidade de educação a distância, incluindo atividades de estudo individuais e coletivas a serem desenvolvidas com apoio de um tutor e de um serviço de comunicação que orientam e auxiliam a aprendizagem do professor cursista" (Cunha, 2000:13). O conteúdo curricular está estruturado em seis áreas temáticas: Linguagens e Códigos, Identidade, Sociedade e Cultura, Matemática e Lógica, Vida e Natureza, Fundamentos da Educação e Organização do Trabalho Pedagógico (Idem, 2000).

Pedagogia em Regime Especial e Magister são cursos superiores oferecidos para professores(as) das

janeiro de 1998, o qual passou a garantir remuneração mínima para o pagamento dos salários de professores(as) do ensino fundamental e financiar cursos de formação docente em serviço.

A aprovação do plano de carreira e remuneração do magistério público, principal instrumento regulador da atividade docente que dispõe sobre as ascensões funcionais na carreira de professor(a), constituiu outro elemento importante para os(as) professores. Permitiu efetivar contratos de trabalho mais dignos com as agências contratantes que garantem maior estabilidade na função de ensino, bem como as garantias trabalhistas do tipo direto a férias remuneradas, licenças gestante e médica, Fundo de Garantia por Tempo de Serviço (FGTS) etc.

A quase universalização das oportunidades educacionais para a população na faixa etária entre sete e quatorze anos que cursa o Ensino Fundamental tem sido importante para ampliar a demanda de tempo de dedicação do(a) professor(a) ao ensino. Esta ampliação progressiva de ocupação do tempo docente contribui para o processo de profissionalização do magistério, uma vez que os docentes tendem a se dedicar exclusivamente ao ensino (Nóvoa, 1995).

No caso específico de Forquilha, tanto a transferência do ensino da residência da professora para o grupo escolar, como a concretização das políticas públicas de valorização do trabalho docente na década de 90 junto às professoras do meio rural, vão estruturar o ofício de professor(a) em um curto espaço de tempo.

redes públicas de ensino do Estado do Ceará, realizados pelas universidades públicas estaduais e Federal em convênios com as administrações municipais e estadual. Ao longo da dissertação este assunto será retomado.
⁹ Em Forquilha, a partir de 2002, os(as) docentes beneficiados(as) com os recursos do FUNDEF são apenas aqueles(as) que trabalham com alunos(as) cuja idade situa-se entre sete e quatorze anos. Os que têm 15 ou mais anos e estão cursando o Ensino Fundamental são encaminhados para as classes de aceleração, as quais não são beneficiadas com as verbas deste Fundo.

Procedimentos teórico-metodológicos e justificativas para a pesquisa

A profissionalização do magistério público rural com a estruturação do trabalho docente no sistema de ensino público nas décadas de 80 e 90 constitui o eixo central do estudo em pauta. Para tal propósito, aceitei o desafio de construir uma versão do que tem sido a experiência de trabalho vivida por um grupo de professoras de escolas rurais do Ceará nas últimas duas décadas.

Estudar as trajetórias de trabalho no magistério público rural nesse período torna-se importante porque possibilita conhecer melhor a estruturação do sistema de ensino público e do ofício de professor(a). Nesta perspectiva, as intenções da pesquisa versam especificamente sobre o modo como têm ocorrido as transformações no trabalho docente em escolas públicas situadas no meio rural, particularmente com a transferência do ensino da escola isolada para o grupo escolar.

A relevância desta pesquisa justifica-se também pela escassez de literatura mais aprofundada na área da educação que analise as transformações ocorridas no trabalho docente e no sistema de ensino público rural cearense nos últimos vinte anos. Tal desinteresse em estudar a educação rural se deve, em parte, ao fato dos estudos acadêmicos terem, de certo modo, acompanhado o deslocamento da população rural brasileira para as grandes cidades. Com base nessa lógica, entendo que, se a população do campo foi reduzida, os problemas de investigação no meio rural também devem reduzir nesta mesma proporção!

Das investigações realizadas nos anos 80 e 90 a respeito do ensino público rural em nosso Estado, destacam-se as pesquisas desenvolvidas por docentes da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará como, por exemplo, *A formação da professora leiga no Ceará* (Tesser et alii, 1993) e os estudos acerca do ensino ministrado em áreas de assentamentos rurais (Cf. Therrien e Damasceno, 1992; Barbosa Júnior e Furtado, 2001)¹⁰.

¹⁰ Estas pesquisas, em particular, limitam a possibilidade de uma leitura mais ampla a respeito das recentes modificações na escola rural porque o conjunto de instituições de ensino situadas em áreas de assentamentos

Com o intuito de compreender e analisar a profissionalização do magistério público na zona rural com base no processo de institucionalização do sistema de ensino no Município de Forquilha nas décadas de 80 e 90, esta pesquisa selecionou para o estudo um grupo de quatro docentes com experiência de ensino nas escolas isoladas e nos grupos escolares¹¹. O ambiente e os sujeitos da pesquisa foram escolhidos também em função da experiência escolar que tive na zona rural de Forquilha, região na qual estão situadas as escolas e os sujeitos investigados. Houve, neste sentido, relações muito fortes entre a temática da pesquisa e a trajetória de escolarização e de docência trilhada por mim no meio rural.

Para este propósito, o estudo contou com a participação de docentes com experiência de ensino em escolas isoladas e no grupo escolar. Para tentar reconstituir suas trajetórias de trabalho, optei por trabalhar com a metodologia de história de vida (Nóvoa, 1995; Haguette, 1992) e a entrevista semi-estruturada¹² como principal técnica de coleta dos dados empíricos.

A escolha do local para realizar esta investigação decorre em grande parte do fato de ter sido no Município de Forquilha onde tive as primeiras experiências escolares como filho de professora de escola isolada, como aluno e, posteriormente, como docente na escola rural. Outro fator que vai contribuir para isso é a existência de escolas públicas isoladas ainda funcionando em áreas rurais da região de Forquilha no final dos anos 90.

Esse conjunto de situações associadas às circunstâncias em que se dá a expansão do sistema de ensino público, especialmente no período que compreende os anos 80 e 90, torna-se um momento privilegiado que permite recuar no tempo em busca de evidências com base nos testemunhos históricos de sujeitos que viveram e ainda vivem intensamente o processo de estruturação do trabalho na escola pública rural.

representam apenas um pequeno número em relação ao total de escolas que compõem o sistema de ensino público rural cearense.

¹¹ É importante observar que uma das quatro docentes não trabalhava mais em escolas rurais. No entanto, ela participou da pesquisa porque sua experiência de ensino anterior correspondeu aos critérios estabelecidos, quais sejam, ter trabalhado em escola isolada e no grupo escolar em áreas rurais e continuar no magistério.

¹² Este tipo de entrevista combina um roteiro de perguntas e questões previamente pensado pelo(a) pesquisador(a) a respeito da sua investigação com as indagações que vão emergindo ao longo da “conversa”,

A escolha do ambiente e dos sujeitos para a pesquisa

Sobre Forquilha...

O Município de Forquilha tem apenas 16 anos de emancipação política. Compreende uma área de 548 km² ocupada por 17.488 habitantes (IBGE, 2000) que sobrevivem basicamente de atividades agropecuárias (cultura de subsistência na sua maioria), do trabalho em indústrias de beneficiamento de castanha de caju e de produção de calçados¹³, do comércio, do emprego público municipal e aposentadorias. O Município tem pouca inserção na mídia e por isso é quase desconhecido, demonstrado constantemente pela indagação de colegas que sempre perguntam: "Onde fica Forquilha?" De quando em quando, tem-se de explicar que o Município localiza-se na zona Norte do Ceará, à margem da BR 222, a 208 km da Capital cearense. Quem trafega pela BR 222 pode encontrá-lo no trecho rodoviário localizado entre as cidades de Irauçuba e Sobral.

De acordo com o censo do IBGE realizado em 1991, a população de Forquilha reunia 16.594 habitantes e contabilizava 11.070 pessoas com idade acima de dez anos. Destas, 5.478 (49,5%) eram consideradas analfabetas ou haviam cursado menos de um ano de estudo (IBGE, 1991), o que representa baixo índice de escolarização no Município nos anos 80.

Com base nos dados do último censo (IBGE, 2000), Forquilha reunia um total de 15.390 (88%) habitantes maiores de cinco anos, dentre os quais 10.238 (66,5%) residiam em áreas urbanas e 5.152 (33,5%) na zona rural. Desse total, 9.615 (62,5%) eram considerados alfabetizados, sendo que 6.886 (71,62%) residiam na zona urbana e 2.729 (28,38%) no meio rural.

A expansão da rede de ensino fundamental, especialmente na década de 90, pode ser identificada nos dados divulgados pelo Fundo Nacional do Desenvolvimento da Educação (FNDE) sobre o número de escolas, matrículas e rendimento escolar no Município de

do diálogo entre entrevistador(a) e entrevistado(a).

¹³ A indústria de calçados Grendene, situada no Município de Sobral, emprega cerca de 8.600 (oito mil e seiscentos) trabalhadores(as), segundo dados apresentados pela empresa no Programa **No Ceará é Assim**, da TV Jangadeiro, que foi ao ar no dia 12 de agosto de 2001. Essa indústria emprega trabalhadores(as) da zona rural e urbana de Forquilha.

Forquilha em 2000. De acordo com esses dados, a rede pública municipal conta com 27 escolas localizadas na zona rural e urbana e uma escola pertencente à rede estadual situada na sede do Município. Os quadros abaixo demonstram a distribuição de matrícula e destacam o movimento e rendimento escolar discente no Ensino Fundamental:

Quadro 1 - Matrícula por localização segundo a dependência administrativa em Forquilha

	Municipal						Estadual			Total	
	Urbana (%)		Rural (%)		Total (%)		Urbana(%)	Rural	Total		
Pré-escola	451	12,08%	258	11,43%	709	11,83%	-	-	-	709	
Fundamental	3.099	83,02%	1.810	80,16%	4.909	81,94%	338	81,06%	-	338	5.247
Educação de Jovens e Adultos	183	4,9%	190	8,41%	373	6,23%	79	18,94%	-	79	452
Total	3.733	100%	2.258	100%	5.991	100%	417	100%	-	417	6.408

Fonte: FNDE, 2001.

Quadro 2 - Movimento e rendimento escolar municipal no ensino fundamental de Forquilha

	1ª série	2ª série	3ª série	4ª série	5ª série	6ª série	7ª série	8ª série
Afastados por abandono	95	50	74	57	54	37	14	11
Afastados por transferência	55	64	72	32	52	37	25	16
Admitidos após 31/03/1999	16	17	5	8	1	4	2	5
Aprovados	770	825	662	424	316	258	220	164
Reprovados	140	149	59	27	42	17	10	7

Fonte: FNDE, 2001.

As informações sobre a matrícula na Educação Infantil, no Ensino Fundamental e na Educação de Jovens e Adultos na rede pública de Forquilha fornecem indícios que sinalizam um percentual de alunos(as) nas escolas rurais relativamente significativo, o que corresponde aproximadamente a 35% da demanda discente no Município. Essa representatividade da comunidade escolar rural pode ser ancorada em outros argumentos, apresentados posteriormente neste texto, que justificam a viabilidade de realização da pesquisa de campo nessa região.

O quadro referente ao movimento e rendimento escolar dos(as) alunos(as) no ensino fundamental expõe situações que exibem o difícil caminho a ser percorrido da 1ª a 8ª séries por aqueles(as) que freqüentam a escola pública. Os números também demonstram que as dificuldades são ampliadas na medida em que se aproxima a conclusão desse grau de escolarização, como se pode verificar numa rápida comparação entre os(as) aprovados(as) nas séries inicial e final do Ensino Fundamental. Verifica-se também que o número de alunos(as) afastados(as) por abandono e reprovados(as) nesse grau de ensino no ano de 1999 é bastante elevado, chegando a um total de 843, ou seja, 16% dos(as) alunos(as) matriculados no início daquele ano.

Estas informações reafirmam o caráter excludente da escola ao mesmo tempo em que produzem uma sensação de impotência por parte do aparato escolar frente à sua missão social de contribuir para a democratização do acesso à cultura letrada e propiciar igualdade de condições de acesso à totalidade dos bens produzidos pela sociedade, sejam eles materiais ou não. Essa imagem da escola pública é refeita tão logo se incorpore a essa interpretação o conjunto de condições humanas e materiais inerentes ao contexto sociopolítico e econômico no qual ela está inserida, o qual restringe em muito as possibilidades dela cumprir sua tarefa educativa. Junto a isso, agrega-se o modo como o ensino público continua sendo organizado socialmente após a ampliação das oportunidades educacionais. Mesmo com a inserção das camadas populares no sistema de ensino público brasileiro, a escola ainda conserva em seu interior um tipo de aluno(a) idealizado, cujo exemplo mais concreto é "o aluno de carteirinha" que não tem outra ocupação além do estudo e que é filho(a) de pais escolarizados. *Grosso modo*, raramente se percebe que o

grande público presente na escola tenta conciliar as atividades escolares com a luta diária pela sobrevivência e que é filho de pais que nunca tiveram acesso à escola. Se tiveram, construíram uma experiência negativa por não ter alcançado através do ensino uma melhoria na qualidade de vida, como muitos alimentam ou vinculam suas esperanças à idéia de que a escola pode ser a redenção dos excluídos socialmente (Franco, Santos e Sousa, 1999).

No que diz respeito ao quadro de professores(as) da rede municipal, Forquilha dispõe de 191 docentes atuando no Ensino Fundamental e um total de 36 professores(as) na Educação Infantil. A formação pedagógica é bastante variada, com uma concentração maior entre aqueles(as) que cursaram o terceiro pedagógico e as licenciaturas, como mostra o quadro 3:

Quadro 3 - Distribuição Qualitativa de Professores

Formação	Qualificação de docentes no ensino fundamental		Qualificação de docentes na educação infantil	
	Quantidade	Porcentagem	Quantidade	Porcentagem
Leigos ¹⁴	21	11%	5	13,9%
Terceiro Pedagógico	76	40%	26	72,2%
Quarto Pedagógico	8	4%	-	
3º Grau com 3º Pedagógico	69	36%	4	11,1%
3º Grau com 4º Pedagógico	09	5%	1	2,8%
Pós-graduação (Curso de Especialização)	8	4%	-	
TOTAL	191	100%	36	100%

FONTE: Secretaria de Educação e Cultura do Município de Forquilha - 2001. Anexo V.

¹⁴ De acordo com Tesser(1993:10), “é impróprio o nome ‘leiga’ para professoras que há cinco, dez ou até vinte anos vêm, a duras penas, alfabetizando e instruindo as crianças camponesas. Leigo é o nome dado a profissionais que são alheios à profissão, não entendem dela e só a praticam como intrusos ou como estranhos a ela”. Esta nomenclatura é utilizada em documentos da Secretaria de Educação e Cultura do Município de Forquilha para se referir aos docentes sem habilitação para o magistério.

O quadro acima revela que no Ensino Fundamental há 11% de professores(as) considerados(as) "leigos(as)", 44% com 3º e 4º pedagógicos e 45% com formação pedagógica superior. No quadro da Educação Infantil, os(as) "leigos(as)" correspondem a 13,9%, com 3º pedagógico 72,2% e com formação universitária 13,9%.

O significativo número de docentes com formação universitária em Forquilha pode ser explicado pelo fato do Município estar localizado geograficamente próximo de Sobral, a cerca de 18 quilômetros, onde se localiza a Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA). Esta condição permitiu, de certa forma, que muitos(as) docentes tivessem iniciado o curso universitário antes mesmo da aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394/96 que passou a estabelecer um prazo de dez anos após a sua publicação para que os(as) professores(as) alcançassem a formação pedagógica em grau superior.

A entrevista sobre história de vida como técnica de recolha dos dados empíricos

No campo da educação, a história de vida como método de pesquisa vem sendo bastante utilizada desde os anos 80. No Brasil, os estudos sobre a história de vida vêm ganhando maior destaque na última década, embora as pesquisas com esta perspectiva metodológica já tenham se iniciado nos anos 80 (Cf. Demartini e Tenca, 1985). Na década de 90, as investigações acerca das histórias de vida (Menga Lüdke, 1996), das biografias (Lelis, 1996 e 2001) e autobiografias (Bueno, Catani e Sousa, 2000), têm sido uma tendência nacional, especialmente quando as pesquisas abordam problemas relacionados à formação docente.

No meu caso, os motivos que me levaram a trilhar por um percurso investigativo centrado nessa abordagem procederam, em grande parte, da experiência em pesquisas¹⁵ no

¹⁵ De 1995 a 2000, participei do grupo formado por estudantes e professores(as) da Faculdade de Educação, da Universidade Federal do Ceará (UFC), que estuda **o saber social e a prática docente**. Nesse período, foram desenvolvidas as seguintes pesquisas: **Saber e prática social do educador** (1995/1996), **Escola e**

Curso de Pedagogia na Universidade Federal do Ceará. Na condição de bolsista de iniciação científica do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), no período de 1995 a 2000, tive a oportunidade de participar da realização de pesquisas sobre os saberes e as práticas educativas de professores(as) das redes públicas de ensino estadual e municipais da Zona Metropolitana de Fortaleza. Essa condição me foi importante porque deu chance de ser aprendiz de pesquisador com um grupo que considera a participação do(a) bolsista nos três grandes momentos do desenvolvimento de uma investigação: 1) na leitura e discussão do projeto de pesquisa, da literatura produzida na área investigada e das questões teórico-metodológicas abordadas; 2) na realização do trabalho de campo, por exemplo, observação, construção de diários de campo e realização de entrevistas com os sujeitos pesquisados; 3) e na organização dos dados empíricos coletados, produção do relatório final do estudo e apresentação dos resultados da pesquisa em encontros científicos locais e regionais.

Esta experiência contribuiu para a construção de um repertório de conhecimentos sobre a ação investigativa tanto em contexto de sala de aula (estudo do tipo etnográfico) quanto na perspectiva de história de vida escolar e profissional no magistério público. Estar como aprendiz de pesquisador forneceu alguns elementos importantes para a minha aproximação neste campo de investigação.

A metodologia da história de vida só veio definir-se melhor, como possibilidade de pesquisa no Curso de Mestrado, a partir da construção e delimitação do objeto de estudo. Como fazer para que as professoras recuassem no tempo e dessem voz e visibilidade às suas histórias de trabalho no magistério público rural? Neste sentido, a técnica de entrevista como forma de recolha do material empírico teve maior significação e se mostrou mais adequada para as pretensões de pesquisa por permitir registrar depoimentos históricos que, no futuro, tendem a desaparecer com os próprios sujeitos.

A entrevista como principal técnica de recolha dos dados empíricos se justifica tanto por tratar de uma investigação acerca de percursos profissionais e trajetórias de vida em um

cultura: produção cultural resistência e identidade(1996/1998) e O impacto da transformação dos saberes nas sociedades contemporâneas sobre a formação de professores(1998/2000).

período recente da história no qual se propõe registrar memórias que tendem a desaparecer futuramente com os sujeitos quanto pela rica capacidade de expressão oral das professoras que dá voz e visibilidade às suas ações e relações no contexto escolar. Cria-se, desta forma, possibilidades de produzir outro tipo de conhecimento sobre o exercício da docência no qual o olhar, o sentimento e a experiência de trabalho das professoras fornecem pistas que ajudam a compreender e analisar a profissionalização do magistério face à construção do trabalho docente e do nosso sistema de ensino público.

Essa técnica se impõe também pela possibilidade que ela oferece de colher informações referentes à vida das docentes difíceis de acessar, notadamente aquelas que não podemos alcançar por observação direta. Nela, o sujeito (re)constrói, ao seu modo, os acontecimentos aparentemente sem ligação e sem lógica, em que passado, presente e futuro coexistem sem barreiras cronológicas¹⁶. Observa-se que tal perspectiva de colher informações atende muito mais aos anseios do pesquisador do que do ator, pois há uma preocupação constante daquele com a fidelidade das informações e das interpretações fornecidas por este (Haguette, 1992:80).

Quanto à discussão sobre critério de verdade relativo a esse tipo de pesquisa, acredito que seja difícil estabelecer rigorosamente o que seria verdadeiro ou falso, uma vez que os resultados de pesquisas oscilam num espaço entre esses dois extremos. Os critérios de verdade, assim, são estabelecidos socialmente. Nesse sentido, as verdades são construídas com bases em

... convenções pautadas por critérios de coerência, utilidade, inteligibilidade, moralidade, enfim, de adequação às finalidades que designamos coletivamente como relevantes. [...] Isso não significa que possamos abrir mão dela, incondicionalmente, no sentido de que não existem diferenças entre enunciados verdadeiros e falsos ou de que

¹⁶ Jacques Le Goff (1995: 54-5) entende que devemos "demolir a idéia de um tempo único, homogêneo e linear [...]. Construir uma nova cronologia científica, que data os fenômenos históricos muito mais segundo a duração de sua eficácia na história, do que segundo a data de sua produção. Isto vale tanto para fenômenos materiais, quanto espirituais".

alguém pode estabelecer o que é verdadeiro, de livre e espontânea vontade (Ibañez, apud Spink 1999:29-30).

A natureza deste estudo exige outros cuidados do pesquisador além dos já habitualmente recomendados em qualquer investigação científica. Os depoimentos relatados na entrevista requerem maior atenção e bom senso no seu exame porque se trata de informações coletadas em situações específicas nas quais o(a) entrevistado(a), muitas vezes, tenta conduzir seus argumentos de acordo com o que ele/ela acha que agradaria mais o pesquisador. Isto pode acontecer geralmente porque, em determinadas circunstâncias, é muito difícil expor as experiências de vida, especialmente as de caráter negativo. Essa preocupação é pertinente quando se compreende e analisa sujeitos imersos num determinado contexto social e político, território no qual eles produzem situações e relações de trabalho próprias, que os obriga a selecionar e omitir parte daquilo que está vivo na consciência.

A perspectiva metodológica adotada nesta investigação se aproxima de um estudo de caso, haja vista que se limitou ao Município de Forquilha. Foi utilizada a técnica de entrevista semi-estruturada como instrumento fundamental de coleta dos dados empíricos. Seus resultados, contudo, vão além das informações colhidas nas entrevistas porque fiz uso, por exemplo, de documentos fornecidos pela Secretaria de Educação e Cultura de Forquilha¹⁷, recolhi dados estatísticos do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e do Fundo Nacional do Desenvolvimento da Educação (FNDE).

¹⁷ Utilizei, basicamente, dois documentos da Secretaria de Educação de Forquilha: um relativo à aplicação dos recursos do Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF) e que apresenta informações sobre a matrícula, o número de docentes e o salário de professores(as) no Município; outro sobre o Plano de Carreira e Remuneração do Magistério Público Municipal, aprovado em fevereiro de 2001.

Os informadores-chaves, a "negociação" dos encontros e as entrevistas

Como o critério para participar da pesquisa se pautava principalmente nas experiências de trabalho das professoras, em escolas isoladas e nos grupos escolares do sistema de ensino público rural, tive algumas dificuldades para encontrar sujeitos com tais qualidades porque o número deles, ainda trabalhando em sala de aula, é bastante reduzido no Município, como mencionado. Para identificá-los, tornou-se imprescindível a contribuição dos *informadores-chaves* (Bogdan e Biklen, 1994: 213), ou seja, a colaboração de pessoas conhecedoras da região e do quadro de docentes. Desse modo, as ex-colegas de trabalho no sistema de ensino público de Forquilha me forneceram informações valiosas para tal e exerceram um papel fundamental no momento de aproximação do grupo investigado. Isto possibilitou-me encurtar caminhos e economizar tempo durante o trabalho de campo, especialmente porque algumas das pessoas a serem entrevistadas residiam em localidades distantes da sede do Município. Embora já as conhecesse “de vista”, a presença dessas colegas na mediação dos encontros se tornou importante para que as docentes aceitassem com maior tranquilidade participar da pesquisa.

Para acessar o repertório de racionalidades e sentimentos das professoras em relação ao seu ofício, lancei mão de alguns argumentos que lhes pudessem provocar interesse pela pesquisa. Demonstrei, por exemplo, que as suas experiências escolar e profissional são importantes para a universidade pensar em alternativas que visem a solucionar problemas vivenciados hoje no sistema público de ensino, uma vez que os programas de formação de professores(as) estão cada vez mais considerando a prática como elemento fundamental para desenvolver bons cursos de qualificação do magistério. Tornei-as cientes de que sua participação na investigação era imprescindível para a construção e ampliação do conhecimento sobre as condições de realização do magistério público na zona rural. Através de acordo informal, assegurei o anonimato de todas na publicação do conteúdo das entrevistas.

A negociação do horário e do local onde foram realizadas as entrevistas se deu de modo particular com cada uma das professoras, de acordo com a sua disponibilidade de tempo e sugestão de ambiente, pois deveria ser um lugar em que o informante se sentisse à vontade. Normalmente, a própria residência do sujeito pesquisado é o melhor lugar para tal intento (Thompson, 1992).

Nenhuma delas desejou combinar o encontro para o local em que trabalhava. Desse modo, as que residiam na zona rural (duas delas) preferiram ir à minha residência, na sede do Município, no dia de receber o salário. As demais, que já moravam na Cidade, sugeriram que eu fosse até suas residências¹⁸.

Alguns temas orientadores do trabalho de campo

Com a intenção de analisar as mudanças ocorridas recentemente no sistema de ensino público e no trabalho docente em escolas de áreas rurais de Forquilha, elegi temas¹⁹ que agrupassem algumas das características constituintes do magistério. Eles serviram de base para a construção de um roteiro²⁰ e para guiar a atenção do pesquisador para alguns pontos específicos da atividade docente no momento da entrevista, visto que os

¹⁸ Mesmo tendo todo o cuidado para usar o tempo da entrevista de modo "inteligente", isto é, fazer intervenções no "momento oportuno" e ficar atento ao que era relatado, o imprevisto não nos escapou. Adensava-se a inquietação. Em todas as sessões de entrevista houve pelo menos uma intervenção inesperada: seja porque o esposo da professora chegou em casa e passou a acompanhar a entrevista, em silêncio, ao nosso lado, seja porque o vizinho ligou o rádio com um volume de som ensurdecedor e tivemos que continuar a entrevista em outro ambiente da casa, seja ainda porque alguém da residência desejava falar com a professora no momento da entrevista.

¹⁹ O roteiro adotado nesta pesquisa foi construído coletivamente por pesquisadores mais experientes que integram o grupo que investiga **O saber social e a prática docente**, da FACED/UFC, no qual tive cinco anos de inserção.

²⁰ "... um roteiro deste tipo pode ser vantajoso, desde que seja utilizado com flexibilidade e imaginação; pois, em princípio, quanto mais claro estiver para você o que vale a pena perguntar e qual a melhor maneira de perguntar, mais você conseguirá obter qualquer tipo de informação [...] Então, você pode, mais, ou menos, metodicamente, seguir o que está no roteiro. [...] Normalmente, porém, é muito melhor saber as perguntas, fazê-las diretamente no momento oportuno, e manter o roteiro em segundo plano. Ele é essencialmente um mapa para o entrevistador; pode-se recorrer a ele ocasionalmente, mas o melhor é tê-lo na cabeça, de modo que se possa percorrer o território com segurança" (Thompson, 1992: 263).

depoimentos geralmente carregam consigo um caráter mais amplo do que se propõe como tarefa e objeto de estudo.

Tal roteiro teve a intenção de organizar as perguntas de modo que fosse possível reconstituir situações de trabalho vivenciadas na escola isolada e no grupo escolar. Ao mesmo tempo, objetivava fazer com que a técnica de entrevista gravada permitisse captar as sensações mais íntimas e finas presentes na memória das professoras. Essas memórias antigas e recentes, mesmo sendo lembranças fragmentadas, teriam de ser reconstruídas pela imaginação de cada uma delas durante a nossa conversa.

Para efeito prático de condução das entrevistas e organização das informações, os temas foram subdivididos em três momentos distintos da docência:

a) circunstâncias em torno da entrada na carreira - atividades profissionais anteriores ao magistério, os motivos da escolha, os procedimentos de ingresso e, conseqüentemente, os contratos de trabalho efetivados com a administração municipal.

b) desenvolvimento do projeto profissional na docência - a mudança de instituição escolar (a saída da escola isolada para trabalhar no grupo escolar, por exemplo); tempo de dedicação ao ensino (dedicação exclusiva ou não ao magistério); distância entre a residência e o local de trabalho; organização do ensino na escola isolada e no grupo escolar (seriado e/ou multisseriado); os cursos de formação para o magistério como necessidade de desenvolver melhor o seu trabalho, como possibilidade de melhoria salarial e como condição imprescindível para permanecer no ofício; as condições e possibilidades de qualificação em serviço (cursos realizados concomitantemente ao exercício da sua função); participação em concurso público para garantir maior estabilidade no emprego e como pré-requisito para permanecer no magistério; os momentos de crise e/ou dificuldades no trabalho (tentativas de desistir da profissão); as condições objetivas e subjetivas em que o trabalho docente se realiza e a infra-estrutura de funcionamento das escolas; o salário recebido e seu poder aquisitivo; a construção do grupo escolar na região em trabalho.

c) o futuro antecipado, expectativas em relação ao magistério – o desejo, ou não, de continuar investindo na profissão (cursos de formação inicial e continuada); e mudanças desejadas.

Esse roteiro foi também construído com a finalidade de oferecer à investigação subsídios metodológicos capazes de estabelecer um parâmetro comum para a interpretação das informações fornecidas pelo conjunto das docentes e, assim, evitar que "tudo" pudesse ser considerado pertinente e relevante para o estudo. Dessa forma, procurei diminuir o risco de “me perder” em um emaranhado de dados coletados, como recomendam pesquisadores(as) experientes (Viana, 2000).

Organização e análise das informações

Os conteúdos das entrevistas foram organizados²¹ com a finalidade de conduzir uma lógica de análise dos dados de modo que o(a) leitor(a) pudesse visualizar as trajetórias de trabalho das professoras, desde a inserção no sistema de ensino público até o momento atual da carreira. Para tanto, os três momentos, aos quais me referi anteriormente, foram concebidos de forma articulada, ou seja, como partes integrantes da construção da carreira no magistério público.

Por se tratar de uma pesquisa qualitativa, a análise dos dados esteve presente desde os primeiros momentos da recolha e organização das informações, cujos indícios já sinalizavam algumas evidências sobre o modo como a atividade de ensino se tem construído para aquele grupo de professoras que trabalha no meio rural.

Neste sentido, cuidei para que as categorias temáticas, previamente elaboradas no projeto de pesquisa, não limitassem o olhar sobre o material colhido no trabalho de campo.

No caso da seleção e organização dos dados colhidos nas entrevistas, estas se constituíram em um momento importante da pesquisa porque exigem do pesquisador maior atenção e sensibilidade para com os conteúdos aparentemente sem lógica e sentido para o nosso objeto de estudo, mas que imprimiram fortes significados para os sujeitos

²¹ As dificuldades em sistematizar as informações colhidas nas entrevistas foram minimizadas com a utilização do **software** Nud*ist, o qual trabalha com dados qualitativos de modo que permite agrupar depoimentos com base em categorias temáticas que os reúnem de acordo com o significado do conteúdo. Recompõe o texto da entrevista nessa ordem ajuda a visualizar melhor o conjunto das informações contidas nas falas registradas.

investigados. Isso significa que a pretensão de alargar a leitura sobre o material coletado exige maior abertura dos nossos sentidos a novas impressões sobre o ofício de professor(a) neste final do século XX e início do século XXI.

Para ampliar a compreensão deste ofício, assim como as condições objetivas e subjetivas em que ele se materializa no sistema de ensino público brasileiro, o próximo capítulo tentará situar o contexto no qual as políticas públicas de distribuição dos serviços educacionais e valorização do magistério têm sido efetivadas nos últimos vinte anos.

Sobre as professoras escolhidas para a investigação

As professoras ingressaram no magistério público municipal de Forquilha durante os anos 80 e 90. À época do ingresso, duas delas haviam concluído a 4ª série, outra estava cursando a 6ª série e apenas uma tinha concluído o ensino fundamental. De lá para cá, deram prosseguimento à formação fundamental, média e superior através da realização de cursos realizados concomitantemente ao exercício do seu ofício. Vale ressaltar que a maioria delas cursou o supletivo para completar sua formação básica, ou seja, o ensino fundamental e médio.

No primeiro semestre de 2001, durante a realização do trabalho de campo, todas estavam fazendo cursos de formação pedagógica, seja em grau médio, superior ou de pós-graduação. Duas tentavam concluir a formação pedagógica em nível médio, uma estava cursando Pedagogia em Regime Especial, e outra o Curso de Especialização em Psicopedagogia Escolar, como se pode visualizar no quadro abaixo:

Quadro 4 – Perfil das Professoras

Docentes	Idade à época do ingresso	A formação no momento do ingresso	Ano do ingresso	Formação no primeiro semestre de 2001
DOC 01 ²²	15 anos	4ª série	1993	Pedagogia Incompleto
DOC 02	15 anos	4ª série	1984	Pedagógico (grau médio Incompleto)
DOC 03	16 anos	6ª série incompleta	1994	Concluiu o Científico e Curso Pedagógico Incompleto
DOC 04	17 anos	8ª série	1989	Especialização Incompleta

Com o objetivo de analisar a profissionalização do magistério público com base nas trajetórias de trabalho do grupo de docentes da rede de ensino municipal, a pesquisa procurou captar o modo como as professoras construíram individual e coletivamente suas experiências de trabalho nas escolas isoladas e nos grupos escolares, em um período de expansão do sistema de ensino público durante os anos 80 e 90. Neste sentido, o estudo visou a construir uma versão acerca do modo como o trabalho docente se desenvolveu no sistema de ensino público rural no momento em que o ensino deixa de ser realizado na casa da professora e passa a ser efetivado nos grupos escolares. Nesta perspectiva, a investigação analisou as mudanças ocorridas nesse período no sistema de ensino público e no trabalho docente em escolas rurais de Forquilha, dando atenção especial aos momentos e circunstâncias em que começa a se compor, de fato, uma imagem pública da escola rural.

Assim, utilizando a história de vida como método de investigação e a entrevista semi-estruturada como principal técnica de coleta dos dados empíricos, cada uma das quatro docentes concedeu uma sessão de entrevista oral na qual expôs a trajetória de

²² Para evitar a identificação das docentes nos depoimentos utilizados na dissertação, optei por criar códigos para cada uma das participantes do estudo, a fim de distinguir as falas da professoras no corpo do texto: DOC 01 (docente 01), DOC 02 (docente 02), DOC 03 (docente03) e DOC 04 (docente 04). Alguns depoimentos foram utilizados mais de uma vez em virtude da necessidade de analisá-los sob perspectivas diferentes.

trabalho no magistério público, desde o ingresso até o momento atual da carreira (início de 2001).

O número de quatro professoras se definiu em função da dificuldade de encontrar outros sujeitos com experiência de ensino nas escolas isoladas e nos grupos escolares e que ainda estivessem trabalhando em sala de aula²³. Essa quantidade de professoras selecionadas para a pesquisa se mostrou pertinente porque, na óptica da abordagem qualitativa que inspirou esta investigação, o número de sujeitos que compõem a amostra não garante que o pesquisador possa encontrar resultados que avancem naquilo que propôs como objeto de pesquisa. Pode-se, por exemplo, realizar uma pesquisa com um único sujeito e alcançar êxito em relação à sua proposta de estudo. Nesse sentido, a história singular de cada sujeito não é o resultado da pesquisa, mas são os processos nos quais cada sujeito se vê imerso e participando de experiências coletivas que produzem respostas e indagações científicas (Charlot, 2001).

O texto que se segue está subdividida em três capítulos.

O primeiro capítulo trata da constituição do trabalho docente no sistema de ensino público brasileiro com base na experiência de universalização das oportunidades educacionais ocorridas nos últimos vinte anos. Procura compreender e analisar as políticas educacionais implementadas no Brasil para distribuir os serviços educativos em áreas rurais e urbanas, tendo sempre a atenção voltada para identificar as condições reais de realização da atividade docente. Privilegia, neste sentido, o entendimento acerca dos processos de profissionalização do trabalho docente intencionado pelos planos de carreira e remuneração do magistério público e tenta identificar os limites nos quais as políticas públicas de valorização do(a) professor(a) se encerram. E, finalmente, elabora uma reflexão acerca dos *saberes profissionais docentes* (Tardif, 1991), do financiamento do ensino fundamental e da realização de concurso público na política educacional de valorização do magistério da década de 90 e suas repercussões para a construção da docência no sistema de ensino público brasileiro.

²³ Pertencer ao quadro efetivo do magistério foi adotado como um dos critérios para participar da pesquisa tendo em vista saber quais eram as expectativas dos sujeitos em relação à docência.

R1506021 ✓

BCH-UFG

BH/UFG

PERGAMUM
BCH/UFG

CATIVO

O segundo se detém nas reflexões a respeito da vida camponesa no Brasil a partir da segunda metade do século XX e tece algumas considerações acerca do processo de institucionalização das oportunidades educacionais no sistema de ensino público situado em áreas rurais, particularmente na região que compreende o sertão nordestino.

O último capítulo é uma tentativa de analisar os processos de profissionalização do trabalho docente no magistério público municipal na década 90 em áreas rurais de Forquilha face à expansão da matrícula escolar e a materialização das políticas públicas educacionais de valorização do magistério. Coloca-se como desafio reconstituir as trajetórias de trabalho no magistério público junto a um grupo de quatro professoras com experiências de ensino nas escolas isoladas e nos grupos escolares rurais do Município de Forquilha. Assim, tomo como eixo central de análise alguns dos elementos estruturadores do ofício de professor(a) como, por exemplo, a construção de escolas pelo poder público municipal, a realização de concurso público para ingressar ou permanecer no magistério, o FUNDEF, a formação pedagógica docente em grau médio e superior, a aprovação do Plano de Carreira e Remuneração dos(as) Professores(as) da rede Pública Municipal e ampliação da escolarização no Ensino Fundamental. Tal propósito pretende alargar o repertório de conhecimentos construídos acerca da profissionalização profissão docente à medida que considera a interpenetração entre os percursos de trabalho das professoras investigadas e a recente história social de universalização das oportunidades educacionais para a população brasileira com idades entre sete e quatorze anos.

Ao final serão apresentadas algumas conclusões desta pesquisa e anunciada outras possíveis questões de investigação.

CAPÍTULO 1

O presente capítulo trata da constituição do trabalho docente no sistema de ensino público brasileiro com base na experiência de universalização das oportunidades educacionais ocorridas nos últimos vinte anos. Assim, procura compreender e analisar as políticas educacionais implementadas no Brasil para distribuir os serviços educativos em áreas rurais e urbanas, tendo sempre a atenção voltada para identificar as condições reais de realização da atividade docente. Privilegia, neste sentido, o entendimento acerca dos processos de profissionalização do trabalho docente intencionado pelos planos de carreira e remuneração do magistério público em confronto com a sua materialização nos sistemas de ensino público. Finalmente, elabora uma reflexão acerca do financiamento do ensino fundamental e da realização de concurso público na política educacional de valorização do magistério da década de 90 e suas repercussões para a construção da carreira docente.

O texto está organizado em duas partes distintas que se integram para compreender e analisar as mudanças ocorridas no trabalho docente com a expansão quantitativa das redes de ensino público em que aconteceu a quase universalização do ensino fundamental no Brasil.

A primeira parte situa o contexto e as condições em que se efetivaram a ampliação dos serviços educacionais e a regulamentação do trabalho docente. Toma como eixo estruturante dessa expansão as demandas por educação postas por diversos setores da sociedade brasileira - reclamadas tanto pelo mercado capitalista contemporâneo como também pela sociedade civil com o apoio das associações e sindicatos docentes - e de pressões externas advindas dos organismos internacionais que financiam a educação. A segunda parte trata da relação entre formação e remuneração docente com base na legislação educacional da segunda metade da década de 90 que regula o ofício de professor(a).

1.1 A constituição do trabalho docente no sistema de ensino público brasileiro: política educacional, saberes profissionais e profissionalização do magistério público

A base sobre a qual me situo para compreender e analisar o trabalho docente corresponde a uma noção de docência que se afirmou socialmente atrelada à constituição e expansão dos sistemas de ensino público brasileiros²⁴. Para melhor circunscrever o lugar deste ofício na sociedade contemporânea se faz necessário perceber as estreitas relações historicamente construídas entre magistério e sistema de ensino.

No Brasil, o que de fato tem-se concretizado das políticas públicas educacionais ainda está longe de alcançar parâmetros que referenciem a qualidade mínima desejada para a escola pública. A precariedade humana e material com que a maioria das nossas instituições convive denuncia a pobreza e a desigual distribuição dos serviços educacionais no sistema de ensino público do País.

Os serviços educacionais oferecidos pelo poder público têm-se caracterizado pela sua desigual distribuição, não só apenas entre as regiões brasileiras, mas esta desigualdade é também verificada dentro de uma mesma região e dentro dos próprios centros urbanos (Gonçalves, 1996: 48), sem contar que o atendimento escolar para as populações de áreas rurais é uma conquista ainda mais recente. *É esse conjunto, "parecendo improvisado" pela perversidade com que se apresenta, que, uma vez institucionalizado, emerge como o sistema educacional* (Therrien, A. 1998: 58), no Brasil.

Neste sentido, a opção desta pesquisa pela ênfase ao estudo sobre as escolas isoladas e os grupos escolares situados em áreas rurais do Ceará, particularmente aquelas situadas no Município de Forquilha, procura contribuir para a construção de um repertório de conhecimentos que dê maior visibilidade ao conjunto de instituições públicas de ensino historicamente desprovidas da atenção do poder público, uma vez que tal situação afeta diretamente o trabalho docente.

²⁴ Cf. Angela T. S. Therrien. 1998.

Fazer uma escola para funcionar "de qualquer jeito", tendo apenas o(a) professor(a) e recursos de "cuspe e giz" à sua disposição, tem possibilitado as hierarquias entre as chamadas "escolas de excelência", como é o caso dos Cirões²⁵ no Ceará, e as demais instituições públicas do Estado construídas nos últimos vinte anos. As desigualdades de condições materiais e humanas entre as escolas públicas do Ensino Fundamental cearense são tantas que se pode, por exemplo, observar uma dezena de escolas equipadas com computadores ligados à internet no Município de Fortaleza (Borges, 2001) e, ao mesmo tempo, identificar escolas na zona rural de Forquilha funcionando precariamente na residência da professora no ano de 2000.

As exigências do sistema educacional para com as instituições escolares, seja no que diz respeito à manutenção da oferta escolar ou em relação à qualidade do ensino oferecido, são praticamente as mesmas para todas as escolas públicas brasileiras, independentemente das condições objetivas e subjetivas da sua estrutura de funcionamento. A avaliação do desempenho dos(as) alunos(as) medida, por exemplo, através do Sistema Permanente de Avaliação do Ensino no Ceará (SPAECE), do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica(SAEB), do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) ou dos vestibulares, não leva em conta a situação (des)favorável em que o ensino se efetiva nas escolas, pois, *tanto pode ser o Instituto de Educação, como "a escola da d. Zefa"* (Therrien, A. 1998: 61), o percentual de "produtividade" é cobrado de modo mais ou menos homogêneo para todo o sistema de ensino. Tanto faz o(a) aluno(a) ter estudado em uma "escola-modelo" ou isolada, se trabalha concomitantemente ao estudo ou não, espera-se que ele(a) atinja um certo grau de aprendizado durante sua permanência na sala de aula.

Na curta experiência brasileira de institucionalização e quase universalização das oportunidades educacionais, ocorrida particularmente nos anos 80 e 90 do século XX, a escolarização da população desenha uma história que *expressa o modo como os processos de industrialização foram tecendo as condições para que a universalização tendesse a se concretizar* (ibidem, p.57) primeiro na zona urbana e se expandir para a zona rural. Tal

²⁵ "Escolas-modelo" construídas no Estado do Ceará durante a administração do Governo de Ciro Gomes no período entre 1990 e 1994.

experiência aconteceu para a maioria da população brasileira em condições perversas, expressas publicamente nas

... condições físicas e materiais da maioria das escolas, nos resultados dos testes de rendimento (eles mesmos perversos em suas comparações!) aplicados aos alunos ou, ainda, nos (des)entusiasmos manifestos dos(as) alunos(as) e dos(as) docentes nas salas de aula (ibidem, p.58).

O ensino ministrado nas escolas públicas isoladas, que ainda permanece na década de noventa em áreas rurais de Forquilha, expressa bem as difíceis condições em que a atividade docente se efetiva para um conjunto de professores(as) que trabalha nos lugarejos mais distantes dos centros urbanos. As conquistas trabalhistas alcançadas até o presente momento pelos sindicatos e associações docentes do Brasil, em décadas de reivindicações, são ainda uma realidade desejada para grande parte dos trabalhadores em educação.

Para melhor compreender os meandros e acordos nos quais as políticas públicas educacionais no Brasil têm materializado a expansão do atendimento escolar no Ensino Fundamental para as populações com idade escolar, situo, em seguida, o contexto e as condições em que se efetiva a atividade docente no sistema de ensino público brasileiro.

1.1.1 Universalização das oportunidades educacionais e valorização do magistério público: um cenário que condensa relações de forças e interesses antagônicos

As demandas por educação no Brasil derivam fundamentalmente de pressões internas, envolvendo interesse de segmentos variados da população, e externas através de compromissos firmados como, por exemplo, a Conferência Mundial de Educação para Todos, ocorrida em Jomtien, na Tailândia, em 1990.

No que diz respeito à Conferência Internacional, foram estabelecidas metas de escolarização a serem alcançadas pelos países mais populosos e com maiores índices de

analfabetismo, inclusive o Brasil²⁶, os quais assumiram o compromisso junto ao Banco Mundial, à Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), ao Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e ao Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) *de melhorar a educação básica em seus países* (Shiroma, 2000: 78). No Ceará, tais metas foram definidas no Plano Decenal de Educação, que expressa as diretrizes de políticas educacionais a serem operacionalizadas no decênio 1993/2003, notadamente no que diz respeito à

... universalização do Ensino Fundamental e o fortalecimento da Educação Infantil, do Ensino Médio e das modalidades de educação especial e de jovens e adultos, mediante a expansão da rede física, em igualdade de condições para o acesso favorecendo a melhoria do ensino ofertado, a valorização dos profissionais de educação e o processo de modernização e democratização da gestão do ensino (Ceará, 1994, apud Albuquerque, 2001: 6).

Dentre as demandas nacionais que mais concorreram para ampliar o atendimento escolar no Brasil, destacam-se o processo de industrialização e urbanização (Romanelli, 1984), a necessidade de políticos ampliarem o número de eleitores (até 1985, analfabetos não podiam votar)²⁷. Além destas, haviam também as motivações pessoais dos sujeitos como, por exemplo, a necessidade de escrever e ler cartas para se corresponder com parentes e amigos, como forma de obter emprego, aquisição do saber e, conseqüentemente, aspirar à melhoria de vida (Franco, Santos e Sousa, 1999). Fortalecem estas demandas as lutas dos sindicatos e associações docentes, especialmente nos últimos quarenta anos, para melhorar as condições de trabalho no magistério.

²⁶ Além do Brasil, foram incluídos Bangladesh, China, Egito, Índia, Indonésia, México, Nigéria e Paquistão (Shiroma, 2000).

²⁷ O interesse e empenho de muitos políticos nessas campanhas, especialmente na Região Nordeste, estava vinculado à necessidade de ampliar o seu número de eleitores e, conseqüentemente, o seu domínio eleitoral na região.

A quase universalização da escolarização "fundamental" nos sistemas de ensino público do País, especialmente na última década, restringe-se basicamente à população com idade entre sete e quatorze anos. Os limites nos quais essa escolarização obrigatória tem-se efetivado, prioritariamente para uma parcela da população brasileira, revela que o investimento do governo na formação dessas pessoas deve-se ao fato delas serem potencialmente, em um futuro próximo, mão-de-obra "qualificada" para atender às necessidades do sistema produtivo. Aquelas que estão fora dessa faixa etária, crianças de zero a seis anos de idade, adultos e idosos, sujeitos considerados "não produtivos" para o sistema capitalista contemporâneo, são excluídos dos programas de empréstimos internacionais do Banco Mundial (Lauglo, 1997).

O reconhecimento do valor social da atividade docente, nessa medida, está também vinculado à importância que a escolarização tem assumido para os processos de reestruturação das economias capitalistas nos países em desenvolvimento dos quais o Brasil faz parte. Isto faz sentido quando são percebidas as preocupações dos organismos internacionais em "enquadrar" o Brasil no patamar dos países "cultos", cuja pressa em escolarizar pretende-se que alcance a velocidade das mudanças nas estruturas produtivas das economias globalizadas. O mercado atrelou-se de tal forma à escolarização que se torna quase uma obrigação, por uma questão de sobrevivência, o domínio do Ensino Fundamental com extensão para o Ensino Médio. Neste cenário, desenvolvem-se programas de qualificação e valorização do professorado da rede pública de ensino com a implantação do Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF) em janeiro de 1998.

Com a finalidade de compreender melhor os programas de qualificação de professores(as), assim como o debate em torno da profissionalização da atividade docente, situo, em seguida, o contexto histórico em que o magistério público adquire maior expressão como uma ocupação que disputa espaço e reconhecimento sociais a partir dos anos 50. Com base na pesquisa realizada por J. Moreira de Sousa (s/d) sobre o sistema educacional cearense em meados do século XX, constrói-se outra versão para o que de fato

pode ter acontecido com a situação de trabalho das professoras primárias do Ceará nos últimos 40 anos.

1.1.2 As políticas públicas de institucionalização das oportunidades educacionais: a formação de professores(as) e a profissionalização do trabalho docente no nos últimos quarenta anos

As campanhas de alfabetização de jovens e adultos através do apoio governamental a programas de escolarização da população analfabeta, como o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL)²⁸ e o Movimento de Educação de Base(MEB)²⁹, pouco contribuíram para a universalização do ensino público em áreas rurais do Brasil. Por serem programas de educação escolar específicos, temporários e não contemplando a maioria da população, desenvolveram ações educativas localizadas e mais especificamente relacionadas aos processos de alfabetização de adultos. Ao mesmo tempo em que tais programas eram desenvolvidos, havia, de um lado, as iniciativas de escolarização no meio rural desenvolvidas nas escolas públicas isoladas, funcionando em escolas de “emergência” nas residências de professores(as), em capelas, salões e galpões, muitas vezes, construídos pela própria comunidade (Barretto, 1983). Por outro lado, as mesmas professoras que trabalhavam nas escolas públicas isoladas, no caso de Forquilha, antes de ingressarem no serviço público, ofereciam seus serviços de ensino àquelas pessoas que lhes podiam pagar para se alfabetizar, seja dando aulas em sua residência ou em domicílio. Estas iniciativas desempenharam importante papel na constituição dos sistemas escolares rurais, uma vez que “qualificaram” sujeitos que, posteriormente, se tornaram professores(as) na própria

²⁸ O MOBRAL foi criado pela Lei nº 5.379 de 15 de dezembro de 1967 e deveria escolarizar pessoas com idades acima de 14 anos. *O plano a ser executado pretendia atingir a 11.400.000 analfabetos entre 1968 e 1971, para que se pudesse pensar na extinção do analfabetismo até 1975* (Paiva, 1987:292-3).

²⁹ O MEB tem sua origem na experiência de alfabetização de adultos realizada através do rádio, iniciada pelas Arquidioceses de Natal e de Aracaju. A Igreja Católica, preocupada com a educação de adultos, propôs ao governo brasileiro, através da CNBB, a criação de um amplo movimento educativo[...] para a educação da população rural adulta. A proposta foi aceita pelo presidente Jânio Quadros e ele assinou, em 21/03/1961, o Decreto nº 50.370 que criou o MEB (Damasceno, 1990:97).

comunidade. A minha mãe, por exemplo, teve sua escolarização financiada por uma tia, que desejava ter alguém na família que pudesse ler e escrever suas cartas. O fato dela ter cursado as quatro primeiras séries da educação básica possibilitou-lhe alcançar uma vaga na rede de ensino público rural do Município de Sobral nos anos 70 e 80.

O período que antecedeu a esta época, particularmente os anos 50 e 60, pode ser considerado como uma fase de transição entre uma "escola de elite" e uma "escola das massas" no sistema de ensino público brasileiro. A escola pública, até meados do século XX, constituía-se como um espaço quase exclusivamente restrito a uma pequena parcela da população que detinha maior poder aquisitivo. Isto pode ser verificado na expansão das matrículas entre os anos 40 e 70, como mostra o quadro abaixo, apresentado por Otaíza Romanelli (1984: 80):

Quadro 5 - Evolução da população escolarizável e escolarizada, entre 1940 e 1970, com taxas de escolarização global e índices de crescimento

Anos	População de 5 a 24 anos	Matrículas	%
1940	19.344.174	2.928.838	15,4
1950	23.817.548	4.826.885	20,26
1960	32.038.353	8.728.631	27,24
1970	54.401.432	17.323.580	30,13

Fontes dos dados brutos: Estatísticas da Educação Nacional, 1960-1971, MEC., e Warner Baer, op cit.

O percentual de matrícula nos anos 70 (30,13%) é o dobro do volume atingido nos anos 40 (15,4%). Estas estatísticas no crescimento do número de alunos(as) na escola vai exigir o crescimento do número de docentes em igual proporção. Isto de fato não acontece porque tanto não há investimentos suficientes para tal propósito como também não existem prédios escolares nem docentes qualificados para esta finalidade, sobretudo para trabalhar no Ensino Fundamental de 5ª a 8ª séries (antigo Ginásio) e no Ensino Médio (antigo

Colegial). A implantação do telensino no Estado do Ceará em 1974, no Ensino Fundamental, é um exemplo de como o Estado tentou resolver parcialmente o problema da carência de professores(as). Neste sistema, um único docente poderia trabalhar com todas as disciplinas de uma determinada série de 5ª a 8ª³⁰, o que reduziria consideravelmente o número de profissionais do ensino qualificados em cursos específicos (Letras, Matemática, Biologia, Física, Química, História, Geografia, Educação Física etc.) em relação a totalidade de alunos matriculados.

A história social de construção do sistema de ensino público na segunda metade do século XX, resultado da ampliação das oportunidades educacionais, pode ser considerada outra se comparada com o período anterior. Se antes era uma elite que ocupava a maioria das vagas oferecidas na rede pública de ensino básico, de agora em diante, são as camadas populares que formam e asseguram a institucionalização dos sistemas de Educação Infantil, Fundamental e Médio, o que modifica substancialmente o perfil do quadro docente e discente da rede pública brasileira.

No que diz respeito mais especificamente ao perfil dos(das) professores(as),

... Até a década de 50, o professor era recrutado nos setores sociais médios, recebia formação sólida em escolas normais públicas tradicionais e nas antigas faculdades de Filosofia, e era remunerado de acordo com os padrões dos estratos médios da sociedade. De lá para cá, o professor passou cada vez mais a ser recrutado nos setores populares, a receber formação de menor qualidade e remuneração equivalente à dos demais trabalhadores com o mesmo nível de escolaridade, em cada estado brasileiro (Dutra Júnior, 2000: 16-17).

Numa avaliação mais cautelosa a respeito do processo de profissionalização docente

³⁰ Como Redimensionamento do Telensino em 1999, cada docente passou a assumir apenas uma área de atuação dentre as de Códigos e Linguagens, Matemática e Lógica, Ciências e Vida e Natureza. Cf. Ceará: Secretaria de Educação e Cultura do Estado do Ceará - SEDUC. **O redimensionamento do telensino**. 1998 (mimeo).

no Brasil, nesse período, deve-se levar em conta tanto a região na qual se analisa o desenvolvimento do trabalho docente quanto o padrão e reconhecimento social da instituição escolar em que o(a) professor(a) atuava, assim como localização espacial das instituições de ensino. Se o(a) professor(a) pertencia a um instituto de ensino considerado "padrão" à época como, por exemplo, o Liceu ou o Justiniano de Serpa no Ceará, se trabalhava em um grupo escolar, numa escola reunida ou isolada, ou ainda, se a instituição a que pertencia estava localizada na Capital, nas cidades do interior ou na zona rural. Somasse a esses elementos o grau de ensino em que o(a) docente lecionava³¹. Tudo isso pode ser considerado como indícios para se averiguar as diferentes fases de profissionalização dos(as) professores(as) para além da formação pedagógica, uma vez que a vinculação da titulação com a remuneração docente se dá mais definitivamente com a Nova LBD, nº 9.394/96, a aprovação dos planos de carreira e remuneração no magistério público e também com o FUNDEF. Ao tentar definir o *status* social dos(as) professores(as), especialmente em meados do século XX, encontra-se dificuldades quando se reconhece que muitos dos que trabalhavam em instituições de ensino situadas nas cidades do interior cearense, por exemplo, exerciam, além do magistério, atividades como sacerdotes, médicos, agrônomos, contadores, dentistas, advogados, militares de carreira, bacharéis em Ciências Econômicas etc (Cf. Sousa, s/d, p.174).

Já a situação de trabalho das professoras primárias no sistema de ensino público do Ceará, já no final da década de 50, demonstrava que o(a) trabalhador(a) no magistério primário recebia um dos menores salários entre as ocupações estatais. Segundo uma pesquisa realizada por Moreira de Sousa (s/d, p.100-101), naquela época, outros funcionários do Estado *com preparo técnico inferior* ganhavam mais do que a professora primária. Com o salário mínimo correspondendo a um valor de Cr\$ 3.700,00 para a Capital

E Cr\$ 3.000,00 para o interior, uma professora primária do Estado diplomada recebia Cr\$ 1.500,00 mensais, tendo sido elevado esse valor para Cr\$ 2.500,00 em

³¹ Na grande maioria das escolas privadas, essa situação pode ser observada na diferença da remuneração recebida pelos (as) docentes que trabalham na Educação Infantil, no Ensino Fundamental ou Médio, cuja definição dos seus salários se baseia normalmente em *valores de hora-aula diversos conforme o nível de*

setembro de 1958. Mesmo assim, o valor do salário docente ainda ficava muito aquém da remuneração recebida pelos demais funcionários do serviço público cearense, como mostra o quadro 6.

QUADRO 6

OCUPAÇÃO E SALÁRIO DOS SERVIDORES PÚBLICOS ESTADUAIS DO CEARÁ

OCUPAÇÃO	PADRÃO	SALÁRIO MÍNIMO DA CAPITAL	SALÁRIO MÍNIMO DO INTERIOR
Professora Primária	C 17-A	0,68	0,83
Oficial Administrativo	C-18 a C-24	0,72 a 1,14	0,88 a 1,4
Auxiliar Administrativo	R-18 a R-22	0,72 a 0,99	0,88 a 1,22
Almoxarife	C-20 a C-23	0,85 a 1,05	1,05 a 1,3
Motorista das Diretorias	C-19	0,78	0,97
Estatístico	C-20 a C-23	0,85 a 1,05	1,05 a 1,3
Porteiro do Instituto de Educação	C-18	0,72	0,88
Encarregado de Garagem	R-23	1,05	1,3
Fiscal de Prédio Escolar	R-18	0,72	0,88
Contador Auxiliar	C-20	0,85	1,05
Revisor de Contas	C-25	1,24	1,53
Escriturário	C-18	0,72	0,88
Bibliotecário	C-19 e C-20	0,78 a 0,85	0,97 a 1,05
Assistente de Divulgação	C-21 a C-23	0,92 a 1,05	1,13 a 1,3
Prático de Farmácia	C-19	0,78	0,97
Recreadora do Departamento Estadual da Criança	C-18	0,72	0,88
Enfermeiro de Leprosário	C-21	0,92	1,13

Fonte: Joaquim Moreira de Sousa, s/d, p. 101-102. Os dados foram colhidos por Joaquim Moreira de Sousa na segunda metade da década de 50 do século XX.

ensino e a série em que atua (Dutra Júnior et al, 2000: 72).

Nesta mesma época, havia uma diferença significativa entre os salários das professoras primárias e dos (as) demais docentes que trabalhavam com o ginásio (Ensino Fundamental de 5ª a 8ª séries), no colegial (Ensino Médio) ou mesmo nas escolas normais, instituições de renome no Estado do Ceará como, por exemplo, o Instituto de Educação Justiniano de Serpa, no qual *um catedrático percebia, mensalmente*[por volta de 1958] Cr\$ 7.600,00 ou a Escola Normal Rural de Juazeiro do Norte onde *os vencimentos mensais dos professores eram de Cr\$ 3.900,00* (ibidem, s/d, p.175).

Na década de 50, verifica-se que o acesso aos cursos normais ainda estava muito restrito àquelas pessoas com maior poder aquisitivo, como demonstra Moreira de Sousa ao se referir ao padrão de vida confortável das normalistas cearenses:

Se verificamos a questão do corpo discente, quanto ao seu "status" sociológico, veremos que as alunas das escolas normais cearenses são, em sua grande maioria, provenientes das classes média e média-alta, se se tomam êsses termos em seu sentido aproximativo corrente (ibidem, p.171).

No entanto, como a demanda de professores(as) no sistema de ensino primário era maior do que a capacidade de qualificação das agências formadoras a cada ano, o número de docentes "não-normalistas" ensinando nessa modalidade de ensino, especialmente nas Regiões Norte, Nordeste e Centro Oeste, chegava a duplicar, triplicar ou mesmo a quadruplicar em relação ao total de professoras(as) que haviam concluído o Pedagógico. O déficit de professores(as) com qualificação em nível médio no Brasil passou de 46%, em 1940, para 79%, em 1970 (Romanelli, 1984: 206). O quadro a seguir, apresentado por Otaíza Romanelli (1984: 162), expressa a qualificação do professorado da rede de ensino primária no ano de 1957:

Quadro 7 - Situação do magistério primário em 1957 nas diversas regiões do Brasil

Regiões	Normalistas	Não-Normalistas	Total
Norte	1.616	4.147	5.763
Nordeste	8.949	20.983	29.932
Sudeste	32.456	26.962	59.418
Sul	52.824	28.950	81.774
Centro-Oeste	1.527	4.642	6.169
Total	97.372	85.684	183.056

Fonte: Florestan Fernandes: *Educação e Sociedade no Brasil*.

As estatísticas ora apresentadas indicam que o número de professores(as) sem habilitação mínima para o magistério nas Regiões Centro-Oeste, Norte e Nordeste era bastante elevado. Quando se avança para um período mais recente, observa-se que na Região Nordeste, e no Ceará em particular, continuam com um percentual de baixa qualificação docente se comparados com o quadro nacional. De acordo com os dados de 1998, os(as) professores(as) com formação superior no Brasil correspondiam a 20% dos que trabalhavam na pré-escola, 62,3% dos que atuavam nas classes de alfabetização, 46,2% dos (as) docentes do Ensino Fundamental e 89,3% do professorado do Ensino Médio. No Nordeste, havia apenas 4,5% com curso superior na pré-escola, 5,4% nas classes de alfabetização, 24,1% no Ensino Fundamental e 76,8% no Ensino Médio. No Estado do Ceará, estes percentuais eram de 2,4% na pré-escola, 3,2% nas classes de alfabetização, 23,9% no Ensino Fundamental e 83,1% no Ensino Médio (Cf. Vieira, Ibanez e Farias, 1999: 18).

O percentual reduzido de professoras da rede pública primária do Nordeste, e particularmente do Ceará, com titulação em grau médio ou superior, as situa em desvantagem financeira em relação ao conjunto de docentes do sistema de ensino àquela época. A LDB nº 5.692/71 já tomava por base a qualificação em grau médio (segundo grau, em curso de Magistério) e em nível superior, com licenciaturas curta e plena, para

remunerar professores(as) e especialistas, *sem distinção de graus escolares em que atuem* (Dutra Júnior et al, 2000: 24-25). A regulamentação do trabalho docente com a nova LDB, a publicação do plano de carreira e remuneração do magistério público e a implantação do FUNDEF, em janeiro de 1998, vão redefinir e vincular cada vez mais formação pedagógica e remuneração dos(as) professores(as).

Outro elemento que contribuiu para diferenciar os salários entre os membros do magistério, segundo a LDB nº 5.692/71, estava vinculado à existência de gratificações como aquelas que *respondem à dificuldade de provimento de recursos humanos em decorrência da localização da escola, como de difícil acesso, localidade inóspita, interiorização ou zona rural*, ou ainda vinculadas à regência de classe, denominada "pó de giz". Contudo, a função de especialista rendia gratificações superiores a estas (ibidem, 2000: 24,25,48 e 70).

A avaliação do desempenho da função e o tempo de serviço eram também considerados por essa Lei como critérios básicos para a progressão na carreira do magistério público, os quais eram aplicados de forma bastante limitada. Em um levantamento sobre os planos de carreira e remuneração dos(as) professores(as) da rede pública em nosso País (Dutra Júnior et al, 2000), constatou-se que, na sua maioria, tais planos levavam em conta apenas o fator antigüidade na progressão funcional do professorado. Desse modo, o tempo de exercício da atividade docente como *fator exclusivo para o progresso na carreira do magistério[...] concorria para um processo de acomodação e apatia de parcela do magistério* (idem, p.26), o que pode ter concorrido para que o salário dos "leigos" não fosse tão reduzido.

Com a publicação da Constituição Federal de 1988, a atividade docente ganha novos contornos com a *valorização dos profissionais do ensino, garantindo planos de carreira para o magistério, com piso salarial profissional e ingresso exclusivamente por concurso público de provas e título* (Dutra Júnior et al, 2000:16). Essas garantias constitucionais, que condensam muitas das reivindicações dos sindicatos e associações docentes, vão desenhar um perfil de professor(a) e de carreira no magistério público para os(as) que exercem ou almejam a docência como atividade profissional.

Para além dessas intenções, o conjunto dos(as) docentes através de seus sindicatos e associações, em movimentos reivindicatórios, tentam legitimar e fortalecer a luta para defender e dar suporte à aplicação dessas leis de modo que os avanços conquistados até o presente momento não ficassem restritos ao papel. Durante a greve dos(as) professores(as) das redes municipais e estadual do Ceará, no ano de 2000, o Sindicato Único dos Trabalhadores em Educação (SINDIUTE) reivindicava, por exemplo, o cumprimento da Lei do Piso Salarial do Magistério e do Plano de Carreira e Remuneração Docente, o fim dos contratos de trabalho temporários, a nomeação dos(as) docentes concursados, a realização de concurso público pela Prefeitura Municipal de Fortaleza e a implantação das ascensões funcionais no magistério³².

A regulamentação da docência, neste sentido, implica a redefinição de critérios para afirmar a uns e negar a outros o direito de exercer a atividade docente. O concurso como forma de ingressar no magistério público é um dos instrumentos que vai materializar essa intenção. Nesta perspectiva é que muitos dos(as) docentes com formação pedagógica em grau médio recorrem a cursos superiores que garantam a sua permanência no sistema de ensino. Na última década, a “corrida” de professores(as) para garantir essa formação tem crescido com os convênios entre as universidades públicas cearenses e as secretarias de educação municipais³³. Verifica-se, especialmente a partir da segunda metade da década de 90, que a qualificação em serviço no Ceará tem sido realizada em cursos efetivados de forma atropelada³⁴, com exíguo tempo para o estudo e debate dos conteúdos tratados,

³²Carta aberta dos(as) professores(as) em greve de fome ao povo cearense. Fortaleza: SINDIUTE. s/d.

³³ "O 'Programa de Licenciaturas Breves' é desenvolvido pelas universidades estaduais cearenses (Universidade Estadual do Ceará-UECE, Universidade Estadual Vale do Acaraú-UVA e Universidade Regional do Cariri-URCA), em parceria com 55 prefeituras municipais através de suas secretarias de educação. Trata-se de uma experiência transitória para professores com nível médio que estão em exercício no Ensino Fundamental, visando integrar formação acadêmica com formação em serviço, de acordo com as exigências da nova LDB (Lei nº 9.394/96, Art. 62). A designação Licenciatura Breve advém do objetivo de qualificar professores em nível de Licenciatura Plena num período de tempo correspondente a 2 anos letivos (2.640 h/a), em caráter intensivo. O Programa utiliza o recurso da capacitação em serviço, procurando articular as dimensões teóricas e práticas da ação pedagógica a partir do mecanismo da ação docente supervisionada (600 h/a). Os cursos são presenciais e/ou modulados, podendo ser cumpridos à distância, com a supervisão de professores-orientadores, integrando ensino-pesquisa de forma interdisciplinar" (Vieira, Ibanez e Farias, 1999: 22-23).

³⁴ Os cursos de formação em serviço oferecidos pela UVA, por exemplo, têm recebido muitas críticas pelo

realizados muitas vezes em períodos de férias e/ou finais de semana³⁵, levando-nos a duvidar da seriedade e da qualidade dessa habilitação, pois

O processo de formação deve assegurar o desenvolvimento dos hábitos de um auto-disciplinamento que proporciona ao aprendiz docente ser um sujeito reflexivo, produtor consciente dos saberes de sua prática, ou seja, um sujeito reflexivo que domina a complexidade do seu trabalho através de pesquisa como princípio científico e educativo. Esta trajetória de formação deve resultar na formação para uma real competência, muito além da mera qualificação conferida por diploma (Therrien, 2000: 06).

Neste contexto, a atividade docente tende a ser exercida apenas por alguém diplomado em grau superior com formação pedagógica, o que delimita e redefine o campo de trabalho no magistério. Ao mesmo tempo, as difíceis condições de exercício da docência e as situações precárias de formação em serviço nos sistemas de ensino público impossibilitam o cumprimento do Artigo 87, §4º, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9.394/96 que determina a habilitação mínima do(a) docente em grau superior. Segundo essa Lei, a habilitação dos(as) docentes em grau superior pode ser obtida por meio de cursos de graduação com formação por treinamento em serviço. O tempo estipulado para que os(as) professores alcancem formação superior é de dez anos, contados a partir da publicação dessa Lei: *Até o fim da Década da Educação somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço* (LDB nº 9.394/96, Artigo 87, §4º,).

Nesta perspectiva, creio que se deve considerar pelo menos três elementos constituintes da docência em que o magistério ganha maior visibilidade social: os saberes

modo como conduzem essa formação.

³⁵ Esses cursos são deficientes e inadequados para a formação em serviço porque professores(as) e alunos(as) já chegam ao final de semana exaustos de uma semana de trabalho (o que compromete a qualidade das aulas) ou ainda porque sacrificam as férias dos(as) cursistas.

específicos deste ofício, o conjunto de normas que regem e regulamentam o ensino e as condições materiais que estruturam as práticas pedagógicas. Estas três dimensões estão intimamente articuladas e estabelecem influências recíprocas.

1.1.3 Os saberes profissionais e a política educacional de valorização do magistério público: que perspectivas de profissionalização do trabalho docente estão em curso?

Os saberes docentes provêm de fontes variadas e derivam de outros saberes. Esse repertório de conhecimento é plural porque se forma, basicamente, a partir dos saberes das disciplinas, curriculares, profissionais e daqueles construídos na experiência docente (Tardif, 1991). Os cursos de formação inicial e continuada (realizados concomitantemente ao exercício da profissão), fruto de investimento na carreira docente, são exemplos de saberes profissionais³⁶. Sem dar menor importância aos demais saberes (disciplinares, curriculares e os da experiência) necessários ao exercício da docência, os quais estão também relacionados com a *gestão pedagógica da sala de aula* (Therrien e Souza, 2000: 120), os saberes profissionais ganham maior destaque nesta pesquisa por representarem maior significado para os(as) professores(as) do serviço público, uma vez que a formação pedagógica em grau médio, superior e pós-graduação é tomada quase que exclusivamente como base para determinar o valor do salário no magistério. Os planos de carreira e remuneração do magistério público, documento atualmente em fase de (re)elaboração e aprovação em grande parte dos municípios cearenses³⁷, é que vão estabelecer os critérios pelos quais a progressão salarial se efetiva em cada rede pública de ensino.

³⁶ Segundo Tardif (1991:216), os saberes profissionais compreendem as Ciências da Educação e os cursos de Pedagogia.

³⁷ O Município de Fortaleza, até o final de 2001, ainda não havia aprovado o “Estatuto do Magistério”. O grande impasse acontece justamente porque os sindicatos e associações docentes do Ceará temem a perda de alguns direitos assegurados pelos(as) professores(as) ao longo das últimas décadas.

O Quadro 8, referente aos salários de docentes da rede de ensino público fundamental do Município de Forquilha, demonstra bem a relação entre o grau de formação pedagógica e o valor do salário recebido pelos(as) docentes:

QUADRO 8 - Salário de docentes para o ano 2001 (com 25 horas de trabalho semanais)

FORMAÇÃO	SALÁRIO
Leigos ³⁸	R\$ 120,00
Terceiro Pedagógico	R\$ 195,00
Quarto Pedagógico	R\$ 220,00
Grau Superior com Terceiro Pedagógico	R\$ 295,00
Grau Superior com Quarto Pedagógico	R\$ 320,00
Pós-graduação (Curso de Especialização)	R\$ 345,00

FONTE: Secretaria de Educação e Cultura do Município de Forquilha - 2001. Anexo VI.

O quadro acima se refere apenas aos docentes que trabalham no ensino fundamental e recebem salários com recursos do FUNDEF. O valor desse salário é determinado anualmente com base nas verbas disponibilizadas por esse Fundo para o Município de Forquilha, as quais são definidas de acordo com o número de alunos(as) matriculados(as) no ensino fundamental no ano anterior e correspondem sempre a um valor mínimo por aluno/ano fixado pelo Presidente da República (MEC, 2001).

De acordo com a Secretaria de Educação e Cultura do Município de Forquilha (2001), cada aluno(a) matriculado(a) no ano 2000 de 1ª a 4ª séries custa aos cofres públicos R\$ 363,00 (trezentos e sessenta e três reais) e os(as) de 5ª a 8ª séries R\$ 381,15 (trezentos e oitenta e um reais e quinze centavos). Com base nos 4.915 alunos matriculados no ensino fundamental de Forquilha no ano 2000, o Município deverá receber em 2001 um total de R\$ 1.808.974,20 (um milhão, oitocentos e oito mil, novecentos e setenta e quatro reais e vinte centavos). Desse total, 60% da verba (R\$ 1.085.384,52) são reservados ao pagamento

³⁸ São considerados leigos os(as) docentes sem formação pedagógica em grau médio ou superior.

de salários de docentes e também podem ser utilizados para custear a qualificação de professores(as) leigos(as)³⁹. Os 40% (R\$ 723.589,68) restantes são destinados à Manutenção e Desenvolvimento do Ensino (MDE).

Desde a implantação do FUNDEF, em janeiro de 1998, o valor mínimo nacional fixado para cada aluno do ensino fundamental teve um pequeno aumento. Nos anos de 1998 e 1999, esse valor foi de R\$ 315,00 (trezentos e quinze reais), *quando o legal seria bem superior a R\$ 400* se o Governo Federal tivesse cumprido a Lei do FUNDEF (Davies, 1999: 03). Segundo o relatório da CPI do FUNDEF(2000: 39), as entidades educacionais nacionais reivindicavam, em 1999, um valor aluno/ano de R\$ 450,00 (quatrocentos e cinquenta reais).

Para o ano de 2000, o valor aluno/ano foi diferenciado: R\$ 333,00 para os alunos de 1ª a 4ª série e de R\$ 349,65 para os de 5ª a 8ª série e da educação especial (MEC, idem). Ao estabelecer como critério para redistribuir os recursos da educação o número de alunos matriculados no ensino fundamental regular, o governo acaba por incentivar a superlotação das salas de aula uma vez que, quanto maior for o número de alunos por docente, menores serão as despesas com prédios e salários de professores(as). Desta forma, a lógica deste Fundo tenderá

... a "racionalizar" os recursos humanos e físicos disponíveis com o objetivo de conseguir novas matrículas no ensino fundamental, superlotando as salas de aula, que é uma forma de as autoridades receberem recursos adicionais do Fundef, sem gastar um centavo a mais em professores e pessoal de apoio e em novas salas e instalações (Davies, 1999: 15-16).

Os recursos que formam o FUNDEF em cada estado brasileiro provêm da arrecadação de 15% do Fundo de Participação dos Municípios(FPM), do Fundo de Participação dos Estados (FPE), dos Impostos sobre Circulação de Mercadorias e

³⁹ Segundo o MEC, os recursos do FUNDEF podem ser utilizados para custear a qualificação de professores(as) leigos(as) até o final de 2001.

Serviços(ICMS), dos Impostos sobre Produtos Industrializados, proporcionalmente às exportações (IPIexp) e da Desoneração de Exportações, de que trata a Lei Complementar nº 87/96 (Lei Kandir). Se a receita originalmente gerada pelos estados for inferior ao valor mínimo nacional fixado pelo Presidente da República por aluno/ano, o FUNDEF recebe uma complementação da União (MEC, ibidem). No ano de 1999, por exemplo, a União repassou aos Estados do Pará, Maranhão, Piauí, Ceará, Paraíba, Pernambuco, Alagoas e Bahia um total de R\$ 674.857.583 (Secretaria do Tesouro Nacional do Ministério da Fazenda, 2001). *Como a disponibilidade contábil por matrícula na maioria dos Estado é superior a R\$ 315,00, a complementação federal só será destinada a uns poucos Estados* (Davies, 1999: 07). Neste sentido,

... o governo federal, embora responsável pela iniciativa, contribui com poucos recursos para o financiamento do ensino fundamental em particular para o Fundef, cujo orçamento é arcado quase que exclusivamente por Estados e municípios (Idem, p.04).

Os estados com menor arrecadação de impostos, e que recebem recursos da União para complementar as verbas do FUNDEF, aplicam na educação fundamental apenas os valores mínimos fixados anualmente pelo Presidente da República. Como as verbas desse Fundo estão vinculadas àquela arrecadação, os estados que geram receitas superiores ao valor mínimo anual por matrícula estabelecido nacionalmente garantem maiores recursos financeiros para o ensino fundamental. Esta situação acaba por apenar as regiões brasileiras mais pobres, as quais são também as que enfrentam maiores dificuldades em seus sistemas educacionais.

Para que o valor do salário no magistério fundamental atinja um percentual superior ao que recebem os(as) docentes de Forquilha (ver Quadro 8), seria necessário que o Município e o Estado arrecadassem com impostos verbas suficientes para superar aquele valor mínimo aluno/ano estabelecido nacionalmente pelo Presidente da República.

O percentual de docentes com grau superior e pós-graduação na rede de ensino municipal de Forquilha ainda corresponde a menos da metade do total de professores(as) que trabalham com o ensino fundamental. Se, por exemplo, todos(as) docentes dessa modalidade de ensino fossem graduados e/ou especialistas, a verba disponível em 2001 de R\$ 1.085.384,52 (um milhão, oitenta e cinco mil, trezentos e oitenta e quatro reais e cinquenta e dois centavos) para o pagamento de seus salários e qualificar docentes “leigos”(as) não seria suficiente para garantir a todos(as) a mesma quantia que graduados e especialistas recebem atualmente. Neste sentido, a redução dos salários torna-se praticamente inevitável à medida que novos docentes com nível médio atinjam à graduação.

Como o salário dos(as) docentes é reajustado a cada ano, para mais ou para menos, conforme a qualificação do quadro de professores(as) do ensino fundamental e os recursos disponíveis por parte do FUNDEF, conclui-se que o valor do salário de professor(a) em Forquilha tenderá a estagnar ou até mesmo sofrer cortes futuramente. Isto implica dizer que, se o valor aluno/ano não for aumentado significativamente de um ano para outro e, nesse mesmo período, for elevado o número de graduados e pós-graduados no Município, a tendência é de que os salários docentes sejam reduzidos.

É, portanto, dentro desses limites que a progressão salarial na carreira do magistério público no ensino fundamental está condicionada. Tendo os(as) docentes poucas chances de melhoria salarial com a ampliação da qualificação em serviço e as difíceis condições de cursarem a graduação e pós-graduação, especialmente os(as) que trabalham em escolas rurais⁴⁰, o conjunto de professores(as) terá menos estímulo para investir na carreira do magistério público. Esta situação conduz o trabalho docente a uma perspectiva que tende a não valorizar a formação universitária (saberes profissionais), a qual é considerada como um dos requisitos básicos para materializar a profissionalização do magistério:

A profissionalização define-se, formalmente, por uma formação universitária ou para-universitária, com tudo o que tal pressupõe

⁴⁰ O deslocamento da zona rural de Forquilha até à UVA, localizada no município vizinho, é indicado pelas docentes pesquisadas como uma das dificuldades para cursar a graduação.

quanto ao acesso a uma teoria da prática e a saberes científicos, tecnológicos ou jurídicos. E, substancialmente, pela capacidade de se orientar em relação a objectos vários e de resolver problemas complexos e variados (Perrenoud, 1993: 145).

As circunstâncias em que se efetivam as políticas nacionais de valorização do trabalho docente, as quais pretendem profissionalizar essa atividade através dos planos de carreira e remuneração do magistério público (Dutra Júnior et al, 2000), expressam a debilidade com que se sustenta a materialidade dos programas de financiamento da educação no Brasil.

Além da insuficiência dos recursos do FUNDEF para financiar a qualificação e o salário docentes, esse Fundo não contempla o conjunto de professores(as) da Educação Infantil e do Ensino Médio (Davies, 1999). Junta-se a isso a constatação, no primeiro ano de implantação do FUNDEF, de desvios e/ou mau uso de suas verbas em grande parte das prefeituras do Ceará. De acordo com o Relatório da CPI do FUNDEF, 108 municípios cearenses foram denunciados aos parlamentares e, destes, apenas 21 não apresentaram irregularidades durante a investigação de suas contas. Dentre as irregularidades constatadas, destacam-se aquelas envolvendo os cursos de qualificação docente realizados por instituições públicas e privadas⁴¹ em convênios com as administrações municipais:

[...]as entidades privadas que estão conveniadas ou contratadas por administrações municipais não têm autorização ou reconhecimento para ministrar cursos de habilitação ou capacitação para o magistério.

[...] Algumas administrações cometeram várias irregularidades no processamento das despesas inerentes a esses convênios, tais como:

⁴¹ As instituições privadas criadas por pessoas ligadas às universidades públicas são o Instituto de Estudos e Pesquisa Vale do Acaraú (IVA)/UVA, o Instituto de Estudos e Pesquisas Sociais (IEPRO)/Fundação Universidade Estadual do Ceará(FUNECE) e Fundação de Desenvolvimento Tecnológico do Cariri (FUNDETEC) /Universidade Regional do Cariri(URCA). Outras instituições envolvidas na investigação: Associação de Ensino Superior de Fortaleza (AESF)/União Cearense das Associações de Ensino Superior(UNICE), Instituto de Aperfeiçoamento do Magistério(IAM)/Fundação Escola de Gestão Pública(FUGESP), Consultoria e Treinamento S/C (CAPACITY) e Instituto EDUCARE S/C Ltda. (CPI do

pagamentos antecipados, cursos pagos e não realizados, compra de vagas excessivas. A mais grave, porém, é que algumas prefeituras não fiscalizaram ou exigiram a comprovação da aplicação dos recursos repassados, seja para as entidades privadas independentes ou para aquelas ligadas às universidades públicas. Relativamente à questão dos custos elevados dos cursos de capacitação, [...] constatamos que os preços praticados pelo IAM/FUGESP e AESF/UNICE são nitidamente superiores aos praticados pelos demais institutos (CPI do FUNDEF, 2000: 44-45).

O concurso, historicamente concebido como um instrumento que favorece o exercício democrático de ingresso no serviço público, não tem evitado que os contratos temporários de professores(as) se efetivem em larga escala pelas administrações estadual e municipais no Ceará. Um exemplo disso foi o que aconteceu na rede pública de ensino do Estado do Ceará após concurso em 1997. Dos nove mil docentes aprovados nesse concurso, apenas dois mil haviam sido contratados como efetivos até janeiro de 2000. No entanto, nesse mesmo período (1997 a 2000), a Secretaria de Educação Básica do Estado do Ceará realizou 4.950 contratos temporários (Sousa, 2000). No ano de 2001, esse quadro se agrava ainda mais com a realização, pela primeira vez no Ceará, de um concurso público para selecionar e contratar docentes temporariamente por um período de dois anos. Este fato reafirma a tendência nacional do crescimento de contratos temporários nos diversos setores do serviço público brasileiro⁴², o que demonstra a fragilidade das nossas garantias trabalhistas no atual estágio das economias capitalistas globalizadas. O concurso público, neste contexto, perde sensivelmente o seu valor [credibilidade] e sua missão social de garantir maior estabilidade no emprego, assim como garantir ao trabalhador outros direitos trabalhistas.

FUNDEF, 2000).

⁴² No setor da Educação Superior, por exemplo, as universidades estaduais e federais brasileiras na última década têm realizado constantemente concursos públicos para professores substitutos, com contratos

O próprio Plano de Carreira e Remuneração do Magistério Público do Município de Forquilha, aprovado em fevereiro de 2001⁴³, condensa em seu texto contradições que permitem, ao mesmo tempo, o ingresso de docentes tanto por concurso público de provas e títulos como também por meios de contratações temporárias para suprir eventuais necessidades de docentes na rede de ensino pública municipal:

Art. 4º - O Plano de Carreira e Remuneração do Magistério tem como princípio a profissionalização e valorização dos profissionais da educação, tendo em vista a melhoria da qualidade dos serviços prestados pela escola pública do município, assegurando aos seus integrantes:

I - Ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, respeitados os direitos assegurados pela Constituição Federal vigente;

Art. 42 - Fica o Poder Executivo autorizado a contratar docentes em caráter emergencial por seis meses, permitida a prorrogação por igual período, para suprir necessidades inadiáveis de professores para a regência de classe na rede pública municipal, quando inexistir candidato aprovado em concurso público de provas e títulos ou a oferta de dois turnos, nos termos do §4º do Art. 39 desta Lei não satisfizer as necessidades do sistema de ensino.

§1º - Para fins do "caput" deste artigo fica criado na Secretaria de Educação um "Cadastro para Contratações Temporárias", contendo inscrições para o Magistério com prazo de não superior a 2 (dois) anos.

§2º - Para serem cadastrados, os candidatos necessitam comprovar a habilitação por nível de atuação ou, no mínimo, apresentar atestado de frequência em curso de formação de professores de nível médio ou superior, a partir do 4º semestre letivo.

temporários em média de dois anos.

⁴³ Conferir na íntegra o texto em anexo do Plano de Carreira e Remuneração do Magistério Público do Município de Forquilha.

§3º - Quando as inscrições não satisfizerem a demanda específica, fica autorizada a publicação de editais com divulgação nos meios de comunicação locais, definido prazo não inferior a 5 (cinco) dias para novas inscrições no cadastro.

A própria Legislação do Município, que permite ao Poder Executivo efetivar contratos temporários de professores(as) em situações de "caráter emergencial", põe em xeque a validade do argumento de que o ingresso no magistério público se dá exclusivamente por concurso de provas e títulos. O ato de contratar docentes temporariamente, nos termos citados acima, cria possibilidades de haver um crescimento de empregos temporários no magistério público para além da necessidade emergencial, como aconteceu na Secretaria de Educação Básica do Estado do Ceará no período de 1997 a 2000. Sob a égide do "caráter de urgência", as administrações públicas municipais podem utilizar as contratações temporárias como forma de obter "favores" que serão retribuídos futuramente no período eleitoral quando o(a) docente e sua família devem votar no "candidato do prefeito". Esta situação se torna mais preocupante quando se verifica que, em épocas bem recentes⁴⁴, era comum o prefeito ou o vereador utilizar a concessão de "vagas" para as docentes como forma de obter votos⁴⁵.

As condições reais para garantir uma carreira no magistério favorável à realização profissional dos(as) professores(as), nas situações materializadas pela política educacional vigente, constituem um constante desafio posto ao conjunto dos trabalhadores em educação. A definição do futuro da docência no sistema de ensino público fundamental, colada a uma política salarial do magistério atrelada ao crescimento econômico de cada região, está caminhando por uma via que penaliza aqueles(as) docentes que atuam nos estados e municípios mais pobres do Território brasileiro. Ao depender da quantidade de

⁴⁴ Como veremos no próximo capítulo, a concessão de "vagas" no magistério público pelas administrações municipais se deu em larga escala no Município de Forquilha até o início dos anos 90.

⁴⁵ Para obter maiores informações sobre clientelismo na administração da educação pública brasileira, conferir os estudos de Avelar (1996) e Almeida (1996).

impostos arrecadados na sua região, o sistema de financiamento do FUNDEF cria desigual distribuição dos serviços educacionais e coloca novamente em pauta o debate acerca do atendimento escolar diferenciado entre as regiões mais ricas e pobres do País.

Este debate não se encerra aqui. No entanto, o presente estudo estabelece limites para essa discussão com base no tempo destinado para a elaborar a dissertação ao mesmo tempo em que considera apropriado levar em conta as especificidades e prioridades propostas como objetivos a serem alcançados nesta pesquisa.

Tendo este capítulo se preocupado em situar o contexto em que o magistério se materializa no sistema de ensino público brasileiro, especialmente nas duas últimas décadas, no próximo dedicarei uma atenção especial aos processos pelos quais têm ocorrido a construção da escola pública e do trabalho docente no meio rural, notadamente no Estado do Ceará.

CAPÍTULO 2

O presente capítulo se detém nas reflexões a respeito da vida camponesa no Brasil a partir da segunda metade do século XX e tece algumas considerações acerca do processo de institucionalização das oportunidades educacionais no sistema de ensino público situado em áreas rurais, particularmente na região que compreende o sertão nordestino.

A primeira parte deste capítulo é dedicada à compreensão das memórias e imagens construídas sobre a vida rural, numa tentativa de dar evidência às grandes tragédias sociais do século XX - incluindo a fome, a violência e as doenças - agravadas pelo descaso do Estado brasileiro em relação aos problemas vivenciados pelas camadas populares do meio rural. A segunda parte, dando continuidade a esse debate, analisa em especial a oferta e expansão de serviços de consumo coletivo como a escolarização, implementadas ao longo do século XX. Do mesmo modo, faz referência à precariedade com que esses mesmos serviços têm se estendido para a zona rural a partir da segunda metade do século passado. A última parte dedica-se à compreensão do modo como tem acontecido a expansão do sistema de ensino público e do trabalho docente no sertão nordestino. Para tanto, tomo como referência pesquisa desenvolvida por uma equipe que avaliou o Programa de Expansão e Melhoria do Ensino no Meio Rural do Nordeste (EDURURAL) no início da década de 80 e recorro, igualmente, às experiências das professoras investigadas em Forquilha para completar e/ou expandir aquela compreensão.

2.2 As políticas públicas e a ampliação das oportunidades educacionais na segunda metade do século xx: registros, memórias e imagens da vida rural no Nordeste

Desenvolver uma investigação acerca do sistema de ensino e do trabalho docente em escolas públicas de áreas rurais cearenses exige antes uma compreensão a respeito das políticas públicas efetivadas para o conjunto da sua população e de como as camadas mais pobres dessa região têm construído estratégias de sobrevivência para atravessar os momentos críticos e/ou difíceis identificados como os períodos longos de estiagem. Assim, torna-se imprescindível se apropriar das relações nas quais as políticas coronelista e clientelista são construídas neste cenário para de fato entender a expansão dos serviços educativos face às demandas por escola da população local e as determinações de uma política nacional de universalização das oportunidades educacionais para uma faixa etária da população. Este capítulo dá continuidade a este debate desvendando algumas das experiências de inserção na docência em um período de expansão do sistema escolar rural.

2.2.1 Memórias e imagens da vida rural

Toda imagem que formamos do sertão está continuamente mediada pela compreensão que formamos também da cidade; é sempre a partir dela que definimos o sertão. A estrutura social sertaneja quase não é pensada por ela própria ou como uma forma peculiar dos indivíduos se organizarem diferentemente da cidade, e, por isso, não menos complexa (Madeira, 2001: 39).

Duas obras, dentre outras, uma de Monteiro Lobato e outra de João Cabral de Melo Neto, retratam as difíceis condições de vida no meio rural de modo singular e oferecem possibilidades de leitura as mais diversas a respeito das relações sociais camponesas. As obras **Urupês** (Monteiro Lobato, 1957) e **Morte e Vida Severina** (Melo Neto, 1991) evidenciam situações que exibem a pobreza extrema do(a) trabalhador(a) rural brasileiro(a).

As precárias condições de vida do caboclo, materializada na figura de Jeca Tatu, personagem da obra **Urupês**, publicada pela primeira vez em 1918, exibem as situações

degradantes e miseráveis em que vivia o "caipira" na zona rural. Essa personagem de Monteiro Lobato, na tentativa de dar evidência à vida de miséria e doenças a que estava fadada grande parte da população rural brasileira, revela que as ações dos governos republicanos não atingiam ou se mostravam indiferentes à situação de pobreza do habitante que lá residia. O estilo de governo adotado no Brasil, àquela época, desmentia a idéia ampla de progresso tão difundida nas ampliações da retórica que proclamava dias melhores para a nação, com a crescente evolução da ciência moderna. Se no meio urbano o "progresso" andava capenga, na zona rural o modo de vida praticamente não se alterava.

A materialização das imagens rurais em **Urupês**, na qual Jeca Tatu estava entregue à própria sorte ou aos "cuidados" do chefe político local, é reveladora de um cenário social em que prevalecem relações patriarcais:

O fato mais importante de sua vida é sem dúvida votar no governo.

Tira nesse dia da arca a roupa preta do casamento, sarjão furadinho de traça e todo vincado de dobras; entala os pés num alentado sapatão de bezerro; ata ao pescoço um colarinho de bico e, sem gravata, ringindo e mancando, vai pegar o diploma de eleitor às mãos do chefe Coisada, que lho retém para melhor garantia da fidelidade partidária.

Vota. Não sabe em quem, mas vota. Esfrega a pena no livro eleitoral, arabescando o aranhol de gatafunhos a que chama "sua graça".

Se há tumulto, chuchurreia de pé firme, com heroísmo, as porretadas oposicionistas, e ao cabo segue para a casa do chefe, de galo cívico na testa e colarinho sungado para trás, afim de novamente lhe depor nas mãos o "deploma" (Monteiro Lobato, 1957: 285-286).

A caricatura de Jeca Tatu exemplificava a degradação humana a que as populações rurais mais pobres estavam submetidas. Ele reunia qualidades subumanas que o colocavam em situação semelhante à dos animais.

Tal situação, percebida pelo autor com base em *um viés iluminista* (Madeira, 2002: 84), descrevia a personagem como alguém ignorante, preguiçoso, doente e sem disposição

para o trabalho. Jeca obedecia apenas à "lei do menor esforço". Havia nele uma indisposição interior que o impedia de ter ânimo para enfrentar as adversidades que o meio impunha. As doenças aprisionavam suas capacidades e consumiam suas forças de tal forma que, com frequência, o cansaço antecipava o fim da jornada de trabalho. Seus esforços se esgotavam na satisfação ínfima das necessidades, de modo que ele, a mulher e os filhos prolongassem a vida:

Da terra só quer a mandioca, o milho e a cana. A primeira, por ser um pão já amaçado pela natureza. Basta arrancar uma raiz e deitá-la nas brasas. Não impõe colheita, nem exige celeiro. O plantio se faz com um palmo de rama fincada em qualquer chão. Não pede cuidados. Não a ataca a formiga. A mandioca é sem vergonha (Idem, p. 284).

Do mesmo modo, conseguia apenas montar uma moradia sem nenhuma regalia, indigna de qualquer ser humano:

Sua casa de sapé e lama faz sorrir aos bichos que moram em toca e gargalhar ao João-de-Barro. Pura biboca de bosquimano. Mobília, nenhuma. A cama é uma espigada esteira de periposta sobre o chão batido. Às vezes se dá ao luxo de um banquinho de três pernas para os hóspedes (Ibid, p. 281).

Inútil é lutar contra essa condição. A decadência da personagem parecia estar no sangue. Passava o tempo a gastar as concedidas horas desta fadada vida inglória. A sua malograda trajetória afastava qualquer possibilidade de alcançar dias melhores, pois o corpo já se mostrava cansado de viver as agruras deste mundo, um mundo que lhe dava poucos dias bons e tantos dias ruins.

Na terra não adiantava investir porque nem sua era. Do mesmo modo, a moradia deveria ser construída precariamente, apenas para passar algum tempo, já que de quando em quando era preciso abandoná-la. Despedia-se com frequência dos locais em que temporariamente permanecia porque era quase impossível se fixar à terra alheia:

Um terreirinho descalvado rodeia a casa. O mato o beira. Nem árvores frutíferas, nem horta, nem flores - nada revelador de permanência.

Há mil razões para isso; porque não é sua a terra; porque se o "tocarem" não ficará nada que a outrem aproveite; porque para frutas há o mato; porque a criação come; porque... (ibidem, p. 283).

A cultura indígena impregnada em Jeca, em que o hábito de previdência e/ou acumulação próprio do colonizador europeu jamais poderia se encontrar⁴⁶, é condenada o tempo todo por Monteiro Lobato.

O reconhecimento da condição miserável do habitante rural foi sendo posteriormente reformulado pelo próprio autor, ao receber fortes críticas à personagem Jeca Tatu. O retrato da decadência humana nele desenhado era uma imagem comum a muitos camponeses que, abandonados à própria sorte, levavam uma vida para qual o Estado, como provedor maior dos direitos sociais, jamais existiu. A situação em que vivia era, antes, o resultado de opressões e necessidades a que estava submetido, *pois a culpa, como estava provando não era desse pobre caipira, e sim dos que o deixaram nesse estado* (Cavalheiro, 1957: 24).

Publicada pela primeira vez em 1966, a obra **Morte e Vida Severina**, ao retratar o percurso trilhado por um retirante do interior pernambucano em direção o Recife, tentou mostrar o flagelo das populações sertanejas. Nesse sentido, a narrativa se encaminhou para a exposição de situações que exibissem os grandes problemas sociais do século XX. Mais especificamente aqueles do meio rural como a violência, a fome, as doenças, os quais, em grande parte, derivavam da alta concentração de terras no campo que formavam os latifúndios, uma herança do sistema de capitanias hereditárias do Brasil Colonial e da forma como aconteceram as concessões de terras no período imperial.

⁴⁶ De acordo com Serafim Leite, (tomo IV, 1943: 174), "Só quando os jiraus ficavam sem nada é que se resolviam já de estômago vazio, a procurar nova provisão. E bastava algum imprevisto, de doença ou temor de contrários. para lhes desorganizar a economia doméstica de que tinham fraquíssima noção" (...) Por natureza imprevidentes, os índios não sabem o que é juntar e economizar".

Seja no Agreste, na Caatinga ou na Zona da Mata, as situações reais de existência do(a) trabalhador(a) no meio rural se apresentavam quase sempre adversas à vida digna:

Desde que estou retirando
só a morte vejo ativa,
só a morte deparei
e às vezes até festiva;
só a morte tem encontrado
quem pensava encontrar vida,

E o pouco que não foi morte
foi vida de severina (aquela
vida que é menos vivida que
defendida, e é ainda mais
severina para o homem que
retira) (Melo Neto, 1991:
79).

A ilusão de que a migração para os centros urbanos viria a proporcionar vida melhor no futuro era desfeita tão logo o retirante constatasse que as dificuldades para sobreviver em outros espaços eram muito parecidas com a realidade que vivenciara. Quanto mais caminhava em direção ao litoral pernambucano, maior era a desilusão de Severino ao ver morte e miséria ao seu redor e ter cada vez mais certeza de que os sonhos perseguidos ficavam ainda mais difíceis de concretizar. A confiança toda depositada na idéia de que em outros contextos, especialmente nas cidades, ele pudesse prolongar uma vida com o seu prazo de validade já prematuramente vencido, constituiu-se em decepção:

Nunca esperei muita coisa,
digo a Vossa Senhoria.
O que me fez retirar
não foi a grande cobiça;
o que apenas busquei
foi defender minha vida
da tal velhice que chega
antes de se inteirar trinta;

se na serra vivi vinte,
se alcancei lá tal medida,
o que pensei, retirando,
foi estendê-la um pouco ainda.
Mas não senti diferença
Entre o Agreste e a Caatinga,
e entre a Caatinga e aqui a Mata
a diferença é mínima (Ibid., p. 91).

Monteiro Lobato e João Cabral de Melo Neto, dentre outros escritores que relataram situações de pobreza no meio rural, fornecem pistas a respeito da vida no campo que contribuem para desnudar muitos dos elementos constituintes da sociedade camponesa, sobretudo aqueles referentes às condições reais de existência das camadas populares em meio às adversidades que, constantemente, têm de enfrentar para sobreviver em suas regiões.

Tais elementos do "modo de vida rural", que subjagam e tolhem a vida humana, manifestam-se com grande intensidade nas imagens negativas socialmente construídas sobre a população rural presentes ainda hoje no imaginário social brasileiro. Uma delas pode ser visualizada na discriminação social negativa do "homem do campo", a qual teve pelo menos dois fatores interrelacionados social, política, econômica e culturalmente que deram sustentação e alimentaram a idéia de atraso, ignorância e inferioridade da população do campo em relação à da cidade. O primeiro fator associa-se ao conjunto de ações governamentais das administrações públicas que priorizavam os investimentos nos centros urbanos. O segundo refere-se às difíceis condições de vida da maioria dos camponeses, afetadas pela limitação de recursos a serem investidos na produção agropecuária associada à pouca produtividade da terra. O comum era que se trabalhasse quase o tempo todo para sobreviver precariamente. Além disso, a estiagem e a condição de *meeiro*, *parceiro* e *arrendatário* (Damasceno, 1990: 66) lhes impunha a divisão da sua pequena produção com o proprietário da terra. Sem água para o próprio consumo e para manter sua lavoura e a criação de animais, a situação dos mais pobres no meio rural em épocas de seca era vivida em condições brutais⁴⁷.

Essas situações fizeram reviver em mim o tempo em que habitava a zona rural, convivendo com situações semelhantes. Ouvia, não raro, histórias das calamidades ocorridas "no tempo de seca" contadas pelas próprias personagens dessa tragédia humana.

⁴⁷ "...o camponês pobre trabalha principalmente como parceiro, na condição de meeiro. Portanto, metade de sua pequena produção é consumida pelo aluguel da terra onde planta. Este grupo não dispõe de outros meios de produção a não ser a enxada; não utiliza crédito bancário, tampouco dispõe de reserva de gêneros para o autoconsumo, por isso recorre ao assalariamento temporário e, em consequência, vive em condições de vida sempre brutais" (Damasceno, 1990: 67).

As pessoas mais idosas sempre falavam das épocas de longos períodos de estiagem dos quais "tinham escapado por um milagre de Deus!". Uma dessas personagens relatou certa vez a sua experiência em atravessar a seca de 1958. Narrava ela uma situação em que havia passado uma semana comendo apenas maxixe, único alimento disponível para a família naqueles dias negros. Desde dessa época, seu estômago passou a rejeitar qualquer comida que tivesse maxixe como ingrediente. Outra experiência, igualmente dolorosa, deu-se com uma mulher durante o período de "resguardo" pós-parto. Naquele dia, tendo passado horas sem comer, não conseguia dormir à noite. A sua fome chegou a tal ponto que ela recorreu a Nossa Senhora para que a socorresse naquele estado de flagelo. Na ocasião, entrou uma "rolinha" na casa, encandeada pela iluminação da lamparina, e imediatamente ela conseguiu pegá-la, o que assegurou a refeição do dia. Ela relatava ainda que, tendo uma família bastante numerosa para criar, em torno de dez a doze filhos(as), era muito difícil garantir o mínimo de alimento em tempos mais críticos, principalmente em épocas de seca. Sendo raro encontrar trabalho remunerado ou conseguir alimento através da caça e da pesca, a ocupação que ainda permitia ganhar algum dinheiro era o artesanato de chapéu de palha. Nesse caso, a família era convocada a passar a noite "trabalhando no chapéu" para que, no dia seguinte, assegurasse pelo menos a compra do feijão, a ser cozinhado "n'água e no sal".

Em outras ocasiões, presenciava circunstâncias nas quais a condição de pobreza extrema tornava-se motivo de ridicularização e/ou ironia para aqueles com maiores posses na região. Ouvia-se, por exemplo, expressões do tipo: "Eu gostaria de estar na hora do almoço na casa do fulano para ver como é que é (risos)". Igualmente perversa era a falta de solidariedade ou sensibilidade para com as necessidades alheias. Mesmo não sendo esta a regra entre as populações rurais, assistia-se não raro a situações de humilhação. Era comum alguém receber um não como resposta ao pedir permissão para retirar água do açude de um fazendeiro, ou se solicitasse, por exemplo, "um cozinhado de batatas" era possível que escutasse como resposta a seguinte frase: "Se tivesse quem me desse, eu não ia mais plantar, ia só pedir".

A vida miserável a que estava condenada grande parte da população rural fazia com que desenvolvessem estratégias de sobrevivência as mais diversas. Era comum as pessoas mais necessitadas da região irem visitar as residências dos fazendeiros, e/ou daqueles com o poder aquisitivo um pouco melhor do que o seu, a fim de conseguir algum alimento. As mulheres, em geral, costumavam levar consigo palhas de carnaúba riscadas para continuar “trabalhando no chapéu” mesmo durante a visita. Ao chegar à residência, normalmente encostavam os instrumentos de trabalho em um canto da casa e ocupavam-se com os afazeres domésticos “alheios”, mesmo sem que o(a) proprietário(a) da casa solicitasse seus serviços. Ao cabo dessa pequena jornada de trabalho a dona da casa, sensibilizada pela sua situação de miséria e como recompensa pelo seu trabalho, lhe dava alguns alimentos, geralmente o resto do almoço ou do jantar ou ainda o “soro” proveniente da feitura do queijo. Ao mesmo tempo em que limpava a casa ou os utensílios domésticos e cuidava da refeição, a visita aproveitava, às vezes, a desatenção da dona da casa para subtrair-lhe algo como, por exemplo, uma rapadura ou coisa parecida, e a embrulhava no próprio pano juntamente com as palhas da carnaúba riscadas⁴⁸ de modo que o pessoal da residência não desconfiasse dela. Mesmo percebendo o furto, a proprietária do lar geralmente não reclamava e procurava compreender o estado de flagelo da sua visitante.

Esse pacto silencioso também podia ser verificado entre os homens. Na época de farinha, aqueles mais deserdados e que não tinham como arranjar trabalho remunerado, chegavam à casa de farinha munidos de uma faca peixeira e começavam a raspar as mandiocas sem que tivesse sido convocado e/ou contratado pelo dono da farinha. Chegavam quase sempre quando já se começava a preparar a primeira fornada de farinha, o que permitia ao final da sua “jornada de trabalho” coincidir com o momento de retirar a farinha do forno. Tal situação garantia-lhe uma porção de farinha e alguns pedaços de beijus.

⁴⁸ Como é de costume, as chapeleiras normalmente enrolam as palhas de carnaúba riscadas em um pano e as colocam debaixo do braço de modo que facilite trançar as palhas na feitura do chapéu, ao mesmo tempo em que têm ao seu alcance o material com que trabalha.

As histórias de opressão e necessidades mostradas acima desnudam um cenário social que nega a idéia de progresso para todos tão difundida pelos modernos e fornecem indícios a respeito das tragédias humanas ocorridas ao longo do século XX. Os grandes problemas da humanidade como os da fome, moradia e doenças persistem entre nós tão vivamente presentes como em outros tempos. E, para as comunidades rurais, vivendo ainda mais distante dos benefícios propiciados pela Ciência Moderna, tais problemas apresentavam-se como se fosse quase impossível solucioná-los.

Foi esse "retrato do atraso" que disseminou um sentimento de "superioridade" do habitante urbano em relação àquele do meio rural que ainda povoa o imaginário social brasileiro. Seja pela cor da pele maltratada pelo sol, seja pela deformação do cabelo com o uso constante do chapéu ou pelas cicatrizes no corpo fincadas pelas ferramentas de trabalho, sobretudo os calos das mãos, seja ainda pela irregularidade das unhas que traziam as marcas do contato direto com a terra (cuja maior parte delas não chegava a se refazer completamente nos moldes da sua estrutura original), a presença dos(as) trabalhadores(as) rurais oriundos das camadas populares nas cidades é reconhecida com facilidade.

A experiência que tive como trabalhador rural durante uma boa parte da vida rendeu algumas situações de constrangimento ao me relacionar com habitantes dos centros urbanos mais próximos. Eis alguns exemplos.

Por lidar constantemente com a terra, havia a necessidade de tempo para retirar o sujo das unhas e/ou as nódoas do corpo deixadas pelo leite das abóboras e das batatas. Nem sempre o tempo permitia que fizesse este asseio completo e, mesmo assim, teria de ir estudar com as marcas do trabalho na agricultura. Enquanto eu estudava na zona rural, essas marcas incomodavam apenas as professoras que se deslocavam da sede do Distrito de Forquilha para lecionar na escola rural. Quase sempre elas insistiam em nos recomendar a higiene do corpo e das roupas quando percebiam qualquer indício de "sujeira". A partir de 1985, quando fui estudar pela primeira vez em uma escola situada na zona urbana de Forquilha, vivenciei a seguinte situação na sala de aula: durante a aula de redação, o professor havia sugerido uma atividade em que cada aluno(a) escolheria um(a) colega para descrever suas características de modo que a classe, ao ler o texto coletivamente, pudesse

identificar a pessoa sobre a qual se falava. A aluna que me escolheu para relatar escreveu e leu com um sorriso em forma de deboche: “É uma pessoa que mora lá na capoeira do Campo Novo (risos).” Em outra ocasião, embora não possa afirmar que tenha acontecido especificamente porque eu era da zona rural, passei por circunstâncias não menos constrangedoras. Com idade entre cinco e sete anos, ao ser levado pela minha irmã para uma consulta médica, fui examinado rapidamente pelo "doutor" responsável, que apenas verificou os olhos e a língua em menos de cinco minutos, acredito. Na ocasião, a minha irmã indagou: “Será que ele está com verme?” E, imediatamente, ele respondeu com um gesto irônico: “A cara do menino já parece um verme!”

É, portanto, com base neste cenário social que o olhar para a escola e o trabalho docente em áreas rurais tentará conduzir novos diálogos e elaborar perguntas acerca do que tem significado para o conjunto de docentes a expansão do sistema de ensino público rural. Antes de perseguir mais diretamente esses objetivos, os quais serão discutidos mais densamente no próximo capítulo, será apresentado a seguir um pouco do que tem sido as políticas públicas sociais no cenário nacional do século XX e, particularmente, aquelas direcionadas para expansão dos serviços educativos em áreas rurais do Nordeste a partir da década de 80.

2.2.2 O cenário das políticas públicas no Brasil no século XX e a expansão dos serviços educativos no meio rural

O conjunto de escolas isoladas e reunidas que fixaram as bases do sistema de ensino público em todo o País ainda sobrevive até o final do século XX, em áreas rurais do Ceará⁴⁹. No Estado de São Paulo, por exemplo, somente em 1989 foi abolido o sistema de

⁴⁹ No século XIX, a precariedade do ensino na Província do Ceará é relatada nas palavras do Senador Pompeu. "Salientava o Senador Pompeu, 1849, que até a vigência da Lei de 04 de agosto do ano anterior existiam no Ceará somente 43 escolas para o sexo masculino e 09 para o feminino, todas em situação material deplorável. À exceção do ensino mútuo, na capital, nenhuma funcionava em casa apropriada nem dispunha de mobiliário necessário, todas, salvo aquelas, estavam localizadas nas casas de residência dos respectivos professores, aos quais se abonavam quantia alguma para o aluguel. As escolas de Fortaleza e do Aracati,

atendimento escolar unidocente e multisseriado, assim como as escolas isoladas e "de emergência", em áreas rurais. Estas haviam sido criadas no ano de 1957 através da Lei 3.783 que considerava a escola de emergência *padrão típico de oferta de ensino à população rural* (Vasconcellos, 1993: 66).

A substituição desse tipo de escola pelos grupos escolares, que ocorreu nas principais cidades brasileiras na primeira metade do século passado (Sousa, S/D; Werle, 1996; Faria Filho, 1997; Lopes, 2001), significava a concretização de ideais modernos trazidos pela República, os quais rejeitavam e pretendiam abolir todo e qualquer sinal de "atraso" herdado do Brasil Imperial. Neste sentido, o *movimento reformista da década de vinte* é enfático na centralidade e ampliação da escolarização nos centros urbanos, pois seus intelectuais acreditavam que *existe maior número de exigências no meio urbano do que no meio rural, em termos de duração do período escolar e da amplitude do currículo* (Nagle, 1974: 235).

Essa e outras idéias orientaram as políticas educacionais e os planos desenvolvimentistas de caráter urbano implementados no Brasil republicano. No que se refere à educação escolar, as políticas públicas introduzidas durante a República Velha (1889 - 1930) já definiam explicitamente o espaço urbano como *locus* privilegiado no qual o ensino deveria ganhar maior visibilidade social. Mesmo o Brasil sendo um país majoritariamente rural e os ideais republicanos se pretendessem amplos e contemplando a toda a nação, ... *a política educacional adotada naquele período foi a de atendimento restrito e preferencial às populações urbanas* (Demartini, 1989: 05).

incontestavelmente as cidades mais importantes da província, eram as únicas que contavam com alguns bancos e algumas mesas fornecidas pelos cofres públicos" (Girão, 1986, apud Madeira, 1999: 72).

Nas primeiras décadas do século XX, a situação do sistema de ensino público pouco se modifica em relação ao período do Império. No discurso do governador do Estado do Ceará, Liberato Barroso (1914-1916), percebe-se, de certo modo, uma semelhança na infra-estrutura do sistema escolar daquela época, em Fortaleza, com a educação oferecida à população rural do Nordeste na segunda metade desse mesmo século: "Penso que o governo deve ser dotado de fundos para a construção pelo menos de um prédio anualmente nesta capital, disposto no centro da cidade, onde a população for maior densa, destinado a grupo escolar. É certo que há professores que moram no prédio onde dão aulas e estas têm lugar nos corredores ou na alpendrada das casas" (Pinto, 1939, apud Madeira, 1999: 89-90).

A construção de algumas “escolas de excelência” nos centros mais urbanizados demarcou nitidamente as políticas públicas educacionais brasileiras nas primeiras décadas do Brasil “pós-império”. A arquitetura de prédios escolares edificadas em áreas estratégicas, representando o progresso fisicamente imponente das cidades, deveria galgar o peso e o prestígio que o saber escolar teria de alcançar nas sociedades republicanas. Neste sentido,

... as escolas isoladas eram um texto que, quando lido pelos agentes e profissionais da educação e boa parte da população, evocava uma realidade muito distante daquela projetada pelos “textos” urbanísticos. Por isso, não significava um rascunho a ser aperfeiçoado, mas sim algo a ser substituído, apagado da cena da cidade, ao mesmo tempo que produzido na memória, como o passado que fora (ou deveria ser) estirpado para dar lugar ao novo (Faria Filho, 1997: 91).

No Ceará, a partir da década de 30, o progresso escolar idealizado pelos escolanovistas passava longe da zona rural (Cavalcante, 2000), pois acreditavam eles ser a cidade o foco privilegiado de investimentos em projetos de escolarização que se coadunavam com os princípios civilizatórios “modernos”, cuja finalidade maior do desenvolvimento social adquiria sua verdadeira sintonia com a idéia de que industrialização e a urbanização representavam a evolução do País. Esta posição ideológica dos intelectuais cearenses reafirmava ainda mais as desigualdades na distribuição dos serviços educativos oferecidos pelo poder público, que aconteciam não só entre as escolas rurais e urbanas, mas sobretudo entre as instituições escolares localizadas na Capital e aquelas situadas no interior do Estado. Numa pesquisa realizada por Joaquim Moreira de Sousa sobre o sistema educacional cearense, no ano de 1958, essa constatação pode ser sensivelmente percebida:

Visitamos aproximadamente 100 estabelecimentos de ensino, entre Grupos Escolares, Escolas Reunidas e Escolas Isoladas, preferencialmente os da Capital. Os do Interior, em geral, apresentam aspecto muito mais desolador. São construções, cujas dependências

acanhadas, sombrias, estão longe de facilitar o papel socializador da Escola Primária (Sousa, s/d: 102).

Moreira de Sousa revela ainda que o abandono do poder público em relação ao ensino no Ceará era tamanho que o Lion's Club de Fortaleza, como instituição filantrópica, criou o "Banco do Livro" para arrecadar e emprestar, gratuitamente, livros aos alunos pobres matriculados nos grupos escolares, escolas reunidas e isoladas da Capital cearense. No ano de 1957, por exemplo, foram distribuídos 15.128 livros em 26 grupos escolares estaduais, 1 grupo escolar municipal, 7 escolas reunidas, 14 escolas isoladas, 2 escolas auxiliares e 3 escolas particulares.

Se as condições materiais das escolas públicas primárias localizadas na Capital, até meados do século XX, dispunham de um conjunto de prédios com grupos escolares e escolas reunidas e isoladas funcionando precariamente, essa situação vai se prolongar ainda por muito tempo na zona rural do Ceará, chegando até o final da década de 90 no Município de Forquilha, em particular.

As ações do poder público voltadas principalmente para os grandes centros urbanos e a ausência de melhores perspectivas de vida no campo fizeram com que, num espaço de mais ou menos 40 anos (entre os anos 40 e 80), se transformasse pouco a pouco a configuração do espaço social brasileiro. De um país essencialmente agrário no início do século XX, passou a concentrar, no final deste mesmo século, mais de 80% da sua população nas cidades.

O deslocamento intenso de pessoas rumo às áreas urbanas foi resultado da combinação de vários fatores de ordem econômica, política e social. Dentre estes, o sistema de latifúndio herdado do Brasil Colonial e que permaneceu com o advento da República, a violência no campo provocada por conflitos e/ou disputas por terra, o escasso investimento do poder público no pequeno produtor e a ausência de uma reforma agrária ampla.

Além destes fatores, contribuiu também para esse deslocamento a introdução de equipamentos tecnológicos na produção agropecuária, especialmente nos estados do Sul e Sudeste brasileiro, pois

... a “modernização” do setor agrícola provocou aumento na produção, principalmente dos médios produtores, e redução da população campesina entre 1970 e 1980. [...] Aproximadamente 2.600.000 paranaenses deixaram o campo, em sua maioria não-produtores, fixando-se nos centros urbanos ou em outros estados. Desaparece a economia de subsistência e aumenta o número de diaristas (bóias-frias) (Ramos, 1989: 105).

Desse modo, as populações rurais foram forçadas cada vez mais a migrar para os centros urbanos, atraídas pela promessa de emprego e vida mais confortável nas cidades, o que produz um "caos urbano" sem precedentes na nossa história. Esse processo torna-se ainda mais perverso para a população de baixa renda que habita a periferia das grandes cidades brasileiras, cujos problemas se agravam enormemente com o aumento do desemprego, da violência e da pobreza extrema:

Somos a primeira geração a conhecer cidades de 15 ou 20 milhões de habitantes, megalópoles com um conjunto de novos problemas e determinações. (...) Hoje a indústria entrou no mesmo ciclo de redução do volume de emprego pela qual passou a agricultura, e problemas tanto sociais como ambientais empurram as empresas para os centros menores (Dowbor, 1998:38-39).

O "esvaziamento" do espaço rural foi também alimentado pela idéia de que o habitante da cidade “vivia melhor”. A base material que produz essa subjetividade estava ancorada nas políticas públicas sociais que centralizaram em áreas urbanas serviços como os de água encanada, esgoto, luz elétrica, escola, transporte, hospital e telefone, considerados símbolos do progresso de qualquer sociedade do século XX.

2.2.3 A centralidade do trabalho docente na oferta dos serviços educativos como fator decisivo para a construção do sistema de ensino público rural do Nordeste

Se não tivesse tempo de fazer a merenda antes da aula, você tinha que dar aula, correr e ir aticar o fogo para fazer a merenda. Ia lá e retornava [constantemente] (DOC 01).

Dentre os componentes do ensino nas escolas públicas rurais isoladas, a atividade docente destaca-se e adquire centralidade na institucionalização da oferta e manutenção dos serviços de escolarização. Ela foi indispensável para que sobrevivesse o sistema de ensino público quando ainda havia um número insignificante de grupos escolares construídos pelo poder público nas regiões mais distantes das sedes dos municípios. Através de uma pesquisa realizada pelo Programa EDURURAL no início da década de 80, incluindo os Estados do Ceará, Pernambuco e Piauí, constatou-se que *As escolas rurais de Piri-piri têm como funcionários quase que exclusivamente os próprios professores. Somente nas escolas de várias classes é que se encontram também merendeiras* (Barretto, 1983: 40).

A importância da ação das professoras nas escolas isoladas do meio rural para a estruturação do sistema de ensino público brasileiro se deu não só pela possibilidade de garantir a educação escolar, mesmo insuficiente, para uma população historicamente excluída dos serviços educativos oferecidos pelo Estado, mas sobretudo pela capacidade deste tipo de escola assegurar sistematicamente a oferta letiva ano a ano, diferentemente dos demais programas periódicos de alfabetização como, por exemplo, o MOBIL e MEB já experimentados como alternativa de difundir o ensino.

No caso da constituição do sistema de ensino público rural do Ceará, assim como no Estado do Piauí, a oferta e manutenção dos serviços educacionais era de responsabilidade do poder público municipal (Maia, 1983). A ausência das esferas públicas estadual e federal fez com que a ampliação das oportunidades educacionais no meio rural acontecesse de modo amesquinçado, sendo muitas vezes compreendida como "um favor" que o gestor

municipal concedia às comunidades camponesas. Deste modo,

...o poder público municipal atua junto à população utilizando-se de um sistema de favores e clientelismo, como se as questões de interesse popular pudessem ser personalizadas em relação de reconhecimento e submissão (Maia, 1983:21).

Sob essas condições, o sistema escolar expandia-se lentamente, de acordo com interesses de grupos políticos da região. Normalmente a expansão acontecia quando se aproximava o período de eleições e a administração municipal necessitava consolidar sua hegemonia e ampliar o raio de domínio, elegendo seu sucessor.

A criação das escolas públicas rurais podia se dar por iniciativa dos políticos locais vinculados à administração municipal ou por solicitação das próprias professoras com o apoio da sua família. Quando a professora reivindicava uma escola, havia sempre a necessidade da mediação de alguém pertencente ao grupo político ligado à Prefeitura para que de fato o reconhecimento da instituição escolar fosse consolidado junto ao poder público municipal. De acordo com esse procedimento,

...o que conta para a proposição de uma nova escola rural é a ligação dos professores ou de sua família com os políticos locais. Parentes de pessoas com certa liderança na comunidade, ou eles mesmos representando essa liderança, os professores são catalizadores das influências políticas na sua área de atuação, servindo por vezes como cabos eleitorais. Em troca, recebem favores pessoais dos políticos a que estão ligados e têm a via de acesso à cidade facilitada pelas visitas necessárias ao Órgão Municipal de Educação, o que significa a abertura de um importante canal de comunicação para grupos excluídos dos benefícios urbanos. Esse é o salário indireto dos professores, que parece justificar o fato de que eles praticamente pagam para trabalhar, dada a irrisória quantia em dinheiro que recebem pelo seus serviços (Barretto, 1983: 40).

Em sendo aprovada a criação de uma escola pela Prefeitura, bastava que a candidata ao cargo de professora tivesse conhecimento das letras o suficiente para iniciar as crianças no mundo escolar e contasse com um número de alunos(as) igual ou superior a vinte e cinco (ibidem, 1983). Em geral, a escolarização das docentes não ia além da 3ª série do ensino fundamental (Davis, 1983).

O *status* social das professoras rurais situava-se, de acordo a pesquisa EDURURAL, entre os setores da população com razoável poder aquisitivo, uma vez que eram

...muitas vezes, mulheres, filhas, parentes ou afilhadas de pequenos proprietários de terra ou parentes do dono da bodega que fornece querosene, fósforo e sal aos agricultores [...] Apesar de não haver distinção básica no tipo de moradia, mobiliário, vestuário e alimentação entre as famílias dos professores e as dos alunos, dado que no campo o consumo de bens industrializados é mínimo, é possível afirmar com certa segurança que a maior parte do corpo docente não se situa entre os contingentes mais deserdados da população rural (Barretto, 1983:41).

Esse perfil da professora rural dá margem para que se considere o fato de que, no período que antecede os anos 80, o acesso à escola na zona rural restringia-se basicamente a quem podia pagar pelos serviços de uma professora. Assim se explica, de certa forma, por que tais docentes pertenciam a um setor da sociedade rural menos empobrecido. A minha mãe, por exemplo, teve sua escolarização financiada pela tia, mulher de um fazendeiro, a qual justificava tal atitude e interesse o fato de que ela necessitava ter alguém da família de "confiança" para ler e escrever suas cartas.

Criar escolas no meio rural com instalações improvisadas era um "negócio" duplamente lucrativo para a administração municipal, pois o(a) prefeito(a) não deixava de "investir" na educação e gastava recursos ínfimos com a infra-estrutura física e manutenção das instituições escolares e ainda conseguia angariar uma boa quantidade de votos entre os

parentes da professora e pessoas da comunidade beneficiada com a implantação da escola. Talvez tenha sido este o motivo pelo qual até o início da década de 80 o número de prédios escolares improvisados em áreas rurais superasse o total de construções escolares executadas pelo poder público nos municípios cearenses incluídos no Programa EDURURAL (Maia, 1983).

Os prédios escolares improvisados, ou "de emergência", constituíam-se basicamente de escolas-capela, que funcionavam quase sempre em espaços oferecidos pela Igreja Católica, os salões em que eram ocupados por várias turmas, os galpões construídos pela família da professora e/ou pela própria comunidade e as escolas instaladas nas residências das professoras (Barretto, 1983), denominadas (por Werle, 1996) de escolas isoladas. Esse tipo de escola, por funcionar com poucos recursos públicos, foi amplamente utilizado na zona rural de Forquilha até o início dos anos 80.

As despesas do Município com a manutenção de uma escola albergada na casa da professora se restringiam ao minguado salário recebido pela docente, ao fornecimento da merenda escolar, que nem sempre cobria todo o período letivo⁵⁰, um quadro-negro e o giz. Os demais equipamentos como, por exemplo, a mesa e os bancos eram oferecidos pelo proprietário da casa ou do local onde se realizava o ensino. A insuficiência desses equipamentos, comum a muitas escolas isoladas, foi constatada tanto na pesquisa EDURURAL quanto na investigação realizada junto às professoras da zona rural de Forquilha:

As crianças escrevem com os cadernos apoiados no colo, ou ajoelham-se no chão colocando os cadernos sobre o banco para escrever (Barretto, 1983: 40).

⁵⁰ "A merenda escolar não chega às escolas rurais [...] 74% das escolas que fazem parte do Programa Edurural ou não recebem merenda (47%) ou recebem em quantidade insuficiente (27%) [...] A merenda escolar, estocada na sede, não tem como ser distribuída à zona rural, uma vez que não se reconhece entre as instâncias administrativas o responsável por tal função. Cabe ao professor, por vezes, o transporte até sua escola, valendo-se de seus contatos políticos ou arcando com as despesas, compartilhadas posteriormente com os alunos" (Maia, 1983:17).

Eu ensinava no alpendre da casa mesmo, não tinha quadro, não tinha nada, era uma dificuldade danada. Só tinha o aluno com o caderno (DOC 02).

A gente ia se virando como podia. O quadro negro era aquele quadro feito de madeira. Tinha um lá que os pais dos alunos se reuniram e compraram, aí depois a prefeitura enviou outro. Eram péssimas as condições, mas era o que tinha para oferecer aos alunos e não podia deixar eles sem estudar por causa de problemas pequenos (DOC 01).

Com toda essa precariedade em que se desenvolvia o ensino público rural, algumas escolas ainda cobravam caixa-escolar, *para o qual os alunos contribuem com Cr\$ 1,00 a Cr\$ 5,00 por mês, dinheiro utilizado para comprar o filtro de classe ou empregado em outro bem de uso comum* (Barretto, 1983: 45).

Ao ceder a sala ou o alpendre da casa, assim como mesas e bancos para acomodar os(as) alunos(as), a docente obrigava-se a transformar parte da sua residência em escola, situação esta muitas vezes incômoda para as demais pessoas da família:

Quando eu estou ensinando em casa, os meus irmãos nem gostam porque não podem ligar a televisão ou ouvir uma música. Eu não deixo porque a sala é bem vizinha ao alpendre onde eu ensino. E se for ligar a televisão, os alunos vão querer assistir também e não dá certo (DOC 03).

Era, portanto, nessa infra-estrutura física mínima oferecida pela docente que o ensino das múltiplas séries, geralmente da alfabetização a 4ª série, efetivava-se em um ou, no máximo, em dois compartimentos da residência: na sala e no alpendre. Dependendo do tamanho da casa em que funcionava a escola, colocava-se uma ou duas mesas no centro da "sala de aula" com bancos e cadeiras ao seu redor. Em Forquilha, o espaço do alpendre se mostrou mais apropriado ao ensino por ter maior ventilação e incomodar menos as demais

pessoas da família:

Era debaixo do alpendre, um espaço bem grande... O espaço melhor era o alpendre pela ventilação e por não estar incomodando dentro de casa, para não ter barulho extra para a dona da casa. Então, toda tarde o alpendre era reservado às crianças e a mim. Era um mesão grande para comportar todo mundo (DOC 04).

O espaço físico não oferecia tanta coisa boa porque lá é um alpendre no formato de um "L": de um lado ficava ela[mãe]⁵¹ com a 2^a, 3^a e 4^a séries; e do outro lado ficava eu com os pequenininhos do pré, alfabetização e 1^a série (DOC 01).

Para lidar concomitantemente com os diferentes níveis de escolarização, a professora distribuía tarefas diversificadas para a turma. Enquanto escrevia atividades no caderno para alunos(as) menores, recomendava aos demais uma leitura silenciosa ou copiar alguma atividade da lousa:

A gente pendurava um quadro lá na parede, que era usado mais para a 3^a e 4^a séries. As séries que antecediam a essas, eu ficava lá na mesa sentada junto com eles passando o dever todo na mão (DOC 04).

Desse modo, ao conduzir o grupo com atendimento em forma de rodízio, ela conseguia administrar pedagogicamente a sala de aula tanto na sua dimensão disciplinar (gestão do tempo, do espaço e das interações) como também na efetivação dos conteúdos curriculares (Therrien e Souza, 2000), dentro dos seus limites e possibilidades.

O acesso ao material didático, especialmente a livros e cartilhas, era extremamente escasso. Quando alunos(as) e professoras adquiriam alguns volumes por meio de empréstimo, doações ou de compra, reunia-se uma diversidade de material didático de tal

⁵¹ Sua mãe ocupava a função de merendeira na escola, além de ser professora. Das quatro docentes investigadas, constatou-se que duas delas contavam com o auxílio de uma merendeira na escola. Aqui é

forma que podia-se constatar a existência de 3 ou 4 cartilhas diferentes para os alunos da 1ª série (Davis e Dietzsch, 1983: 15), o que dificultava explorar esse material através de atividades coletivas envolvendo toda a classe. Na investigação desenvolvida pela equipe de avaliação do Programa EDURURAL, as pesquisadoras constataram que

Em todas as classes visitadas não foi encontrado qualquer material didático sobre alfabetização. Não havia sequer uma cartilha, mesmo entre o material velho de anos anteriores dos alunos que freqüentam a escola há anos (Barretto, 1983: 43).

As difíceis condições objetivas nas quais se efetivava o ensino nas escolas isoladas eram agravadas pela necessidade constante da docente dividir o seu "tempo de sala de aula" com o preparo da merenda escolar, com as atividades domésticas ou ainda com outras relacionadas à vida no campo, uma vez que o magro salário de professora não garantia a sua sobrevivência:

O professor, que é também pequeno proprietário no município, divide o seu tempo, já que o ganho é pouco, trabalhando 3 dias por semana na escola e os demais na sua roça e na dos irmãos. [...] Sem outra oportunidade de emprego além do magistério, as professoras, além de lidar com as aulas e com a merenda dos alunos, cuidam da casa, dos filhos e da criação, pilam arroz, fiam algodão e tecem redes para a própria casa, quebram cocos de babaçu nas regiões em que há essa palmeira, ajudam por vezes nas casas de farinha, cozinham, cosem roupas da família em velhas máquinas de costura, remendam trapos, lavam e passam roupa como qualquer outra mulher do sertão. Geralmente não trabalham na roça, a não ser em casos esporádicos (ibidem, p. 41).

importante observar que essas merendeiras já haviam exercido nessa mesma escola a função de professora.

Noutras circunstâncias, as aulas nas escolas isoladas eram suspensas em determinadas épocas do ano porque alunos(as) e docentes necessitavam desenvolver suas lavouras, notadamente nas localidades mais distantes da sede do Município em que a supervisão escolar não visitava a escola com muita frequência:

Embora seja conhecido que, freqüentemente, os alunos faltem às aulas porque a família necessita sobreviver de sua mão-de-obra no campo, observou-se nos estudos de caso que as professoras não assinalavam essas faltas a não ser quando ultrapassam um período de 60 dias. Isto se dá não só porque as professoras compartilham também das mesmas condições de vida, necessitando, com certa periodicidade, trabalhar na roça, como, principalmente, evitam a constatação oficial de que a classe funciona com número inferior a 25 alunos, o que poderia provocar a sua extinção (Maia, 1983: 18).

Neste tipo de ensino, a professora era quem assumia grande parte das responsabilidades do Estado em relação à escolarização da população, cedendo desde o espaço privado de sua residência (Werle, 1996) até seu tempo de trabalho por um parco salário que não compensava economicamente ir pegá-lo todo mês na sede do município.

As condições e o local em que se desenvolvia o ensino no sistema de escolas isoladas marcaram profundamente o imaginário das populações beneficiadas com uma escola, para as quais a instituição era personificada na figura da professora⁵². A responsabilidade da oferta e manutenção da escolarização na zona rural a cargo das professoras fazia com que elas fossem concebidas pela população local como proprietárias das escolas isoladas. Assim, estas instituições eram popularmente conhecidas como *a escola da Dona Francisquinha*, *a escola da Dona Maria*, em que o ensino se desenvolvia

⁵² Pesquisa realizada em Fortaleza também constatou a personificação da instituição na figura docente. Cf. CRUZ et al. O atendimento em creches comunitárias na cidade de Fortaleza: diagnóstico da situação atual (Relatório parcial). Fortaleza: FACED/UFC, 1999.

independente do poder público (Madeira, 1999: 20). Esse caráter privado atribuído pela população às escolas públicas isoladas se devia também ao fato de que, em geral, as mesmas professoras, antes de ingressarem no serviço público, eram muitas vezes contratadas pelas pessoas que podiam pagar por seus serviços, seja oferecendo aulas particulares nas suas próprias residências ou atendendo individualmente em domicílios.

A ausência quase completa do poder público em relação ao ensino ministrado na zona rural, através das escolas isoladas, expressava-se também nas relações e contratos de trabalho efetivados precariamente com a Prefeitura. Na medida em que não havia critérios definidos publicamente para escolher quem deveria ser contemplado com uma escola na sua residência, prevalecia a política coronelista e clientelista local⁵³ em que a própria professora percebia-se "beneficiada" pela administração pública.

A proteção do representante municipal em relação àquelas professoras contempladas com uma escola significava uma espécie de *concessão ou ressarcimento por antigos ou futuros "favores"* (Madeira, 2001: 49). Essa concessão materializava-se como forma de agradecimento retribuído à docente e sua família por terem votado, em eleições anteriores, em candidatos vinculados à administração pública municipal:

Não houve nenhuma seleção para eu trabalhar na escola isolada. Eu casei em fevereiro de 89 e fui morar no sertão[zona rural]. Em março não sei por que razão as aulas ainda não tinham começado. A professora anterior [cunhada], que tinha ensinado os alunos até dezembro, não queria mais a turma. Depois que eu cheguei lá, no início de fevereiro, ela disse que não ia mais ensinar. Então, como não tinha ninguém, entre aspas, na localidade para substituí-la, um vereador, que era o vereador da casa do meu sogro, perguntou se eu queria ser a professora. Eu disse: "Eu quero". Então, o vereador

⁵³"O coronelismo se manifesta num "compromisso", uma "troca de proveitos" entre o chefe político e o governo estadual, com o atendimento, por parte daquele, dos interesses e reivindicações do eleitorado rural. As despesas eleitorais cabem, em regra, ao coronel, por conta do seu patrimônio. Em troca, os empregos públicos, sejam os municipais ou os estaduais sediados na comuna, obedecem as suas indicações" (Faoro, 1998: 631).

falou com o secretário de administração e com a secretária de educação. Ai eu fiquei no lugar dela. O vereador tinha sido votado pela família da casa e tinha mais conhecimento com o pessoal da secretaria de administração. Ele perguntou se eu queria, eu disse que sim, e ele foi lá e ajeitou. Ai eu já fiquei trabalhando (DOC 04).

As condições de ingresso no magistério público já sinalizavam alguns dos elementos constituintes de uma política educacional de contratação de professores(as) em que a fragilidade dos contratos de trabalho com a agência contratante, centralizada sobretudo na figura do(a) prefeito(a), era condição imprescindível para que o contrato de fato se efetivasse. Contratar temporariamente ou por regime de “serviço prestado” (DOC 03) dava maior chance da administração municipal incluir ou excluir, de acordo com seus interesses, funcionários do sistema de ensino. Esta realidade é também constatada nos estudos de Barretto (1986) e Tesser (1993):

Sua condição funcional é extremamente precária. Mulheres na quase totalidade, as professoras rurais assumem o cargo por indicação política, não têm contrato de trabalho regular, de tal sorte que sua permanência na escola está sujeita a interferências políticas de toda ordem, sendo corriqueiro o fato da substituição de grande maioria do corpo docente, sempre que muda administração municipal (Barretto, 1986: 12).

... as condições precárias de ensino, e sobretudo a desconsideração do caráter profissional das professoras por parte dos prefeitos e vereadores do interior [do Ceará] está na raiz de todos os problemas da escola rural (Tesser, 1993: 16).

De todo modo, a expansão do sistema de ensino público e da atividade docente nos últimos vinte anos tem sido significativamente importante para as mulheres, em especial

para as que vivem no meio rural onde a possibilidade de conseguir um trabalho remunerado se torna ainda mais difícil⁵⁴. Elas se têm sobressaído no campo pedagógico porque souberam *aproveitar a oportunidade* [de trabalho na escola] e *conseguir uma inserção no espaço público e no mundo do trabalho* (Almeida, 1998: 75) numa região em que, historicamente, as chances de terem uma ocupação com salário todo mês fora do círculo da produção agrícola, do artesanato ou dos afazeres domésticos são muito restritas.

Para além dessa compreensão, a docência pública no meio rural pode ser percebida não só como oportunidade das mulheres terem acesso ao mundo do trabalho, mas sobretudo delas atuarem numa atividade do setor público que, dependendo do grau de escolarização das professoras, rende mais ou menos *status* e reconhecimento sociais⁵⁵, em um serviço que garante uma certa estabilidade no trabalho após o concurso e oportunidade de realizar cursos de qualificação profissional como forma de investimento pessoal que contribui para a melhoria salarial (cf. quadro 8).

Essa positividade do trabalho docente na escola pública em relação a outras ocupações, vista sob este ângulo, permite enxergar a realidade do magistério apenas por uma fresta da porta que dá acesso à leitura da complexidade desse trabalho. O labirinto dessa ocupação construído ao longo de sua história revela caminhos de participação e de partilha entre seus pares que expressam as difíceis condições nas quais ele vai se constituindo e se expandindo juntamente com o sistema de ensino público, em especial nas escolas rurais do Nordeste. Desse modo, o próprio trabalho docente cria a possibilidade de sua existência real para além das intenções individuais de cada professor(a). A docência nas escolas isoladas como atividade central na estruturação do nosso sistema de ensino público rural se apresenta socialmente como um serviço que tende a ser ampliado com a construção

⁵⁴ Para as mulheres que vivem na zona rural do Município de Forquilha conseguir um emprego, em geral, elas têm que se deslocar até a sede do Município para trabalhar em uma fábrica de beneficiamento de castanha de caju ou se dirigir até a cidade de Sobral para tentar uma vaga na Grendene, indústria de calçados que emprega hoje oito mil e seiscentos (8.600) trabalhadores(as) (Dados apresentados pela empresa no Programa "No Ceará é Assim" da TV Jangadeiro no dia 12.08.01).

⁵⁵ "Os professores possuem, como coletivo social, um certo *status*, que varia segundo as sociedades e os contextos, diferenciando-se em função do nível de escolaridade em que exercem" (Sacristán, 1995: 66).

de grupos escolares pelo poder público municipal. Para tanto, as políticas públicas educacionais da última década caracterizam-se pelo estabelecimento de metas nacionais de escolarização a serem materializadas nos estados, nos municípios e no Distrito Federal (Albuquerque, 2001; Dutra Júnior, 2000), as quais apesar de acontecerem precariamente na experiência do sistema escolar rural de Forquilha (cf. terceiro capítulo), mobilizam e constroem um outro cenário de ensino com a reunião de várias escolas isoladas e docentes em um espaço público próprio para o ensino.

2.2.4 O advento do grupo escolar

A substituição gradativa das escolas isoladas pelos grupos escolares construídos pelo poder público municipal ao longo da década de noventa afeta as tarefas docentes na medida em que redefine os papéis atribuídos à docência como, por exemplo, ter apenas uma série e/ou turma sob sua responsabilidade e dedicar-se exclusivamente às atividades docentes, embora na realidade não tenha acontecido exatamente assim:

A diferença é que no colégio a gente ensina uma série até no máximo duas. Na escola isolada é multisseriada, a gente ensina várias séries ao mesmo tempo e aí fica mais difícil de trabalhar (DOC 03).

No colégio, devido ser as séries separadas, que não eram totalmente separadas porque funcionavam juntas pré I, pré II e alfabetização; 1ª e 2ª; 3ª e 4ª. Por conta do espaço físico da escola que era pequeno ainda continuou multisseriado (DOC 04).

Com o advento do grupo, o planejamento curricular elaborado pelo conjunto de docentes da escola, e às vezes pelas docentes do município, tende a uniformizar o modo de ensinar e de aprender com base nas orientações pedagógicas dos "especialistas em

educação", na sua formação pedagógica inicial e continuada (cursos de capacitação, aperfeiçoamento etc.) e na convivência diária com outros(as) docentes.

Ao mesmo tempo, o grupo escolar cria oportunidade de trabalho para além da docência, ampliando significativamente o número de trabalhadores na escola. Empregos para o cargo de diretor(a), de coordenador(a) pedagógico(a), de supervisor(a) escolar e para o quadro de apoio ao ensino (vigias, merendeiras, zeladoras etc.), são alguns exemplos. Igualmente, o aumento do número de alunos(as), que passou a freqüentar a escola todos os dias, também contribuiu para ampliar o quadro de docentes e possibilitar o alargamento do tempo de dedicação do/a professor/a à atividade do magistério.

É especialmente nos anos noventa que a escola rural emerge como local obrigatório e privilegiado no qual todos(as) devem inevitavelmente permanecer durante uma boa parte da sua vida. Para isso, era preciso que ela se constituísse em um espaço educativo específico, distinto daquele das escolas isoladas de caráter unidocente e multisseriada, capaz de assegurar um disciplinamento mínimo do(a) aluno(a) e garantir sua formação dentro de um espírito adequado às necessidades do mercado de trabalho capitalista contemporâneo:

No primeiro ano que funcionou o grupo, a gente saiu matriculando os alunos de porta em porta: eu a minha cunhada e a outra professora. A secretária de educação chamou a gente e disse que tínhamos que fazer uma pré matrícula para ela ter noção de quantos alunos o grupo ia atender. Então, a gente saiu batendo de porta em porta no sertão todo, porque lá você sabe que a casa bem aí é meia légua. A secretária de educação exigia da gente essa pré matrícula, que não queria ninguém com idade de cinco anos fora da escola. Ai os pais tinham medo de matricular as crianças menores, só queriam matricular os meninos de sete anos acima, os outros eles achavam que eram muito novinhos, que não iam aprender nada (DOC 04).

Este modelo de ensino institucionalizado criou organizações escolares mais

complexas com base no agrupamento de pequenas escolas isoladas em um mesmo espaço e faz desaparecer o docente autônomo da escola isolada, o chamado *mestre público semi-autônomo da zona rural*, e introduziu neste ambiente a figura do diretor e outras intermediárias (Enguita, 1991: 46).

A emergência dos grupos escolares em áreas rurais de Forquilha possibilitou a ampliação do atendimento escolar na educação infantil e no ensino fundamental (da alfabetização à 8ª série), mesmo em condições precárias⁵⁶. Esta situação produziu mudanças substanciais nos sistemas de ensino à medida que a esfera pública passou a ter maior visibilidade. Algumas mudanças mais visíveis são relativas ao desligamento físico da escola do espaço privado da família e do lar da professora, mas também porque a população passa exigir o funcionamento desta instituição quando ela se torna lugar público e acessível, ou com possibilidade de acesso, a todos.

A composição deste cenário produziu novas situações e relações de trabalho, não só porque as docentes se juntaram em um local de trabalho específico, no grupo escolar, mas também por haver a inserção de outros trabalhadores na escola que vão integrar o quadro hierárquico de funções que compõe a divisão social do trabalho escolar. Neste contexto, as relações de trabalho tendem a ser conflituosas e as dificuldades ganham dimensões desproporcionais:

No grupo também aumentou muito o número de funcionários. Antes eram só eu e a minha cunhada, o que eu dizia ela aprovava e o que ela dizia eu aprovava. No grupo eram duas zeladoras, duas merendeiras, um vigia e mais duas professoras, que somavam sete pessoas que trabalhavam comigo. Uma pensava diferente, outra não gostava daquilo, outra não queria fazer o serviço como deveria ser feito. Ai ficou disperso, as dificuldades já eram maiores. Na minha casa não era assim (DOC 04).

⁵⁶ Em 93, quando assumi uma turma de 5ª série em um grupo escolar da zona rural de Forquilha, lecionava várias disciplinas para suprir a necessidade do quadro de professores da escola, mesmo sem habilitação escolar exigida. Na época eu tinha apenas o nível médio incompleto. Sem transporte para me deslocar até a

Deixar de ensinar em sua residência para juntar-se aos seus pares e trabalhar no grupo escolar significou muito mais do que um agrupamento de docentes e alunos, haja vista que estas situações os *transformam, de sujeitos particulares, em sujeitos coletivos* (Therrien, 1998a: 53). As relações construídas entre as docentes, no cotidiano do trabalho no grupo escolar, redimensionou objetiva e subjetivamente a capacidade de partilhar as experiências, as angústias e as dificuldades da atividade docente, bem como a possibilidade de reivindicar coletivamente benefícios para a categoria. Um exemplo disso foi a mobilização das(os) docentes de Forquilha para garantir recursos do FUNDEF que financiassem o Curso de Pedagogia em Regime Especial, oferecido pela Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA):

Quando a gente passou no vestibular, juntou uma turma e foi falar com a secretária de educação. Ela disse que não podia fazer nada porque não havia dinheiro para pagar a Faculdade para todos que tinham passado no vestibular. Fomos também falar com o prefeito e, após muita conversa, ele disse que ia dar 30% desse valor que a gente iria pagar. Ai ficou. Só que ele sempre pagava assim: passavam cinco meses e ele dava todo aquele [dinheiro] atrasado. Atualmente, nós estamos com sete meses que não recebemos esses trinta por cento. Não sei se a gente ainda vai receber. A promessa foi que a gente ia ter esses 30% até o final do curso (DOC 01).

Na curta experiência de expansão das oportunidades de escolarização na zona rural de Forquilha, compreendida como um processo construído em duas décadas - anos 80 e 90 - muitas docentes das escolas isoladas foram (re)aproveitadas para trabalhar no grupo escolar. Outro grupo de professoras permaneceu ensinado em suas residências ou foi convocado pela Secretaria de Educação do Município para trabalhar na escola isolada e

escola. uma distância de aproximadamente de 10 km, utilizava minha bicicleta para chegar até a escola.

atender às crianças dos lugarejos mais distantes onde os(as) alunos(as) não tinham como se deslocar até o grupo escolar mais próximo:

Lá aonde eu moro tem muitas crianças que para estudar no colégio era muito dependioso para elas. Eram 24 crianças sem estudar. Então, os pais falaram com a secretária de educação se não era possível ela arranjar uma escola isolada lá na localidade em que moravam. A secretária aceitou a escola isolada na minha casa(DOC 03).

A construção do grupo escolar associada às políticas públicas de seleção de professores(as) através de concurso, às exigências de formação pedagógica estabelecidas pela nova LDB (nº 9.394/96), o FUNDEF, à aprovação do Plano de Carreira e Remuneração dos(as) Professores(as) da Rede Pública Municipal e ampliação da escolarização no Ensino Fundamental e da Educação Infantil são alguns dos elementos que vão contribuir para o processo de profissionalização das professoras da rede pública rural municipal de Forquilha.

O próximo capítulo tentará demonstrar como esse conjunto de elementos influenciando-se reciprocamente delimitará o contexto no qual o trabalho docente ganhará maior destaque social com base na institucionalização de uma política educacional da segunda metade da década de 90 que tende a uniformizar nacionalmente o campo de trabalho e o grau de formação de cada docente. Convido-o, portanto, à leitura do capítulo que segue.

CAPÍTULO 3

O terceiro capítulo é uma tentativa de analisar os processos de profissionalização do trabalho docente ocorridos na década 90 em áreas rurais de Forquilha face à expansão da matrícula escolar e materialização das políticas públicas educacionais de valorização do magistério. Coloca-se como desafio reconstituir as trajetórias de trabalho no magistério público junto a um grupo de quatro professoras com experiências de ensino nas escolas isoladas e nos grupos escolares rurais do Município. Assim, tomo como eixo central de análise alguns dos elementos estruturadores do ofício de professor(a), dentre os quais a construção de escolas pelo poder público municipal, a realização de concurso público para ingressar ou permanecer no magistério, o Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF), a formação pedagógica docente em grau médio e superior, a aprovação do Plano de Carreira e Remuneração dos(as) Professores(as) da rede Pública Municipal e ampliação da escolarização no Ensino Fundamental. Neste sentido, considero como importante para entender esse processo a interpenetração dos percursos de trabalho das professoras investigadas e a recente história social de universalização das oportunidades educacionais para a população brasileira com idades entre sete e quatorze anos.

O texto está organizado em dois momentos distintos. No primeiro, contemplo as produções sobre a profissionalização do magistério. No segundo momento, faço uma incursão nos caminhos trilhados pelas quatro docentes no magistério público rural municipal e analiso os vínculos entre ampliação da rede de ensino público rural, concurso público para o magistério, estabilidade no emprego de professora, FUNDEF, formação pedagógica, plano de carreira de remuneração do magistério público e os projetos profissionais das professoras. Construo uma compreensão dos processos de profissionalização do ofício de professor(a) materializados no sistema de ensino público de Forquilha com base nas diretrizes orientadoras da política educacional brasileira dos anos 90. Analiso os limites e as possibilidades em que essa profissionalização tem acontecido para aquele grupo de docentes.

3.3 Profissionalização do magistério e trajetória de trabalho de professoras no sistema de ensino público rural na década de 90

Quando se discute a ocupação de professor(a) e se tenta medir o grau de profissionalização dessa atividade logo surgem diversas dificuldades. Dentre elas, posso tomar o fato de que há várias etapas de escolarização - a educação infantil, o ensino fundamental e médio e a educação superior - que reforçam a hierarquia entre os(as) professores(as) dentro do próprio sistema educacional e fragmentam as lutas e/ou reivindicações dos trabalhadores em educação. No que se refere particularmente ao sistema de ensino público brasileiro, outra dificuldade está relacionada à desigual distribuição dos serviços educativos entre as cinco regiões do País. Além disso, dentro dessas mesmas regiões, essa desigualdade pode ser também verificada no atendimento escolar diferenciado para as populações rurais e urbanas.

Com a impossibilidade de estabelecer parâmetros de análise mais ou menos uniformes para compreender as relações entre os percursos de trabalho no magistério público para todo o sistema educacional e os processos de profissionalização em curso nas duas últimas décadas, esta pesquisa privilegiou um grupo de sujeitos com situações de trabalho semelhantes para que fosse possível apropriar-se mais densamente dos processos estruturadores do trabalho docente.

O grupo investigado, por participar de um momento histórico de expansão da escolarização fundamental e trabalhar em dois contextos de ensino distintos - na própria residência e no grupo escolar - permitiu que se verificasse com maior intensidade a implementação de políticas públicas educacionais de valorização do magistério. Essas políticas, que vão prescrever um modelo de profissionalização do trabalho docente, indicam relações estreitas entre sistema de ensino, magistério público e profissionalização do (a) professor (a) (cf. Dutra Júnior, 2000). Para tanto, tento aqui analisar a carreira no

magistério público e a profissionalização do trabalho docente junto às professoras da rede de ensino público rural de Forquilha.

Antes de tratar mais diretamente dos percursos de trabalho construídos pelas professoras na zona rural de Forquilha, faz-se necessário considerar e discutir alguns dos elementos constituintes da profissionalização docente trabalhados por Enguita (1991), Tardif (2000), Gauthier (1998) e Perrenoud (1993), aqui tomados como referência para iniciar a discussão a respeito dos processos de profissionalização do magistério público rural na última década.

Na perspectiva de Enguita (1991: 41), a profissionalização pode ser compreendida “como expressão de uma posição social e ocupacional, de inserção em um tipo determinado de relações sociais de produção e de processo de trabalho”. O autor tenta analisar o *status* profissional dos(as) professores(as) com base em quatro características que definiriam uma profissão, tendo como referência as profissões liberais: competência, vocação, independência e auto-regulação. Ao aplicar essas características para verificar em que medida o trabalho docente poderia ser ou não considerado como uma profissão, Enguita percebe que o ofício de professor(a) carrega consigo um caráter ambivalente e/ou ambíguo que inclui tanto aspectos próprios das ocupações liberais como também apresenta traços das atividades desenvolvidas pela classe operária. Situado numa posição entre a profissionalização e a proletarização, o magistério passa a integrar o grupo das semiprofissões.

Não desconsiderando essas dimensões da profissionalização do trabalho docente, tenciono aqui ampliar essa discussão com as contribuições de Tardif, Gauthier e Perrenoud. Tardif (2000), particularmente, desenvolve uma lógica de raciocínio a respeito da prática profissional dos(as) professores(as) nas quais oferece algumas pistas importantes para se analisar as possíveis especificidades da atividade docente que a diferenciariam das demais profissões.

Esse autor parte do princípio de que os saberes profissionais docentes, diferentemente daqueles de outras atividades ocupacionais, são temporais, plurais, heterogêneos, personalizados e situados. Por ser um ofício que lida diretamente com grupos

e/ou coletivos de pessoas com diferentes culturas e de origens socioeconômicas diversas, no caso do Brasil, por exemplo, o(a) docente tem que constantemente se posicionar ética e afetivamente na sala de aula para resolver ou administrar situações conflituosas envolvendo o seu público.

Tais características da atividade docente são, em grande parte, adquiridas e desenvolvidas na experiência de sala de aula, em situações reais da prática pedagógica. Estas especificidades inerentes ao magistério é que delimitam e constróem, portanto, a base de conhecimento (*knowledge base*) na qual a profissão docente ganha sustentação e adquire visibilidade social, as quais trazem as marcas do próprio ser humano.

Seguindo uma linha de pensamento próxima, Clermond Gauthier (1998) examina as possíveis relações entre os saberes e a profissionalização das ocupações, particularmente as que incluem a do magistério. Apoiado nos estudos de Bourdoncle (1993), ele argumenta que uma profissão exige um repertório de saberes formais que é necessário, embora não suficiente, para que uma atividade ascenda a uma profissão ou mesmo para manter o *status* das profissões já consagradas na sociedade.

Esses saberes específicos de cada ofício é que produzem competência profissional, uma vez que os leigos ou os não iniciados teriam dificuldades em dominá-los adequadamente em sua essência. Entretanto, para que tais conhecimentos sejam de fato reconhecidos, é preciso que passem pelo crivo das elites sociais, pois esse reconhecimento é que legitimará a autonomia da profissão através de estratégias políticas e ideológicas.

Uma das características desta autonomia pretendida se dá na constituição de uma corporação e no seu poder de instituir um conselho de disciplina composto pelos seus próprios membros para julgar eventuais abusos e/ou erros cometidos pelos profissionais. Ou seja, a formação e regulação de um código ético sob a responsabilidade de seus pares, os quais são considerados os únicos com a devida competência para emitir opiniões consistentes a respeito da sua profissão. Particularmente neste aspecto, o trabalho docente como uma atividade cujos saberes são relativamente desmistificados, estando de certo modo próximo do senso comum, a comunidade escolar de um modo geral poderia emitir parecer sobre diversas situações de trabalho (Cf. Gauthier, 1998).

Os saberes formais com os quais as profissões se apresentam na sociedade são, em grande parte, produzidos, legitimados e difundidos pelas universidades. Tal importância atribuída ao conhecimento universitário, na opinião de Gauthier, teria sido resultado dos estreitos laços entre ciência e racionalidade ao longo do século XX.

Na perspectiva de Perrenoud (1993), o processo de profissionalização passa inevitavelmente pela exigência do domínio de saberes científicos por parte do profissional, cuja formação sólida deve incluir cursos universitários. Em se tratando da profissão docente, a qual se encontra atualmente *em vias de profissionalização, em transição*, a formação inicial é importante. No entanto, *ela não pode, por si só, modificar radicalmente o grau de profissionalização dos professores* (Perrenoud, 1993: 139).

No plano global, a formação torna-se um investimento fundamental e uma das etapas constituintes da profissionalização do magistério. Contudo, é preciso que esse investimento seja reconhecido socialmente e o salário do(a) professor(a) corresponda às expectativas criadas em torno do grau de qualificação ora alcançado. De todo modo, o *status* universitário e o domínio de saberes acadêmicos permitem aos docentes adquirirem um certo grau de autonomia, pois

... Qualquer processo de profissionalização passa em determinadas fases por decisões, relativas por exemplo ao nível de formação dos professores, ao seu salário, ao seu caderno de encargos, ao seu grau de autonomia nas salas de aula e nos estabelecimentos de ensino (Perrenoud, 1993: 139).

Perrenoud reconhece que o sucesso escolar emerge como um dos elementos que a sociedade toma como parâmetro para avaliar a evolução da profissão docente. Neste caso, o bom rendimento escolar dos(as) alunos(as) poderá constituir-se em argumentos relevantes para que os trabalhadores em educação exijam maiores investimentos no sistema de ensino. O fracasso escolar – a evasão, a reprovação e a conclusão da escolarização sem formação adequada e/ou precária – comprovaria que não vale a pena investir grandes somas do dinheiro público no trabalho do(a) professor(a): *Uma sociedade só estará pronta a pagar a*

profissionalização pelo seu preço justo quando as tarefas cumpridas lhe parecerem bastante importantes para merecer um tal esforço (ibidem, p.141).

De acordo com este raciocínio, a profissionalização do trabalho docente estaria, em parte, atrelada tanto ao percentual de alunos(as) que tem acesso à escola como também ao desempenho escolar (eficácia da aprendizagem) dessa parcela da população. Ou seja, compreendendo que quantidade e qualidade na educação constituem a base sobre a qual os serviços educativos são valorizados pela sociedade. Seria, portanto, a combinação entre a expansão das oportunidades educacionais e o grau de eficácia dos sistemas de ensino que indicaria a evolução da profissionalização da docência.

Do que tem sido discutido até o presente momento acerca dos processos de profissionalização das ocupações em geral, e do magistério em particular, há pelo menos três grandes dificuldades em transpor para o trabalho docente características tomadas como exemplo das profissões firmadas solidamente nas sociedades contemporâneas, como o queria Enguita.

A primeira delas está relacionada com a natureza interativa do ensino, cujos saberes próprios desse ofício são, na sua grande maioria, desmistificados na sala de aula pelo seu caráter relativamente próximo do senso comum nas sociedades letradas, tendo seus “clientes”, ou seja, os(as) alunos(as) possibilidade de apreendê-los. Neste caso, a margem de incerteza ou de indeterminação inerente a pelo menos uma das atividades da profissão, a qual seria dominada exclusivamente pelos iniciados devidamente habilitados para executar tal tarefa, teria pouco ou nenhum peso para cercar de proteção o magistério contra a invasão de pessoas não qualificadas pedagogicamente nas universidades. A tentativa de aplicar ao trabalho docente algumas das características das profissões liberais para mensurar o grau de profissionalização do magistério encontra uma certa dificuldade porque as profissões de médico, advogado e arquiteto (Enguita, 1991: 42), por exemplo, alcançaram o *status* social que usufruem atualmente em um outro momento histórico, o que tornaria de certo modo inviável uma comparação direta.

A terceira dificuldade identificada, interrelacionada com as duas anteriores, consiste em observar a construção histórica da docência face ao crescimento dos sistemas de ensino

no último século (Gauthier, 1998). As características e/ou especificidades próprias do ensino contemporâneo reúnem uma diversidade de elementos singulares, incorporados a essa atividade ao longo da sua trajetória social, que torna menos importante estabelecer relações entre o magistério e o conjunto das profissões. Mais produtivo, no caso, seria *compreender as relações entre profissionalismo (e os demais fenômenos profissionalistas) e a desigualdade social e as necessidades de construção de uma sociedade mais justa e igualitária* (Costa, 1995: 227).

Com base nas observações de Gauthier (1998), apresento, em seguida, alguns dos principais problemas que têm limitado o processo de profissionalização do magistério.

O primeiro está relacionado ao fato de que o crescimento dos sistemas de ensino no século XX tem dificultado o estabelecimento de padrões mais definidos acerca da qualificação do corpo docente.

Como segundo problema, constata-se que a cultura sindical presente na história social da docência impõe resistência à normalização da qualidade dos serviços educativos oferecidos nas instituições escolares. Por sua vez, a forte presença dos sindicatos nas reivindicações dos trabalhadores em educação tem garantido melhores condições de trabalho para a categoria.

Um terceiro problema, segundo Gauthier (Idem), diz respeito à construção de uma imagem do trabalho docente como uma ocupação desvalorizada e que é associada quase sempre a "ocupação de mulher" ou de quem não encontrou "coisa melhor" no mercado de trabalho. Essa aparente imagem desenha um retrato estereotipado do magistério que tem provocado um efeito negativo e afastado bons candidatos à função docente, prejudicado o reconhecimento dessa ocupação pelas elites, o governo e a população em geral.

Um quarto problema, associado ao terceiro, é que a adesão ao magistério, muitas vezes, acontece como se fosse quase por acaso ou por parecer uma atividade razoável para ocupar o tempo enquanto não aparece algo mais atraente.

O quinto, ancorado aos quatro problemas anteriores, relaciona-se à dificuldade de se reconhecer e valorizar os saberes específicos do trabalho docente.

3.3.1 Sistema de ensino público e trabalho docente: a experiência de profissionalização do magistério na zona rural de Forquilha

Além das abordagens de Enguita, Tardif, Gauthier e Perrenoud, acrescento uma quinta face da profissionalização do magistério que está vinculada à constituição recente do sistema de ensino público, notadamente da experiência brasileira. Discutir a estreita relação entre sistema de ensino e trabalho docente torna-se igualmente importante quando se verifica que a materialização das políticas públicas educacionais no âmbito das instituições escolares demarca e molda a atividade docente.

O modelo de escola historicamente construído na e pela sociedade moderna sob o controle de um Estado impregnado de ideais liberais, emancipado e regido segundo a ordem do modo de produção capitalista (Cf. Enguita, 1989; Costa, 1995), tende a implementar políticas públicas no setor da educação que serão traduzidas na institucionalização de um sistema de ensino *estadualizado* (Nóvoa, 1995: 15-19). Neste contexto, os(as) docentes são transformados(as) em funcionários(as) deste Estado com vistas a fazerem carreira no serviço público. É, portanto, com essa "face pública" que a educação escolar emerge como possibilidade real de a atividade docente construir-se socioprofissionalmente à medida que o direito à educação é progressivamente ampliado para o conjunto da população. Tal fenômeno tem ocorrido para a maioria da população brasileira de forma lenta e precária, como mencionado anteriormente.

A quase-universalização das oportunidades educacionais no ensino fundamental, efetivada especialmente nas duas últimas décadas, redefine o campo de trabalho dos(as) professores(as). O acesso da população à escola, mesmo acontecendo sob condições difíceis, tem possibilitado criar situações favoráveis para que a categoria dos profissionais da educação reivindique melhores condições de trabalho, uma vez que a *adesão dos professores ao projeto histórico da escolarização* (Nóvoa, 1995: 20) é reafirmada pelo discurso socialmente reconhecido de que o trabalho docente é importante e que contribui

para a constituição das sociedades democráticas, assim como para a construção da cidadania (Cf. Therrien, 1998; Nóvoa, 1991).

O cenário ora apresentado acena para uma perspectiva de profissionalização do magistério público associada às condições em que se efetiva o direito de se escolarizar. O território no qual o conjunto dos(as) docentes se movimenta no atual estágio de desenvolvimento alcançado pelo sistema de ensino brasileiro é marcado fortemente pelas intenções da legislação educacional que impõe nacionalmente um modelo de profissionalização do magistério público a ser materializado nos estados, nos municípios e no Distrito Federal (Cf. Dutra Júnior, 2000).

As condições sob as quais se efetiva a implementação dessa política e sua repercussão para a profissionalização do trabalho docente é o que pretendo discutir e examinar com base nas experiências de trabalho construídas pelas professoras na zona rural de Forquilha. Para tal propósito, considero como relevante as mudanças ocorridas nas décadas de 80 e 90 nos sistemas de ensino e no trabalho docente em escolas públicas de áreas rurais, tendo em vista demonstrar o que é a profissão professor(a) numa sociedade marcada profundamente pelas desigualdades sociais.

Quando examinadas em seu conjunto, percebe-se que as trajetórias de trabalho das docentes na escola pública rural fornecem certas pistas que permitem ampliar o caminho de entendimento acerca das implicações entre sistema de ensino e carreira no magistério público nos últimos vinte anos. A título de exemplo, basta verificar as mudanças ocorridas nesse período, tanto na infra-estrutura física das escolas como também na legislação educacional e, conseqüentemente, nas condições objetivas e subjetivas em que o ensino se realiza. É importante destacar que essas mudanças se dão de forma lenta e os seus resultados revelam a precariedade com que tem ocorrido a institucionalização das oportunidades educacionais no Nordeste brasileiro e, em especial, na zona rural dessa Região (Cf. Pesquisa realizada pelo EDURURAL, 1983), quando são alargados os limites da escolarização para a totalidade da população que compreende a faixa etária entre sete e quatorze anos.

O recorte temporal e a escolha dos sujeitos para a pesquisa são, neste sentido, exemplares para esclarecer com maior riqueza de detalhes o contexto no qual se desenrola e se redefine a carreira de professor(a).

O momento histórico e as formas de ingresso no sistema de ensino público, mencionadas no capítulo anterior, de antemão traçam nitidamente o quadro de instabilidade e insegurança a que as professoras rurais se vêem inseridas nos primeiros anos de atuação. O próprio fato de o sistema de ensino ainda se encontrar na sua fase inicial de formação e de haver associação a uma política coronelista e clientelista das administrações municipais impossibilita pensar numa carreira como docente no serviço público.

Nesta fase de experimentação do ofício de professora, o magistério emerge como se fosse uma ocupação provisória ou ainda como possibilidade de investir num trabalho com chances de, no futuro, "virar emprego":

A minha mãe já era professora, ela trabalhava lá na escola isolada. Aí surgiu a necessidade de uma ajudante na escola devido ela trabalhar com sala multisseriada. Eu comecei a ajudar ela só por ajudar, sem ser remunerada nem nada. Após dois anos eu comecei a ser remunerada e fui achando interessante trabalhar em escola. Estou gostando, apesar de muitos problemas e dificuldades que a gente enfrenta (DOC 01).

A minha mãe falou na época para a secretária de educação que estava precisando de uma pessoa para ajudá-la e que não estava conseguindo passar o conteúdo necessário e não tinha condição de ensinar sozinha [várias séries ao mesmo tempo]. Aí minha mãe disse: "Tem a minha filha que pode me ajudar". Aí a secretária: "Tudo bem, mas só que ela não vai receber como professora, ela vai receber como merendeira". Aí ficou desse jeito: eu era professora e recebia como merendeira (DOC 01).

Neste primeiro momento, torna-se quase ilusório falar em "fazer carreira" ou projeto profissional para o magistério, uma vez que na zona rural o ensino sob a responsabilidade do poder público municipal e o ingresso sem concurso público torna indefinida a permanência ou não no sistema escolar. A escolha do quadro de docentes sob a dependência da administração municipal, cujos critérios pessoais adotados pelo(a) prefeito(a) para admitir os(as) candidatos(as) às vagas no sistema escolar visam a interesses próprios, facilitava a efetivação de contratos de trabalho fragilizados com a Prefeitura. A segurança no emprego dependia tanto da continuidade da gestão municipal em vigor como também da "boa convivência" da docente com o governo municipal:

Tinham umas crianças lá na comunidade onde eu morava e não tinha quem ensinasse. A minha mãe conversando com o fulano, que nesse tempo foi candidato a vereador lá mas não ganhou a eleição, perguntou se ele poderia arranjar uma escola isolada para eu ensinar. Ele foi disse que ia conseguir uma escola para mim. Então, ele conseguiu e eu fui ensinar as crianças de lá porque não tinha quem ensinasse mesmo (DOC 02).

Não houve nenhuma seleção para eu trabalhar na escola isolada. Eu casei em fevereiro de 89 e fui morar no sertão[zona rural]. Em março não sei por que razão as aulas ainda não tinham começado. A professora anterior [cunhada], que tinha ensinado os alunos até dezembro, não queria mais a turma. Depois que eu cheguei lá, no início de fevereiro, ela disse que não ia mais ensinar. Então, como não tinha ninguém, entre aspas, na localidade para substituí-la, um vereador, que era o vereador da casa do meu sogro, perguntou se eu queria ser a professora. Eu disse: "Eu quero". Então, o vereador falou com o secretário de administração e com a secretária de educação. Ai eu fiquei no lugar dela. O vereador tinha sido votado

pela família da casa e tinha mais conhecimento com o pessoal da secretaria de administração. Ele perguntou se eu queria, eu disse que sim, e ele foi lá e ajeitou. Aí eu já fiquei trabalhando (DOC 04)

Quando eu estudava, a minha professora perguntava o que eu queria ser. Eu dizia que queria ser professora igual a ela, que o meu sonho era ser professora e que um dia eu ia com certeza conseguir.

Eu sempre quis ser professora, mesmo porque é difícil demais arranjar emprego. Apesar do salário ser pouco, mas eu gosto de lecionar, eu gosto dos alunos. (DOC 03)

A configuração da carreira docente no magistério público rural de Forquilha ganha novos contornos com as construções de escolas pelo poder público e a transferência do ensino das escolas isoladas para os grupos escolares. O período que se segue, compreendendo especificamente a década de 90, cria possibilidade real para que as professoras pensem objetivamente na materialização de um projeto profissional mais sólido face às circunstâncias políticas e sociais estruturadoras do trabalho docente no Brasil e, particularmente, no Estado do Ceará.

Neste sentido, os concursos para professores(as) das redes públicas estaduais e municipais do Ceará em 1992 e 1997, a nova LDB (nº 9.394/96) que estabelece um prazo de dez anos (1997 a 2006) para que os(as) docentes alcancem a formação pedagógica em grau superior, os Planos de Carreira e Remuneração do Magistério Público que regulamentam, por exemplo, o ingresso no sistema público de ensino e a contratação de quadro de professores(as), a criação do FUNDEF e a quase-universalização do ensino fundamental, foram tomados como referência para a análise aqui proposta .

Do ponto de vista da profissionalização docente, esse conjunto de ações começa a delimitar o *campo pedagógico* (Therrien, 1998a: 45; 1998b:50) no qual o magistério ganha poder de disputa pelo reconhecimento social à medida que o Estado institui e normatiza o sistema escolar. É, portanto, na importância cultural e política da educação escolar, como

necessidade social da sociedade contemporânea, que o ofício de professor tentará buscar *os elementos necessários para ancorar o seu poder de produzir simbolicamente o prestígio social do magistério. Instituirá que a posição ocupada pelos(as) professores(as) equiparasse à dos profissionais liberais* (Nóvoa, 1991, apud Therrien, 1998a: 45).

No plano prático, tais ações são efetivadas lentamente e sob condições precárias, pois os investimentos na área da educação não acompanham com a mesma intensidade o aumento do número de alunos(as) que passa a freqüentar a escola diariamente⁵⁷. Em todo caso, a expansão do atendimento escolar no ensino fundamental cresce significativamente com a participação intensa da população. O caso das escolas isoladas, em que as professoras praticamente se responsabilizavam pela oferta do ensino, é o exemplo mais claro. Além disso, os pais, os(as) professores(as) e a comunidade em geral também têm contribuído para a expansão das oportunidades educacionais quando reivindicam do poder público a construção de uma escola mais digna para a população rural:

Na criação do colégio, os vizinho fizeram um abaixo assinado e a gente entregou ao candidato a vereador e ele foi falar com o prefeito. Ai ele arrumou esta escola (Doc 02).

Os membros da associação faziam as reuniões e chamavam os vereadores, que era ainda na primeira gestão do Município após sua emancipação política, e pediram a construção da escola. Mas a escola só foi construída na segunda gestão em que o prefeito era mais maleável. No início de 89, 90, era a pressão para construir o colégio. Então, os vereadores representantes da comunidade juntos com a associação chamaram o prefeito e pediram a escola. Ai a dona da fazenda cedeu o terreno e o prefeito construiu a escola. Ai a gente

⁵⁷ O governo investe hoje, em média, 4% do Produto Interno Bruto (PIB) em educação. Esse percentual deveria ser pelo menos de 7%, como prevê o Plano Nacional de Educação. No entanto, o artigo desse Plano que ampliaria os recursos para a educação foi vetado pelo Governo Federal (CNTE, 2001).

mandou todo mundo para lá: foi a minha escola, a outra da Barreira e a do próprio Juazeiro (Doc 04).

A construção do grupo escolar vai materializar a oferta dos serviços educativos para uma boa parcela da população rural e configura-se como a primeira iniciativa mais ampla do Estado no cumprimento do seu papel social. Para a comunidade, a presença desta instituição no meio rural representa mais do que um lugar onde se aprende a ler, escrever, contar... Ela se revela também como um espaço público em que são realizadas reuniões das associações, missas, atendimentos médico, odontológico e vacinação, espaço de lazer e esportivo, local de realização de gincanas, serestas, quadrilhas juninas, reuniões de pais, festas das mães e dos(as) professores(as). É também lugar onde os(as) eleitores(as) da região se encontram para votar nos representantes municipais, estaduais e federais. O grupo escolar é concebido pela população local como ambiente de encontros dos grupos de jovens religiosos, em especial da Igreja Católica, e espaço em que as crianças da comunidade se preparam para a primeira comunhão.

São esses e outros significados que a população rural atribui ao grupo escolar, os quais assumem características próprias em cada região que dão forma e expressividade ao termo público no sentido lato. É, portanto, neste “lugar de encontros” que a escola passa a expressar-se como necessidade social. Não só porque seja aí o lugar privilegiado para que as pessoas da comunidade se escolarizem, mas igualmente pelo fato de reunir algumas condições favoráveis aos processos de socialização mais amplos do que propriamente o ambiente familiar ou mesmo o da igreja. Deposita-se a esperança de mobilização e/ou de mudanças sociais na escola por ela participar ativamente na formação dos(as) jovens e constituir-se num espaço com grandes possibilidades de diálogos e reflexões a respeito do contexto social⁵⁸.

Para as professoras provenientes das escolas isoladas, a escola construída pelo poder público vai caracterizar-se como o *locus* por excelência onde elas se sentem fazendo

⁵⁸ Artur da Távola, em entrevista com Roberto D'Ávila, no Programa da TV Cultura **Conexão Roberto D'Ávila**, dia 15 de fevereiro de 2002 às 22h:30 minutos.

parte de uma instituição, sendo referência e local de trabalho produtores de sentimentos de pertença a um grupo profissional. Neste caso, há as vantagens de poder contar com os (as) colegas de trabalho para facilitar a sua vida no cotidiano escolar, não só durante as reuniões de professores e de planejamento das aulas, mas também nas dificuldades do dia-a-dia. Em contrapartida tem de administrar os conflitos no interior da escola e as dificuldades de ter que se deslocar para o trabalho, agora distante da sua residência. Como residem na zona rural, geralmente distante da escola, e a Prefeitura não lhes oferece transporte, todos os dias têm que se deslocar a pé, de bicicleta ou de motocicleta para o trabalho:

No colégio aumentou o número de pessoas e o número de problemas a serem resolvidos, mas teve o lado bom porque abriu caminhos para me profissionalizar, porque quando eu passei a trabalhar lá no colégio, eu ainda tinha somente a 8ª série (DOC 04).

Eu vou estudar pela manhã e volto ao meio dia. Eu chego em casa e só dá tempo para tomar banho, almoço ligeiro, pego a bicicleta e vou para o colégio. É bem uns dois quilômetros do colégio até a minha casa (DOC 02).

Trabalhar em casa facilitou porque eu não tenho que me deslocar da minha casa lá para o colégio do Juazeiro ou para o do São Lourenço, e eu teria que ir de bicicleta porque não tem transporte. E na minha casa, eu não tenho esse trabalho de me deslocar. De bicicleta eram 20 minutos lá de casa para o colégio do Juazeiro. Agora a pé, eu ia até a pé também, era mais de meia hora (Doc 03).

Quando o estabelecimento de ensino oferece as séries de 5ª a 8ª do ensino fundamental e na região não existem professores(as) para trabalhar com tais séries, a Secretaria de Educação de Forquilha nomeia docentes da sede do Município para suprir as

carências da escola⁵⁹. Esse relacionamento com as(as) professores(as) provenientes da Cidade passa, então, a incorporar muitos dos elementos da cultura urbana à escola rural, desde o estilo de funcionamento da instituição até o modo de ensinar e de aprender. Este sentimento é expresso quando muitas docentes utilizam as mesmas “tarefinhas” adotadas pelas escolas privadas da sede do Município:

Com a 8ª série eu lia muito, eu ficava sempre olhando a revista Escola Nova e tinha as minhas irmãs que estudavam nas escolas particulares e levavam as tarefinhas delas para mim. Então, acharam melhor que eu fosse a diretora do colégio porque eu tinha idéias mais avançadas. As outras professoras eram todas lá do sertão e só vinham aqui na cidade a negócio (DOC 04).

O grupo escolar se apresenta também como ambiente de trabalho no qual as docentes vão lidar exclusivamente com a tarefa do ensino; embora ainda continue, muitas vezes, reunindo duas séries na mesma sala de aula, seja porque o número de alunos de uma determinada série não chega a formar uma turma completa (em média 25 alunos/as), seja pela insuficiência de professores(as) na escola em relação ao número de turmas, seja ainda porque não há salas de aulas suficientes para todas as séries. Mesmo assim, elas reconhecem haver um avanço na transferência das aulas da escola isolada para o grupo escolar:

Trabalhar no colégio é bem melhor porque eu vou para lá e não tenho a preocupação de saber se a merenda está cozida, se a sala está limpa. Isso já não vai ser eu quem vai se preocupar, têm os outros funcionários que vão se preocupar. Eu não tenho a preocupação de organizar boletins, eu tenho a preocupação de repassar as notas lá para a secretaria. Mas essa coisa burocrática, essa coisa fora da sala

⁵⁹ No ano de 1993, quando trabalhei com uma turma de 5ª série na zona rural e estava residindo na Cidade, eu fazia o trajeto casa-escola-casa de bicicleta porque a Prefeitura ainda não oferecia transporte para conduzir os (as) professores (as) até a região onde estava localizava a escola. Neste caso, condensava os meus dias letivos em três dias da semana para reduzir o número de viagens.

de aula, externa, como limpeza, merenda, ver se banheiro está limpo e tudo, isso já não sou eu quem vai se preocupar. Então, eu vou lá para a minha sala de aula e tento desempenhar o meu trabalho. Se bem que as salas de aula são um conjunto do colégio todo e não quer dizer que eu fique tão isolada dos outros problemas que há na escola, mas não é uma responsabilidade totalmente minha. Agora eu sei quais as dificuldades que a gente enfrenta trabalhando numa escola isolada onde o professor é tudo, tem uma responsabilidade não só de professor. Porque ter a responsabilidade de professor já é muito e aí você ter outras responsabilidades (Doc 01).

Quando a gente terminava de trabalhar na escola isolada, a gente ficava em casa, mas no colégio é bem melhor, as salas são separadas, as séries não são misturadas. Já na escola isolada, você tinha que passar o dever das crianças tudo na mão, não tinha como você rodar a tarefinha no mimeógrafo, não tinha nada, não tinha ninguém com que pudesse contar. No colégio os meninos não ficam andando dentro de casa, correndo pra lá e pra cá. No colégio tem o quadro, que é bem melhor de passar dever. Agora no colégio eu posso mandar rodar no mimeógrafo as tarefinhas deles na secretaria de educação e já trago todas prontas de casa. Eu trago e eles rodam. Isso facilita muito o meu trabalho (Doc02).

A diferença é que no colégio a gente ensina uma série até duas. Na escola isolada é multiseriada, a gente ensina várias séries ao mesmo tempo, aí fica mais difícil de trabalhar (Doc03).

No colégio aumentou o número de pessoas e o número de problemas a serem resolvidos, mas teve o lado bom porque abriu caminhos para

me profissionalizar, porque quando eu passei a trabalhar lá no colégio, eu ainda tinha somente a 8ª série. No colégio, devido ser as séries separadas, que não eram totalmente separadas porque funcionavam juntas pré I, pré II e alfabetização, 1ª e 2ª, 3ª e 4ª, por conta do espaço físico da escola que era pequeno, ainda continuou multiseriado. Mas teve a diferença de você ter mais tempo para dar atenção aos alunos. Por exemplo, o pré-escolar separado da 4ª série era menos uma preocupação. Eu dava aula no pré-escola no nível deles, eu dava atenção apenas para eles, brincavam, faziam aquilo que a garotada pequena gosta de fazer. E na escola isolada não tinha isso, era todo mundo sentado no banco e de lá ninguém se levantava (Doc 04).

O tempo de dedicação ao magistério é modificado em função do horário previamente estabelecido para o início e término das aulas no grupo escolar. A dedicação exclusiva das docentes ao ensino emerge como um aspecto positivo *porque, na verdade, na escola isolada a professora faz de tudo um pouco, ela é diretora, é merendeira, é zeladora, é o vigia, é tudo (DOC 01)*. No grupo escolar, o exercício do magistério passa a ser "vigiado" por uma direção, uma supervisão e pelos demais colegas de trabalho e as professoras têm que, de agora em diante, cumprir uma carga horária de trabalho mais rígida, com horários de ensino previamente estabelecidos para o início e término das aulas, pois

A minha irmã que está lá (na escola isolada) atualmente trabalha um turno, só que ela divide as horas: duas horas para uma turma e duas horas para a outra; de 1:30hs até às 3:30hs, ela trabalha com o pré, alfabetização, 1ª e 2ª; aí de 3:30hs até às 6:00hs, ela ensina 3ª e 4ª (DOC 01)

Lá na escola isolada eu ensinava da alfabetização até à 4ª série. Eram quatro horas de aula e eu dividia o tempo assim: de uma até às três horas, eu ensinava alfabetização e 1ª série; de três às cinco horas, eu ensinava 2ª, 3ª e 4ª. A partir das três horas os pequenos iam embora e os outros entravam (DOC 03).

Eu ficava na escola isolada de uma, às vezes, até cinco e meia. Não tinha energia elétrica, não podia nem continuar e nem fugir desse horário. [...] Os alunos ficavam todos de uma às cinco horas. O pessoal de 2ª a 4ª séries, assim que chegasse, já abria o seu livro e ia fazer sua leitura. Ia estudar sozinho enquanto eu atendia os pequenos (DOC 04).

Quando passam a ocupar o cargo de diretora da escola, além da função docente, dedicam pelo menos oito horas de trabalho diariamente, tendo que, em alguns dias da semana, no caso da docente 04, permanecer além desse tempo quando a escola oferece alfabetização para jovens e adultos no período noturno:

Com a construção do grupo me nomearam à diretoria da escola, mas eu continuei sendo professora. Eu era a diretora da escola, mas trabalhava também em sala de aula. Teve um ano em que eu trabalhei até três expedientes por dia porque passaram a ensinar adultos à noite. À noite eu ia duas ou três vezes na semana, não ia todos os dias, não. Eu tinha que andar muito para chegar ao colégio. Na época eu engravidei e tinha que caminhar 50 minutos da minha casa para a escola. Antes da gravidez eram 25 minutos de bicicleta para chegar à escola. Depois que eu engravidei, eu não quis mais andar de bicicleta para não prejudicar a gestação, aí eu ia caminhando. A distância era muito grande, tinha que voltar no sol quente às onze horas para retornar uma hora da tarde. (Doc 04).

Eu 92 eu passei a ser diretora da escola. A diretora que estava lá disse que não ia continuar e o colégio ficou sem direção. Eu disse que também não queria ser diretora de lá, mas aí a secretária de educação foi atrás de mim lá em casa e pediu, insistiu, até que eu aceitei ficar como diretora. Eu não queria porque eu achei que ia dar trabalho; não deu, não.

O colégio funciona à tarde e à noite. À noite funciona a educação de jovens e adultos, mas à noite eu não trabalho, não.

Atualmente eu sou professora e diretora no colégio e recebo um salário mínimo. Como diretora eu ganho meio salário e mais meio como professora (Doc 02).

As outras docentes que não assumiram a direção de escola continuaram trabalhando apenas um período letivo. Neste caso, o seu salário também permaneceu o mesmo de quando lecionavam nas escolas isoladas. Considerando o tempo de dedicação ao magistério como *uma das etapas do processo de profissionalização do professorado* (Cf. Nóvoa, 1995: 20), verifica-se na investigação que o exercício da ocupação em tempo integral ou como atividade principal aconteceu só parcialmente. Das quatro professoras entrevistadas, somente duas passaram a trabalhar em dois expedientes, oito horas de trabalho diárias, com o cargo de diretoras da instituição. Contudo, a expansão do sistema escolar tende cada vez mais a ampliar a carga horária de trabalho das docentes de um modo geral de tal forma que elas possam vir a assumir outra turma em outro período letivo.

O desenvolvimento do magistério na escola pública, nessa medida, estrutura-se sob condições adversas atravessadas por dificuldades inerentes aos limites com que o Estado brasileiro amplia a escolarização da população. A transferência do ensino das escolas isoladas para o grupo escolar, ocorrida particularmente na zona rural de Forquilha, processa-se lentamente, o que revela também o ritmo em que ocorre o acesso à escola para as camadas populares do meio rural, especialmente do Nordeste. A idéia de continuar

trabalhando em mais de uma série na mesma sala de aula, dedicar-se ao magistério durante um expediente letivo, recebendo o mesmo salário, significa que apesar de uma melhoria qualitativa no seu ambiente de trabalho em decorrência da distribuição das turmas em espaços de escolarização mais apropriados ao ensino e à dedicação exclusiva ao trabalho docente (antes cuidava também da merenda escolar, por exemplo), não houve de fato uma mudança mais significativa na sua vida profissional. Isso vai acontecer mais concretamente com a realização de concursos públicos para contratar docentes ou como pré-requisito para aqueles(as) pertencentes ao quadro de professores(as) do Município permanecem no magistério:

No início eu não passei por nenhum tipo de seleção, não. Em 97, quando eu fiz o concurso, eu estava cursando a 8ª série. Eu fiz concurso para o polivalente II, justamente o que chama de multiseriado (Doc01).

Eu fiz um concurso em 92, mas não passei e continuei trabalhando. Eu fiz novamente um concurso que teve em 97, aí eu passei (doc02).

Eu fiz o concurso em 97 e passei. Naquele ano eu já tinha terminado o primeiro grau (Doc03).

Com a 8ª série, eu ainda fiz o concurso público daqui, que foi em abril de 91. Nessa época, eu ainda era professora na escola isolada. O fato é que fomos aprovados, eu e o fulano com a 4ª série, e a outra professora com o nível de 4ª série também. Já a professora que ensinava antes de mim na casa não foi aprovada nesse concurso, mas ficou sendo vice-diretora lá no colégio. Aí, em 97, houve outro concurso público para o magistério e eu fiz novamente, agora com o nível médio. Eu saí da escola num final de ano e no começo do outro ano eu já estava lá de novo. Nessa época eu perdi o concurso de 91

porque eu pedi demissão. Ai eu fiz o de 97 para ser efetiva de novo (doc04).

O concurso como instrumento que garanta maior estabilidade no emprego público vai tornar mais real a intenção de fazer carreira na docência, ao mesmo tempo em que alimenta a possibilidade de investir na formação com vistas a melhorar o seu salário. A motivação pessoal e a exigência do poder público para que as professoras se qualifiquem pedagogicamente em grau médio e superior o quanto antes, fortalecem de certo modo os seus vínculos com o ensino.

À medida que as docentes se vão consolidando como trabalhadoras do sistema de ensino público de Forquilha, criam raízes na instituição escolar para além dos vínculos empregatícios com a agência contratante. O prolongamento da experiência no magistério estabelece laços afetivos no ambiente escolar entre a professora e os(as) alunos, e entre estes(as) e a comunidade escolar. Estes processos reforçam a idéia de permanecer no ofício mesmo quando as dificuldades inviabilizam a realização de um trabalho satisfatório na escola:

É difícil trabalhar como professor, mas a gente gosta, a gente se apega aos alunos (Doc 01).

E como eu já estou acostumada na educação, eu comecei nela e acho que vou continuar... (Doc 04).

Quando eu passei a trabalhar no colégio, eu perdi os meus alunos, eu já tinha somente uma série. Era só aquela série e as outras professoras ficavam com os outros alunos (Doc 04).

O *status* social de professor(a), muitas vezes estigmatizado pelas precárias condições de realização da docência e, em particular, pela ínfima remuneração que recebe pelo seu trabalho (Gauthier, 1998), ainda expressa uma positividade inerente à própria

natureza e inserção deste ofício na divisão social do trabalho contemporâneo. As mudanças ocorridas na última década redefinem o campo de trabalho do magistério público e o seu poder de disputa por reconhecimentos sociais.

Para quem trabalha, por exemplo, em cidades do interior do Estado do Ceará e/ou na zona rural, região com raras oportunidades de emprego fora do serviço público, inserir-se em uma atividade com remuneração superior ao salário do magistério não é muito fácil; em especial quando se alcança o grau de formação pedagógica superior após a implantação do FUNDEF em janeiro de 1998:

Com o FUNDEF, o ensino público está bem melhor do que antes. Hoje para você encontrar no Município [de Forquilha] um salário de 500 reais, dá para você contar as pessoas que ganham isso. E o professor que tem nível superior e trabalha oito horas por dia tem esse salário (Doc 04).

Nesta perspectiva, a possibilidade do trabalho docente disputar com outros campos sociais a preferência dos(as) trabalhadores(as) se faz mais visível com o crescente grau de qualificação do professorado e a instituição do Plano de Carreira e Remuneração do Magistério Público (Cf. Dutra Júnior, 2000) que possibilitam a ascensão funcional na carreira docente. Mesmo para quem ainda não alcançou a formação superior e recebe menos de um salário mínimo, a idéia de trocar ou abandonar o ensino por outro emprego persiste. Por outro lado, isto não se materializa de fato quando se compara as vantagens e desvantagens entre as duas ocupações:

Eu pensei em desistir de ensinar no ano passado [ano 2000] para trabalhar na Grendene [indústria de calçados]. Aí minha mãe: "Tem certeza que tu quer isso mesmo?" Eu disse: "Não mãe, eu acho que vou ficar mesmo ensinando". O salário na escola é muito pouco. Lá na Grendene é um salário. Em casa o meu trabalho é só quatro horas, tem isso também. Pensando bem não era vantagem porque, se eu fosse trabalhar na Grendene, eu ia passar o dia todinho trabalhando. E na escola não, só são quatro horas e ficava em casa. Se eu fosse

trabalhar na Grendene, ia ficar na casa do meu tio na cidade e tinha que ir para Sobral e gastar dinheiro com passagens. No final das contas, eu ia ganhar do tanto do professor (Doc 03).

Quando eu cursava a faculdade, eu me escrevi num concurso para a guarda municipal da cidade de Sobral. Fui aprovada, mas na hora de assumir eu disse: "Não, eu vou permanecer na educação mesmo". O salário era a mesma coisa do de professora. A vantagem do trabalho na guarda municipal é que eu fazia o serviço e lá deixava, não precisava trazer nada para terminar de fazer em casa... como o professor vive carregando livros, a minha casa é cheia. Então, o professor tem a elaboração e correção de provas, trabalhos, aulas que têm que elaborar o plano todinho, essas coisas. E na guarda municipal não teria isso, eu ia lá e cumpria o turno. Mas tinha uma desvantagem também, eu teria que trabalhar no horário que eles queriam e o horário oscilava muito. Um dia eles queriam que eu trabalhasse pela manhã, mas na semana seguinte se eles quisessem mudar meu horário para a tarde ou para a noite, passar a noite inteira vigiando um determinado local, isso também podia acontecer. Também não tinha sábado nem domingo nem feriado e nem dia santo livre. Não assumi porque na entrevista o major me disse logo que o trabalho seria por escala. No Carnabral⁶⁰, por exemplo, eu podia passar o Carnabral todinho trabalhando. Então, eu fiquei comparando os dois empregos, o salário era o mesmo. E como eu já estou acostumada na educação, eu comecei nela e acho que vou continuar, eu não quis sair. Eu fiquei imaginando: a diferença entre os dois trabalhos é muito grande (Doc04).

⁶⁰ Carnaval fora de época que é realizado anualmente na cidade de Sobral.

Essa "vontade" de continuar trabalhando no magistério público cresce na proporção em que as docentes investem na sua carreira de professora. Por exemplo, quando prestam concurso público para a função docente e se qualificam pedagogicamente para atuar em sala de aula, especialmente em cursos do ensino médio e de formação inicial. No entanto, a decisão de "fazer carreira" no serviço público educacional não é definitiva, pois expressam, entre outras angústias, a insatisfação com o salário que recebem pelo seu trabalho e, por isso, sonham com um emprego em que sejam mais bem remuneradas:

Eu pretendo continuar no magistério, mas nem por isso eu deixo de sonhar com outras coisas. Eu pretendo passar num concurso em que seja um salário digno e que também trabalhe com o povo. Eu não quero ficar numa coisa trancada, eu gosto de lidar com as pessoas, eu gosto de conversar (DOC 01).

Eu tenho vontade, só está faltando coragem para pegar a apostila e estudar para o concurso do tribunal para ser atendente, escritã ou coisa assim. Por enquanto ainda é um sonho que eu não mexi com ele, mas ele ainda está vivo, está paradinho ali, porque eu quero terminar algumas coisas que eu comecei para iniciar essa nova fase (DOC 01).

Eu mudaria de profissão se o salário fosse melhor, porque se fosse para ganhar um salário [mínimo], eu ficava mesmo ensinando, pelo menos eu estava em casa.

Eu tenho muita vontade de trabalhar como vendedora em loja, mas só que não apareceu. Se um dia aparecesse, eu acho que ia experimentar lá como é que seria (DOC 03).

Se eu tivesse como mudar de profissão, eu mudaria, porque dá muito trabalho ensinar. As crianças dão muito trabalho, a gente fala e não

ligam. Na escola isolada era do mesmo jeito. Não é o salário, não (DOC 02).

As expectativas reais de emprego fora do campo pedagógico tendem a ser menores para quem já concluiu a formação inicial. Com o diploma universitário em mão, o desenvolvimento do projeto profissional na docência vai se consolidando na medida em que sentem poder atingir posições mais elevadas no quadro hierárquico de professores(as). No Município de Forquilha, a carreira no magistério público estadual, por exemplo, emerge como possibilidade de obter maior sucesso profissional dentro do próprio sistema de ensino público sem que, com isso, a pessoa tenha de renunciar e/ou negar a sua trajetória de trabalho para se dedicar a outra ocupação. Assim, o sonho de trabalhar no ensino médio da rede pública estadual ocorre como a possibilidade de ser financeiramente mais atraente em relação ao salário que recebem atualmente. Por apresentar-se socialmente como um grau de ensino de maior prestígio social dentro da educação básica, significa algo que se realiza "com muito gosto" e que é desejável para o seu futuro profissional:

Fu estou ansiosa para trabalhar na escola do Estado, em nível médio, até porque desde agosto [de 2000] eu estou trabalhando lá, contratada temporariamente. Em agosto teve um professor com contrato temporário aqui na escola do Estado que se candidatou a vereador e teve que se afastar de sala de aula. Então, eu fui ser a professora substituta com muito gosto porque era para ensinar no ensino médio, era uma nova experiência. Era telessala [do Curso] Tempo de Avançar. Quando terminou o período eleitoral, ele voltou. [...] Este ano [2001] eu me escrevi para o concurso do Estado, contrato temporário. Espero que faça este concurso e seja aprovada. Estou ansiosa para isso [...] Se eu tivesse dois turnos de trabalho no Estado e quisesse ganhar o mesmo tanto no município eu precisava trabalhar três turnos (DOC 04).

Afirmar-se socialmente como professora da rede pública de ensino, seja na esfera estadual ou municipal, significa também lutar contra as próprias condições adversas ao desenvolvimento satisfatório de uma carreira no campo de trabalho pedagógico. Concluir pelo menos o curso de Pedagogia significa ter de prestar vestibular e cursar a faculdade concomitantemente ao exercício do magistério, em cursos ministrados "em regimes especiais", oferecidos em períodos de férias e/ou nos finais de semana, com qualidade considerada inferior àqueles tradicionalmente ministrados nos semestres regulares e num tempo cronologicamente mais longo. Junto a isso, as docentes têm de, muitas vezes, que financiar esses cursos com o próprio salário:

Eu estou cursando Pedagogia. Embora seja em regime especial, mas é um curso de Pedagogia. O que levou a gente a fazer essa Faculdade, embora paga, todos nós pagamos cem reais por mês... Cem reais não é tanto dinheiro assim, mas para quem ganha um salário mínimo de 151 e tirar 100... O que levou a gente a fazer esse sacrifício é que nós temos a perspectiva de que o salário melhore (DOC 01).

Quando a gente passou no vestibular, juntou uma turma e foi falar com a secretária de educação. Ela disse que não podia fazer nada porque não havia dinheiro para pagar a Faculdade para todos que tinham passado no vestibular. Fomos também falar com o prefeito e, após muita conversa, ele disse que ia dar 30% desse valor que a gente iria pagar. Ai ficou. Só que ele sempre pagava assim: passavam cinco meses e ele dava todo aquele atrasado. Atualmente nós estamos com sete meses que não recebemos esses trinta por cento. Não sei se a gente ainda vai receber. A promessa foi que a gente ia ter esses 30% até o final do curso (DOC 01).

Já teve vestibular para o Magister que nós fizemos no ano passado e eu até passei também. Mas essa Faculdade só era para fazer quem estava ensinando no Científico. A secretária de educação colocou nós para fazermos o vestibular também, mas só que ela não estava sabendo disso aí deu o maior rolo. Disseram que a Faculdade ia começar em fevereiro deste ano [2001], mas aí eu não sei. Sei que nós fizemos a prova e várias pessoas passaram. Era só a Prefeitura que deveria pagar a faculdade e não era para sair do bolso dos alunos, não. Então, a Prefeitura não está podendo pagar porque passaram mais gente do que o previsto (DOC 03).

Eu pretendo fazer a faculdade, mas não sei se vou conseguir porque é dispendioso. A gente ganha pouco e ainda tem que pagar a matrícula de não sei quanto. O que eu ganho talvez não dá nem para pagar a matrícula! (DOC 03).

O acesso de docentes aos cursos de formação superior tem sido amplamente difundido na última década no Estado do Ceará, especialmente pelas universidades públicas. Tal iniciativa se apresenta como resposta aos movimentos docentes no Brasil, especialmente a partir da década de 80, que reivindicavam a viabilidade de qualificar o professorado em detrimento daqueles(as) que vêm obtendo o diploma de professor(as) nas universidades públicas e sequer assumiram uma sala de aula. Neste sentido, autores como Esteve (1991) e Nóvoa (1995) endossam essa idéia ao indagarem a respeito das *regras de acesso às escolas de formação de professores e de recrutamento dos docentes*, uma vez que as normas estabelecidas *favorecem a entrada de indivíduos que jamais pensaram ser professores e que não se realizam nesta profissão e excluem as organizações escolares e os corpos docentes deste processo, dificultando um trabalho coletivo e participado* (Nóvoa, 1995: 24). Junto a isso, o campo pedagógico tem contribuído para fortalecer o argumento

da categoria dos profissionais da educação à medida que estabelece critérios para definir quem deve e quem não deve exercer a ocupação de ensino.

No plano prático, e como demonstram os depoimentos, a forma de ingresso e a realização desses cursos têm desencadeado pelo menos outros dois problemas. Os limites das universidades públicas para responder às demandas do sistema de ensino, passando, então, a estabelecer regras de ingresso diferenciadas na educação superior (vestibular específico para o curso de Pedagogia e o Magister, por exemplo) de modo que, numa mesma universidade, funcionam dois cursos com finalidades e titulação equivalentes mas com qualidades e regimes diferenciados. O outro problema, também decorrente deste, está vinculado à incapacidade do Estado brasileiro financiar a formação inicial de grande parte dos(as) professores(as) das redes públicas de ensino. Tal situação favorece a implantação de cursos pagos na própria instituição pública, muitas vezes onerosos para os(as) próprios(as) docentes, que redefinem a noção de universidade pública na atual fase de reestruturação da esfera pública. Democratizar o acesso à universidade sem que se perca o seu caráter qualitativo e suas finalidades sociais de responder às demandas da população que a financia é o que se busca incessantemente num país onde as desigualdades sociais são profundas. Neste sentido, a universidade pública constitui-se como um dos centros para onde convergem a esperança e o poder de transformação da sociedade brasileira. No caso específico da sua função de qualificar quadros de professores(as), pode-se perceber a sua importância se tomamos, por exemplo, a nossa história de formação dos(as) docentes do sistema de ensino público.

Tomando para reflexão a experiência na docência pública na Região Nordeste, especialmente na escola rural, constata-se que as professoras ingressam no sistema de ensino público com escolarização bem elementar que, dependendo da localização da escola, se situa geralmente entre as quatro primeiras séries do ensino fundamental. Estudos realizados até a primeira metade da década de 80 revelaram que a qualificação de professores(as) do meio rural era considerada *precária* (Davis, 1983: 14) e de *baixo nível* (Dallago, 1986: 25), tendo a sua grande maioria (87,4%) *escolaridade até a 4ª série do primeiro grau* (Maia, 1983: 17). Deste modo, tem-se construído uma geração de docentes

que vai concluir a educação básica após o seu ingresso no sistema escolar, e muitos encerravam seus estudos aí.

Com a aprovação da nova LDB, em dezembro de 1996, estabelecendo prazos e formas de qualificação em serviço, essa realidade vai mudar. A implantação de cursos em grau médio - como o Programa de Formação de Professores em Serviço (PROFORMAÇÃO) - e superior (Pedagogia em Regime Especial e o Magister), criados especificamente para quem trabalha em sala de aula, logo conquista uma clientela numerosa em nosso Estado. O FUNDEF, implantado em janeiro de 1998, exige que as prefeituras utilizem, até o final do ano de 2001, parte dos seus recursos para garantir a formação do quadro de professores(as) dos municípios (FNDE, 2001).

A possibilidade real de ampliar a formação pedagógica cria expectativas em torno do futuro profissional no trabalho docente quando a remuneração passa a ser quase que exclusivamente vinculada à escolarização atingida pelo(a) professor(a) (Cf. quadro 8). Aquela exigência associada a esta motivação produz a necessidade social de qualificação do professorado. Junto a isso, a convivência com quem atingiu e/ou está para atingir uma formação superior a sua alimenta o desejo de investir também em seu *métier*, o que reforça coletivamente o processo de profissionalização do magistério público:

A secretária de educação estava muito satisfeita com o meu trabalho. Agora, algumas vezes, ela me deu uma sugestão Disse que o meu trabalho era bom, mas se eu tivesse nível médio o meu salário ia melhorar. Ela sempre dizia isso quando eu ia receber o dinheiro [...]. Quando a gente ia para uma reunião de diretoras, aí estavam lá umas pessoas com nível superior, outras com nível médio e eu com a 8ª série. É lógico que tinham outras só com a 4ª série, e outras nem isso tinham. Mas essas aí eu não via, eu via as que tinham um nível mais alto. Embora eu não achasse que o meu trabalho era ruim, mas eu me sentia menor. Eu achava que não era justo eu estar ali sendo diretora de uma escola, eu não era um bom exemplo. Eu tinha que estudar

mais, eu tinha que ter pelo menos o nível médio. Quem tinha o nível médio naquela época era doutor. Eu senti na pele a vontade de voltar a estudar. Eu passei cinco anos sem estudar (DOC 04).

Eu já fiz o primeiro período do Curso de Especialização em Psicopedagogia Escolar. Eu só fiz o primeiro período e parei. Eu abandonei por conta de problemas de saúde. Esse Curso é feito nas férias e eu estava sobrecarregada com três turmas na escola. Quando chegaram as férias, eu estava estressada e não tinha condição de ficar estudando dois ou três turnos durante o mês inteiro, e ainda quando terminassem as férias continuar trabalhando três turnos. Então, foi uma sugestão médica para que eu abandonasse e tirasse um mês de férias (DOC 04).

Eu pretendo fazer um curso de especialização, agora a área ainda não decidi qual realmente quero. Com a especialização eu acho que melhoraria o salário em torno de trinta a quarenta reais. Eu já ouvi comentários de que após a especialização que você faz aumenta muito pouco [o salário] (DOC 01).

Quando eu terminar esse curso [de nível médio], eu pretendo entrar na faculdade (DOC 02).

Tais ordenamentos da qualificação para o magistério têm ressonância e amparo na legislação educacional em vigor que estabelece diretrizes acerca do perfil de formação profissional docente em cada uma das etapas da educação básica do sistema de ensino brasileiro.

As trajetórias trilhadas pelas docentes da zona rural de Forquilha indicam que a relação entre trabalho docente, sistema de ensino público e política educacional influenciam

direta e indiretamente o processo de profissionalização do magistério. Quando se recorre a outras pesquisas, como aquela realizada pelo grupo EDURURAL em três estados do Nordeste no início dos anos 80, verifica-se que as experiências de trabalho das professoras e a construção da escola pública em outras áreas rurais fora de Forquilha são semelhantes a ponto de confundirem-se.

O retrato da educação rural, de acordo com os depoimentos colhidos na pesquisa, permanece praticamente o mesmo durante a década de 80. Esse período pode ser caracterizado pela instabilidade no emprego, cujo magistério se apresentava publicamente como *algo transitório*, uma situação em que a docente não "era" professora, ela "estava" professora (Assunção, 1996: 11). Nesta perspectiva, Nóvoa (1995: 25) apoiado em Costa (1989) defende o argumento de que *É preciso contrariar a lógica de uma "passagem pelo ensino", à espera de encontrar uma coisa melhor*. De fato, essa lógica persegue intensamente as trajetórias de trabalho das professoras. Dadas as condições objetivas e subjetivas em que as oportunidades educacionais são ampliadas, em particular na escola rural, como mencionado anteriormente, torna-se quase impossível não pensar em trocar o ensino por um emprego que ofereça melhores perspectivas salariais, embora as chances para que esse desejo se concretize sejam muito mais difíceis para quem vive no meio rural.

Como a pesquisa privilegiou os sujeitos que continuaram trabalhando no sistema de ensino público rural, não se pode saber aqui qual seria o percentual de professores(as) que abandonaram a atividade docente ou então a trocaram por outra ocupação no período em que ainda não havia concurso público de provas e títulos para ingressar ou permanecer no ofício de mestre. Mesmo que não tenha sido diretamente relacionado com o foco da investigação durante o trabalho de campo e também não tenha se constituído em uma preocupação de pesquisa, o abandono e a exclusão do sistema de ensino público não podem ser desprezados completamente quando são discutidos percursos de trabalho no magistério e a construção dos sistemas. A esse respeito, a docente 02 relata, por exemplo, o motivo pelo qual ela continuou ensinando e, ao mesmo tempo, justifica o porquê de um colega de trabalho ter trocado a docência por um emprego numa indústria de calçados situada no Município de Sobral:

Eu continuei trabalhando porque não tinha outra pessoa que ficasse lá ensinando as criancinhas do Juazeiro, porque lá só tem a Conceição que trabalha no colégio. Ela é a única que tem um saberzinho mais avançado. Ai só ela não dá para ficar lá ensinando, aí eu fico com ela. Tem o Francisco, mas ele não quer nem saber de ensinar. Ele ensinou uns dois anos, aí fez uma ficha na Grendene e chamaram ele para trabalhar. Ai ele disse que não queria saber mais de colégio.

Lá na Grendene é só um salário também, mas aqui na prefeitura ele só ia receber meio salário. Mas lá na Grendene o trabalho é o dia todo ou, quando trabalha à noite, é a noite toda. Ele disse que não dá para lutar com crianças, não. Mesmo se fosse o salário completo ele disse que não queria ensinar (Doc 02).

Ainda sobre este assunto, é importante mencionar que minha mãe foi excluída do quadro de professores(as) do Município no ano de 1985 quando o prefeito eleito não era do mesmo partido em que sempre votava. Em 89, quando o candidato em que votara foi eleito, ela já não mais residia na zona rural. Mesmo assim, eu e minhas irmãs conseguimos ingressar no sistema de ensino público municipal sem prestar o concurso realizado em 1992.

Neste cenário social, grande parte das mudanças ocorridas no trabalho docente em Forquilha se dá na última década e têm como eixo norteador a materialização de algumas das diretrizes da política educacional brasileira. Por exemplo, a construção de escolas, a realização de concurso público para ingressar ou permanecer no magistério, o FUNDEF, a formação pedagógica docente em grau médio e superior, a aprovação do Plano de Carreira e Remuneração dos(as) Professores(as) da rede Pública Municipal e ampliação da escolarização no Ensino Fundamental.

É, portanto, esse conjunto de situações estruturadoras da atividade docente e do sistema de ensino público que vão circunscrever o ofício de professor(a) em um espaço

profissional cada vez mais restrito e definido, só permitindo exercer essa atividade àqueles(as) que se enquadrar em um perfil de trabalhador estabelecido nacionalmente.

À GUIA DE CONCLUSÃO

Os percursos de trabalho das professoras na rede de ensino público municipal rural de Forquilha até o final dos anos 80 apresentam trajetórias profissionais nos sistemas de ensino público semelhantes às experiências do conjunto de professores(as) da Região Nordeste, como bem demonstra a avaliação desenvolvida por pesquisadores(as) do EDURURAL. *Grosso modo*, constata-se neste período a existência de um sistema escolar funcionando precariamente na própria residência da professora ou em espaços improvisados, do tipo galpões, salões, capelas etc., muitas vezes construídos com a colaboração da própria comunidade beneficiada pela escola.

Trabalhar nestas condições e com contratos de trabalho fragilizados, recebendo uma remuneração tão ínfima que era preferível esperar somarem-se dois ou três meses de salário para que valesse a pena recebê-lo, a ocupação no ensino tende a constituir-se socialmente como uma "atividade provisória" em que se tem sempre em mente alcançar um emprego em uma outra área de atuação financeiramente mais atraente. Neste contexto, o magistério público emerge como uma ocupação que mobiliza em torno de si atributos pouco estimulantes para quem deseja fazer carreira no serviço público municipal. A sua capacidade de disputar com outros campos sociais o reconhecimento como profissão fica limitada pela fragilidade da infra-estrutura material e humana dos sistemas de ensino, resultado também de uma política educacional coronelista e clientelista que era comum nas administrações municipais daquela Região.

Do ponto de vista da profissionalização do trabalho docente, a mudança do exercício do trabalho para o grupo escolar não alterou, de imediato, as condições objetivas do magistério público. Para que, de fato, se percebesse algumas destas mudanças, é

necessário compreender as políticas públicas de valorização do magistério público implementadas nacionalmente na última década.

As diretrizes orientadoras das políticas educacionais que subsidiam a elaboração do plano de carreira e remuneração do magistério público emergem como um dos principais instrumentos que vão definir um perfil de professor(a) para o nosso sistema de ensino público. Construído e legitimado com base na legislação nacional, particularmente a dos anos 90, o plano configura-se como uma tentativa de uniformizar o padrão do corpo docente e estabelecer parâmetros de formação pedagógica desconhecendo a desigual distribuição dos serviços educativos historicamente produzida no País, especialmente entre o meio rural e urbano.

A concretização do perfil qualitativo do corpo docente, nessa medida, efetiva-se sob condições adversas para as professoras da zona rural de Forquilha. Dentre estas dificuldades, destaca-se o fato de que a distância da residência para o local em que são realizados os cursos as impossibilita de cursá-los com maior dedicação ou mesmo concluírem a formação. Além disso, elas têm que se qualificar concomitantemente ao exercício do ofício. Ao mesmo tempo as verbas do FUNDEF não são suficientes para financiar a formação pedagógica de todos(as) os(as) docentes e a maioria continua recebendo um exíguo salário pelo seu trabalho, o que inviabiliza financiar a sua formação superior. Esta remuneração é resultado tanto do grau de qualificação alcançado por elas até o presente momento quanto do tempo de dedicação ao ensino no qual a metade dos sujeitos investigados continuou trabalhando apenas um período letivo (100 h/a mensalmente) após a sua transferência para o grupo escolar.

Esse conjunto de elementos vai pouco a pouco se transformando numa complexa rede de relações que condensa, ao mesmo tempo, situações e percursos de trabalho específicos em cada região do País que moldam o cenário no qual o campo pedagógico ganha voz e visibilidade social. As demandas por escolarização hoje em curso, provenientes de setores diversos da sociedade, tendem a fortalecer os argumentos através dos quais os sindicatos e as associações docentes ancoram suas reivindicações para fazer valer as conquistas trabalhistas alcançadas nos últimos quarenta anos. Ao fazerem isto, as

representações docentes lutam também para normatizar a organização do sistema de ensino e do trabalho docente, o que, de certa forma, endossa o projeto nacional de profissionalização do magistério público.

Tal projeto de profissionalização do magistério em curso no Brasil tem se desenvolvido dentro de estruturas que trazem as marcas profundas da desigualdade social construída ao longo da nossa história. Nestes termos, ao se tentar regular e circunscrever o trabalho docente através de normas elaboradas pelos próprios profissionais da educação, assim como fazem os profissionais liberais (médicos, advogados, engenheiros, arquitetos etc.), tenta-se conduzir o ofício de professor(a) para "um lugar privilegiado" na divisão social do trabalho. As determinações dessas normas passam, então, a inserir o magistério num território de disputa por reconhecimento e legitimação sociais, definindo o lugar dele no quadro hierárquico das profissões. Tomando para análise as trajetórias profissionais dos(as) professores(as) no sistema educacional brasileiro, a desigual distribuição dos serviços escolares e a dimensão quantitativa do corpo docente em nosso País, percebe-se que haverá dificuldades imensas para "enquadrar" a ocupação do ensino no rol das profissões liberais.

É, portanto, neste contexto que o campo pedagógico emerge como espaço através do qual o corpo docente apreende e ancora argumentos para condensar suas reivindicações profissionais, agrega elementos que se vinculam para além da história social do trabalho docente. Este campo, ao disputar com outros campos sociais o reconhecimento da docência como profissão (*status* econômico e social para os/as docentes), extrapola os seus limites de atuação ao mesmo tempo em que contribui para a institucionalização das oportunidades de escolarização na sociedade brasileira.

As experiências de exercer o magistério no sistema de ensino público rural, nos últimos vinte anos, fornecem indícios a respeito de como o trabalho docente vai se desenhando para um grupo de professoras de modo muito parecido com o que aconteceu no meio urbano na primeira metade do século XX (Cf. Moreira de Sousa, s/d). Outra pista revelada pela pesquisa, a ser melhor confirmada em novos estudos, diz respeito ao fato de que na zona rural sempre existiu um sistema de ensino mais homogêneo do que no meio

urbano e notadamente mais precário, pois não se observa aí a construção das chamadas "escolas de excelência": liceus, centros tecnológicos etc. A infra-estrutura material e humana das escolas situadas no meio rural brasileiro, até o final dos anos 80, garantia a permanência de instituições de ensino funcionando precariamente em condições "emergenciais" na casa da professora, em residências alugadas, no galpão, na capela etc.

A construção do sistema de ensino e do trabalho docente no meio rural é, nesse sentido, filha de seu tempo. Posso, como isso, afirmar que a pesquisa delinea um recorte temporal de evolução do magistério público em duas fases distintas: uma que compreende o período que vai até o final da década de 80 e outra que, basicamente, se desenvolve ao longo dos anos 90. Esses dois períodos não são de ruptura brusca do novo emergindo do "velho" nem acontecem em tempos e datas bem definidos.

Uma pista ainda turva, a ser melhor analisada em estudos posteriores, anuncia um desfecho da profissionalização do trabalho docente nesta fase da história social da escolarização da sociedade brasileira, notadamente no período que compreende as décadas de 80 e 90 do século passado. Seus indícios revelam uma provável reestruturação dos modelos e/ou perfis docentes orientados por uma política nacional de valorização do magistério público, efetivada a partir da segunda metade da década de 90. As dificuldades de implementá-los no sistema de ensino público se dão em virtude das limitações do Estado brasileiro garantir os devidos recursos para a educação como, por exemplo, elevar os investimentos nesta área de 4 para 7% do Produto Interno Bruto, como está previsto no Plano Nacional de Educação (CNTE, 2001). Além disso, a dimensão continental do País e a desigual distribuição dos recursos educacionais nas suas regiões (esta mencionada anteriormente) impossibilitam estabelecer parâmetros de profissionalização mais ou menos uniformes para o conjunto dos(as) docentes.

Os limites deste ensaio investigativo não possibilitaram dar toda a significação aos indícios aqui anunciados, especialmente no que se refere aos processos de profissionalização do trabalho docente fora do contexto rural. Com o intuito de dar continuidade a esta investigação e considerando a relevância social e científica do tema em pauta, anuncio como proposta desenvolver estudos em torno da regulação e da estruturação

do magistério público no sistema de ensino cearense em decorrência da legislação educacional brasileira da década de 90 do século XX.

ANEXO - *Plano de Carreira e Remuneração do Magistério Público do Município de Forquilha-CE*

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALBUQUERQUE, Maria Gláucia Menezes Teixeira. **O planejamento e a política no cenário educacional cearense**. Trabalho apresentado no XV Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste, ocorrido em São Luís-MA, no período de 19 a 22 de junho/ 2001 na UFMA.
- ALMEIDA, Ana Maria Fonseca de. O jogo com a regra: clientelismo na administração da educação pública. **Educação & Sociedade**, nº 54, janeiro de 1996, p.52-69.
- ALMEIDA, Jane Soares. **Mulher e Educação: uma paixão pelo possível**. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1998.
- ASSUNÇÃO, Maria Madalena Silva de. **Magistério primário e cotidiano escolar**. Campinas, SP: Autores Associados, 1996.
- Avaliação da Educação Rural Básica no Nordeste Brasileiro**. Fortaleza: FAGED/UFC, Relatório Técnico, nº 1, 1982 (mimeo).
- AVELAR, Lúcia. Clientelismo de Estado e política educacional brasileira. **Educação & Sociedade**, nº 54, janeiro de 1996, p. 34-51.
- BARBOSA JÚNIOR, Raimundo; FURTADO, Eliane Dayse Pontes. **A educação no campo: um desafio no contexto dos assentamentos rurais do Ceará**. Trabalho apresentado no XV Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste, ocorrido em São Luís-MA, no período de 19 a 22 de junho/ 2001 na UFMA.
- BARRETTO, Elba Siqueira de Sá. Novas políticas educacionais para velhas escolas rurais: um estudo de caso no sertão do Piauí. São Paulo: **Cadernos de Pesquisa da Fundação Carlos Chagas**, nº 46, agosto de 1983.
- BARRETTO, Elba Siqueira de Sá. O ensino rural paulista: desafios e proposta. São Paulo: **Cadernos de Pesquisa da Fundação Carlos Chagas**, nº 56, agosto de 1986.
- BOGDAN, Robert e BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto-Portugal: Porto Editora, 1994.

- BORGES, Cristiane Fernandes. **Tecnologias de Informação e Comunicação e a educação nas escolas municipais de Fortaleza e a formação de monitores para laboratórios de Informática Educativa.** Trabalho apresentado no XV Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste, ocorrido em São Luís-MA, no período de 19 a 22 de junho/ 2001 na UFMA.
- BUENO, Belmira; CATANI, Denice Bábara; SOUSA, Cyntia Pereira de (orgs.). **A vida e o ofício dos professores:** formação contínua, autobiografia e pesquisa em colaboração. São Paulo: Escrituras Editora, 1998.
- BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação, nº 9.394/96.
- CAVALCANTE, Maria Juraci Maia. Algumas indagações sobre o silêncio em torno da 6ª Conferência nacional de Educação. *In História da Educação/ ASPHE* (Associação Sul Rio-grandense de Pesquisadores em História da Educação). FaE/UFPel, nº 8, setembro de 2000. Pelotas: Editora da UFPel.
- CAVALHEIRO, Edgard. Vida e obra de Monteiro Lobato. In: MONTEIRO LOBATO, José Bento. **Urupês.** São Paulo: Brasiliense, 1957.
- CHARLOT, Bernard. Mini-curso **Pesquisa em Educação:** o que e como pesquisar. Fortaleza: Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará, no período de 15 a 17 de agosto de 2001.
- CNTE. **Sindicato Somos Nós:** fique sócio. Diretoria executiva da CNTE, biênio 97/99.
- CNTE. **Pacífica e legítima, Marcha conquista opinião pública.** Edição 158, colhida do site www.cnte.gov.br em 8 de outubro de 2001.
- COSTA, Marisa Cristina Vorraber. **Trabalho docente e profissionalismo.** Porto Alegre: Sulina, 1995.
- CPI do FUNDEF:** Vitória da sociedade. Fortaleza: Edições INESP, 2000.
- CRUZ, Sílvia Helena V. e ANDRADE, Rosimeire Costa de. **O atendimento em creches comunitárias na cidade de Fortaleza:** diagnóstico da situação atual (Relatório parcial). Fortaleza: FAGED/UFC, 1999.
- CUNHA, Maria Antonieta Antunes. **Guia Geral do PROFORMAÇÃO.** 2 edição - Brasília: MEC-FUNDESCOLA, 2000.

- DALLAGO, Maria Lúcia Lopes, Exploração das condições dos alunos com maior defasagem entre a idade cronológica e a série em escolas rurais. São Paulo: **Cadernos de Pesquisa da Fundação Carlos Chagas**, nº 56, agosto de 1986.
- DAMASCENO, Maria Nobre. **Pedagogia do engajamento: trabalho, prática educativa e consciência do campesinato**. Fortaleza: Edições UFC / Stylus Comunicações, 1990.
- DAVIES, Nicholas. **O FUNDEF e o orçamento da educação: desvendando a caixa preta**. Campinas, SP: Autores Associados, 1999.
- DAVIS, Cláudia e DIETZSCH, Júlia Martins. Avaliação da Educação Básica no Nordeste Brasileiro: estudo do rendimento escolar na zona rural. São Paulo: **Cadernos de Pesquisa da Fundação Carlos Chagas**, nº 46, agosto de 1983.
- DEMARTINI, Zélia de Brito Fabri; TENCA, Sueli Contrim e TENCA, Álvaro. Os alunos e o ensino na República Velha através das memórias de velhos professores. São Paulo: **Cadernos de Pesquisa da Fundação Carlos Chagas**, nº 52, fevereiro de 1985.
- DOWBOR, L. **A reprodução social: proposta para uma gestão descentralizadora**. Petrópolis: Vozes, 1998.
- DUTRA Jr. Adhemar F. et al. **Plano de carreira e remuneração do Magistério Público: LDB, FUNDEF, diretrizes nacionais e nova concepção de carreira**. Brasília: MEC, FUNDESCOLA, 2000.
- ENGUITA, Mariano F. A ambigüidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarianização. **Teoria e Educação**, 4, 1991, p. 41-61 – Tradução de Álvaro Moreira Hypólito.
- ESTEVE, José M. Mudanças sociais e função docente. *In*: NÓVOA, António (org.). **Profissão professor**. 2 edição - Porto- Portugal: Porto Editora, 1995, p.93-124.
- FAORO, Raymundo. **Os donos do poder: formação do patronato político brasileiro** – 13 ed. – São Paulo: Globo, 1998.
- FARIA FILHO, Luciano Mendes de. A escola no movimento da cidade: os grupos escolares em Belo Horizonte. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, nº 26, dez./97.

- FUNDO NACIONAL DO DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO (FNDE). **Perfil de Município - 2000**. Dados colhidos no site www.fnde.gov.br no dia 12 de novembro de 2001.
- FUNDO NACIONAL DO DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO (FNDE). **Síntese dos Dados Financeiros sobre o FUNDEF em 1999**. Dados colhidos no site www.fnde.gov.br no dia 12 de novembro de 2001.
- FORQUILHA-CE. Secretaria de Educação e Cultura do Município de Forquilha. **Demonstrativo dos recursos do FUNDEF** para o ano 2001.
- FORQUILHA-CE. Projeto de Lei nº 002/2001 que dispõe sobre o **Plano de Carreira e Remuneração do Magistério Público do Município de Forquilha**, aprovado pela Câmara Municipal de Forquilha em 22 de fevereiro de 2001.
- FRANCO, Daniel de Oliveira, SANTOS, Elzanir dos e SOUSA, Francisco das Chagas de Loiola. **O significado de escola na memória de idosos não escolarizadas do Município de Forquilha-CE**. Trabalho apresentado no XIV Encontro de Pesquisa Educacional do Nordeste nos dias 16, 17, 18 de junho/ 1999 na UFBA, em Salvador.
- GAUTHIER, Clermont. **Por uma teoria da Pedagogia: pesquisas contemporâneas do saber docente**. Ijuí: EdUnijuí, 1998.
- GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira. Trabalho docente e subjetividade: embate teórico e novas perspectiva. São Paulo: **Revista da Faculdade de Educação da USP**, v. 22, n. 2, p. 43-71, jul./dez., 1996.
- HAGUETTE, Teresa Maria Frota. **Metodologias qualitativas na Sociologia**. 3 edição - Petrópolis: Vozes, 1992.
- IBGE. **Censo demográfico de 1991**: características gerais da população e instrução.
- IBGE. **Censo demográfico 2000**: população do Município de Forquilha, população residente no meio rural e urbano e situação do domicílio.
- IBGE. **Censo demográfico 2000**: população residente de cinco anos ou mais de idade e alfabetizada.

- LAUGLO, Jon. Crítica às prioridades e estratégias do Banco Mundial para a educação. Tradução de Dagmar M. L. Zibas. **Caderno de Pesquisa da Fundação Carlos Chagas**, Cortez, nº 100, março de 1997, p. 11-36.
- LE GOFF, Jacques. **A História Nova**. 3 ed. - São Paulo: Martins Fontes, 1995.
- LELIS, Isabel. **Profissão docente: uma rede de histórias**. Revista Brasileira de Educação, São Paulo, nº 17, maio/junho/julho/agosto de 2001, p.40-49.
- _____. A polissemia do magistério: **entre mitos e histórias**. Tese de Doutorado em Educação. PUC-Rio, Rio de Janeiro, 1996.
- LOPES, Antônio de Pádua Carvalho. **Superando a pedagogia sertaneja**: grupo escolar, escola normal e modernização da escola primária pública piauiense (1908-1930) - Tese de Doutorado. Fortaleza-CE: FAGED/UFC, 2001.
- LÜDKE, Menga. Sobre a socialização profissional de professores. **Cadernos de Pesquisa da Fundação Carlos Chagas**, nº 99, novembro de 1996, p.5-15.
- MADEIRA, Maria das Graças de Loiola. **Recompondo memórias da educação**: a Escola de Aprendizes de Artífices do Ceará (1910-1918). Fortaleza: Gráfica do CEFET - Centro Federal de Educação Tecnológica do Ceará, 1999, p. 233.
- _____. **Entre orações, letras e agulhas**: a educação nas "casas de caridade" do Pe. Ibiapina - Sertão cearense (1855-1883). Projeto de Tese de doutorado. Fortaleza: FAGED/UFC, 2001.
- MEC - Secretaria de Educação Fundamental. **FUNDEF**: de onde vêm os recursos. Texto colhido no site www.mec.gov.br/sef/fundef em 12 de novembro de 2001.
- MAIA, Eny Marisa. A Qualidade do Ensino Básico na zona rural: problemas de administração descentralizada num contexto autoritário. São Paulo: **Cadernos de Pesquisa da Fundação Carlos Chagas**, nº 46, agosto de 1983.
- MELO NETO. João Cabral de. **Morte e vida severina e outros poemas em voz alta**. 29 edição - Rio de Janeiro: José Olímpio, 1991.
- MONTEIRO LOBATO, José Bento. **Urupês**. São Paulo: Brasiliense, 1957.
- NAGLE, Jorge. **Educação e sociedade na Primeira República**. São Paulo: EPU, 1974.

- NÓVOA, António. Para o estudo sócio-histórico da gênese e desenvolvimento da profissão docente. **Teoria & Educação**, 4, 1991, p.109 –139.
- NÓVOA, António (Org.). **Vidas de professores**. 2 ed. - Porto: LDA, 1995.
- _____. **Profissão Professor**. 2 edição - Porto: Porto Editora, 1995.
- OLIVEIRA, Francisco de (USP). **Seminário Fundo Público e Democracia**: financiamento de políticas públicas, corrupção e clientelismo. Auditório Castelo Branco da UFC, nos dias 16 e 17 de outubro de 2000.
- PAIVA, Vanilda P. **Educação popular e educação de adultos**. São Paulo: Loyola, 1987.
- PERRENOUD, Philippe. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação**: perspectivas sociológicas. Tradução de Helena Faria, Helena Tapada, Maria João Carvalho e Maria Nóvoa. Lisboa - Portugal: Publicações Dom Quixote, 1993.
- RAMOS, Lilian Maria Paes de Carvalho. A democratização do ensino na zona rural: uma experiência pioneira. **Revista Educação & Sociedade**, São Paulo, nº 32, abril de 1989.
- ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil (1930/1973)**. 6 ed. Petrópolis: Vozes, 1984.
- SACRISTÁN, J. Gimeno. Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, António (org.). **Profissão professor**. 2 edição - Porto-Portugal: Porto Editora, 1995, p.63-92.
- SERAFIM LEITE, S. J. **História da Companhia de Jesus no Brasil**. Tomo IV - Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1943.
- Secretaria do Tesouro Nacional do Ministério da Fazenda. **Síntese de dados financeiros sobre o FUNDEF em 1999**. Informações colhidas site www.mec.gov.br/sef/fundef em 12 de novembro de 2001.
- SHIROMA, Eneida Oto. Educação profissional e profissionalização de educadores. **Revista Perspectiva**, v. 18, nº 33, p. 77-91, jan./jun., 2000.
- SOUSA, Francisco das Chagas de Loiola. **A política salarial docente no sistema de ensino público cearense**. Fortaleza: FACED/UFC, 2000 [mimeo].

- SOUSA, J. Moreira de. **Sistema educacional cearense**. MEC-INEP- Centro Regional de Pesquisas Educacionais do Recife, s/d.
- SINDIUTE. Carta aberta dos(as) professores(as) em greve de fome ao povo cearense. Fortaleza: s/d.
- SPINK, Mary Jane P. (Org.). **Práticas discursivas e produção de sentido no cotidiano: aproximações teóricas e metodológicas**. São Paulo: Cortez, 1999.
- TARDIF, Maurice et al. Os professores face ao saber. **Teoria & educação**, nº 4, 1991, p.215-234.
- TARDIF, Maurice. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas conseqüências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação**. São Paulo, ANPED, nº 13, 2000, p. 5-24.
- TESSER, Ozir et alii. **A professora rural: leiga?** Fortaleza: CETRA, 1993.
- _____. Organização e luta dos professores: instrumento de formação. *In* TESSER, Ozir et alii. **A professora rural: leiga?** Fortaleza: CETRA, 1993.
- TERRIEN, Angela T. Souza. **Trabalho docente: uma incursão no imaginário social brasileiro**. São Paulo: EDUC, 1998.
- _____. Trabalho docente e o seu valor social: representações sociais e campo pedagógico. *In*: TERRIEN, Angela; MATOS, Kelma (orgs.). **Identidade e Representações Sociais. Cadernos da Pós-graduação em educação**. Fortaleza: FAGED/UFC, nº 9, 1998.
- TERRIEN, Jacques; DAMASCENO, Maria Nobre. **Educação e Hegemonia: o trabalho e as práticas socioeducativas no campo**. Relatório do CNPq. Fortaleza: FAGED/UFC, 1992.
- TERRIEN, Jacques. O saber do trabalho docente e a formação do professor. Trabalho apresentado em mesa redonda no **I Congresso Ibero-americano de Formação de Professores**. UFSM, abril de 2000.
- TERRIEN, Jacques e SOUZA, Angela. Cultura docente e gestão pedagógica: a racionalidade prática dos saberes do saber-fazer. *In* TERRIEN, Jacques e

- DAMASCENO, Maria Nobre. **Artesãos de outro ofício: múltiplos saberes e práticas no cotidiano escolar.** São Paulo: Annablume, 2000.
- THOMPSON, Paul. **A voz do passado: história oral.** Tradução de Lólio Lourenço de Oliveira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- WERLE, Flávia Obino Corrêa. Educação rio-grandense no início do período republicano: do apoio ao privado à sua publicização. **Educação & Sociedade**, nº 54, janeiro de 1996.
- VASCONCELLOS, Eduardo Alcântara de. Agrupamento de escolas rurais: alternativa para o impasse da educação rural? São Paulo: **Cadernos de Pesquisa da Fundação Carlos Chagas**, nº 86, agosto de 1993.
- VIANA, Maria José Braga. Longevidade escolar em famílias de camadas populares.
In: NOGUEIRA, Maria Alice et alii. **Família & Escola: trajetórias de escolarização em camadas médias e populares.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.
- VIEIRA, Sofia Lerche; IBANEZ, Nohemy Rezende e FARIAS, Isabel Sabino de. **Ceará: experiências na formação de professores.** Brasília-DF: Banco Mundial (Departamento de Desenvolvimento Humano), novembro de 1999.



Projeto de Lei N°002/2001

ESTADO DO CEARÁ
 CÂMARA MUNICIPAL DE FORQUILHA
 PROTOCOLO N.º 044/2001
 LIVRO N.º 005 FOLHA 059
 DATA 21/02/01 Beto
 Encarregado

Dispõe sobre o Plano de Carreira e Remuneração do Magistério Público do Município de Forquilha e dá outras providencias.

Aprovado 1ª votação na sessão Extraordinária do dia 22/02/01
Glaiola
 Presidente

Aprovado 2ª votação na sessão Extraordinária do dia 22/02/01
Glaiola
 Presidente

CAPITULO I

DAS DISPOSIÇÕES PRELIMINARES

Art. 1º. - Esta Lei institui o Plano de Carreira e Remuneração do Magistério Público do Município de Forquilha, de conformidade com o que é estabelecido nas leis federais N° 9394 de 20.12.96 e N° 9.424, de 24 de 24.12.96, bem assim na Resolução N° 03, de 03.09.97, do Conselho Nacional de Educação.

Art. 2º - Esta lei aplica-se aos profissionais da educação infantil e do ensino fundamental que exercem funções de Magistério, aí incluídas as atividades de docência e as de suporte pedagógico direto a tais atividades.

Art. 3º - O regime jurídico dos profissionais do Magistério Público será o regime jurídico único, com responsabilidade de aposentadoria pelo Instituto Nacional do Seguro Social(INSS).

Art. 4º. - O Plano de Carreira e Remuneração do Magistério tem como princípios a profissionalização e valorização dos profissionais da educação, tendo em vista a melhoria da qualidade dos serviços prestados pela escola publica do município, assegurando aos seus integrantes:.

- I- Ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, respeitados os direitos assegurados pela Constituição Federal vigente;
- II- Remuneração condigna dos profissionais em efetivo exercício no magisterio, em nível compatível com as receitas municipais.

Aprovado 3ª votação na sessão Extraordinária do dia 22/02/01
Glaiola

[Handwritten signature]



- III- Aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim, de acordo com as possibilidades das finanças municipais;
- IV- Estimulo à produtividade e ao trabalho em sala de aula;
- V- Progressão funcional baseada na titulação e habilitação, na avaliação de desempenho e de conhecimento;
- VI- Período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluídos na jornada de trabalho;
- VII- Condições adequadas de trabalho. ✕

Art. 5º. – Nesta lei, são utilizados os seguintes conceitos relativos à organização de recursos humanos:

- I – **Magistério Público Municipal** – o conjunto de profissionais de educação titulares dos cargos de Professor de Educação Básica Classe A e Professor de Educação Básica Classe B,
- II – **Funções de Magistério** – as atividades de docência e de suporte pedagógico direto à docência, aí incluídas as de administração escolar, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional.
- IV – **Carreira do Magistério** – o conjunto hierarquizado de classes da mesma natureza funcional, segundo o nível de formação, o grau de responsabilidade, e a complexidade das atribuições a elas inerentes para desenvolvimento do profissional do magistério em linha ascendente de valorização;
- V – **Classe** – a divisão básica da carreira, contendo determinado número de empregos de provimento permanente de mesma denominação e atribuições idênticas, agrupados segundo a natureza e complexidade das atribuições e da habilitação profissional exigida;
- VI – **Referência** – a posição do profissional do magistério dentro da classe, que permite identificar a situação do ocupante quanto à referência hierárquica e a remuneração na carreira;
- VII – **Progressão Horizontal** – a elevação do ocupante de emprego do magistério de uma referência para outra imediatamente superior dentro de uma mesma classe;
- VIII – **Progressão Vertical** – a elevação do ocupante de emprego do magistério de uma classe para outra imediatamente superior.

ESTADO DO CEARÁ
CÂMARA MUNICIPAL DE FORQUILHA
PROTOCOLO Nº 044/2001
LIVRO Nº 005 FOLHA 059
DATA 21/02/01 Beto
Encarregado



ESTADO DO CEARÁ
CÂMARA MUNICIPAL DE FORQUILHA
PROTOCOLO N.º 044/2001
LIVRO N.º 005 FOLHA 059
DATA 21/02/04 Beto
Encarregado

CAPÍTULO II

DA ORGANIZAÇÃO E INGRESSO NA CARREIRA

Art. 6º - O Quadro do Magistério é constituído por empregos de provimento permanente de professor.

Parágrafo Único – O emprego de provimento efetivo corresponde à obrigação de 20(vinte) horas-aula semanais mais 25% (vinte e cinco) por cento de atividades de planejamento e avaliação.

Art. 7º - Os empregos de provimento permanente estão agrupados segundo as classes de docentes, cada uma das quais desdobradas em quatro referências, conforme Anexo I da presente Lei.

Art. 8º - Integram as classes de docentes, os empregos de provimento permanente de Professor Educação Básica A e B, cujos ocupantes exercerão suas atividades em conformidade com os níveis de atuação a seguir discriminados:

I – Professor de Educação Básica – Classe A – Exercerá suas atividades na Educação Infantil e nas quatro primeiras séries ou ciclos correspondentes do Ensino Fundamental, tendo como qualificação o Ensino Médio mais o curso profissionalizante de formação para o magistério das quatro primeiras séries do ensino fundamental, ainda no nível técnico.

II – Professor de Educação Básica – Classe B – Exercerá suas atividades no ensino fundamental de acordo com sua capacitação específica, tendo como requisito mínimo para ingresso a Licenciatura Plena em nível superior seja para ensino nas quatro primeiras séries, seja para ensino em áreas específicas;

Parágrafo único - O ocupante do emprego de professor de Educação Básica, Classe A, poderá ministrar aulas da 5ª a 8ª séries ou ciclos correspondentes do Ensino Fundamental, a critério da administração municipal, desde que satisfaça os requisitos de habilitação exigidos para o exercício da docência naquele nível, na hipótese de carência de professores concursados.

Art. 9º - Os cargos de suporte pedagógico de diretor, ou supervisor serão ocupados por profissionais de magistério com



capacitação ou treinamento em serviço, serão ainda considerados cargos de confiança e integrarão o Quadro Permanente, conforme Anexo I.

Parágrafo Único - O professor designado para as funções de suporte pedagógico deverá comprovar a experiência mínima de 2 (dois) anos de docência, licenciatura em pedagogia ou pós-graduação, nos termos do Art.64, da Lei Federal N.º 9394, de 20 de dezembro de 1996.

Art. 10 - O ingresso na Carreira do Magistério público dar-se-á exclusivamente por concurso público de provas e títulos e somente pode ocorrer na referência inicial de cada classe.

Art. 11 - O provimento dos empregos do Quadro do Magistério será feito mediante, nomeação, posse e exercício, de acordo com a legislação que disciplina a investidura em empregos públicos.

§ 1.º - Os requisitos para provimento dos empregos na Carreira do magistério, são os estabelecidos, no Anexo I desta Lei.

§ 2.º - A comprovação da titulação ou habilitação exigida para o exercício do emprego é condição para nomeação do profissional do magistério.

Art. 12 - Os ocupantes dos empregos de provimento permanente ficam sujeitos ao cumprimento obrigatório do Estágio Probatório de 3 (três)anos entre a posse e a investidura, obedecendo as normas estabelecidas na legislação que regula a matéria, ressalvados os casos indicados no art. 28 da emenda Constitucional 19, de 04 de Junho de 1998.

CAPITULO III

DOS DIREITOS E ATRIBUIÇÕES DOS PROFISSIONAIS DO MAGISTÉRIO

Art. 13 - Os servidores da carreira do Magistério são enquadrados no Regime Jurídico Único, para fins previdenciários.



Art. 14 - Além das licenças estabelecidas na legislação específica do servidor público municipal, poderão ser concedidas ao profissional do magistério, licenças remuneradas para freqüentar cursos de formação ou participar de cursos de pós-graduação e simpósios relacionados com sua área de atuação no sistema municipal de ensino, respeitados os limites estabelecidos por lei e os interesses do sistema municipal de ensino..

Art. 15 - Após um ano de exercício, O professor terá direito a 30 (trinta) dias de férias e, quando em regência de classe, sem interrupção, a mais 15(quinze) dias de recesso escolar, gozados em período compatível com os interesses da administração do sistema de ensino.

Art. 16 - São atribuições do professor em função de docência;

- a) Preparar e ministrar aulas, avaliar e acompanhar o aproveitamento do corpo discente;
- b) Participar da elaboração da proposta pedagógica da escola;
- c) Elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica da escola;
- d) Favorecer, estimular e induzir a aprendizagem dos alunos;
- e) Estabelecer e executar estratégias de recuperação para os alunos com baixo rendimento escolar;
- f) Cumprir os dias letivos programados e ministrar as horas-aula estabelecidas, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional;
- g) Colaborar com as atividades de articulação da escola com a família e a comunidade;
- h) Desenvolver outras atividades correlatas.

Art. 17 - São atribuições do professor designado para a função de Diretor de Escola:

- a) administrar, planejar, orientar, coordenar, controlar e avaliar as atividades educacionais, junto ao corpo técnico pedagógico, docente, discente e administrativo da unidade escolar;
- b) promover a integração curricular, assegurado o cumprimento das diretrizes legais e o contínuo aperfeiçoamento do processo



- ensino-aprendizagem, com vistas a elevar os níveis de aproveitamento dos alunos;
- c) propiciar o atendimento às necessidades de capacitação do pessoal docente e administrativo da escola, assegurado o aperfeiçoamento continuado e em serviço;
 - d) desenvolver ambiente de colaboração e de motivação dos vários segmentos escolares, visando a construção coletiva do projeto pedagógico da escola;
 - e) assegurar os recursos didáticos e pedagógicos para o desenvolvimento das atividades curriculares;
 - f) construir a parceria escola-comunidade, mediante a criação e funcionamento do conselho escolar;
 - g) gerenciar os recursos financeiros, bem como captar fontes de financiamento para melhoria da qualidade da educação oferecida na escola sob sua direção;
 - h) gerenciar os recursos físicos e o patrimônio escolar, zelando pela sua conservação e melhoria;
 - i) desenvolver a gestão do pessoal em exercício na unidade escolar, coordenando as atividades de desenvolvimento, avaliação de desempenho e progresso na carreira;
 - j) coordenar junto aos vários segmentos as atividades de planejamento do ano letivo, bem como a avaliação institucional da escola;
 - k) desenvolver outras atividades correlatas.

Parágrafo Único – Nas escolas com unidade nucleada poderão ser designadas, coordenadores de unidade nucleada, que perceberão gratificação na forma que for estabelecida pelo Parágrafo Único do Art 19.

Art. 18. São atribuições do Supervisor:

- a) controlar e avaliar as atividades educacionais correspondentes ao conjunto de salas de aula ou escolas nucleadas sob sua supervisão, de modo especial o desenvolvimento do currículo, a partir do desempenho individual de cada professor;
- b) manter estreito entendimento profissional com o diretor para assegurar que o projeto pedagógico tenha execução a mais eficaz possível.
- c) estabelecer e divulgar diretrizes pedagógicas adequadas ao ensino no meio rural e escolas urbanas;
- d) prestar apoio pedagógico aos docentes e aos diretores;



- e) definir com os professores estratégias de trabalho com foco na aprendizagem e sucesso dos alunos
- f) orientar e participar da formulação de instrumentos de orientação ao trabalho da equipe escolar;
- g) colaborar com a direção escolar para o desenvolvimento de ambiente propício ao sucesso escolar, propiciando expectativas positivas, relações que fortaleçam a auto-estima e regras explícitas de comportamento de todos na escola;
- h) apoiar a direção da escola na construção da parceria com a comunidade;
- i) colaborar no desenvolvimento da qualificação em serviço e na motivação dos docentes;
- j) desenvolver atividades correlatas relacionadas à seleção de livros didáticos, levantamento estatísticos, divulgação e acompanhamento do desenvolvimento dos parâmetros curriculares;
- k) colaborar nas avaliações externas do aluno, do professor e da escola;
- l) disseminar informações de sucesso e inovações educacionais;
- m) registrar as melhorias, inovações e sucessos identificadas nos alunos, professores e escolas.

Art. 19 - Os supervisores serão lotados na Secretária de Educação e subordinados diretamente ao Secretário.

Parágrafo Único - Os diretores, supervisores e coordenadores receberão gratificação de exercício a ser definida por Decreto do Chefe do Poder Executivo dentro dos limites orçamentários.

Art. 20 - É vedado ao membro do magistério exercer atribuições diversas das inerentes ao cargo ou emprego do qual é titular, ressalvados os cargos de confiança e as funções gratificadas legalmente permitidas.

ESTADO DO CEARÁ
CÂMARA MUNICIPAL DE FORQUILHA
PROTÓCOLO Nº 044/2001
LIVRO Nº 005 FOLHA 059
DATA 21.02.01 0230
Encarregado



CAPITULO IV

DA DURACAO E COMPOSICAO DA JORNADA DE TRABALHO

Art. 21 – A jornada de trabalho do ocupante do emprego de professor em sala de aula inclui o tempo correspondente ao trabalho direto com os alunos e o destinado a atividades, de acordo com o plano pedagógico da escola.

Art. 22 – A jornada básica de trabalho do ocupante do emprego de professor em sala de aula é de 25 (vinte e cinco) horas semanais, distribuídas em 20 (vinte) horas-aula e em 5 (cinco) horas de atividades que devem ser cumpridas na unidade escolar ou em outros locais definidos pela administração do sistema de ensino.

§ 1º. – Independente da duração do módulo de hora-aula, cada hora de trabalho dos profissionais do Magistério terá a duração de 60 (sessenta) minutos.

§ 2º. – As horas de atividades são destinadas às tarefas individuais de preparação e avaliação do trabalho didático e ao trabalho coletivo relacionado à colaboração com a administração da escola, às reuniões pedagógicas, à articulação com a comunidade e ao aperfeiçoamento profissional, dentre outros.

Art. 23 – O professor em regência de classe pode exercer carga horária suplementar, em função dos interesses da administração municipal, assegurada a retribuição salarial complementar, bem como a proporcionalidade de 20% (vinte por cento) do total de sua jornada para as horas de atividades, desde que o total da jornada não ultrapasse 40 (quarenta) horas semanais quando adicionada à jornada básica.

§ 1º. – Entende-se por carga horária suplementar o número de horas prestadas pelo docente, além daquelas fixadas para o exercício de seu emprego permanente.

§ 2º. – O número de horas semanais remuneradas é o de 40 (quarenta horas) semanais ou 200 (duzentas) horas mensais.

ESTADO DO CEARA
CÂMARA MUNICIPAL DE FORQUILHA
PROTÓCOLO Nº 044.12001
LIVRO Nº 005 FOLHA 059
DATA 21/02/01 Bete
Encarregado



Art. 24 - Ao ocupante de emprego de professor, designado para a função de suporte pedagógico poderá ser conferida carga horária suplementar, quando as necessidades do trabalho assim o exigirem.

Parágrafo Único - Ao ser afastado do exercício da função de confiança para a qual foi designado, o profissional retornará a sua jornada básica de trabalho.

CAPITULO V

DA REMUNERAÇÃO

Art. 25 - Somente integram o quadro permanente de Magistério os professores que ingressarem no serviço público municipal mediante concurso, salvo os efetivados por força da Constituição de 1988.

Art. 26 - Os regentes auxiliares, nos termos da Lei Federal N° 9424, de 24 de dezembro de 1996, constituirão um Quadro Suplementar que se extinguirá cinco anos após o início de vigência da citada Lei, e seus ocupantes, se não tiverem conseguido a habilitação mínima necessária para o exercício do magistério, serão dispensados ou reaproveitados em outras atividades que não as de magistério.

Art. 27 - A remuneração dos integrantes da carreira do Magistério será composta de duas partes :

- I- Uma parte fixa, correspondente a R\$120,00 (cento e vinte reais) mensais.
- II- Uma parte variável, que será calculada na forma estabelecida nesta Lei.

Art. 28 - A parte variável a que se refere o art.27, no seu inciso II, será calculada para os professores do ensino fundamental, de acordo com o seguinte algoritmo:

- a) A partir da receita anual do Fundef, conforme documentação oficial fornecida anualmente pelo Ministério da Educação, calcular-se-á a parcela correspondente aos 60% a que se refere o art. 7º da Lei 9424, supracitada.
- b) O valor encontrado conforme a alínea a será dividido por 13(treze) para encontrar valor



- mensal destinado à remuneração de magistério, inclusive o do 13º mês.
- c) Do valor encontrado na alínea **b**, será subtraída a parcela correspondente à contribuição patronal ao INSS.
 - d) Do saldo restante da alínea **b**, após deduzido o mencionado na alínea **c**, deduzir-se-á o montante correspondente à soma das partes fixas de todo o pessoal do quadro permanente de magistério do ensino fundamental, a que se refere o inciso I do art. 27.
 - e) Com o saldo restante da alínea **b**, após deduzidos os valores descritos nas alíneas **c e d**, será feita a dedução de 28% para gratificação de incentivo funcional e o restante será destinado à parte variável a que se refere o inciso II do art. 25 desta Lei, dividindo-o pela totalidade dos anos técnicos de todo o pessoal de magistério e multiplicando o quociente encontrado pelo número de anos técnicos de cada professor, para encontrar o valor individualizado desta parte variável.

Art. 29 – O número de anos técnicos de cada professor, para os efeitos da alínea e do artigo anterior, será calculado segundo o número de anos correspondentes à parte técnica de formação, conforme a tabela abaixo:

- I- Professor com 3º pedagógico3 anos técnicos
- II- Professor com 4º pedagógico4 anos técnicos
- III - Professor com Licenciatura plena 7ou 8 anos técnicos
- IV - Pós graduação lato sensu..... 1 ano técnico

§ 1º - Qualquer que seja a sua duração, a licenciatura plena será calculada como de 4 anos técnicos à qual se somarão três ou quatro anos de curso normal, conforme o caso..

§ 2º - A parte variável da remuneração do professor é privativa de professor legalmente habilitado.

§3º - A parte variável, dentro dos 60% dos recursos destinados à remuneração do magistério, deverá absorver o que exceder da parte

fixa, respeitada a parcela que for atribuída ao financiamento da habilitação de professores, bem assim às gratificações pelo exercício de funções técnicas

Art. 30 – Além da remuneração prevista no art. 27, os profissionais de magistério fazem jus a:

I – décimo terceiro salário →

II – salário família - *abonos*

III – férias regulamentares,

IV – Art. 31 – A remuneração calculada nos termos do art. 27 corresponde ao emprego denominado de 100 horas semanais.

Parágrafo Único – A atribuição de mais 100 horas ou fração será feita pelo Poder Executivo, de acordo com os interesses do sistema de ensino e a remuneração será idêntica às primeiras 100 horas.

CAPITULO VI

DA PROGRESSÃO NA CARREIRA

Art. 32 – A progressão do profissional do magistério far-se-á com base na titulação ou habilitação, na avaliação do desempenho e de conhecimento e pode ocorrer:

I – verticalmente – quando o profissional do magistério passa de uma classe para outra.

II – horizontalmente - quando o profissional do magistério passa de uma referência para outra imediatamente superior, dentro de uma mesma classe;

Art. 33 – A progressão vertical pode ocorrer em duas situações:

I – por concurso público de provas e títulos, assegurando ao servidor, independente da referência em que se encontra na classe a que

ESTADO DO CEARÁ
CÂMARA MUNICIPAL DE FORQUILHA
PROTOCOLO Nº. 044/2001
LIVRO Nº. 005 FOLHA 059
DATA 21/02/01 B.F.R.
Encarregado





pertence, o ingresso na referência inicial da classe correspondente ao nível de atuação para o qual tenha concorrido;

II – automaticamente, dentro da mesma área de atuação, quando o servidor atender aos requisitos de qualificação estabelecidos para o ingresso na classe.

§ 1º - A progressão vertical do Professor Educação Básica A – para Professor de Educação Básica B – ocorrerá, automaticamente, quando o servidor atender aos requisitos de qualificação estabelecidos no Anexo IV, independente de concurso público, na medida em que não ocorrer mudança de nível de atuação.

§ 2º - A progressão referida no parágrafo anterior deverá ser solicitada pelo servidor à Secretaria de Educação Cultura e Desporto, mediante comprovação da Licenciatura exigida e terá efeito a partir da assinatura do Ato Administrativo.

Art. 34 – A progressão horizontal do ocupante de emprego da carreira de magistério somente ocorrerá após o cumprimento do interstício de 3 (três) anos de efetivo exercício na referência em que for enquadrado, considerando os seguintes incentivos de progressão por qualificação do trabalho docente:

- I – desempenho no trabalho, avaliado anualmente;
- II – qualificação em instituições credenciadas;
- III – avaliação periódica de aferição de conhecimento na sua área de atuação;
- IV – tempo de serviço.

§ 1º - A progressão horizontal resulta da combinação dos fatores indicados no “caput” deste artigo e será efetivada a partir do ano fiscal em que A União estabelecer o custo aluno ano nos termos da Lei Federal nº 9424, sem cortes nem reduções. Devendo beneficiar pelo menos 25% dos professores que já tenham vencido o estágio probatório.

§ 2º - A definição de critérios e procedimentos específicos para a progressão horizontal definida no “caput” deste artigo far-se-á em regulamentação própria a ser realizada, quando se efetivar o que está previsto no parágrafo anterior.

ESTADO DO CEARÁ
CÂMARA MUNICIPAL DE FORQUILHA
PROTOCOLO Nº 044/2001
LIVRO Nº 005 FOLHA 059
DATA 21/02/01 Bete
Encarregada



§ 3º - Os cursos de qualificação em instituições credenciadas para surtirem efeitos sobre a progressão funcional deverão de forma conjunta:

- I – Ter relação direta com o exercício profissional do titular;
- II– Serem realizados por instituições idôneas;
- III – Ser autorizada a participação do candidato pelo órgão próprio do sistema;
- III – Ter carga horária mínima de 360 horas.

§ 4º - A avaliação periódica de aferição de conhecimento será obrigatória, resultará da realização de provas para aferir o aumento de conhecimento decorrente de atividades de capacitação, da pratica docente e de sua contribuição para a melhoria da qualidade do ensino.

Art. 35 – Os valores das referências serão calculados sempre em termos percentuais sobre o salário fixo e , nos cálculos salariais, serão anexados à parte fixa da remuneração.

Parágrafo Único- Para a concessão de progressão horizontal , é vedada a utilização de Anos Técnicos, já contemplados na parte variável da remuneração.

Art. 36 – Os cargos do Quadro Suplementar terão uma classe única e uma única referência e a remuneração será de um salário mínimo por turno de trabalho .

Parágrafo Único. Por necessidade de serviço, será permitida a remuneração por número superior de horas, calculando-as como aula suplementar à razão de 1/25 do valor do salário mínimo por hora semanal de trabalho.

CAPITULO VII

DAS DISPOSICOES FINAIS E TRANSITÓRIAS

Art. 37 – O enquadramento no Quadro Permanente do Magistério, nas classes e referências do Plano de Carreira e Remuneração do Magistério Público Municipal, dos atuais integrantes do Quadro do Magistério, estáveis e concursados habilitados, será automático e levará em conta exclusivamente o requisito legal de habilitação .



§ 1º - O enquadramento referido neste artigo será feito através de Portaria do Prefeito Municipal diante de declaração de conclusão da habilitação fornecida pela instituição formadora.

§ 2º - A designação para exercício em dois turnos de trabalho se fará por Portaria do Prefeito Municipal, devidamente justificada.

§ 3º - O exercício em dois turnos efetivos de sala de aula durante mais de cinco anos gera o direito ao tempo integral de dois turnos, desde que esse direito não implique em remuneração ociosa.

§ 4º - A abertura de concurso público deve preceder a oferta de dois turnos a professores empregados em um único turno, desde que a localização da oferta não seja impedimento para essa oferta.

Art. 38 – Os servidores concursados estáveis do atual Quadro do Magistério, que à época da publicação desta lei não tenham alcançado a habilitação requerida para o exercício da docência na educação infantil ou no ensino fundamental, comporão o Quadro Suplementar a que se refere a Lei Federal nº 9424, de 24 de dezembro de 1996, com extinção prevista para 24 de dezembro de 2001.

§ 1º - Os integrantes do Quadro Suplementar serão posicionados de conformidade com o que é estabelecido no Anexo II.

§ 2º - O servidor integrante do Quadro Suplementar, ao obter a qualificação ou habilitação requerida, terá seu emprego extinto e será enquadrado no Quadro Permanente do Magistério Público Municipal, de acordo com os requisitos de ingresso estabelecidos nesta Lei.

§ 3º - Os auxiliares de ensino efetivos incluídos no quadro suplementar, mas que não tiveram seu ingresso assegurado pelo concurso público, quando se habilitarem legalmente para o exercício do magistério, no concurso de títulos e provas a que deverão submeter-se para ingresso no Quadro Permanente do Magistério Municipal, terão contados cinco pontos, para a prova de títulos, por cada ano de efetivo exercício no magistério do município.

§ 4º - O servidor do Quadro Suplementar que teve ingresso mediante concurso público, ao habilitar-se, será automaticamente incorporado ao quadro permanente e seu cargo anterior extinto.

ESTADO DO CEARÁ
CÂMARA MUNICIPAL DE FORQUILHA
PROTOCOLO Nº 044/2001
LIVRO Nº 005 FOLHA 059
DATA 21/02/01 Beto
Encerrando



§ 5º - O servidor do Quadro Suplementar que não se qualificar no prazo fixado no “caput” deste artigo será reaproveitado em outra função, compatível com seu nível de formação, vedada sua continuação no exercício do magistério.

Art. 39. O exercício do magistério far-se-à em obediência aos níveis de titulação exigidos na legislação, à especificação da proposta pedagógica e às condições mínimas de distribuição de alunos por classe, consoante os seguintes parâmetros médios por professor.

I – Educação Infantil:

- crianças de 01 a 02 anos..... 10 alunos
- crianças de 02 a 03 anos..... 15 alunos
- crianças de 04 a 06 anos..... 20 alunos

II Ensino Fundamental:

- 1ª. e 2ª. séries 25 alunos
- 3ª. e 4ª. series..... 30 alunos
- 5ª. á 8ª. séries..... 40 alunos

Parágrafo Único – Os parâmetros acima indicados devem ser perseguidos, mas não deveram obstaculizar a obrigatoriedade do ensino fundamental obrigatório, sobretudo nas áreas rurais.

Art. 40 – Serão definidos no prazo de 240 (duzentos e quarenta) dias a contar da publicação desta lei, os mínimos de recursos humanos, por unidade escolar, estabelecendo formação mínima e número suficiente de pessoal para atender as necessidades do ensino de qualidade.

Parágrafo Único – Na definição de padrões mínimos serão considerados em cada escola, o numero de salas de aula e de alunos atendidos, os turnos de funcionamento, a complexidade das modalidades de ensinos ministradas e a localização da escola, desconsiderando-se sempre a hipótese de persistência de funcionamento de escola em prédios ou locais improvisados..

ESTADO DO CEARÁ
CÂMARA MUNICIPAL DE FORQUILHA
PROTÓCOLO Nº 044/2001
LIVRO Nº 005 FOLHA 058
DATA 21/02/01
ENCARREGADO



Art. 41 – O Poder Executivo enviará a cada ano, durante todo o mês de abril, Relatório da Abertura do Ano Letivo, contendo, dentre outras, as seguintes informações que incluem o pessoal docente:

- I- Matrícula geral por série
- II- Número de turmas, por escola, com o respectivo número de alunos e o nome do professor.
- III- Relação nominal de professores com um turno e com dois turnos de trabalho.
- IV- Relação nominal de professores no exercício de atividades técnicas no próprio sistema municipal de ensino
- V- Relação nominal de professores cedidos para outras instituições dentro do município .
- VI- Relatório dos Programas de Capacitação de Recursos Humanos, com relação nominal dos professores envolvidos e respectivos custos.
- VII- Relação das salas de aula existentes e conseqüente capacidade de matrícula de todo o sistema em um turno, em dois turnos e a disponibilidade para matrícula em turno da noite, quando for o caso.
- VIII- Avaliação técnica da Secretaria de Educação sobre o estado da Educação municipal no ano letivo considerado, levando em conta a situação da rede física, dos recursos humanos, do acesso à escola por alunos e professores, da relação aluno/professor por nível de ensino e, finalmente dos recursos disponíveis e respectivas fontes, comparado com as necessidades reais do sistema municipal de ensino.

Art. 42 – Fica o Poder Executivo autorizado a contratar docentes em caráter emergencial por seis meses, permitida a prorrogação por igual período, para suprir necessidades inadiáveis de professores para regência de classe na rede pública municipal, quando inexistir candidato aprovado em concurso público de provas e títulos ou a oferta de dois turnos, nos termos do §4º do Art. 39 desta Lei não satisfizer às necessidades do sistema de ensino

§ 1º - Para os fins do “caput” deste artigo fica criado na Secretaria de Educação um “Cadastro para Contratações Temporárias”, contendo inscrições para o Magistério com prazo não superior a 2(dois) anos.

§ 2º - Para serem cadastrados, os candidatos necessitam comprovar a habilitação por nível de atuação ou, no mínimo, apresentar atestado de



frequência em curso de formação de professores de nível médio ou superior, a partir do 4º semestre letivo.

§ 3º - Quando as inscrições não satisfizerem a demanda específica, fica autorizada a publicação de editais com divulgação nos meios de comunicação local, definido prazo não inferior a 5(cinco) dias, para novas inscrições no cadastro.

Art. 43 – para as contratações emergenciais terão prioridade, por ordem, os candidatos:

- a) que estiverem inscritos no cadastro em primeiro lugar e habilitados;
- b) que estiverem frequentando curso de formação de professores ou de licenciatura;
- c) que aceitem suprir as vagas oferecidas em locais de difícil acesso mediante declaração escrita;
- d) que se adequem a outros critérios estabelecidos pela Secretaria de Educação, em função do local de trabalho.

Parágrafo Único – Os contratados serão remunerados proporcionalmente ao valor estabelecido para a referencia inicial da classe correspondente à sua habilitação e nível de atuação e o contrato deverá obrigatoriamente determinar o prazo de validade.

Art. 44 – O Chefe do Poder Executivo instituirá Comissão de Implantação do Plano de Carreira e Remuneração do Magistério Público Municipal para implantar esta Lei, a ser concluída no prazo máximo de 90 (noventa) dias.

Art. 45 – Os casos omissos decorrentes da implantação do PCR serão dirimidos, conjuntamente, pelas Secretarias Municipais; de Educação e Cultura; Secretaria de Planejamento, Administração e Finanças e Secretaria de Esporte e Turismo.

Art. 46 – Não se incorporam aos salários e proventos de aposentadoria as gratificações decorrentes da ocupação das funções gratificadas de suporte pedagógico.

Art. 47 – Ficam extintas, para os servidores abrangidos por esta Lei, todas as gratificação nela não previstas, por estarem absorvidas na remuneração prevista nos artigos 27, 28, 29 e 30 desta mesma Lei.



Art 48 – As gratificações de incentivo funcional a que se refere a alínea e do art. 28, desta Lei serão concedidas ano a ano, em duas parcelas anuais, conforme o caso, conforme Decreto do Poder Executivo, que regulamentará o assunto.

Art. 49 – As despesas decorrentes desta Lei correrão por conta das dotações próprias da Prefeitura Municipal de Forquilha para os professores da Educação Infantil e do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério – FUNDEF- para os professores do ensino fundamental e para os professores integrantes do quadro técnico.

§ 1º - Os recursos do Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF) , poderão ser utilizados na habilitação de professores , na forma do que estabelece o parágrafo único do art. 7º da Lei Federal 9424/96 e da Resolução nº 352/99 do Conselho de Educação do Ceará.

Art 50 – O profissional de magistério do ensino fundamental, , quando em exercício em outra atividade, será remunerado pela fonte que o acolhe.

Art. 51 – Esta Lei entrará em vigor na data de sua publicação, retroagindo seus efeitos sobre salários a 1º de janeiro de 2001 e revoga, no que couber, a Lei n.º 143/98.

Paço da Prefeitura Municipal de Forquilha , em 02 de janeiro de 2001.

Prefeito Municipal


Raimundo Azevedo Prado

ESTADO DO CEARÁ
CÂMARA MUNICIPAL DE FORQUILHA
PROTÓCOLO N.º 044/2001
LIVRO N.º 005 FOLHA 059
DATA 21/02/01 B250
Encarregado



ANEXO I

QUADRO PERMANENTE DO MAGISTÉRIO

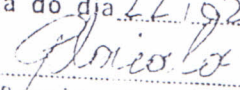
Item	Classe	Nº de professores / turno	Referências	Requisitos de Ingressos
01	Professor de educação básica – classe A	132	1 a 3	Ter pelo menos 3º pedagógico
02	Professor de educação básica – classe B	114	1 a 3	Ter licenciatura plena

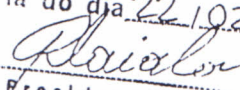
ANEXO II

QUADRO SUPLEMENTAR DE REGENTES AUXILIARES

Item	Classe	Quantidade
01	Regente auxiliar	27

Observação: Os cargos deste quadro suplementar serão extintos quando vagarem nos termos da Lei Federal Nº 9.424 de 24 de dezembro de 1996.

Aprovado 1ª votação na sessão Extraordinária do dia 22/10/2001

 Presidente

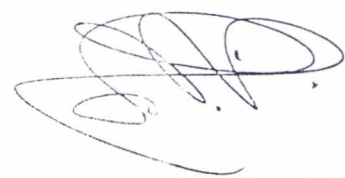
Aprovado 2ª votação na sessão Extraordinária do dia 22/10/2001

 Presidente

ANEXO III

QUADRO SALARIAL DO MAGISTÉRIO

FORMAÇÃO	SALÁRIO BASE	ATFM	TOTAL SALÁRIO
Leigos	R\$ 120,00	0	R\$ 120,00
3º Pedagógico	R\$ 120,00	+ R\$ 75,00	R\$ 195,00
4º Pedagógico	R\$ 120,00	+ R\$ 100,00	R\$ 220,00
Superior c/ 3º Ped.	R\$ 120,00	+ R\$ 175,00	R\$ 295,00 -
Superior c/ 4º Ped	R\$ 120,00	+ R\$ 200,00	R\$ 320,00 -
Pós Graduado	R\$ 120,00	+ R\$ 225,00	R\$ 345,00

ESTADO DO CEARÁ
 CÂMARA MUNICIPAL DE FORQUILHA
 PROTOCOLO Nº 044/2001
 LIVRO Nº 005 FOLHA 059
 DATA 21/02/01 Rui
 Encarregado



Aprovado 3ª votação na sessão Extraordinária do dia 22/10/2001