

Qualidade de Educação e Salário do Professor: o Debate Norte-americano nos Anos 80

Henrique Garcia Sobreira*

RESUMO

A partir da ampliação do consenso sobre os salários dos professores pertencem ao campo das políticas públicas, a expressão **valorização do magistério** pode ser interpretada como uma possível **educação do educador**, uma intervenção do Estado nas decisões sobre a quantidade e qualidade de formação necessária ao desempenho de sua atividade. Assim, o objetivo do presente artigo é socializar os resultados de um estudo sobre como se articulam a carreira e os salários do Magistério nos Estados Unidos, em especial na "Era Reagan". A revisão foi realizada nos periódicos *Harvard Educational Review*, *Sociology of Education*, *American Educational Research Journal*, *The Vocational Guidance Quarterly* e *Phi Delta Kappan*. Dos cinqüenta e sete (57) artigos, dezesseis (16) tratavam do *merit pay* (pagamento por mérito) como forma de recompensar, estimu-

lar os professores a trabalharem mais e melhor. A análise desses artigos sugere um conjunto de investigações e sugestões para o atual momento brasileiro.

*Henrique Garcia
Sobreira*

*Mestre em Educação
(Supervisão Escolar),*

*UFRJ; Doutor em
Educação Brasileira,*

UFRJ/FACED;

*Professor Adjunto da
UERJ.*

1. Introdução

O presente texto foi desenvolvido inicialmente em duas monografias apresentadas em disciplinas durante o Curso de Doutorado realizado na UFRJ/FE. O objetivo principal da atual apresentação é socializar os resultados desse estudo, mas pretendo também utilizá-lo como ponto de partida para refletir a respeito do salário dos professores das diferentes Redes Públicas de Ensino em um momento marcado de forma especial pela Emenda Constitucional 14 que, ao dispor sobre a vinculação orçamentária para a Educação de forma *redistributiva*, estabeleceu a possibilidade de se discutir essa temática em novos patamares¹.

(*) Filiação Institucional: Professor Adjunto, Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

¹ - Essas implicações serão melhor desenvolvidas na última seção do presente texto.

No Brasil a questão salarial do magistério das Redes Públicas de 1º e 2º Graus durante a década de 1980 pode ser caracterizada a partir de dois aspectos principais: os primeiros anos são marcados pela progressiva conquista (Estado por Estado, Município por Município – principalmente por meio de movimentos grevistas) de Planos de Cargos e Salários baseados na formação e tempo de serviço (Lei 5692/71, art. 36 e 39); os seus anos finais revelam uma progressiva deterioração do poder aquisitivo do salário dos docentes, a despeito de todo o conjunto de mobilizações reivindicatórias organizadas pelos sindicatos².

○ que está em jogo aqui não é um debate abstrato a respeito de **se os professores ganham mal ou bem; se o conjunto dos brasileiros ganham mal ou bem**, muito menos **se os professores recebem acima ou abaixo da média dos outros brasileiros com a formação e tempo de serviço equivalente**³ (Oliveira, 1997, p. 9). Desde que o imenso conjunto de mulheres e homens – encarregados de cuidar da Educação de nossas crianças, em especial as das classes populares – saíram às ruas com *slogans* como **Greve: Uma Lição de Luta e Melhores Salários – Melhor Ensino**, cresceu o consenso sobre os salários dos professores pertencerem ao campo das políticas públicas, no melhor sentido que essa expres-

são possui. Se cada vez mais pessoas estão conscientes da impossibilidade de se elevar o nível qualitativo da educação nacional mantendo-se os atuais perfis de remuneração dos docentes, outra questão é o fato desse consenso propiciar, ou não, ações concretas pelos governantes, sindicatos e população.

As diferentes formas que podem ser empregadas, ou reivindicadas, para o cálculo do salário dos professores de 1º e 2º graus configuram variados conteúdos à expressão **valorização do magistério**. Alguns podem interpretá-la como uma possível **educação do educador**, uma intervenção do Estado (às vezes benéfica, às vezes paternalista) nas decisões, a princípio individuais, sobre a quantidade e qualidade de formação necessária ao desempenho de sua atividade. Outros, a partir da quantidade de alfabetizadores se aposentando após terem conseguido seu enquadramento como pós-graduados, vão insistir no desperdício derivado do **estímulo à supereducação**. Setores corporativos costumam dedicar mais atenção à exclusão dos próprios professores no processo de formulação das políticas públicas, tratando a questão apenas pelo viés da relação **patrão-empregado**, do que ao impacto dessas nos destinatários finais – os alunos e comunidade (seja lá qual for a amplitude concreta que esse conceito assume em cada caso). Os seto-

² Greves massivas e de longa duração cujos resultados econômicos são rapidamente corroidos pela escalada inflacionária e, os políticos, carecem de uma análise mais acurada.

³ A entrevista foi motivada pelo dossier preparado pelo professor encaminhado ao Conselho dos Secretários Estaduais de Educação, que teria cassado dos professores o título pelo qual eles mais brigaram nos últimos anos – o atestado de pobreza (p. 9). O título da entrevista remete ao tema do presente estudo **O mérito é tudo (Consultor garante que os professores ganham mal como outros brasileiros e propõe novas idéias para incrementar o ensino)**.

res mais politizados investem no potencial de **agitação e propaganda** imanente a um aparato social que atinge, de forma direta ou indireta, o conjunto da população. Todas essas, e outras possíveis, abordagens remetem os estudos a respeito da remuneração dos docentes aos grandes temas da agenda política mais geral.

Boa parte dos analistas das diversas políticas levadas adiante pelo governo de Fernando Henrique Cardoso o classificam como de corte neoliberal, de uma forma ou de outra, seguindo o receituário elaborado pelos economistas das equipes de Margaret Thatcher e Ronald Reagan. Embora minha posição pessoal aponte o debate nacional sobre o neoliberalismo como sobrecarregado por elementos táticos e carecendo de uma análise estratégica mais dialética (Sobreira, 1996-b), considero que apresentar como os professores, os intelectuais e os governantes norte-americanos debateram a relação entre os salários dos professores e a qualidade da Educação (em plena hegemonia política *reaganiana*) pode contribuir para

o debate nacional. Isso não significa que os aspectos evidenciados neste texto sejam inéditos no contexto nacional (Santos & Lamb, 1979; Wachowicz, 1981; Demo, 1993)⁴. Justifico, também, o privilégio concedido à literatura norte-americana, a quantidade de textos, das mais variadas abordagens, que tratam do tema. A pretenção é poupar tempo e fornecer argumentos às partes da contenda vindoura, em especial, devido à crescente popularidade, nas hostes governistas⁵, do conceito de avaliação externa como indicador de qualidade de Educação e principal fundamento para o estabelecimento de metas em política educacional.

2. O Debate Norte-americano: o Merit Pay⁶

Desde o início a intenção do estudo não foi produzir um *estado da arte* sobre o tema, mas apenas uma revisão inicial a respeito das formas de cálculo do salário e da estruturação da carreira dos professores nos Estados Unidos. A revisão co-

⁴ Uma revisão acurada certamente revelará um bom número de estudos nacionais que tratam exclusivamente, ou de modo periférico, o presente tema. À guisa de exemplo posso citar Santos & Lamb (1979) que tentam relacionar titulação do professor com o rendimento dos estudantes, que apresenta uma tabela de itens que serviriam para a avaliação do mérito de professores do primeiro grau; Wachowicz (1981) que, analisando as relações professor-Estado (no caso, do Paraná de 1853 a 1939), relata diversas formas de calcular o salário do professor público; Demo (1993), que analisa os dados das pesquisas de Barreto (1991-a e 1991-b).

⁵ Deve-se levar em conta a perspectiva apontada pelo Secretário de Administração do Estado do Rio de Janeiro, Sr. Augusto Werneck, de elaborar um plano de cargos e salários do funcionalismo público a partir de análises periódicas de desempenho, aferidas por meio de avaliações escritas. O que assusta aos professores, e ao funcionalismo público em geral, é que, em paralelo, as propostas de reforma administrativa em tramitação no Congresso Nacional sugerem a demissão para casos de insuficiência de desempenho.

⁶ Devo ao Prof. Dr Alberto Mello e Souza a indicação do *merit pay* como assunto a ser investigado, embora deva ser ressaltado que essa orientação não o torna responsável pelas idéias que aqui desenvolvo.

meçou pela *Harvard Educational Review*, onde foram selecionados os artigos⁷ que versavam sobre o professor, sua carreira seus sindicatos etc. A partir desses textos a busca passou para outros periódicos, em especial a partir dos artigos citados nos textos da publicação citada.

A primeira descoberta foi a respeito de ser o processo de sindicalização dos professores um fenômeno recente nos Estados Unidos (Weng, 1976). A segunda referia-se ao debate sobre o *merit pay*⁸ (Johnson, 1984). Isso me levou a delimitar o intervalo 1975-1990 como privilegiado para a pesquisa bibliográfica a ser desenvolvida. Assim busquei informações nos periódicos *Sociology of Education*, *American Educational Research Journal*, *The Vocational Guidance Quarterly* e *Phi Delta Kappan*. Desse universo, cinquenta e sete (57) artigos tratavam da temática em tela. Concentrando minha atenção nos artigos que priorizavam o debate salarial, restaram dezesseis (16) aos quais dei maior atenção.

Constato que o pagamento por mérito, ou por desempenho como preferem alguns, foi introduzido na década de 1980 como uma das soluções viabilizadoras do **Movimento pela Excelência em Educação**, embora fosse um tema recorrente na Educação norte-americana. As promessas (premissas?) básicas do *merit pay* são recompensar, estimular os professores a trabalharem mais e melhor. Johnson (1984)

aponta três grandes momentos (ou ondas) de popularidade desse conceito nos EUA (todos relacionados a crises conjunturais do país no Séc. XX): a década de 20 (o que fazer após a vitória na I Grande Guerra?); a década de 60 (detonada pela crise do Sputnik) e a década de 80 (ameaça de perda de competitividade para o Japão e Alemanha). Em todos esses momentos o *merit pay* foi apresentado como alternativa às tabelas salariais únicas, calculadas a partir da formação acadêmica do professor e dos seus anos de experiência no magistério. Essa seria uma política salarial mais adequada para se atingir uma melhor qualidade de ensino (a excelência em Educação). As argumentações em sua defesa estão marcadas pelo credo liberal (mais tarde melhor conhecidas como receituário neoliberal). Por exemplo, em 1916: "*A tabela salarial uniforme para todos do mesmo grau e experiência pressupõe que todos com o mesmo grau e experiência são equivalentes em valor. Uma condição nunca encontrada*". (Cubberly apud. Johnson, 1984). Mais tarde, em 1961: "*O desenvolvimento do reconhecimento do mérito (...) é absolutamente essencial para a contínua melhoria do pagamento, desempenho, posição na escala social e status profissional dos professores (...) Parece difícil esquecer que a humanidade ainda está sujeita à preguiça, ao relaxamento, à procrastinação e que em todos os casos, exceto os incomuns, é preciso competição para forçar o desem-*

⁷ Optei, no contexto de redação do trabalho, por apresentar traduções livres dos textos originais.

⁸ Embora tal expressão possa ser traduzida por **pagamento por mérito**, mantenho-a em inglês a maior parte das vezes pelas especificidades do tema. A mesma regra aplico a outras expressões no decorrer do texto.

penho". Hartsook apud. Johnson, p. 179). Finalmente, em 1983: "Professores devem ser pagos e promovidos de acordo com seu mérito e competência. Dólares ganhos com dificuldade estimularão a melhoria, Não temos o direito de recompensar a incompetência e a mediocridade". (Reagan apud. Johnson, p. 175)

Contemporâneos da primeira onda são a ascensão do credencialismo⁹ a adoção (Estado por Estado) das tabelas unificadas e o "avanço do profissionalismo na administração das escolas nos Estados Unidos" (Cameron, 1985, p 111). O que os argumentos liberais omitem é o fato de as tabelas únicas terem sido a melhor forma de preservar o magistério do estabelecimento de diferenças salariais com base no sexo, raça, grau de ensino, favoritismo político ou familiar etc.

Não é gratuito, portanto, o posterior reconhecimento de Finn (1985) de que a noção de recompensas diferenciadas individualmente para professores de acordo com sua eficiência em sala de aula seja a noção mais controversa na Educação norte-americana. Esse autor reconhece a existência de formas variadas de se estabelecer o *merit pay*: bônus de Natal (recebendo todos os professores de determinadas escolas); o *piece-work* (dependendo da aprendizagem dos alunos de um determinado professor, avaliada a partir dos escores obtidos em testes padronizados) e, finalmente, os sofisticados

career ladders (planos de cargos com ascensão não-automática, organizados a partir de anos e títulos, elevando *status*, responsabilidades e salários – nessa ordem).

Os tipos de *merit pay* são outros, para Lieberman (1985a). Apesar de três formas de recompensa se proclamarem como tal (as calculadas com base no grau e/ou disciplina de ensino; as baseadas em diferenças funcionais – por exemplo, professores mais antigos que atuassem como orientadores dos iniciantes – e as que levam em conta a qualidade do desempenho em sala de aula – tipo *piece-work*) somente as duas últimas poderiam verdadeiramente ser consideradas como premiação ao desempenho diferenciado.

Analisando o fato de poucos sistemas de *merit pay* ainda funcionarem e dando especial ênfase ao fato de a maioria ter sido abandonada após o auge da segunda onda, Murnane & Cohen (1986) arrolam as seguintes características (aparecendo ora isoladamente, ora em conjunto) nos ainda ativos: pagamento extra para trabalho extra (na escola ou comunidade); investimento na produção do sentimento de *ser especial* nos participantes; tornar as recompensas insignificantes (o que termina estimulando o sobretrabalho) e legitimação política do esquema por meio da adesão e participação dos professores. Os autores ressaltam, porém, que as quatro características só produzem im-

⁹ O credencialismo é a categoria central utilizada por Collins (1979) em sua crítica liberal à Teoria do Capital Humano. Para esse autor a Educação formal, mais do que fornecer habilidades e elevação da produtividade dos trabalhadores, fornece **credenciais educacionais** para a inclusão do indivíduo em um sistema que produz e justifica as modernas estratificações sociais.

pactos nos distritos escolares onde os salários básicos já eram compensadores por si mesmos, principalmente se comparados aos salários oferecidos nos distritos escolares vizinhos.

Quanto aos sistemas abandonados, os autores sugerem que o seu fracasso deveu-se, principalmente, à incapacidade dos administradores escolares em fornecer respostas suficientemente claras às duas perguntas básicas (que, por sua vez, são de resposta fácil para os administradores de empresas com atividades produtivas do tipo *piece-work*) apresentadas pelos destinatários dos planos:

"1 - Por que o trabalhador X obteve pagamento por mérito e eu não?"

2 - O que eu posso fazer para receber o pagamento por mérito?" (Murnane & Cohen, 1986, p. 7)

Não há qualquer dificuldade em responder a um estivador ou a uma lavadeira¹⁰, mas a **natureza social do trabalho** do professor é tal, que parece tornar ineficiente a tentativa de fazê-los trabalhar melhor com pagamento baseado em desempenho. Como exemplo da dificuldade, citam a resposta de um administrador escolar, entrevistado durante sua pesquisa: "Eu sei quais são os bons professores. Eles são Fulano, Beltrano e Sicrano. Por que eles são bons professores?. Bem, eu não sei. Eles são apenas bons professores. Mas eu sei quem eles são". (ibid., 1986, p. 7).

Aparentemente há uma contradição estrutural na natureza do trabalho do professor que impede o uso eficaz do pagamento do tipo *piece-work*; por outro lado, os sistemas de *merit pay* em funcionamento nos EUA não poderiam ser considerados, por economistas, como "exemplo de compensação baseada no desempenho" (ibid., 1986, p. 12)

Tanto a origem das propostas, como a popularidade do conceito são atribuídas por Cameron (1985) a três pressupostos perigosos, que funcionam como alicerces do *merit pay*:

1 - os professores em geral não estão trabalhando bem e pagar a alguns mais do que a outros induzirá todos a trabalharem melhor;

2 - há um modo fácil de premiar o desempenho individual dos professores e tal forma seria mais eficiente do que as tabelas unificadas baseadas em nível de formação e experiência;

3 - a crença de que em algum lugar, de alguma forma, exista um critério arduo e infalível para remunerar professores a partir do seu desempenho em sala de aula.

A crítica de Johnson (1984) vai mais além. Aponta entre os motivos do abandono do *merit pay* na década de 20 o pequeno consenso estabelecido a respeito de tanto o que seria exatamente **mérito** como **eficiência no ensino**. Mesmo quando se fazia possível a concordância entre administradores e professores sobre os dois

¹⁰ A facilidade não deriva da distinção entre trabalho intelectual e manual, mas sim porque dois estivadores podem, no mesmo tempo, carregar um caminhão com um número de caixas diferente e isso é facilmente aferido. O mesmo raciocínio aplica-se às lavadeiras.

pontos, uma questão anterior se impunha: eles são condições necessárias, mas não suficientes para a implantação dos sistemas. Além da ausência de instrumentos fidedignos para avaliar eficiência de ensino (nos diversos graus), os planos também vão sendo abandonados por destruírem o espírito de corpo entre os diversos professores de uma mesma escola; isolarem os possuidores de padrões promocionais elevados; bloquearem a iniciativa individual dos professores e por induzirem antagonismo entre administração e professores.

Além dessa *legião de problemas*, à segunda onda opor-se-ão também os sindicatos, a falta de recursos e outros incentivos. Os defensores do *merit pay* alegavam, na época, que persistência na implantação, o desenvolvimento de técnicas adequadas de avaliação e a racionalização do trabalho escolar (aproximando o funcionamento da escola ao modelo de racionalidade do mundo da produção) poderiam ser fatores para a superação dos problemas da implantação do sistema em todo o país. Mas, para Johnson (1984), enquanto permanecerem sem resposta as questões relacionadas à **eficiência do ensino**, e como característica da escola e do sistema educacional o fato de serem instituições dotadas de uma multiplicidade de objetivos não haveria motivos para esperar pelo sucesso do *merit pay*.

A autora insiste em destacar a ingenuidade dos que acreditam ser o *piece-work* a forma majoritária de se calcular

salários no mundo da produção (por exemplo, tal sistema é inaplicável onde o trabalho está organizado como linha de montagem). Além do mais, recompensar desempenhos individuais estaria na contramão dos desenvolvimentos da teoria da administração científica, que cada vez mais passavam a instituir formas de trabalho cooperativo e a integração dos indivíduos a metas não monetárias da organização como caminhos privilegiados para aumentar tanto a produtividade como a qualidade dos produtos (estava no começo o debate sobre os Círculos de Controle de Qualidade).

Tal como na moderna indústria, na escola o processo de trabalho seria interdependente, sendo muito difícil afirmar quando um resultado de aprendizagem demonstrado por um estudante deve-se às aulas do professor X ou Y; embora não sejam precisos grandes esforços para que seja identificada uma escola de boa qualidade. Estimular o individualismo e a independência em lugar da cooperação não produziriam a almejada *excelência em Educação*. Este seria o verdadeiro motivo do fracasso do *merit pay*, e não a falta de interesse dos envolvidos, o pequeno desenvolvimento de uma *aparelhagem sofisticada* de avaliação educacional ou mesmo o boicote dos sindicatos.

A alegação mais polêmica, apresentada por Johnson, para o fracasso do *merit pay* é que os professores **gostam de ensinar**¹¹. O autor cita pesquisas apontando o professor como alguém que busca ou-

¹¹ Certos aspectos desse **gostar de ensinar** foram tratados em Sobreira (1995 e 1996-a) e constituem, ainda, o núcleo da atual pesquisa.

tras compensações, além das econômicas, quando ingressa na profissão (o que implicaria recontextualizar a **vocação** como categoria de análise na educação do educador). A frustração com o desempenho foi apontada como principal motivo para o abandono da profissão. No entanto as pesquisas também apontam que *"embo-ra o dinheiro não seja a principal razão para os professores ingressarem no magistério, é apontado como a segunda razão para que o abandonem"* (Goldlad apud. Johnson, 1984, p. 183). Os aumentos salariais poderiam ser muito menos efetivos para melhoria do ensino do que alterações positivas nas condições e ambiente de trabalho: *"a menos que as escolas tornem-se lugares onde os professores possam ensinar, aqueles que puderem as deixarão"* (p. 183).

A terceira onda do *merit pay* começa com amplo apoio do público e mesmo dos professores, como evidenciam as pesquisas de opinião (anuais) organizadas pelo Instituto Gallup e a associação Phi Delta Kappan¹². Burke (1982) acredita ter encontrado, no pequeno distrito de Round Valley (Califórnia), uma boa resposta para os problemas de implantação do *merit pay*. O plano oferece dez pontos a serem conquistados pelos docentes: quatro atingíveis pelo trabalho em projetos e atividades comunitárias (trabalho extra, pagamento extra); dois pontos e meio provenientes da cooperação com colegas ou escola e, finalmente, três pontos e meio atri-

buídos a partir da avaliação dos administradores escolares. Completar dez pontos significava um aumento médio de 20% nos salários.

Frase, Hetzel & Grant (1982) analisam o sistema do Distrito Escolar Catalina Foot Hills (Tucson) à luz da Teoria da Motivação-Higiene de Frederick Herzberg (oferta apenas de compensações monetárias não constitui motivação efetiva para melhorar o desempenho no trabalho), o que aproxima o plano das análises de Goldlad (apud. Johnson, 1984). Mas o programa foi estabelecido a partir do pressuposto corrente de que *"administradores competentes são capazes de identificar professores excelentes"* (p. 266). O Second Mille Plan (Houston) estudado por Say & Miller (1983) ataca quatro temas principais: melhoria da instrução; estabilidade da equipe; carência de professores e estímulo à docência como uma carreira. Estabelece critérios para a inclusão no plano e oferece seis categorias de incentivos. Muito interessante é a exclusão de diplomas obtidos em cursos realizados na área pedagógica como indicador de crescimento pessoal.

Essa é uma característica da terceira onda. Os planos começam a ser aplicados aos poucos, em pequenos distritos escolares, até que, em 1982, um plano de grande escala é apresentado: o Tennessee's Master Plan, proposto pelo governador Lamar Alexander (Parish, 1983), com participação destacada, na elaboração,

¹² Em vários números desse periódico há editoriais defendendo a idéia do *merit pay* como forma privilegiada de pagar melhor aos professores e atingir a excelência em Educação.

¹³ Chester Finn, além de colaborar com o Governador Alexander, foi assessor de Ronald Reagan para assuntos educacionais.

de Chester Finn¹³ (Futrell, 1985). O plano é uma transposição para os graus iniciais de ensino do sistema utilizado pelas universidades do mesmo estado (Pate-Bain, 1983).

Parish (1983) informa a estruturação da carreira docente em quatro etapas, ou escalões (com adesão voluntária do magistério ao plano): **professor aprendiz**, certificado com validade limitada a três anos não renovável; **professor profissional**, certificado renovável, com validade de cinco anos; após o terceiro ano como **profissional** o docente estaria habilitado a requerer sua certificação como **professor senior**, renovável com validade de cinco anos e, finalmente, após cinco anos nesse escalão seria possível candidatar-se a **professor master**, certificado com validade ilimitada. As recompensas monetária variam de US\$ 1000 anuais para o **profissional** a US\$ 7000 para os **masters**. Os certificados seriam emitido pelo *State Board of Education*, após recomendação da *Master Teacher Certification Comitiion* (formada por professores). O plano reúne os conceitos de *career ladder*, pagamento extra para trabalho extra, avaliação por pares como fonte de legitimação e fornecimento de credenciais, formas de fazer os incluídos sentirem-se especiais.

Lieberman (1985b), no entanto, pergunta: alguém conhece um só caso de uma comissão de pares que tenha proposto o rebaixamento do *status* alcançado por um colega, mesmo que as ações posteriores do mesmo o tornem notoriamente merecedor? Sobre a possibilidade de as comissões de pares serem via de superação dos problemas de perseguição

e subjetividade na avaliação dos professores, a crítica do autor também é ácida: "Pode alguém realmente acreditar que a avaliação por painéis de professores seja menos influenciada por "política, favoritismo ou caráter vingativo" do que as realizadas por administradores (das escolas ou sistemas)?" (ibid., 1985b, p. 343)

Como se comportariam as comissões com maioria de membros pertencentes à *National Education Association (NEA)* avaliando um professor militante da *American Federation of Teachers (AFT)*? A mesma questão põe em lados opostos os militantes de uma recente greve e os professores que a furaram, os favoráveis e contra o aborto etc..

Pate-Bain (1983), ex-presidente do sindicato estadual de professores do Tennessee (filial à *NEA*) considera o plano apenas mais um ataque ao professorado, travestido com a preocupação a respeito da melhoria do ensino. Não passaria de uma estratégia para pagar adequadamente a poucos acusando a maioria de incompetência. Bem-humorada, realiza sua crítica ao sistema proposto a partir de três pontos de vista diferente: como avó, como professora e como contribuinte. Como avó, exige o direito do seu neto só estudar com **Professores Master**. Caberia ao poder público zelar pela admissão desses e não inventar artifícios para manter incompetentes em sala de aula.

Como professora chama atenção para o resultado da aplicação de plano homólogo nas nove Universidades do Tennessee evidenciarem segregação sexual e racial: dos 1140 (mil cento e quarenta) *Full Professors* (o equivalente uni-

versitário ao *Master*) somente 74 (setenta e quatro) eram mulheres e apenas 20 (vinte) pertencentes a grupos minoritários. Como contribuinte, discorda da associação do *Master Plan* à política de impostos regressivos implementada pelo Governador: a Educação das crianças serviria como fonte de legitimação de mais um, o *sales tax*.

Para Finn, o caso do Tennessee seria exemplar para se discutir o papel dos sindicatos de professores na Educação norte-americana: "Os sindicatos vieram para ficar. Isto é muito claro. O que não é claro é o quanto eles tornar-se-ão benéficos, danosos, ou irrelevantes à qualidade da Educação nas escolas americanas." (1985, p. 331)

O amadurecimento das relações entre o Estado e os Sindicatos seria promissor se esses (caso fossem fortes e levassem em conta o interesse da população na melhoria das escolas) modificassem sua posição passando da inimizade para a cooperação com o empregador. Em outras palavras, Finn deseja que os Sindicatos assumam a defesa do *merit pay* em troca de uma participação mais amadurecida na política educacional. Nesse sentido, elogia como sagaz a posição da AFT (sindicato minoritário) e eleva o seu presidente, Albert Shanker, ao posto de uma das melhores cabeças da Educação americana, devido à defesa da idéia de recompensar diferenciadamente os professores, de acordo com seu desempenho nas salas de aula.

Finn atribui a posição favorável da AFT ao *Master Plan*, ao fato desse responder, com vantagem, a um bom número de objeções levantadas aos esquemas clássicos de *merit pay*: apresenta uma abordagem de carreira associada a um sistema isolado de bônus; é um plano aberto à participação de todos os professores; é financiado por dinheiro novo (a *sales tax*) e finalmente, o mais importante, a avaliação dos professores é feita por comissões de pares¹⁴.

Sobre a sagacidade de Shanker e da AFT, Futtrel (1985) a interpreta mais como exercício de oportunismo sindical, uma tentativa de ampliar o seu número de filiados devido à ampla propaganda favorável ao plano. A resposta dos professores do Tennessee foi de confiança à NEA, tanto que após a AFT gastar US\$ 300.000 em campanha de sindicalização, viu-se obrigada a fechar o seu escritório em Nashville. Por outro lado, esse autor considera que a posição contrária da NEA – a despeito do seu isolamento político, visto tanto população como os dois Partidos majoritários na Assembléia Estadual apoiarem o plano –, levou o governador a modificar vários pontos do plano, inicialmente ditos inegociáveis.

O revés no Tennessee parece levar Shanker a reconsiderar suas posições. Mais tarde (Shanker, 1985) passa a considerar o *merit pay* como uma verdadeira antítese do profissionalismo, colocando os professores uns contra os outros em um momento em que o mais necessário seria.

¹⁴ Na verdade Finn parece interessado mais em elogiar as suas soluções incorporadas ao plano do que demonstrar qualquer admiração sincera por Shanker.

estimular a cooperação. O sindicalista termina aderindo à compreensão de que tais sistemas de remuneração não passam de uma boa desculpa para pagar salários menores à maioria, cabendo a uns poucos professores um bônus simbólico. Completando a autocrítica Shanker afirma que essas idéias já deveriam estar *descansando em paz*.

Adiciono às críticas ao *Master Plan* a opinião de Cameron (1985) que considera bastante ingênua a crença em pessoas mais competentes desejando serem professores para receber *futuramente* recompensas baseadas no seu desempenho. O problema central para Cameron se concentra nos baixos níveis salariais dos professores em começo de carreira.

Lieberman (1985b) ataca o ponto de partida de Finn. Para o primeiro a questão levantada pelo segundo é falsa. O problema não é a existência ou não de Sindicatos, ou a posição de inimizade ou cooperação desses com o Estado. Chama atenção (e discorda) para o papel, cada vez mais dominante, do Sindicato na confecção das políticas educacionais. Se é verdade que alguns dos temas nos contratos coletivos pertencem tanto ao campo das condições de trabalho como ao da política educacional, existe um grande número de temas do segundo campo sem qualquer relação com a primeira agenda. O debate desses temas entre Sindicatos e Estado não é reflexo de um ama-

durecimento da relação, mas resultado de uma decisão **do Estado** de fazê-lo. Para esse autor tal decisão seria extremamente antidemocrática: discutir uma política pública com apenas um dos grupos de interesse¹⁵. Mas Lieberman é omissos em situar o campo (condição de trabalho ou política educacional) em que está incluído o *merit pay*.

Os Sindicatos não se oporiam ao *merit pay* pelas razões levantadas por Finn (mera repetição, na opinião de Lieberman, 1985a, das alegações dos Sindicatos). A divergência tem sua origem na estrutura política dos Sindicatos: uma instância onde cada pessoa significa um voto não pode concordar com pagamentos diferenciados individualmente. As organizações de professores desejam fugir dos sérios problemas que surgiriam se alguns de seus membros conquistassem prêmios elevados enquanto outros não, ou ainda, se dois de seus membros divergissem em relação ao mérito de cada um e recorressem ao sindicato como juiz da contenda. Isto significa que mesmo quando o *merit pay* é favorável aos professores é ruim para os Sindicatos. A oposição dos Sindicatos, portanto, não seria reflexo da oposição dos professores; são os primeiros a fonte geradora da opinião negativa dos segundos. Se Finn dirige suas atenções para a opção entre oposição e cooperação, Lieberman é mais amargo a respeito dos fatores que dirigem as ações dos Sindica-

¹⁵ Weng (1976) analisa o nascimento e fortalecimento da sindicalização dos professores nos EUA. Nesse processo houve a passagem das lutas econômicas (salários e condições de trabalho) para a inclusão de temas da política educacional nas negociações coletivas dos professores. Chama atenção para o fato disso ter ocorrido em detrimento da participação dos pais e comunidade na elaboração das políticas educacionais.

tos em temas da política educacional: "Sindicatos apoiarão reformas que coincidam com os interesses dos professores em seu próprio bem-estar; opor-se-ão às reformas que são hostis aos seus interesses e serão profundamente indiferentes à reformas que não afetam materialmente os professores." (1985b, p. 343)

Considero esses artigos de Finn e Lieberman como expressão de contradições inerentes ao *merit pay*, em especial a opinião do sistema como sendo o mais indicado porém de difícil operacionalização (essa é a marca principal dos artigos produzidos em plena terceira onda).

Em 1985 um artigo é destacado pelo editor da *Phi Delta Kappan* como um marco e "uma solução elegante dos problemas que perseguem o *merit pay*" (PDK, 1985, p. 103). Na verdade, o texto é a segunda edição (revisada pelo autor) de um artigo de Myron Lieberman apresentado no começo da segunda onda. Abstendo-se do debate a respeito dos problemas de legitimação de remunerar os docentes por meio de seus desempenhos individuais, o texto apresenta o esboço de um plano para institucionalizá-lo em nível nacional. Critica as tabelas salariais

unificadas pois considera que recompensar professores por possuírem treinamento adicional não provoca impactos na qualidade de ensino. "Sob essas tabelas salariais, os professores estão interessados em ser pagos a mais, não em melhorar o seu desempenho. Portanto, tenderão a escolher cursos de graduação que estão convenientemente tabelados, baratos e que não necessitem esforço intelectual tanto quanto outras atividades que possam contribuir melhor para elevar o desempenho profissional."¹⁶ (Lieberman, 1985a, p. 103)

A partir daí o autor conclui contundentemente que "centenas de milhões de dólares são gastos a cada ano em estabelecimentos de educação superior que fornecem treinamento inútil" (p. 103)¹⁷. Apenas o *merit pay* "adequadamente" implementado resolveria tal situação. O que Lieberman propõe como adequado é a criação dos *Educational Specialty Boards*, inspirados nos dezoito *National Boards* que fornecem certificados aos médicos, como especialistas em campos particulares da Medicina (esse é o exemplo considerado mais pertinente à situação do magistério).

Embora tais *Boards* não estejam in-

¹⁶ Essa afirmação (bem como o *merit pay* de Houston) remete ao caso brasileiro, onde diversos Planos de Cargos e Salários levaram uma boa parte dos professores a freqüentarem cursos de Pós-Graduação *Lato Sensu* e Faculdades de Pedagogia para mudarem de nível.

¹⁷ Em uma pesquisa realizada em um outro contexto (Sobreira, 1995) fui levado a concluir que, por outro lado, os professores mostram-se profundamente convencidos de sua baixa qualificação e da necessidade de uma **longa marcha** a ser percorrida na batalha pela competência profissional. O desejo, a solicitação ou a concordância com as mais variadas formas de suprir essa carência apresentaram-se como principal item na lista de critérios de diferenciação entre o bom docente e o professor acomodado. Ensinar crianças parece esvaziar o professor, exigindo o seu periódico *reabastecimento* conteudístico-metodológico. Desloca-se para o processo de (re?)qualificação o **lugar de prazer**, o que apenas adia a frustração com a carga profissional. Uma entrevistada apresentou as seguintes reflexões a respeito da formação míni-

vestidos de poder legal (tanto a nível estadual como nacional), seus certificados têm aceitação em todo os Estados Unidos como base para o cálculo dos salários dos médicos. Suas listas de *especialistas certificados* – publicadas por especialidades e por regiões geográficas – são amplamente reconhecidas pelos administradores hospitalares e população em geral. Qualquer médico que possua Educação, Treinamento e Experiência suficiente pode submeter-se, *voluntariamente*, aos exames (escritos e clínicos) organizados por um dos *Boards*. Por outro lado, os *Boards* não possuem poder de impedir o exercício profissional dos doutores não certificados. *Americanamente*, cabe à população (enquanto consumidores em um mercado) decidir entre consultar-se com um *especialista certificado* ou não.

O autor considera a simples existência, na educação norte-americana, de uma lista de itens de avaliação, a ser preenchida pelo administrador da escola após observação do trabalho dos professores (assinada por esses, sem que isso signifique concordância com o resultado) como insuficiente e prejudicial. As classificações – Excelente; Superior; Bom; Médio; Satisfatório; e Abaixo da Média – “são

símbolos inúteis em pedaços de papel” devido à subjetividade com que são conferidos. Exatamente daí é que surgem, nos processos de implantação do *merit pay*, as resistências em recompensar os Exce-lentes de forma diferente que o Superiores e assim por diante.

Por sua vez, esse sistema força uma posição cômoda aos administradores. Não desejando essa *dor de cabeça* adicional (serem os responsáveis pelos salários dos seus professores) e não se opondo ao conceito de *merit pay* (devido à popularidade) resistem a apresentar propostas concretas de implementação atribuindo a responsabilidade de tal às resistências apresentadas pelos Sindicatos. Esses dependem, como condição de existência e estabilidade, de sua “*habilidade em eliminar ou diminuir os conflitos entre os seus membros*” (Lieberman, 1985-b, p.105) opõem-se ao *merit pay*, não por causa do cálculo racional entre as vantagens e desvantagens que o sistema oferece aos professores, mas devido aos claros problemas estruturais (para os Sindicatos) que lhes seriam criados.

Assim sendo, por que não a criação dos *Boards*, aparatos não-governamen-

ma necessária e máxima possível para ser um bom professor, associando **culpa, formação e trabalho**: *Você acaba de fazer eu pensar no meu sentimento de culpa... porque pra mim o professor que faz o mínimo não é um bom professor, ser bom professor é aquele que procura fazer tudo para o aluno (...). É por isso que eu vivo fazendo tudo quanto é curso para resolver o problema de todo mundo... se eu não consigo arrumar a minha (vida) deixa eu arrumar a dele. Eu acabo de descobrir porque tenho tanto curso (...)* (Yolanda). Essa fala sugere aos formuladores das políticas de formação de professores uma reflexão sobre as formas de produção social do magistério como uma profissão que reúne tanto **cursólatras**, como **anoréxicos**. Abandonados numa profissão que os divide entre a total gulodice e a mais absoluta inapetência, os docentes assistem, das janelas da escola, o desfilar da **procissão** de alegorias e andores carregados pelos **cursólatras** enquistados nas agências de formação e secretarias de Educação (os neologismos foram construídos a partir de Alcoólatras e Idólatras).

tais, muito menos sindicais, que se responsabilizariam pelo licenciamento dos professores e livrariam todos os envolvidos diretamente com o processo de Educação das cruzes inevitáveis da implantação do *merit pay*? (Essa é a solução elegante ao problema).

Respondendo a Lieberman, pela AFT, Shanker (1985) considera que tal proposta resolve apenas os problemas de legitimação do *merit pay*, proposta que já deveria ter sido abandonada. Para a NEA, Lieberman deixa intocados os problemas estruturais (os pressupostos de que: (a) pagar bem a alguns fará os outros trabalharem melhor; (b) pagar pelo desempenho individual é melhor do que pela formação e experiência e (c) que é fácil avaliar o desempenho individual em Educação). Além do mais, os Boards não resolveriam um problema clássico visto que "uma das principais objeções da NEA à panacéia contemporânea do *merit pay* é que ela pretende livrar a profissão dos professores incompetentes enquanto premia aos realmente bons. Mas ela nunca faz o primeiro e raramente obtém o segundo." (Cameron, 1985, p.111)

Shanon (1985), Diretor Executivo da National School Boards Association, defensor do *merit pay* do tipo *piece work*, considera a proposta dos Educational Specialty Boards apenas outra forma de premiar status (de credencialismo mesmo, posso acrescentar, tendo em vista que um dos exemplos mais estudados por Collins, 1979, na demonstração da Credential Society são exatamente os Boards da me-

dicina), tão ineficaz para a melhoria do ensino como o seriam as "premiações relacionadas ao número de horas completadas em bancos universitários além do grau de Bacharel" ou ao número de anos em serviço.

Um outro artigo no espírito de colaboração¹⁸ leva Barber & Klein (1982) a relacionarem a resistência dos professores *merit pay* aos problemas da Teoria de Avaliação. Os sistemas propostos careceriam de uma análise mais fina a respeito das diferenças entre Avaliação Formativa e Avaliação Somativa, o que agravaria o fato de as avaliações de mérito serem espadas de dois gumes: a recompensa de alguns pode ser acompanhada de castigos para outros. Esses autores não acreditam na possibilidade de que um mesmo sistema seja capaz de, ao mesmo tempo, fornecer informações possibilitadoras de demissão e incentivadoras do desempenho.

A partir de 1986 o interesse a respeito do *merit pay* não se expressou nos periódicos selecionados A onda perde sua força inicial e o tema se retira, ao menos provisoriamente, da agenda de debates. Resta opinar sobre as contribuições que tal debate pode oferecer aos professores brasileiros.

3. Voltando ao Brasil

A literatura norte-americana sobre o *merit pay* revela uma associação imediata entre política salarial e política educacional, apresentando a primeira como

¹⁸ Lembrando sempre os esforços da Phi Delta Kappan em relação ao debate do *merit pay*.

vetor de realização da segunda. Assim, mais do que simples padrão, o Estado intervém, por meio dos salários e de forma decisiva, para garantir a consecução de suas metas políticas no campo da educação. Uma interpretação possível desse fenômeno pode utilizar as considerações de Poulantzas (1985), assim a introdução do pagamento por desempenho seria o necessário *substrato material* para obtenção da hegemonia das perspectivas neoliberais a respeito de educação e sociedade. Dessa forma o Estado estaria exercendo o seu papel de **educador do educador**: ao remunerar professores a partir de uma tabela competitiva, termina estimulando-os a "ensinarem" por meio de práticas educativas também competitivas, baseadas no desempenho. Assim, o slogan **Melhor Salário, Melhor Ensino** restaria aparentemente conquistado – desde que fosse esquecido o seu caráter geral enquanto reivindicação sindical – mas, sob a forma **Melhor Professor, Melhor Salário**, equação resolvida pelo mercado, eleito como mediador privilegiado da transmissão e produção de "bens" culturais.

Uma outra questão, que emerge nos textos contrários ao *merit pay*, é uma aparente renovação das Teorias da Vocação a partir da postulação de uma, ainda abstrata, *natureza do trabalho do professor*. Dessa maneira, a formação acadêmica

exigida para o ingresso na carreira do magistério perde os seus possíveis conteúdos formais, passando, então, a ser decidida a partir de parâmetros conjunturais, o que de certo modo acarreta redução da qualificação desses profissionais. É assim que as tabelas unificadas por formação e tempo de serviço deixam de ter importância como estimuladores do bom exercício da docência e, ao mesmo tempo, as mais criativas formas de *merit pay* são incapazes de resolver o conflito, ao contrário, parecem ampliar o *deficit* democrático decorrente do fracasso dos sistemas estatais de educação

Quanto à questão sobre o efeito de as promoções baseadas no tempo de serviço produzirem expectativas positivas para os melhores continuarem na profissão, na série ou grau de ensino em que ingressaram,¹⁹ as pesquisas se detiveram pouco. Aparentemente há os que se utilizam do magistério como etapa para se dirigirem a outras carreiras em nível superior e os que continuam na docência mas mudam de Grau, ou Rede, após terem obtido diplomas de Graduação, Mestrado ou Doutorado em áreas pedagógica ou afins. Isto parece confirmar que – ao menos no caso brasileiro nas últimas décadas – **melhores salários no futuro** não constituem es-

¹⁹ Muitos consideram esse fracasso mais decorrente do baixo nível dos salários iniciais do que da estrutura das recompensas. Corroborar esse argumento uma tabela salarial como a do Magistério do Estado do Rio de Janeiro. Entre os nove níveis de vencimentos básicos que apresenta há uma evolução superior a 100%. O fato da remuneração do Referência 1 equivar a R\$ 120,00 impede que qualquer professor se sinta satisfeito e estimulado a evoluir no tempo e formação para atingir a Referência 9 (R\$ 247,79). Por outro lado, há um abono linear, que pode ser interpretado como uma forma de *merit pay*, de R\$ 115,92, o que de forma alguma melhora a situação trágica da categoria (O Dia, 14 out. 1997b, p. 9)

tímulo para os segmentos mais dinâmicos da categoria permanecerem na carreira.

Por outro lado, entre pais, alunos e professores paira um certo desconforto quando se torna necessário travar um debate em torno de um *senso comum*, que representa a remuneração do magistério como se existissem professores **trabalhando mais** do que o valor do seu salário e, ao mesmo tempo, a presença de professores que **recebem mais** do que o valor de seu trabalho. É no estabelecimento de alternativas concretas, que esclareçam tal situação, que a articulação dos interesses contraditórios de Sindicatos, Estado, Pais, Professores e Alunos parece exigir maiores esforços. Isso não impede o estabelecimento de algumas perspectivas consensuais, entre elas a inclusão da necessidade de se superar os baixos salários dos professores no país como resposta promissora para elevar a qualidade da educação. Se a solução mais empregada (quase em todas as Redes Públicas) é o pagamento por formação e tempo de serviço, a cada dia crescem as pressões sobre a premência de se estimular a melhoria da educação. Assim, a relativa despreocupação dos amplos setores da população a respeito do conteúdo registrado na **caixa-preta da escola** tem sido um aliado dos Sindicatos em favor das tabelas unificadas baseadas nas credenciais e contra a perspectiva conservadora de deixar a cargo dos indivíduos docentes as decisões a respeito da qualidade de suas aulas e o valor de seus vencimentos.

Porém, a atual execução de três pro-

jetos, pelos administradores federais, possuem poder suficiente para provocar impactos ainda não avaliáveis nesse quadro: o Sistema de Avaliação do Ensino Básico (SAEB), a flexibilização da concessão da Licença para o Magistério e a Emenda Constitucional 14. Em relação ao SAEB, a cada ano aumenta sua amplitude e divulgação ao público. Apenas os vergonhosos salários pagos aos professores em quase todo o País impedem que os seus resultados sejam considerados com validade *para premiar os melhores e incentivar os piores a trabalhar melhor*. Caso aconteçam melhorias na remuneração em geral crescerão as possibilidades de os resultados dos estudantes nos exames serem propostos como parâmetros para a criação de alguma forma de pagamento por desempenho.

A flexibilização da licenciatura²⁰ permitiria aos portadores de diploma em ensino superior, de diversas áreas, a exercerem o magistério mediante complementação pedagógica. Se levada a efeito, poderá introduzir uma diversificação no interior da categoria provocando impactos negativos em sua unidade de interesses, ponto essencial para se levar adiante lutas sindicais. A introdução de "leigos" no magistério – portadores das credenciais de Advogado, Médico, Engenheiro e outras – sejam eles profissionais excluídos de seu mercado de trabalho natural devido a *deficit* de competência (como temem alguns); sejam os incluídos, mas interessados em busca de complementação eventual de rendimentos, oficialização do

²⁰ Idéia muito simpática ao atual Ministro da Educação Sr. Paulo Renato de Souza e presente na Lei 9394/1996.

"bico", ou "despertados pelo chamado de um dever irrecusável", ressacralização do ofício, ambas as situações favorecedoras da desprofissionalização (como temem outros), não pode ser desconsiderada em seus possíveis efeitos desagregadores nas práticas cotidianas de ensino e das escolas.

Entretanto, a Emenda Constitucional nº 14 é que estabelece as novas possibilidades de cenários de forma mais visível. Ao dispor sobre o papel da União como sendo o de cumprir "função redistributiva e supletiva, de forma a garantir equalização de oportunidades educacionais e padrão mínimo de qualidade do ensino mediante assistência técnica e financeira" (nova redação do artigo 211 da Constituição Federal) e estabelecer que, nos "dez primeiros anos da promulgação desta Emenda, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios destinarão não menos de sessenta por cento dos recursos, a que se refere o caput do art. 212 da Constituição Federal, à manutenção e ao desenvolvimento do ensino fundamental, com o objetivo de assegurar a universalização de seu atendimento e a remuneração condigna do magistério", criando "Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, de natureza contábil, composto por, pelo menos, quinze por cento dos recursos a que se referem os arts. 155, inciso II; 158, inciso IV; e 159, inciso I, alíneas a e b; e inciso II, da Cons-

tituição Federal, e será distribuído entre cada Estado e seus Municípios, proporcionalmente ao número de alunos nas respectivas redes de ensino fundamental" (nova redação do artigo 60 das Disposições transitórias da Constituição Federal), a Emenda 14 dá novos contornos à questão salarial do magistério público no País.

Por um lado, abre caminho ao tipo de *merit pay* que oferece recompensa extra para trabalho extra, tendo em vista estabelecer a garantia de "um valor por aluno correspondente a um padrão mínimo de qualidade de ensino, definido nacionalmente", o que autoriza interpretações como a expressa no título de uma matéria na imprensa: **Número de alunos matriculados determina salário do professor** (*O Dia*, 1997-a, p. 9). Por outro, inspira no movimento sindical o receio de que sua aplicação vá de encontro a conquistas históricas da categoria (como o pagamento por tempo de serviço²¹). A despeito da inteligência da lei que garante uma "proporção não inferior a sessenta por cento dos recursos de cada Fundo (...) destinada ao pagamento dos professores do ensino fundamental em efetivo exercício no magistério" o Sindicato Estadual dos Profissionais de Educação do Rio de Janeiro considera que o "Fundo não representa um avanço" (SEPE; 1997, p. 9).

Um dos principais problemas refere-se à criação, nos Estados, de um "novo Plano de Carreira e Remuneração do Ma-

21 A título de exemplo, vale lembrar que uma das estratégias mais utilizadas pelas diversas administrações da educação pública para evitar o "efeito cascata" dos reajustes salariais (nas tabelas por tempo de serviço) foi o estabelecimento de gratificações lineares por "regência de turma" (que em alguns lugares recebe o nome de "pó de giz"). No Estado do Rio de Janeiro esse abono vale R\$ 115,92.

gistério de acordo com as diretrizes a serem apresentadas nacionalmente". Na opinião do sindicato o Fundo atropela o debate do "movimento nacional dos profissionais da educação que defendia um piso salarial e um Plano de Carreira nacionais". Além do mais, "As diretrizes nacionais para os novos Planos de Carreira devem determinar a diminuição da diferença entre piso e teto, além de excluir funcionários e aposentados. As diretrizes também, devem "sugerir" a promoção por "produtividade" e por "mérito" – critérios subjetivos

que abrem espaço para favorecimentos e perseguições" (*ibid.*).

Se tanto a Legislação como os pronunciamentos dos Administradores Públicos e das lideranças sindicais parecem apenas estar iniciando o debate a respeito de como os futuros salários dos professores do Ensino Fundamental produzirão uma educação de melhor qualidade, o debate norte-americano sobre o *merit pay* na década de 1980 sugere uma dose mais elevada de cautela e maiores investigações a respeito do problema.

ABSTRACT

Starting from the broadened consensus concerning teacher salaries be part of the public politics field, the expression **enhancement of teachership** may be understood as a possible **education of the educator**, a State interference in the decisions regarding quantity and quality of formation required to perform their tasks. Thus, the present article aims to socializing the results of a study on how to articulate the career and salaries of the magisterial class in the U.S.A., specially during the "Reagan Era". The revision was carried out in the periodics *Harvard Educational Review*, *Sociology of Education*, *American Educational Research Journal*, *The Vocational Guidance Quarterly*, and *Phi Delta Kappam*. Out of 57 articles, 16 dealt with the **merit pay** as a mean to reward and stimulate the teacher to work harder and better. the analysis of these writings suggests a set of investigations and new perspectives in the interpretation of the teachers salary at the present Brazilian moment.

RESUMEN

A partir de que la ampliación del consenso sobre los sueldos de los profesores pertenecen al campo de las políticas públicas, la expresión **valoración del magisterio** puede ser interpretada como una posible **educación del educador**, una intervención del estado en las decisiones sobre la cantidad y calidad de formación necesaria al desempeño de su actividad. Así, el objetivo del presente artículo es socializar los resultados de un estudio sobre como se articulan la carrera y los sueldos del magisterio en los Estados Unidos, en especial en la "Era Reagan". La revisión fue realizada en los periódicos *Harvard Educational Review*, *Sociology of Education*, *American Educational Research Journal*, *The Vocational Guidance Quarterly* y *Phi Delta Kappan*. De los cincuenta y siete (57) artículos, dieciseis (16) trataban del merit pay (pago por mérito) como forma de recompensar y estimular a los profesores a que trabajen más y mejor. El análisis de esos textos sugieren un conjunto de investigaciones y nuevas perspectivas en la interpretación sobre los sueldos del magisterio en el actual momento brasileño.

Referências Bibliográficas

- BARBER, L., KLEIN, K. Merit pay and teacher evaluation. *Phi Delta Kappan*, v.64, n.4, Dec.1982.
- BRASIL. Emenda Constitucional nº14, de 12 de setembro de 1996. Modifica os artigos 34, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e dá nova redação ao art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF., v.134, n.179, p. 18109-10. 13 de setembro de 1996. Seção 1.
- _____. Lei nº5692 de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. *Coleção das Leis [da] República Federativa do Brasil*. Brasília, DF., v. 5, p.59-68, 1971. Publicado no D.O. de 12 retificado no de 18 de agosto de 1971.
- _____. Lei nº9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF., v.134, nº248, p.27833-41. 23 de dezembro de 1996. Seção 1.
- BURKE, B.T. Merit pay for teachers: round valley may have the answer. *Phi Delta Kappan*, v.64, n.4, Dec. 1982.
- CAMERON, D. An idea that merits considerations. *Phi Delta Kappan*, v.67, n.2, Oct. 1985.
- COLLINS, R. *The credential society*. New York: Academic Press, 1979. 222p.
- DEMO, P. *Desafios modernos da Educação*. Petrópolis (RJ): Vozes, 1993. 272p.
- FINN, C. E. Jr. Teacher union school quality: potential allies or inevitable foes? *Phi Delta Kappan*, v.66, n.5, Jan. 1985.
- FRAZE, L.E., HETZEL, R.W., GRANT, R.T. Merit pay: a research-based alternative in tucson. *Phi Delta Kappan*, v.64, n.4, Dec. 1982.

- FUTRELL, M.H.** Chester Finn and quality education. *Phi Delta Kappan*, v.66, n.5, Jan. 1985.
- HART, A.W.** A career ladder's effect on teacher career and work attitudes. *American Educational Research Journal*, Washington, D.C., v.24, n.4, p. 479-503, Winter, 1987.
- JOHNSON, S. M.** Merit pay for teachers: a poor prescription for reform. *Harvard Educational Review*, Cambridge, MA, v. 54, n.2, p. 175-85, May 1984.
- LIEBERMAN, M.** Educational speciality boards: a way out of the merit pay morass. *Phi Delta Kappan*, v.67, 2, 1985a.
- _____. Teacher unions and educational quality folklore by finn. *Phi Delta Kappan*, v.66, n.5, 1985b.
- MURNAME, R.J., COHEN, D.** Merit pay and the evaluation problem: why most merit pay plans fail and a few survive? *Harvard Educational Review*, Cambridge, MA, v. 56, n.1, p. 1-17, Feb.1986.
- NÚMERO** de alunos matriculados determina salário do professor. *O Dia*, Rio de Janeiro, 16 set. 1997a. Educação. p.5.
- OLIVEIRA, J.B.A.** O mérito é tudo. *Veja*, São Paulo, v.30, n.24, p.9-13, jun. 1997. Entrevista concedida a Marcos Sá Corrêa.
- PARISH, J.** Excellence in Education: Tennessee's "Master plan". *Phi Delta Kappan*, v.64, n.10, June 1983.
- PATE-BAIN, H.** A teacher point of view on Tennessee master plan. *Phi Delta Kappan*, v.64, n.10, June 1993.
- POULANTZAS, N.A.** *O Estado, o poder, o socialismo*. Tradução por Rita Lia. 2.ed. Rio de Janeiro: GRAAL, 1985. 307p. (Biblioteca de Ciências sociais. Série política; v.19) Tradução de: L'état, le pouvoir, le socialisme.
- PROFESSORES** sonham com salários dignos. *O Dia*, Rio de Janeiro, 14 out. 1997b. p. 8-9
- SANTOS, C. B., LAMB, C. H.** *A titulação do professor e o rendimento escolar*. Uruguaiana(RS): CEFO- Faculdade de Filosofia e Letras, 1979.
- SAY, E., MILLER, L.** Second mile plan: incentive pay for Houston Teachers. *Phi Delta Kappan*, v.64, n.4, Dec. 1983.
- SEPE** alerta: o fundo não representa avanço. *Conselho de Classe*, Rio de Janeiro, v.4, n.27, p.9, out. 1997.
- SHANKER, A.** Separating wheat from chaff. *Phi Delta Kappan*, v.67, n.2, Oct.1985.
- SHANNON, T.A.** A slew of questions. *Phi Delta Kappan*, v.67, n.2, Oct.1985.
- SOBREIRA, H.G.** *Formação de professores: dois tópicos de uma abordagem alternativa*. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPEd, 19, 1996, Caxambu. Trabalho apresentado no GT - formação de professores, 1996a.
- _____. *O trabalho como princípio educativo na formação do professor*. Rio de Janeiro, 1995. Tese (Doutorado) - FACED - Universidade Federal do Rio de Janeiro.
- _____. *Universidade brasileira em tempos de neoliberalismo*. ADVIR, Rio de Janeiro, n.9, p.28-35, dez. 1996b. Associação de Docentes da UERJ. (ADVIR)
- WACHOWICZ, L.A.** *A relação professor-Estado: estudo da política elaborada para o magistério no Paraná de 1853 a 1930*. São Paulo, 1981. Tese (Doutorado) - Pontifícia Universidade Católica.
- WENG, C.** Community participation in teacher collective bargaining: problems and prospects. *Harvard Education Review*, Cambridge, MA, v.46, n.2, p. 153-74, May 1976.