

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

MARIANE GOMES PEREIRA

**VALORIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE NO PLANO DE CARGOS E
CARREIRA DE UBERLÂNDIA: a perspectiva dos profissionais da rede municipal de
ensino**

**UBERLÂNDIA
2017**

MARIANE GOMES PEREIRA

**VALORIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE NO PLANO DE CARGOS E
CARREIRA DE UBERLÂNDIA: a perspectiva dos profissionais da rede municipal de
ensino.**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação
em Educação da Universidade Federal de Uberlândia,
como requisito parcial para obtenção de título de Mestre
em Educação.

Linha de Pesquisa: Estado, Políticas e Gestão da Educação

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Lucia de Fatima Valente

**UBERLÂNDIA
2017**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da UFU, MG, Brasil.

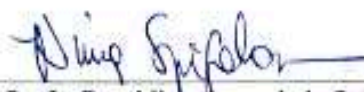
- P436v
2017 Pereira, Mariane Gomes, 1992-
 Valorização do trabalho docente no plano de cargos e carreira de
Uberlândia: a perspectiva dos profissionais da rede municipal de ensino /
Mariane Gomes Pereira. - 2017.
 158 f. : il.
- Orientadora: Lucia de Fátima Valente.
 Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Uberlândia,
Programa de Pós-Graduação em Educação.
 Disponível em: <http://dx.doi.org/10.14393/ufu.di.2018.9>
 Inclui bibliografia.
1. Educação - Teses. 2. Educação - Uberlândia (MG) - Teses. 3.
Política e educação - Teses. 4. Educação e Estado - Teses. I. Valente,
Lucia de Fátima, 1964- II. Universidade Federal de Uberlândia.
Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDU: 37

BANCA EXAMINADORA



Prof. Dra. Lúcia de Fátima Valente
Universidade Federal de Uberlândia – UFU



Prof. Dra. Nina Imaculada Spigolon
Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP



Prof. Dra. Maria Vieira Silva
Universidade Federal de Uberlândia – UFU

Dedico este trabalho ao meu príncipe, **Henrique** que, desde o momento em que participei da seleção para ingresso no programa de pós-graduação até sua finalização, me ajudou e apoiou na minha trajetória, sempre dizendo a frase “Você vai conseguir, pequena”.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a **Deus** por me fortalecer nos diversos momentos dessa trajetória, nos quais pude experimentar uma paz que realmente excede o conhecimento humano.

À minha família por compreenderem minha ausência e me apoiarem na jornada acadêmica.

Ao meu esposo, Henrique, que de uma forma admirável me apoiou e colaborou até mesmo na sistematização dos dados.

Aos meus amigos e amigas, que, com certeza, por muitas vezes, em oração, intercederam por mim e, nos momentos enfadonhos, me chamavam para uma conversa repleta de motivação para que eu chegasse até o final.

Aos docentes da Facip/UFU, uma vez que colaboraram com a minha formação desde a graduação e também pela parceria e amizade, construídas nos momentos em que atuei como professora substituta na instituição, nos anos de 2015 e 2016.

Aos meus ex-alunos e alunas da Facip/UFU, que contribuíram com a minha identidade profissional e com a minha vida, por meio dos incentivos recebidos e doados. Aprendemos juntos em uma caminhada de trocas de saberes.

Aos docentes do PPGED/Faced, que muito contribuíram para a construção deste trabalho, por meio de discussões e aulas.

À minha querida orientadora, Lúcia Valente, que me acompanha desde a graduação e muito me apoia. Por termos nos tornado amigas de trocas e partilhas, acredito que não há palavras que expressem minha gratidão por toda sua contribuição. Deixo, aqui, os meus sinceros agradecimentos a ela.

À Leonice Matilde e Maria Vieira, por terem contribuído muito com o trabalho no momento da qualificação, realizada em novembro de 2016.

Expresso, também, a minha gratidão aos participantes da pesquisa, professores e professoras que se disponibilizaram, assim como outras participantes que cederam seu tempo a fim de colaborar com a pesquisa.

Ninguém nega o valor da educação e que um bom professor é imprescindível. Mas, ainda que desejem bons professores para seus filhos, poucos pais desejam que seus filhos sejam professores. Isso nos mostra o reconhecimento que o trabalho de educar é duro, difícil e necessário, mas que permitimos que esses profissionais continuem sendo desvalorizados. Apesar de mal remunerados, com baixo prestígio social e responsabilizados pelo fracasso da educação, grande parte resiste e continua apaixonada pelo seu trabalho. Paulo Freire

RESUMO

Nossa dissertação constitui-se em uma pesquisa com o objetivo de investigar e compreender a valorização do trabalho docente, a partir dos Planos de Cargos e Carreira de Uberlândia, Minas Gerais, na perspectiva dos professores/professoras, no que se refere à formação continuada, remuneração, carreira e condições de trabalho. Para atingir tal finalidade, realizamos um levantamento bibliográfico de dissertações e teses da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (Ibict), utilizamos pesquisas de estudiosos da área, além da análise de políticas educacionais, como programas e legislações, que repercutem diretamente na valorização do trabalho docente. Focalizamos os Planos de Cargos e Carreira (PCC) do município com o objetivo de compará-los, a partir das categorias centrais da pesquisa, quais sejam formação continuada, remuneração, carreira e condições de trabalho. Realizamos, também, um aprofundamento teórico acerca das temáticas que envolvem o objeto de estudo sobre o trabalho na sociedade capitalista e sua repercussão no trabalho docente. Em outro momento, aplicamos questionários para os/as professores/professoras da rede municipal de ensino, totalizando 64 questionários. Para completar os dados, realizamos entrevistas com sujeitos que estavam envolvidos com a construção do PCC de 2014. Com esse estudo, percebemos que no campo teórico há várias discussões acerca da valorização do trabalho docente contemplada nas políticas e programas atuais, por meio de propostas de uma digna remuneração, carga horária adequada e oferecimento de programas de formação inicial e continuada. Contudo, os estudos empíricos apontaram ações fragmentadas e que não repercutem diretamente nas condições de trabalho e carreira docente. Essas ações evidenciaram a falta de formação inicial e também continuada, a baixa atratividade da carreira docente, os baixos salários e a falta de condições de trabalho adequadas. Na realidade investigada nesse estudo, a partir da perspectiva dos professores da rede municipal de ensino, percebemos que há avanços e retrocessos, pois a **formação continuada**, da forma como se organizou, tem permitido a valorização do professor/professora; que a **carreira** foi pensada em prol do desenvolvimento dos profissionais e da instituição e aos poucos traz resultados, mas é necessário efetivá-la para que seja alcançada a valorização dos professores/professoras; e que a **carga horária de trabalho** pouco foi modificada, mas também permite valorizar esse profissional. A **remuneração** apresenta alguns retrocessos, acentuando a desvalorização do trabalho docente e as **condições de trabalho** pouco são tratadas no PCC. Os/as professores/professoras vivenciam a precarização do seu trabalho, o que resulta na sua desvalorização.

Palavras Chave: Valorização do trabalho docente. Planos de Cargos e Carreira. Trabalho docente.

ABSTRACT

Our dissertation is a research aiming at investigating and understanding the valorization of the teaching work, from the Career and Job Plans from Uberlândia, Minas Gerais, from the perspective of teachers, regarding continuous training, payment, career and working conditions. To reach this goal objective, we carried out a bibliographic survey of dissertations and theses from the Brazilian Digital Library of Theses and Dissertations, from the Brazilian Institute of Information in Science and Technology, used research from scholars in the area, as well as the analysis of educational policies, such as programs and legislation, which directly affect teaching work professional valorization. We focused on the Municipal Career and Job Plans with the objective of comparing them based on the central categories of the research, such as continuous training, payment, career and working conditions. We also carried out a theoretical background understanding on the issues that involve the object of the study about work in capitalist society and its repercussion on teaching work. At another moment, 64 questionnaires were applied to teachers of the municipal school system. To complete the data collected, we conducted interviews with subjects who were involved in the construction of the 2014 Career and Job Plan. By conducting this study, we realize that in the theoretical field there are several discussions on the valorization of the teaching work contemplated in the current policies and programs, by means of proposals of decent payment, adequate workload and offer of programs of initial and continuous training. However, empirical studies have pointed to fragmented actions that do not have a direct impact on working conditions and teaching career. These actions indicate lack of initial and continuous training, low attractiveness of the teaching career, low salaries and lack of adequate working conditions. According to the reality investigated in this study, from the perspective of the teachers from Uberlândia municipal school network, we noticed that there are advances and setbacks, since the **continuous training**, in the way it has been organized, has allowed the teaching career valorization; the **career** was designed to favor the development of professionals and the institution and gradually brings results, but it is necessary to implement it in order to achieve valorization of the teaching work; and that the **working hours** have been little changed, but also allow to value this professional. The **payment** presents some setbacks, making the devaluation of the teaching work worse and the **working conditions** are little treated in the Career and Job Plans. Teachers experience the precariousness of their work, which results in the devaluation of the teaching career.

Keywords: Teaching work valorization. Career and Job Plans. Teaching work.

LISTA DE SIGLAS

Adufu - Associação dos Docentes da Universidade Federal de Uberlândia
Anfope - Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
BDTD - Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BNCC - Base Nacional Comum Curricular
Capes - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CAQ - custo-aluno-qualidade
CAQi – Custo Aluno-Qualidade Inicial
Cemepe - Centro Municipal de Estudos e Projetos Educacionais Julieta Diniz
Cesec - Centro Estadual de Educação Continuada de Uberlândia
CLT - Consolidação das Leis de Trabalho
CNE – Conselho Nacional de Educação
CNTE - Confederação Nacional dos Trabalhadores da Educação
CNTE - Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação
Conae - Conferência Nacional de Educação
Coneb - Conferência Nacional da Educação Básica
DCN's - Diretrizes Curriculares Nacionais
EEs - Escolas Estaduais
EJA - Educação de Jovens e Adultos
Emefs- Escolas Municipais de Ensino Fundamental
EMEIs - Escolas Municipais de Educação Infantil
Eseba - Escola de Educação Básica da UFU
FHC – Fernando Henrique Cardoso
Fundeb - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos profissionais da Educação
Fundef - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
Gestar - Programa de Gestão da Aprendizagem Escolar
IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
Ibict - Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
IES – Instituições de Ensino Superior
Ifet's- Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia
Inep - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MDE - Manutenção e Desenvolvimento do Ensino
Mec – Ministério da Educação
ONGs - Organizações Não Governamentais
Parfor - Plano Nacional de Formação de Professores
PCC – Plano de Cargos e Carreira
PCN's - Parâmetros curriculares Nacionais
PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação
PDI - Plano de Desenvolvimento dos Integrantes
Pec – Proposta de Emenda Constitucional
PIB – Produto Interno Bruto
Pibid - Programa de Iniciação à Docência
PMDB - Partido do Movimento Democrático Brasileiro
Pnaic - Pacto Nacional pela alfabetização na Idade Certa
PNE - Plano Nacional de Educação
Pradime - Programa de Apoio aos Dirigentes Municipais de Educação
Pró- Conselho - Programa Nacional de Capacitação de Conselheiros Municipais de Educação
Proex - Pró- Reitoria de Extensão
Proforti - Programa de Fortalecimento Institucional das Secretarias Municipais do Semi-Árido
Proinfantil - Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício na Educação Infantil
ProInfo - Programa Nacional de Informática na Educação
PSPN - Piso Salarial Profissional Nacional
PT - Partido dos Trabalhadores
PTB - Partido Trabalhista Brasileiro
REE/MG - Rede Estadual de Educação de Minas Gerais
Seed - Secretaria de Educação a distância
SNE - Sistema Nacional de Educação
SRE - Superintendência Regional de Ensino
TIC - Tecnologias da Informação e comunicação
UAB – Universidade Aberta do Brasil
UFU - Universidade Federal de Uberlândia

LISTA DE QUADROS E TABELAS

Quadro 1 –Fases da investigação.....	27
Quadro 2 – Metas do Plano Nacional de Educação 2014-2014 direcionadas à valorização.....	62
Quadro 3 – Palavras chave das Teses e Dissertações.....	80
Quadro 4 – Temas subjetivos e objetivos.....	81
Quadro 5 - Temas Subjetivos.....	81
Quadro 6 – Temas Objetivos.....	82
Quadro 7 – Formação Continuada nos Planos de Carreira de Uberlândia.....	105
Quadro 8 – Carga Horária nos Planos de Carreira de Uberlândia.....	107
Quadro 9 – Condições de Trabalho nos Planos de Carreira de Uberlândia.....	108
Quadro 10 – Remuneração e Progressão nos Planos de Carreira de Uberlândia.....	108
Quadro 11 – Gratificações nos Planos de Carreira de Uberlândia.....	110
Quadro 12 – Carga horária dos professores participantes da pesquisa.....	119
Quadro 13 –Formação Continuada.....	124
Quadro 14 –Carga Horária.....	128
Quadro 15 –Remuneração e Progressão.....	129
Quadro 16 –Condições de Trabalho.....	133
Tabela 1 - Pagamento do PSPN nos Estados brasileiros.....	39
Tabela 2 – Dados da formação docente em 1991.....	43
Tabela 3 – Dados da formação docente em 1996.....	44
Tabela 4 – Dados da formação docente dos atuantes na Creche em 2002.....	45
Tabela 5 – Dados da formação docente em 2002.....	46
Tabela 6 - Remuneração docente e comparação com outras profissões.....	90
Tabela 7 – Módulo II dos/das professores/professoras e especialistas.....	125

LISTA DE GRÁFICOS E IMAGENS

Imagem 1 – Programas de formação Inicial e Continuada.....	47
Imagem 2 – Nota de repúdio dos sindicatos.....	130
Gráfico 1 – Questionários aplicados por polo.....	117
Gráfico 2 – Formação inicial dos/das professores/professoras participantes.....	117
Gráfico 3 – Atuação dos/das professores/professoras participantes.....	118
Gráfico 4 – Salários dos/das professores/professoras participantes.....	120
Gráfico 5 – Plano de Cargos e Carreira dos/das professores/professoras participantes.....	121
Gráfico 6 – Escolha do Plano de Cargos e Carreira dos/das professores/professoras participantes.....	122
Gráfico 7 – Acompanhamento da construção do Plano de cargos e Carreiras.....	123

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	16
1.1	DELIMITAÇÃO DA TEMÁTICA E RECORTE TEMPORAL EM QUE SE INSERE A PESQUISA.....	16
1.2	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	26
1.3	ESTRUTURA DA DISSERTAÇÃO.....	28
2	POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DOCENTE E VALORIZAÇÃO PROFISSIONAL NOS DOCUMENTOS LEGAIS.....	30
2.1	REMUNERAÇÃO E DILEMAS QUE ENVOLVEM A VALORIZAÇÃO DOCENTE.....	37
2.2	FORMAÇÃO DOCENTE: POLÍTICAS PARA A FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA.....	42
2.3	AS DISCUSSÕES SOBRE A VALORIZAÇÃO DOCENTE A PARTIR DA CONAE E A CONSTRUÇÃO DO PNE 2014-2024.....	55
3	O TRABALHO DOCENTE NA SOCIEDADE CAPITALISTA E AS DIMENSÕES DA VALORIZAÇÃO PROFISSIONAL.....	67
3.1	O TRABALHO NA SOCIEDADE CAPITALISTA: INFLUÊNCIAS NO TRABALHO DOCENTE.....	67
3.1.1	A formação docente.....	74
3.1.2	Remuneração e carreira docente.....	75
3.1.3	Condições de trabalho.....	78
3.2	DIMENSÕES DA VALORIZAÇÃO DOCENTE	79
3.2.1	A valorização do docente a partir da dimensão subjetiva.....	83
3.2.2	Reflexões sobre a valorização do docente na dimensão objetiva.....	87
4	A VALORIZAÇÃO DOCENTE NOS PLANOS DE CARGOS E CARREIRA NO MUNICÍPIO DE UBERLÂNDIA, NA PERSPECTIVA DOS/AS PROFESSORES/PROFESSORAS DA REDE	97
4.1	O CONTEXTO DA PESQUISA.....	97
4.2	OS PLANOS DE CARGOS E CARREIRA DO MUNICÍPIO DE UBERLÂNDIA.....	98

4.3	O PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE UBERLÂNDIA E A VALORIZAÇÃO DOCENTE.....	112
4.4	A VALORIZAÇÃO DOCENTES NOS PCCS DO MUNICÍPIO DE UBERLÂNDIA NA PERSPECTIVA DOS/DAS PROFESSORES/PROFESSORAS.....	116
4.4.1	Caracterização do grupo de professores/professoras participantes.....	116
4.4.2	A perspectiva de um grupo de professores/professoras da rede municipal de Uberlândia à respeito do Plano de Cargos e Carreira aprovado em 2014.....	123
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	136
	REFERÊNCIAS.....	142
	ANEXO I - INFORMATIVO FORNECIDO PELA MESA PERMANENTE DE NEGOCIAÇÃO A RESPEITO DO MESTRADO PROFISSIONAL.....	155
	APÊNDICE I – QUESTIONÁRIO APLICADO AOS PROFESSORES.....	156
	APÊNDICE II - ROTEIRO DE ENTREVISTA	158

1. INTRODUÇÃO

1.1 Delimitação da temática e recorte temporal em que se insere a pesquisa

Esta dissertação é resultado de uma investigação realizada no Mestrado na linha de Estado, Políticas e Gestão da Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGED na Faculdade de Educação – Faced da Universidade Federal de Uberlândia – UFU, no período de 2015 a 2017. A temática central da pesquisa é a valorização do trabalho docente.

A motivação para este estudo surgiu em razão da observância do trabalho docente e da carreira deste profissional que vivencia uma desvalorização, precarização de condições de trabalho e que adquire, gradativamente, novas responsabilidades impostas pelas políticas e programas que vão surgindo. Na condição de profissional formada em Pedagogia pela Universidade Federal de Uberlândia – UFU na Faculdade de Ciências Integradas do Pontal - Facip, que já ministrou aulas na graduação, em cursos de Licenciaturas, como professora substituta na UFU, e, atualmente, professora da Educação Infantil, vivencio estas questões polêmicas, que muito me inquietam. Sendo assim, na época anterior ao ingresso no Mestrado, enquanto participante de alguns grupos de estudos e pesquisas, pude ouvir queixas de algumas professoras que não estavam se sentindo valorizadas com a carreira, com as condições de trabalho e com os salários que recebiam.

A partir dessas experiências originou-se o desejo de pesquisar tal temática, em virtude dos fatos anteriormente mencionados, mas também do que vivenciei por ocasião da realização de um Plano de Trabalho na Iniciação Científica de 2013 a 2014, durante a graduação. Essa pesquisa deteve-se em analisar os efeitos da Avaliação de Desempenho de Minas Gerais no trabalho docente e, ao final, constatamos que esta funcionava como um mecanismo de controle e regulação do trabalho docente.

Como resultado de todas estas inquietações e no prosseguimento dos estudos na Pós-graduação *strictu sensu*, para embasar nosso estudo, partimos do Plano de Cargos e Carreira (PCC) dos servidores do magistério do município de Uberlândia, Minas Gerais, aprovado em 29 de setembro de 2014, no governo do prefeito Gilmar Machado, do Partido dos Trabalhadores (PT). No diálogo com os/as docentes nos grupos de estudos, percebemos posições divergentes em relação ao PCC, fato que me instigou a fazer as seguintes indagações: Qual a perspectiva dos/das professores/professoras da rede municipal de Uberlândia em relação à sua valorização, a partir do Plano de Cargos e Carreira do município? Como a valorização do trabalho é contemplada nas políticas e programas atuais?

O que as pesquisas atuais apontam em relação à valorização do trabalho docente? O Plano de Cargos e Carreira aprovado em 2014 com relação à formação, remuneração, carreira e condições de trabalho, permite valorizar o/a professor/professora?

A partir de todas estas inquietações, iniciamos a pesquisa e, durante o processo investigativo, percebemos a necessidade de estudar sobre¹ a formação, remuneração, carreira e as condições de trabalho para apreendermos o conceito de valorização do trabalho docente. Neste sentido, consideramos o conceito de Leher (2010), que indica que a valorização docente é uma expressão presente nos discursos, governos e sindicatos e que há algumas temáticas que se desdobram em duas dimensões, a subjetiva e objetiva. A primeira trata do reconhecimento social, da autorrealização e da dignidade profissional e a segunda se refere a temas como regime de trabalho, piso salarial profissional, a carreira docente, progressões, concursos, formação e qualificação profissional, carga horária de trabalho que contemple planejamento e avaliação, bem como condições de trabalho.

Nessa perspectiva, os objetivos da pesquisa são investigar e compreender a valorização do trabalho docente a partir do Plano de Cargos e Carreira de Uberlândia, na perspectiva dos professores/professoras quanto à formação continuada, remuneração, carreira e condições de trabalho. Os objetivos específicos são os seguintes: realizar levantamento bibliográfico acerca de estudos e pesquisas que tratam da valorização docente; analisar as políticas e programas que tratam da valorização docente no tempo atual; analisar o plano de cargos e carreira de Uberlândia e documentos legais que abordem a temática valorização docente; e apreender, por meio da aplicação de questionários, se os/as professores/professoras se sentem valorizados com o plano de cargos e carreira quanto à formação, remuneração, carreira e condições de trabalho.

Frente a esses objetivos e à temática do trabalho, faz-se necessário delimitar, temporalmente, os contextos macro e micro em que está circunscrita a valorização do trabalho docente. A partir de 1990 o Brasil apresentou um cenário com problemas inflacionários: a Constituição Federal, que tinha sido aprovada em 1988; o *impeachment* do presidente Fernando Collor de Mello em 1992; a modificação da moeda, passando a vigorar o Plano Real; e, em 1994, a eleição do presidente Fernando Henrique Cardoso (FHC), que governou até 2002, como afirma Paulani (2006).

Neste contexto, no governo FHC, a educação é vista como um instrumento capaz de colaborar com as modificações impostas, principalmente pelas agências internacionais e, por

¹ O estudo dessas categorias está presente na seção 2

esta razão, uma “vasta documentação internacional, emanada de importantes organismos multilaterais, propalou esse ideário mediante diagnósticos, análises e propostas de soluções considerados cabíveis a todos os países da América Latina e Caribe, no que se refere tanto à educação, quanto à economia.” (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2007, p. 47).

Esse movimento advém também da Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em 1990 em Jomtien, na Tailândia, uma vez que o objetivo era colocar a educação em evidência e estabelecer metas e compromissos, especialmente para a educação básica até o ano de 2020. Segundo Shiroma, Moraes e Evangelista (2007), essa Conferência funcionou como momento de difusão e expansão do projeto educacional internacional e as ideias divulgadas se perpetuaram e fizeram parte do Plano Decenal (1993-2004), construído na Conferência Nacional de Educação no Brasil.

O Plano Decenal de 1993 insere o/a professor/professora em um contexto de responsabilização da sua valorização e do cumprimento das metas, juntamente com o poder público. Este documento faz menção à valorização, defendendo que o docente precisa engajar-se, que há necessidade de profissionalização, de formação e do estabelecimento de padrões de remuneração e qualificação.

Retomando o período em que a presidência era ocupada por FHC (1995-2002), Oliveira (2009) destaca que neste governo houve um modelo de gestão que focou na descentralização e na transferência de responsabilidades e isso gerou consequências para a educação no sentido em que o ensino foi reestruturado e foram inseridas formas diferentes de avaliação, gestão, dentre outras. E, nesse movimento o/a professor/professora recebeu mais responsabilidades e logo houve uma intensificação do seu trabalho.

Em 1996 foi aprovada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) e um dos princípios encontrado no artigo 3º, inciso VII, é a “valorização do profissional da educação escolar”. Sonobe e Pinto (2015) fazem uma crítica, pois a LDB não avança porque não conceitua valorização e nem os elementos que a compõem, além também de não definir quem é esse profissional da educação escolar.

Nessa mesma lei, há alguns artigos que tratam da valorização docente, reiterando o que a Constituição Federal de 1988 já propunha, ou seja, o ingresso por meio de concurso público, a instituição de planos de carreira com o estabelecimento das progressões baseadas na titulação e na avaliação de desempenho, a formação continuada, a carga horária de trabalho que contemple planejamento e avaliação e condições de trabalho adequadas. Neste período, observamos o foco no Ensino Fundamental, em detrimento das outras etapas da educação

básica, o que pode ser exemplificado pela presença do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef).

O Fundef teve como compromisso a valorização dos profissionais da Educação, mas, pelo fato de dar ênfase aos professores/professoras do Ensino Fundamental, enfraqueceu os profissionais da Educação Infantil, Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos. (SONOBE; PINTO, 2015).

Em seguida, surge o Plano Nacional de Educação (2001-2010), em um processo de construção que apresentava disputas entre as propostas da sociedade civil e o que realmente foi considerado e aprovado. Outro ponto são os vários vetos relacionados ao financiamento, dificultando a sua implementação. Com relação à valorização docente, há uma parte dedicada à discussão da temática da formação, considerada, nesse cenário, de grande importância, por parte do/da professor/professora, para o alcance da qualidade da Educação.

As metas presentes no PNE 2001-2010 se relacionam com as condições de trabalho, com a carreira, por meio da instituição de planos de cargos e carreira pelos Estados e Municípios, a formação inicial, problema na época devido à defasagem de professores/professoras com curso superior, e continuada, como também a remuneração.

Posteriormente, em 2002, há eleições presidenciais e Luiz Inácio Lula da Silva se torna presidente do Brasil, permanecendo de 2003 a 2006. Oliveira (2009) analisa o governo Lula, destacando que seu primeiro mandato foi mais de permanências do que de rupturas, em razão das reformas que ocorreram nos dois mandatos do governo FHC, o que “mudou os rumos da educação brasileira do nível básico ao superior, restava a esse governo reformar a educação ou conservar e manter as iniciativas anteriores. A opção parece ter sido pelo segundo caminho.” (OLIVEIRA, 2009, p.198).

A Emenda Constitucional nº 53 de 2006 traz algumas alterações para a Constituição Federal de 1988, dentre elas a mudança do Fundef, que é substituído pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), que amplia o financiamento para todas as etapas da educação básica.

Já no segundo mandato de Lula (2007-2011), de acordo com a mesma autora, no âmbito das políticas educacionais, foi presente a ambivalência.

Ao mesmo tempo em que o governo federal, por meio do MEC, busca capitanear as políticas educacionais em nível nacional, muitas vezes interferindo nas políticas estaduais e municipais, como por exemplo, na sua atuação com relação ao piso salarial profissional nacional do magistério, adota como carro chefe dessa política um Plano que se constitui da soma de programas especiais que marcam a irregularidade de suas políticas. (OLIVEIRA, 2009, p. 206).

Em 2007, foi apresentado o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) com iniciativas que buscavam alcançar a qualidade da educação. A justificativa para o PDE é por conta das ações e metas que são expostas diferenciando do PNE 2001-2010. Voltando-se para a valorização docente, um dos eixos, a educação básica, há discussões sobre a necessidade de centrar esforços para oferecimento de formação docente e também sobre o Piso Salarial. Ambos os aspectos são expostos no PDE a fim de alcançar a valorização do trabalho do docente.

Diante dessas discussões, um avanço considerável no segundo mandato do governo Lula, relacionado à valorização do/da professor/professora, foi a aprovação da Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008, que institui o Piso Salarial Profissional Nacional (PSPN) para os profissionais do magistério público da educação básica. Para que o PSPN fosse aprovado, várias lutas foram travadas.

O PSPN representa um valor mínimo estabelecido para uma jornada de 40 horas semanais, uma vez que essa carga horária contempla o tempo com os estudantes e o extraclasse. Contudo, alguns Estados não o pagam² ou o pagam parcialmente, sendo um entrave para a valorização do trabalho do docente.

Ao longo dessa pesquisa elencamos programas³ e políticas que tratam da valorização do docente a partir das categorias que consideramos fundamentais, especialmente na seção 1. Para tanto, expomos aqui os programas que abordam a formação inicial e continuada, criado no governo Lula. Iniciamos em 2004 com a Rede Nacional de Formação Continuada de Professores, com o objetivo de oferecer formação continuada para os/as professores/professoras. Em 2005, o Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício na Educação Infantil – ProInfantil, que se configura como um curso de Ensino Médio, a distância, na modalidade normal, com a finalidade de oferecer aos professores/professoras em exercício a formação específica para o magistério. Nesse mesmo ano, surge o ProLetramento, voltado para formação continuada para professores/professoras atuantes nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Em 2006, há a criação da Universidade Aberta do Brasil (UAB), que funciona como ambiente virtual que permite o acesso a cursos de formação inicial e continuada. Em 2009 nasce o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Parfor), que tem como finalidade atender às disposições do Decreto nº 6.755/2009, proporcionando formação

² Na página 37 há uma tabela que apresenta o pagamento do PSPN por Estado

³ Esses programas de formação são melhor explorados na seção 1.

inicial para os que não a possuem, assim como Licenciatura para os que já têm a primeira graduação, e formação continuada para professores/professoras atuantes na educação básica. Há também em 2012, já no governo da presidente Dilma Rousseff, o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (Pnaic), que objetiva oferecer formação continuada para docentes atuantes no ciclo de alfabetização.

Observamos haver uma grande quantidade de programas voltados a atender as necessidades de formação dos/das professores/professoras para valorizar o/a profissional docente. Silva (2013) analisa que esses programas não evidenciam uma articulação de ações e há falta de problematização das questões conceituais, políticas e pedagógicas, o que resulta na pulverização e fragmentação de tantas ações.

Quanto ao governo Lula, em seus dois mandatos, concordamos com a avaliação de Gentili e Oliveira (2013), que destacam que, durante a última década, a educação enquanto política social passou por transformações que marcaram definitivamente a sociedade brasileira, por mais que se constituam em mudanças que surgem de processos complexos, ora contraditórios, ora ambivalentes. Porém, importantes iniciativas surgiram para assegurar o direito à educação e houve a democratização ao acesso à educação básica e ensino superior. Outro ponto relevante presente nesse governo foi a preocupação em tornar a carreira docente atrativa e, nesse sentido, há o desenvolvimento de políticas que assegurem legalmente os direitos e garantias aos profissionais da educação básica, porém algumas dessas iniciativas esbarram no desinteresse dos gestores dos Estados e Municípios, ou seja, dos entes federados. (GENTILI; OLIVEIRA, 2013)

Com relação aos entes federados, a República se organiza a partir da descentralização, sendo esta uma forma de permitir a estes entes federados maior autonomia, porém, quanto maior a descentralização, maior a desigualdade (OLIVEIRA; SOUSA, 2010). Cury (2010) sinaliza que o Brasil é uma República Federativa Cooperativa e isso significa:

A Constituição faz uma escolha por um regime normativo e político, plural e descentralizado onde se cruzam novos mecanismos de participação social com um modelo institucional cooperativo que amplia o número de sujeitos políticos capazes de tomar decisões. Por isso mesmo, a cooperação exige entendimento mútuo entre os entes federativos e a participação supõe a abertura de novas arenas públicas de deliberação e mesmo de decisão. (CURY, 2010, p. 158).

Aqui evidenciamos a relação dos entes federados com entendimento mútuo, participando em prol de decisões coletivas e aberturas de políticas. Contudo, nem sempre a relação entre eles se dá dessa maneira, tal como explicitaram Gentili e Oliveira (2013),

exemplificando com o descumprimento da lei do PSPN, no qual, em uma tabela⁴ da Confederação dos Trabalhadores da Educação (CNTE), “dezoito Estados ainda não cumprem a lei, ou porque não pagam o valor do piso como vencimento base ou porque não respeitam a destinação do limite máximo de dois terços da carga-horária para o desempenho de atividades de interação com os educandos, devendo um terço ser dedicado à atividade extraclasse.” (GENTILI; OLIVEIRA, 2013, p. 261).

Conforme já mencionado acima, em 2011, pela primeira vez na história brasileira, uma mulher ocupa a presidência, período de 2011 a 2016, sofrendo em seu segundo mandato processo de *impeachment*. De acordo com Gentili e Oliveira (2013), a presidente deu continuidade aos programas e ações do governo Lula.

Dois importantes eventos aconteceram, um deles em 2010, último ano do mandato de Lula, e o outro no último ano do primeiro mandato de Dilma: a Conferência Nacional de Educação (Conae). Esses eventos são importantes canais de diálogo em prol de decisões democráticas e de documentos que expressam construções coletivas.

A Conae 2010 “pretendeu um processo democrático, aberto pelo poder público, que possibilitasse a ampla participação de setores ligados à educação brasileira nos seus distintos níveis, modalidades, interesses e finalidades, da educação infantil à pós-graduação” (GENTILI; OLIVEIRA, 2013, p. 262). A Conae foi precedida de conferências municipais, intermunicipais, estadual e distrital, que, com base num documento referencial, organizou os debates. Um dos eixos do documento refere-se à formação e à valorização dos/das profissionais da Educação e traz discussões fundamentais, tais como reflexão acerca das terminologias “trabalhadores da educação” e “profissionais da educação”, reforçando a ideia de profissionalização que a docência possui e que coopera para aumentar o reconhecimento social e a atratividade da carreira.

Além dessa, há uma discussão da necessidade de centrar esforços quanto à formação do docente no sentido de políticas que se concretizem e ofereçam formação inicial e continuada aos docentes. No documento referência havia também discussões acerca da criação de planos de carreira que abrangessem piso salarial, jornada de trabalho em uma única instituição com tempo de formação e planejamento, condições dignas de trabalho e definição de número máximo de alunos por turma.

⁴ Essa tabela está inserida na seção 1 na parte remuneração e dilemas que envolvem a valorização docente

Nessa mesma vertente, em 2014 aconteceu a II Conae com o tema “*O PNE na Articulação do Sistema Nacional de Educação: Participação Popular, Cooperação Federativa e Regime de Colaboração*”. Um dos eixos do documento referência⁵ é a “valorização dos Profissionais da Educação: formação, remuneração, carreira e condições de trabalho.”. Nesse eixo, explicita-se a dívida do Brasil com os/as professores/professoras quanto à valorização e nele também se discute a importância dos planos de carreira, da formação inicial e continuada, a inicial para quem está em exercício e ainda não possui a graduação, e a continuada para quem não possui pós-graduação, formação continuada *stricto e lato sensu*. Vale ressaltar que também houve muitos desafios enfrentados.

Assim sendo, a I Conae e a II Conae foram espaços de construção que fomentaram importantes discussões e que contribuíram para a construção do Plano Nacional de Educação (PNE) 2014 -2024. Contradizendo o fato de que foram consideradas na íntegra as discussões da I Conae, há teóricos, tais como Augusto (2015) e Araújo (2017), que indicam⁶ que o documento do PNE 2014-2014 não as contemplou na íntegra. Além disso, o documento da II Conae destaca a importância desses espaços de discussão e avalia que grande parte do cumprimento das metas que envolvem a valorização dos profissionais da educação requer o compromisso com a sua materialização por parte dos envolvidos e dos entes federados.

A partir desse preâmbulo, no final do primeiro mandato de Dilma Rousseff, o Plano Nacional de Educação (PNE) de 2014-2024 foi aprovado por meio da Lei nº 13.005, de 25 de julho de 2014. Este PNE, com vigência de dez anos, contém 20 metas, sendo que quatro delas se referem à valorização do trabalho do docente, quais sejam as metas 15 a 18.

A meta 15 propõe o estabelecimento da Política Nacional de Formação, a partir do regime de colaboração entre União, Estados e Municípios, com o objetivo de garantir que os/as professores/professoras em exercício tenham ensino superior na área em que atuam. A meta 16 institui que, até o último ano de vigência do PNE, 50% dos/das professores/professoras sejam formados em nível de pós-graduação e com formação continuada na área em que atuam. A meta 17 alude quanto à equiparação dos rendimentos médios dos profissionais do magistério das redes públicas de educação básica com aqueles que possuem a mesma escolaridade até o sexto ano de vigência do PNE 2020. A meta 18 aborda a existência de planos de carreira para os/as profissionais da educação básica, tendo como referência o PSPN.

⁵ Fazemos uma discussão mais ampliada na seção 1 na parte: As discussões sobre a valorização docente a partir da Conae e a construção do PNE 2014-2014

⁶ Na seção 2 ampliamos a defesa desses teóricos.

Essas metas são importantes para a valorização do trabalho do docente. Augusto (2015) defende que são ações que permitem a valorização dos/das professores/professoras da educação básica, porém salienta que o simples fato delas estarem presentes em lei por meio do PNE não garante o seu cumprimento e nem modificação nas precárias condições que interferem no trabalho docente, por ser esse apenas um passo inicial. Faz-se necessária a “conjunção de fatores, vontade política, recursos financeiros bem aplicados na educação, além da participação das comunidades escolares e da sociedade em geral, no monitoramento das ações previstas, conforme mostram estudos, para mudar o quadro atual.” (AUGUSTO, 2015, p.540).

Frente a esses fatores, o Brasil vivenciou um cenário de modificações que resultaram no *impeachment* de Dilma Rousseff em 2016, após ter sido eleita pela grande maioria dos brasileiros no final do ano de 2014 e a ocupação do governo por Michel Temer. Naquele período, o editorial da Revista Educação e Sociedade, volume 37, destacou as consequências do *impeachment* de Dilma, no que se refere à perda de direitos sociais, educacionais e de cidadania.

Trata-se de barrar a ruptura institucional em andamento e de repor as condições necessárias ao desenvolvimento de políticas públicas educacionais que enfrentem as desigualdades e universalizem o acesso com qualidade social. Se já eram limitadas e contraditórias as políticas educacionais adotadas nos governos da presidenta Dilma, agora, as primeiras medidas anunciadas pelo interino Michel Temer objetivam desconstruir todo o empreendimento político-institucional que, ancorado na Constituição Federal de 1988, permitiu-nos avançar em termos de igualdade e de reconhecimento, ainda que lentamente. (p.32)

Atualmente, o governo de Michel Temer tem demonstrado ser um desafio para o campo educacional e também dos direitos, pois suas reformas têm indicado mudanças radicais de orientação e do compromisso anteriormente firmado pelos governos de, gradativamente, aumentar o financiamento para a educação. Mediante os indícios do tempo presente, estes não se concretizarão. O editorial “O contexto político e a educação nacional”, dos editores da revista Educação e Sociedade⁷, traz algumas modificações que comprometem as conquistas da Constituição Federal de 1988, sendo elas:

- Extinção do Ministério da Cultura que se fundiu ao Ministério da Educação e que revisou a extinção devido à resistência dos movimentos sociais;
- Junção do Ministério de Ciência e Tecnologia ao Ministério das Comunicações enquanto consequência ao alinhamento das pesquisas para a Coordenação de

⁷ Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302016000200329

Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), o que reduz as vagas nos programas de pós-graduação das Ciências Humanas;

- Extinção do Ministério da Igualdade Social, dos direitos das mulheres e da Juventude submetendo-se ao Ministério da Justiça;
- Desmonte das políticas sociais com a redução de recursos para o Sistema Único de Saúde (SUS) e a educação;
- Exoneração de 31 assessores técnicos, sendo 23 deles da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi);
- Exoneração de oito assessores da Secretaria Executiva da Pasta, que afetam as atividades do Fórum Nacional da Educação (FNE);
- Proposta de Emenda Constitucional (PEC) com o objetivo de reduzir gastos nos próximos 20 anos, repercutindo na efetivação da educação e no estabelecimento do Custo Aluno Qualidade (CAQ) e Custo Aluno Quantidade inicial (CAQi).

Nesse contexto foi aprovada no Congresso Nacional, em 15 de dezembro de 2016, a Emenda Constitucional nº 95 oriunda da PEC 241, da Câmara dos Deputados e renumerada no Senado com o nº 55/2016, que instituiu um novo regime fiscal em que congela as despesas primárias, incluindo a educação para os próximos 20 anos, período que abrange o PNE 2014-2024.

Alguns teóricos e campanhas⁸ demonstram as perdas que essa PEC trará para a educação e as consequências para o PNE 2014-2024. Amaral (2016) expõe que a PEC 241/55 causará a morte do PNE 2014-2014 e é devastadora em todas as áreas sociais. A nota 1/2016⁹, da Associação Nacional de Pesquisadores em Financiamento da Educação (Fineduca) e da Campanha Nacional pelo direito à educação, expõe as consequências da PEC para as metas do PNE que se referem à valorização do trabalho do docente.

Elemento central da qualidade da educação, mostram, também, todos os estudos, é a qualidade dos professores. Bons professores fazem toda a diferença. O Brasil possui mais de dois milhões de professores e são formados, anualmente, mais de 250 mil licenciados. Portanto não há falta de potenciais bons professores no Brasil. O que falta é atratividade à profissão. O PNE dedica quatro metas à valorização dos profissionais da educação (15,16, 17 e 18) determinando que todos tenham formação em nível superior obtida na área em que lecionam (em 2013 eram apenas 50,6%), com um plano de carreira adequado. Define, ainda, que, até 2023, 50% dos professores possuam pós-graduação e que, até 2020, os profissionais do magistério da rede pública tenham seu rendimento médio equiparado àquele

⁸ Autores como Amaral (2016) e a Campanha Nacional pelo Direito à Educação

⁹ Disponível em http://campanha.org.br/wp-content/uploads/2016/10/NotaFINEDUCA_01_2016_final..pdf

dos demais profissionais com nível de formação equivalente. Considerando que, nessa data, todos deverão possuir nível superior, isso implicaria uma ampliação entre 60 e 90% dos valores atualmente praticados. Como atingir essa meta sem recursos novos para a educação, considerando que, de cada cem reais gastos com educação, 85 são destinados ao pagamento de profissionais? (p.3)

Com a redução dos investimentos para a educação por meio da PEC 241/55, observamos os impactos, já descritos acima, para as políticas que envolvem a valorização do trabalho do docente, principalmente com relação ao PNE 2014-2024. Cabe agora um movimento de resistência para que não haja mais perda de direitos.

Diante desse breve histórico e das situações vivenciadas no contexto brasileiro é importante questionar qual o local que a educação ocupa na agenda política, assim como também reconhecemos que a valorização docente precisa ser problematizada em cada período histórico considerando sua remuneração, condições de trabalho, formação inicial e continuada entre outros fatores, uma vez que o corpo docente é uma categoria importante para a construção da qualidade socialmente referenciada da educação.

Nesse sentido, ao trazer os dados encontrados nessa dissertação, pretendemos elucidar a necessidade de centrar esforços para que os/as professores/professoras sejam valorizados. Para atingir tal finalidade, estudamos o Plano de Cargos e Carreira do Município de Uberlândia, Minas Gerais.

1.2 Procedimentos metodológicos

Nosso objetivo neste tópico é elencar os procedimentos metodológicos utilizados na pesquisa, assim como os momentos da investigação que conduziram a algumas constatações que elucidamos melhor na última seção da dissertação.

A abordagem qualitativa centra-se nos fatos e valoriza os aspectos qualitativos dos fenômenos que estão relacionados com a vida humana e que evidenciam significados da vida social (CHIZOTTI, 2008). Desse modo, os pesquisadores dedicam-se a analisar os significados que os sujeitos dão às suas ações no meio em que estão inseridos e às relações estabelecidas, no sentido de compreendê-las.

Nessa lógica, “a abordagem qualitativa parte do fundamento de que há uma dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o sujeito e o objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito” (CHIZOTTI, 2008, p. 79). Assim sendo, desde o início, acreditamos que os sujeitos, professores/professoras,

estavam inseridos em um contexto e eram impactados pelo Plano de Cargos e Carreira, pois este não era neutro e nem o seu processo de construção se deu de tal forma.

A partir dessa ideia, analisamos que, ao usar a abordagem qualitativa, nos é permitido “capturar a “perspectiva dos participantes”, isto é, a maneira como os informantes encaram as questões que estão sendo focalizadas. Ao considerar os diferentes pontos de vista dos participantes, os estudos qualitativos permitem iluminar o dinamismo interno das situações” (LUDKE; ANDRÉ, 2008, p.12).

Os momentos da investigação estão expostos no quadro abaixo:

Quadro 1 – Fases da investigação

Fase	Descrição	Técnica
1ª Fase	Levantamento bibliográfico das teses e dissertações no BDTD	Pesquisa bibliográfica
2ª Fase	Pesquisa bibliográfica acerca das políticas, programas e leis que tratavam da temática	Pesquisa Documental
3ª Fase	Levantamento dos dados a fim de compreender a perspectiva dos/das professores/professoras e do processo de construção do PCC	Entrevista semiestruturada e questionário
4ª Fase	Análise dos dados capturados	-----

Fonte: elaboração própria

A pesquisa bibliográfica, segundo Severino (2016), consiste no levantamento de pesquisas registradas, no qual o pesquisador utiliza os dados enquanto fontes que contribuirão de forma analítica para o seu estudo. Inicialmente fizemos o levantamento bibliográfico nos *sites* das principais universidades brasileiras e também na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (Ibict). A busca aconteceu por meio da inserção das palavras-chave “valorização do docente”, “políticas de valorização do magistério”, “valorização do magistério”, “valorização do trabalho do professor” ou “valorização salarial do docente”. Essa fase colaborou para compreendermos o nosso objeto de estudo e também para constatar o que estava sendo produzido.

Em outro momento, realizamos a pesquisa documental a fim de identificarmos leis, políticas e programas educacionais a respeito da temática. A pesquisa documental consiste em “um procedimento que se utiliza de métodos e técnicas para a apreensão, compreensão e análise de documentos dos mais variados tipos.” (KRIPKA; SCHELLER; BONOTO, 2015, p.244). Com relação a este exercício consideramos muito importante para compreendermos e analisarmos, em um contexto macro e micro, as relações estabelecidas e analisarmos quais pontos significavam avanços ou retrocessos.

De acordo com Severino (2016) normalmente, na pesquisa documental, os conteúdos ainda não passaram por um tratamento analítico e esse será realizado pelo pesquisador. E nessa lógica realizamos a análise documental a partir do estabelecimento de categorias, além de considerarmos o contexto de criação dos mesmos, pois acreditamos que as informações que constam nos documentos “não são apenas uma fonte de informação contextualizada, mas surge num determinado contexto e fornecem informações sobre esse mesmo contexto” (LUDKE; ANDRÉ, 2008, p. 39). A construção de nosso estudo se deu dessa forma.

Outra fase da investigação consistiu em levantar os Planos de Cargo e Carreira do Município de Uberlândia e analisá-los a partir das categorias formação continuada, remuneração, carreira e condições de trabalho. Juntamente com o aprofundamento teórico, pudemos analisá-los, buscando evidenciar suas diferenças, semelhanças, avanços e retrocessos. Ao fazer este procedimento, fomos a campo em pelo menos uma escola municipal por polo, pois a rede de ensino se organiza em polo sul, norte, leste, oeste e centro, e, com um olhar mais aguçado, visamos identificar a perspectiva dos/das professores/professoras com relação ao PCC aprovado em 2014.

Para apreender a perspectiva dos/das professores/professoras, aplicamos um questionário que continha questões abertas e fechadas. Além disso, entrevistamos a ex-secretária de Educação e a ex-secretária da Administração do Município de Uberlândia, a fim de identificar como se deu o processo de construção do PCC de 2014. Essa fase foi importante porque nos permitiu relacionar os dados com o aporte teórico e “relacionar as descobertas feitas durante o estudo com o que já existe na literatura é fundamental para que se possa tomar decisões mais seguras sobre as direções em que vale a pena concentrar o esforço e as atenções.” (LUDKE, ANDRE, 2008, p. 47).

Com relação à entrevista, partimos de um roteiro semiestruturado que tinha como objetivo obter informações acerca de como havia ocorrido a construção do PCC de 2014. Ludke e Andre (2008) destacam que a vantagem da entrevista com relação às outras técnicas é que ela permite a captação imediata das informações desejadas. Ao utilizarmos este instrumento, captamos as informações necessárias que compuseram os dados.

Portanto, após essas etapas elencadas, que nos conduziram a muitas informações, realizamos a análise que já havia se iniciado e era realizada a cada dado que compunha a pesquisa. Mas, ao capturarmos todos eles, fizemos uma análise geral a fim de responder às questões específicas e ao problema de pesquisa.

1.3 Estrutura da dissertação

Esta dissertação está organizada em três seções. Na primeira, intitulado “Políticas de formação docente e valorização profissional nos documentos legais”, nosso objetivo foi discutir a valorização do docente a partir dos principais documentos legais que abordam o tema no período de 1988 até 2014. Sendo assim, destacamos os avanços, retrocessos, fragilidades e conquistas dos programas e das políticas educacionais.

Na segunda seção, nomeado “Valorização do trabalho do docente na sociedade capitalista e nas pesquisas atuais”, há uma breve exposição acerca do trabalho e suas modificações devido à sua inserção no modo capitalista e à configuração do trabalho docente nessa lógica econômica e social. Posteriormente, há uma discussão sobre as categorias que compõem a valorização do trabalho do docente, sendo elas a formação docente, remuneração, carreira e as condições de trabalho. Uma última parte é o levantamento bibliográfico com a finalidade de elencar os temas e as discussões das pesquisas no período de 2004 a 2015.

A terceira seção, intitulado “A valorização do docente no Município de Uberlândia: histórico e políticas atuais” apresenta as análises dos Planos de Cargo e Carreira (PCC), a construção do PCC de 2014, os dados referentes aos participantes da pesquisa e a perspectiva dos/das professores/professoras a respeito da valorização do trabalho do docente.

2. POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DOCENTE E VALORIZAÇÃO PROFISSIONAL NOS DOCUMENTOS LEGAIS

Esta seção tem como objetivo discutir a valorização docente a partir dos principais documentos legais que abordam o tema, tais como: A Constituição Federal de 1988; a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1996, na seção que se refere à educação; a Lei nº 10.172 de 9 de janeiro de 2001, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) de 2001-2010; a Lei 11.494 de 20 de junho de 2007, que institui o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos profissionais da Educação (Fundeb) e que substitui a Lei nº 9424 de 24 de Dezembro de 1996, que abordava o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef); o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) de 2007-2010; a Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008, que regulamenta e institui o Piso Salarial dos Profissionais da Educação; o Decreto nº 6755 de 29 de Janeiro de 2009, que instituiu o Plano Nacional de Formação de Professores (Parfor); a Portaria nº 72, de 9 de abril de 2010, que aprovou o Programa de Iniciação à Docência (Pibid); a Portaria nº 867 de 4 de julho de 2012, que estabelece o Pacto Nacional pela alfabetização na Idade Certa (Pnaic); o Pró letramento, que é um programa de formação continuada de professores; e a Lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014, que aprovou o Plano Nacional de Educação (PNE) de 2014-2024.

Iniciando pela Carta Magna, a Constituição Federal de 1988 traz avanços significativos para a valorização docente, pois, segundo Sonobe e Pinto (2015), um dos princípios é o estabelecimento da valorização dos profissionais da educação, no artigo de 206

V – valorização dos profissionais do ensino, garantidos, na forma da lei, planos de carreira para o magistério público, com piso salarial profissional e ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, assegurado regime jurídico único para todas as instituições mantidas pela União. (BRASIL, 1988, s/p.)

Em 2006, a Emenda Constitucional nº 53 modifica a terminologia valorização dos profissionais do ensino para valorização dos profissionais da educação escolar e esta mudança demonstra “uma visão mais abrangente do legislador; contemplando a noção de que a qualidade do ensino é uma tarefa do conjunto de profissionais da escola e não apenas daqueles envolvidos diretamente com as atividades de ensino” (SONOBE; PINTO, 2015, p. 4). Além desta modificação, há também a inserção de um princípio, reconhecido como avanço, o qual indica o Piso Salarial Nacional, “VIII – Piso Salarial Nacional para profissionais da educação escolar pública, nos termos da lei federal.” (BRASIL, 2006, s/p.).

De acordo com Sonobe e Pinto (2015), a criação de um tópico específico para o Piso Salarial tornou a redação menos genérica pelo fato de incluir o termo nacional, por meio do qual busca diminuir as discrepâncias salariais entre diferentes estados e regiões, pois a redação anterior permitia que cada estado estabelecesse o seu Piso e, desta forma, a diferença salarial ainda existiria.

Quanto à LDB 9394/96, na sua estrutura, o documento apresenta os princípios da educação nacional, no terceiro artigo em que cita a valorização do profissional da educação escolar. E, posteriormente, no artigo 67, aponta os mecanismos necessários para efetivar a valorização do magistério

Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público:

- I – ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos;
- II – aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim;
- III – piso salarial profissional;
- IV – progressão funcional baseada na titulação ou habilitação, e na avaliação do desempenho;
- V – período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho;
- VI – condições adequadas de trabalho. (BRASIL, 1996, p.36).

Assim, destaca a obrigatoriedade da construção de planos de carreira que contemplem a formação inicial e continuada, o piso salarial, a progressão na carreira, a jornada de trabalho, e que assegure o planejamento, a correção das avaliações e também boas condições de trabalho.

Entretanto, ainda ficaram algumas lacunas entre a Constituição Federal e a LDB, uma vez que “a lei não avança em definir quem é esse profissional e muito menos em indicar elementos concretos que garantam essa valorização. Assim, fica um discurso vazio” (SONOBE; PINTO, 2015, p. 10).

Em 1990, o Brasil e vários outros países participaram da Conferência de Educação para Todos em Jomtien, na Tailândia, a qual deu origem à Declaração Mundial de Educação para todos. A tarefa dos países, principalmente os mais populosos, era criar seus planos com a responsabilidade de garantir a todos o direito à educação, observando a sua realidade e planejando como subtrair os problemas. Assim, houve, em 1994, no Brasil, a Conferência Nacional de Educação para todos, na cidade de Brasília.

O Plano Decenal (1993-2004), produzido na Conferência Nacional de Educação, é colocado como instrumento de luta pela recuperação da Educação Básica. Mas, a fim de

atingir essa finalidade, vale enfatizar a necessária contribuição e empreendimento de esforços entre as diferentes esferas, quais sejam a União, os Estados e Municípios, ou seja, é importante haver uma divisão das responsabilidades.

Neste documento, no ano de 1994, o então ministro de Estado da Educação e do Desporto, Murílio de Avellar Hingel, se dirige aos professores/professoras e aos dirigentes das escolas, defendendo que o Plano Decenal tem metas claras a respeito da valorização e aponta este referido documento como um roteiro-sugestão a ser usado na escola e enriquecido pela comunidade escolar.

O Plano Decenal propõe metas claras para a efetiva valorização e reconhecimento público do magistério. Essas metas começam a ser trabalhadas conjuntamente pela União, Estados e Municípios no âmbito de suas responsabilidades constitucionais. Torna-se necessário, simultaneamente, o fortalecimento institucional das escolas para que possam elaborar e executar projeto pedagógico de qualidade, objetivo que requer o apoio e participação dos professores e dirigentes escolares, das famílias e da comunidade próxima à escola. (BRASIL, 1993, s./p.)

Percebe-se uma lógica em que a responsabilidade da valorização dos profissionais da educação também é partilhada com o poder público, assim como com os/as próprios professores/professoras. Há também problematizações e questionamentos para a comunidade escolar que visam contribuir para o início de discussões na escola, tais como:

Tais profissionais são valorizados? Receberam uma formação adequada? Têm oportunidades de atualização e aperfeiçoamento? Trabalham em prol da produtividade do ensino? Exercem seus direitos e cumprem seus deveres? Que padrões de remuneração, de estímulos e incentivos funcionais poderiam melhorar as condições profissionais e de vida dos educadores? A partir da situação existente, planeje o que a escola pode realizar com a ajuda da comunidade e com a colaboração do Município e do Estado, para a real valorização dos profissionais do Ensino. (BRASIL, 1993, s/p.).

O discurso sobre valorização docente e a qualidade da educação é notório nos últimos anos e a busca por resultados dá origem a várias iniciativas que, por vezes, responsabilizam os inúmeros sujeitos, principalmente o/a professor/professora, bem como outros profissionais que estão na escola. Por isso, cada vez mais avançam as políticas de responsabilização e, de acordo com Freitas (2012), isso ocorre mais por imitação de países, como os Estados Unidos por exemplo, do que por evidências empíricas.

Ainda segundo Freitas (2012), esse é o movimento do “neotecnicismo” que se fundamenta na lógica de responsabilização, com princípios como meritocracia (terá o mérito aquele que obter resultados), responsabilização pelos resultados (a necessidade de aumento de

médias nos testes estandardizados) e privatização (constituição do espaço público em não estatal), que adentram ao espaço escolar.

A lógica empresarial é inserida no âmbito das discussões educacionais, estimulada pelo discurso que a escola pública não avança porque ela não tem boa gestão. Assim, a perspectiva empresarial aparece como aquela que fará a boa gestão do órgão público juntamente com sujeitos que fazem parte daquele espaço. E quanto à meritocracia, essa é prejudicial à valorização docente, pois “a colocação dos profissionais de educação em processos de competição entre si e entre escolas levará à diminuição da possibilidade de colaboração entre estes.” (FREITAS, 2012, p. 390).

O Plano Decenal de 1993 também faz referência à valorização do magistério, nas Linhas de Ação Estratégica, por meio da qual se defende a necessidade de engajamento político dos profissionais da educação visando alcançar representação dos processos decisórios, assim como acordos. Esse plano discute, ainda, sobre a profissionalização e defende a necessidade de ações para reestruturar a formação inicial e continuada, bem como o estabelecimento de planos de carreira a fim de promover a profissionalização, o estabelecimento de padrões de remuneração e a qualificação.

Entretanto, segundo Saviani (2014), ele não saiu do papel, pois, por mais que houvesse uma retórica democrática, o que vigoravam eram os mecanismos autoritários, ou seja, resquícios do regime militar em que o planejamento educacional era realizado por tecnocratas com formação na área das ciências econômicas e não por educadores. Além disso, não foi previsto um financiamento e ambos determinantes impediram que o Plano Decenal vigorasse.

De 1995 a 2002 o Brasil teve em sua presidência Fernando Henrique Cardoso (FHC), cujo governo foi marcado pela estabilidade econômica devido ao Plano Real e no qual ocorreram mudanças no conjunto de políticas públicas e sociais e foram promovidas reformas no Estado no sentido de racionalizá-lo e modernizá-lo. No entanto, as reformas deste período não consideraram os direitos conquistados pela Constituição Federal de 1988 (OLIVEIRA, 2009).

Muitas reformas ocorridas no período FHC foram na contramão dos direitos e garantias conquistados na Constituição Federal de 1988. Como exemplo, a priorização do ensino fundamental na política de financiamento, via a instituição do FUNDEF, pela emenda à Constituição n. 14/06 e Lei nº 9424/96. A criação de tal Fundo, bem como outras políticas de importância capital na distribuição das competências e responsabilidades entre os entes federados em matéria educacional, só foi possível mediante a Emenda Constitucional n. 14, de 12 de setembro de 1996. Por meio da referida Emenda, o amplo direito à educação, do nascimento à conclusão do ensino médio, sem o limite de idade previsto na lei anterior, Lei nº 5692/71, foi

substituído pela prioridade no ensino fundamental (determinada, sobretudo, pela força do financiamento compulsório) e a progressiva universalização do ensino médio. Essa alteração constitucional marca a mudança de foco nas políticas educacionais coerentemente com o que ocorria no campo das políticas sociais. A partir de então, a vocação universal na condução de tais políticas afirmada na Constituição Federal de 1988 passa a ser substituída pela noção de priorização aos mais necessitados, a públicos-alvo específicos. (OLIVEIRA, 2009, p. 1999).

Oliveira (2009), enfatiza que este governo teve um modelo de gestão focado na descentralização com a transferência de responsabilidades para o nível local, o que gerou consequências para a educação. Neste período a educação passou por reformas que reestruturaram o ensino, e estas “realizadas no Brasil durante o governo de FHC, que teve no decorrer de seus dois mandatos um só ministro da Educação, Paulo Renato de Souza, determinaram novas formas de financiamento, gestão e avaliação da educação básica” (OLIVEIRA, 2011, p. 327).

Esse movimento seguia uma tendência mundial de reconfiguração de gestão, em prol de uma gestão mais flexível, com maior autonomia das escolas e de responsabilização dos docentes. E, por isso, é considerada uma reforma com marcas fortes da descentralização pedagógica, administrativa e financeira.

Neste cenário, finalmente, anos depois, o Plano Nacional de Educação (PNE) de 2001-2010 é finalmente aprovado, regulamentado pela Lei 10.172 de 9 de janeiro de 2001. Ele surge a fim de cumprir a Constituição Federal de 1988 e tal documento explicita a necessidade de elaborar um plano de Estado que garantisse a continuidade das políticas independente da mudança de governo.

A construção deste PNE se difere do atual, o PNE 2014-2024, pois, apesar de ter havido algumas demandas levantadas pela sociedade, estas, em grande parte, foram ignoradas no momento da aprovação. Dourado (2010), ao analisar o processo de construção do PNE 2001/2010, afirma que este se apresenta como “processo e concepções em disputa, suscitando, ainda, particularidades, que nos permitem indicar o duplo papel ideológico desse movimento – a negação e, paradoxalmente, a participação da sociedade nas questões educacionais” (p.679).

Nesse sentido, o pesquisador aponta que o PNE teve sua tramitação entre duas propostas, ou seja, a da sociedade civil e a do governo, encaminhada para o Executivo. Por serem estas propostas distintas, a sua aprovação se deu da seguinte maneira:

A aprovação do atual PNE foi resultado, portanto, da hegemonia governamental no Congresso Nacional, que buscou traduzir a lógica das políticas governamentais em curso. O Governo FHC, por meio do Ministério

da Educação, efetivou políticas e lógicas de gestão, visando implementar amplo processo de reforma da educação nacional, cujas prioridades se constituíram, hegemonicamente, pela adoção de políticas focalizadas, com forte ênfase no ensino fundamental e pela efetivação de vários instrumentos e dispositivos, visando à construção de um sistema de avaliação da educação (DOURADO, 2010, p. 682)

O PNE 2001-2010 foi aprovado no segundo mandato do Governo Fernando Henrique Cardoso, mas sofreu nove vetos que incidem diretamente no que diz respeito ao financiamento. De acordo com Valente e Romano (2002), este PNE se configurou muito mais como uma carta de intenções do que propriamente um Plano Nacional. Na visão destes estudiosos

o PNE, como lei, de conjunto não contempla as propostas e reivindicações dos setores democráticos e populares da sociedade. Ele é uma espécie de salvo-conduto para que o governo continue implementando a política que já vinha praticando. Vimos, também, que, como foi aprovado no parlamento, este PNE já estava claramente comprometido, em sua validade, pelo traço de carta de intenções. Os vetos que FHC impôs à lei, além de radicalizarem tal característica, retiraram do PNE precisamente alguns dispositivos que a pressão popular havia forçado a que fossem inseridos. (VALENTE; ROMANO, 2002, p. 106)

Quanto à organização do documento, este dedica uma parte para o magistério da Educação Básica, destacando a necessidade de formação dos/das professores/professoras e da valorização do magistério para a melhoria da qualidade do ensino, um dos temas centrais de tal plano.

Desse modo, o que o PNE pontuou é muito próximo das exigências estabelecidas pela LDB, o que pode ser observado no trecho “essa valorização só pode ser obtida por meio de uma política global de magistério, a qual implica, simultaneamente, formação profissional inicial; condições de trabalho, salário e carreira; a formação continuada.” (BRASIL, 2001, p. 143).

O documento estabelece metas relacionadas à melhoria das escolas no que se refere aos espaços físicos, recursos e materiais pedagógicos, participação dos profissionais na construção do projeto político pedagógico da escola e na necessária formulação de planos de carreira pelos estados e municípios, de modo que contemple a formação inicial, que na época se encontrava em grande defasagem, assim como a formação continuada, o estabelecimento da remuneração e das condições de trabalho.

Vale ressaltar que o PNE 2001-2010 também destaca a qualificação como um dos maiores desafios e defende a criação de políticas públicas voltadas para a formação inicial e continuada. Para atingir tal finalidade, aponta os fatores relacionados à valorização docente.

A valorização do magistério implica, pelo menos, os seguintes requisitos:

- Uma **formação profissional** que assegure o desenvolvimento da pessoa do educador enquanto cidadão e profissional, o domínio dos conhecimentos objeto de trabalho com os alunos e dos métodos pedagógicos que promovam a aprendizagem;
- Um sistema de **educação continuada** que permita aos professores um crescimento constante de seu domínio sobre cultura letrada, dentro de uma visão crítica e da perspectiva de um novo humanismo;
- **Jornada de trabalho** organizada de acordo com a jornada dos alunos, concentrada num único estabelecimento de ensino e que inclua o tempo necessário para as atividades complementares ao trabalho em sala de aula;
- **Salário condigno**, competitivo, no mercado de trabalho, com outras ocupações que requerem nível equivalente de formação;
- Compromisso social e político do magistério. (BRASIL, 2001, p.149, grifos nossos).

Como é notório, a valorização docente considerada pelo PNE 2001-2010 está relacionada à formação inicial e continuada, jornada de trabalho e os salários. Quanto ao tópico que se refere ao compromisso social e político do magistério, nota-se que a responsabilidade da valorização também é compartilhada com os profissionais do magistério. A partir disso, as metas traçadas nesse plano visam atender às demandas relacionadas a estes requisitos, de maneira que garantam a valorização docente. Entretanto, pelo fato de ter havido vetos quanto ao financiamento, estes ocasionaram entraves para o cumprimento das metas.

Diante de tais reflexões, percebemos que a discussão sobre a valorização docente está presente nos documentos legais, mas pouco se faz para a efetivação das leis. Outro ponto a ser salientado diz respeito à responsabilização dos/das professores/professoras que a Conferência de Educação e o Plano Decenal (1993-2004) indicam, pois os colocam como peças centrais do aumento da qualidade da educação. Na verdade, reconhecemos que há outros fatores que se relacionam com essa temática e não somente o trabalho docente. Além destes pontos de discussão, vale salientar que a tramitação do PNE 2001-2010 transitou entre uma proposta da sociedade civil e uma do Executivo, num processo de negação do que foi construído pela sociedade e que, na verdade, este plano não vigorou porque sofreu vários vetos que incidem no financiamento.

2.1 Remuneração e dilemas que envolvem a valorização docente

No período do governo do Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), este centralizou os recursos financeiros no Fundef, que possibilitou melhoria na remuneração dos/das professores/professoras nas regiões pobres. Porém, nos grandes centros, esta ação não foi avaliada como uma melhoria, o que ficou demonstrado no PNE 2001-2010, “Nos Estados e Municípios onde o salário já era mais alto do que possibilitado pelo Fundef, não houve melhoria para os professores; antes, dificuldades adicionais para certos municípios manterem o padrão anterior de remuneração” (BRASIL, 2001, p.148).

Em 2007, durante o governo Lula, foi aprovado o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), composto por iniciativas que visam o alcance da qualidade da educação. A justificativa do PDE ateu-se à proposta de ações a serem tomadas para a melhoria da qualidade da educação, ao contrário do PNE 2001-2010, que apresentou um diagnóstico dos problemas educacionais. Entretanto, este documento sofreu inúmeras críticas, e Saviani (2007) destaca que o PDE nasceu no momento em que o PNE ainda estava em vigência, por mais que ele estivesse sendo ignorado. Outro ponto se refere ao seu formato, pois

O PDE não se configura como um Plano de Educação propriamente dito. É, antes, um programa de ação. Assim sendo, o nome “plano” evoca, aí, mais alguma coisa como o “Plano de Metas” de Juscelino Kubitschek do que a ideia dos planos educacionais como instrumentos de introdução da racionalidade na ação educativa. (SAVIANI, 2007, p. 106).

Saviani (2007) sinalizou que o PDE se assemelhava a um plano de aceleração de ações, considerou algumas formidáveis, mas que este não se configurava como um Plano Nacional. Além disso, não havia garantias de que as medidas surtiriam os efeitos esperados, pois não havia mecanismos de controle e os dados poderiam ter sido manipulados.

Em sua estrutura, O PDE possui quatro eixos, quais sejam: educação básica, o ensino superior, alfabetização e educação continuada e ensino profissional e tecnológico. Os eixos se ampliam para tratar de temas específicos, de acordo com cada temática, contemplando os tópicos: formação de professores, financiamento, avaliação, planejamento e gestão educacional, programas de ingresso no Ensino Superior, expansão dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (Ifets) e a Educação de Jovens e Adultos (EJA) Profissionalizante. A terceira parte do documento aborda o PDE como horizonte para debate acerca do Sistema Nacional de Educação.

No que concerne à educação básica, há um tópico dedicado à discussão da formação de professores/professoras e também do Piso Salarial Nacional. É interessante notar como o PDE (2007) também sinaliza a necessidade de centrar esforços quanto à formação de

profissionais da educação para o alcance da valorização, tal como preconiza o referido documento

um dos **principais pontos do PDE é a formação de professores e a valorização dos profissionais da educação**. A questão é urgente, estratégica e reclama resposta nacional. Nesse sentido, o PDE promove o desdobramento de iniciativas fulcrais levadas a termo recentemente, quais sejam: a distinção dada aos profissionais da educação, única categoria profissional com piso salarial nacional constitucionalmente assegurado, e o comprometimento definitivo e determinante da União com a formação de professores para os sistemas públicos de educação básica (a Universidade Aberta do Brasil – UAB) e o Programa Institucional de Bolsas à Iniciação à Docência – Pibid (BRASIL, 2007, p. 16, grifos nosso).

Ademais, o PDE sinaliza a importância do financiamento da educação básica, uma vez que em 20 de Junho de 2007 é aprovada a Lei 11.494 que institui o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos profissionais da Educação (Fundeb), substituindo o Fundef. O Fundeb aplica-se a toda educação básica, ou seja, Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, além da remuneração e ações voltadas para a valorização dos profissionais da educação.

Nessa mesma lei, o artigo 22 aponta que “pelo menos 60% (sessenta por cento) dos recursos anuais totais dos Fundos devem ser destinados ao pagamento da remuneração dos profissionais do magistério da educação básica em efetivo exercício na rede pública” (Brasil, 2007, p.8). Além disso, o artigo 40 dessa lei ainda sinaliza que os Estados, Distrito Federal e Municípios devem implementar os planos de carreira que assegurem remuneração e qualidade de ensino.

Desse modo, os documentos mencionados acima demonstram a necessidade e a obrigatoriedade da instituição dos planos de carreiras, pelos Estados e Municípios, e que estes abordem ações para formação inicial e continuada, estabelecimento da jornada, da remuneração e boas condições de trabalho, assegurando o alcance da qualidade do ensino.

Como resultado de muitas lutas travadas na base da construção de uma normativa que estabelecesse um piso para os/as professores/professoras, em 2008, aprovou-se a Lei nº 11.738, que institui o Piso Salarial Profissional Nacional (PSPN) para os profissionais do magistério público da educação básica. O PSPN trata de um valor mínimo instituído nacionalmente para a jornada de 40 horas semanais. Em 2008 o valor definido era de R\$ 950,00, a ser pago de maneira progressiva a partir de 1º de Janeiro de 2009. A jornada deveria ser organizada em dois terços, com atividades com os estudantes, e um terço extraclasse. Em 2016 o valor do PSPN estava em R\$2.135, 64.

Entretanto, há um movimento de negação do PSPN, sendo este até questionado por muitos Estados seu caráter inconstitucional, por ferir a autonomia dos entes federados. Diante disso, Aguiar (2009) afirma que

se a promulgação dessa lei foi saudada positivamente pelos educadores, não ocorreu idêntica manifestação de parte de alguns governos estaduais. Para estes, o impacto causado com a efetivação da medida teria repercussão negativa nos cofres das administrações estaduais, o que justificaria, nesta ótica, a não aplicabilidade dos dispositivos legais, de imediato. Tal entendimento levou a questão do piso salarial para o debate sobre sua legalidade para a esfera jurídica (AGUIAR, 2009, p. 254).

A tabela abaixo, retirada do sítio¹⁰ da Confederação Nacional dos Trabalhadores da Educação (CNTE), mostra os poucos estados que cumprem o PSPN, sendo que ainda há alguns que o cumprem parcialmente.

Tabela 1 – Pagamento do PSPN nos Estados brasileiros

UF	CUMPRIU O VALOR NO INÍCIO DA CARREIRA? (NÍVEL MÉDIO)			CUMPRIU JORNADA EXTRACLASSE (33,33% POR LEI)?	
AC	Pagou proporcionalmente á jornada de 30h semanais			SIM	
AL	SIM			SIM	
AM	NÃO			NÃO(25%)	
AP	SIM			NÃO(24%)	
BA	SIM			SIM	
CE	SIM			SIM	
DF	SIM			SIM(37,5%)	
ES	NÃO			SIM	
GO	NÃO			NÃO(30%)	
MA	NÃO			NÃO(30%)	
MG	Pagou proporcionalmente á jornada de 24h semanais			SIM	
MS	SIM			SIM	
MT	Pagou proporcionalmente á jornada de 30h semanais			SIM	
PA	SIM			NÃO(25%)	
PB	NÃO			SIM	
PE	SIM			SIM	
PI	SIM			SIM	
PR	NÃO			SIM	
RJ	SIM			SIM	
RN	Pagou proporcionalmente á jornada de 30h semanais			SIM	
RO	SIM			SIM	
RR	Pagou proporcionalmente á jornada de 25h semanais			SIM	
RS	NÃO			NÃO(20%)	
SC	SIM			NÃO(20%)	
SE	SIM			SIM(37,5%)	
SP	NÃO			NÃO(20%)	
TO	SIM			SIM(40%)	
BR	14 cumpriram	5 pagaram proporcionalmente	8 não cumpriram	19 não cumpriram	8 não cumpriram

Fonte: CNTE

¹⁰

Fonte: <http://www.cnte.org.br/index.php/tabela-salarial.html> acesso em Abril de 2017

Percebemos que inúmeras foram as lutas travadas para concretizar a aprovação da Lei do Piso. E Gentili e Oliveira (2013) avaliam a aprovação dessa lei:

Após décadas de lutas constantes em busca de sua valorização, os docentes de educação básica no Brasil obtiveram uma importante conquista: a instituição do Piso Salarial Profissional Nacional (PSPN), por meio da Lei nº11.738/2008. A instituição do PSPN, ainda que em patamares muitos baixos, representou o reconhecimento dos docentes como profissionais que desempenham importante papel na sociedade brasileira, obrigando os 26 estados da federação e o Distrito Federal, bem como os 5.564 municípios existentes, a pagar um mesmo valor mínimo para os que ingressam ou atuam na educação básica pública. A instituição do PSPN recupera e reforça, ainda, a noção de carreira profissional, enfraquecida em razão da degradação sofrida pelas condições de trabalho nas redes públicas estaduais e municipais nas últimas décadas do século passado. (GENTILI; OLIVEIRA, 2013, p.255)

Observando o cenário atual, há uma luta para que esta lei permaneça como mecanismo que contribui para a valorização docente e, deste modo, Oliveira (2016) aponta que há uma grande desigualdade salarial, pois os/as professores/professoras são contratados pelos estados e municípios e cada um paga de acordo com sua arrecadação e que agora com cenário político em que a presidente eleita por meio do voto sofreu *impeachment* e os projetos do governo do Michel Temer propõem um arrocho no financiamento da saúde e da educação, “particularmente, essa “medida” põe em risco o piso salarial dos profissionais da educação básica e dos servidores públicos em geral, além de apresentar sérias ameaças às suas carreiras” (OLIVEIRA, 2016, p.124).

Este atual governo de Michel Temer indicou, em 2016, a Proposta de Emenda Constitucional (PEC) 241/2016 na Câmara e 55/2016 no Senado que congelaria os gastos do governo federal por 20 anos. A Emenda Constitucional nº 95 foi aprovada em 15 de dezembro de 2016.

Sua aprovação indica um teto para os gastos públicos de investir 18% (dezoito por cento) do orçamento na educação, de acordo com o que está previsto na Constituição Federal de 1988. Nesse sentido, o que passa a vigorar é uma nova regra, por meio da qual, com relação à saúde e à educação, os gastos são calculados com base no que foi investido em 2017 e aplica-se, ano a ano, a correção de acordo com a inflação.

Aqueles que votaram a favor e defendem esta PEC, acreditam que ela serve como instrumento essencial para estimular a recuperação da economia e diminuir o déficit público. Contudo, a proposta provoca perdas para a educação, já que diminui o investimento, assim como inviabiliza o cumprimento das metas do Plano Nacional de Educação de 2014-2024 e,

de acordo com Amaral (2016), decreta a morte do PNE 2014-2024, tal como aconteceu com o PNE 2001-2011, que sofreu vetos por FHC.

Não restam dúvidas de que o poder de “destruição” da metodologia da PEC 241/55 é devastador em todas as áreas sociais: educação, saúde, previdência social e assistência social, podendo provocar um imenso retrocesso na pirâmide social brasileira, cuja base se alargou consideravelmente nos últimos anos, justamente devido à adoção de políticas de distribuição de renda e inclusão social. Tais políticas promoveram uma histórica e reconhecida ascensão de milhões de pessoas que viviam em situação de extrema pobreza e vulnerabilidade social, fato que levou os organismos internacionais a retirarem o Brasil do mapa da fome mundial. (AMARAL, 2016, p. 671).

Nesse sentido, quanto à Lei do Piso, Noronha (2016) partilha da mesma visão, por meio da qual aponta que o Michel Temer deseja revisar a Lei do Piso e isso ocasionará no desmonte da valorização dos profissionais do magistério. E ainda apresenta os seguintes dados:

Batizada de “travessia social”, a proposta educacional do governo interino prevê entre outros pontos a nacionalização da política de bônus associada ao desempenho dos estudantes em provas padronizadas, que já vem sendo aplicada há anos no estado de São Paulo pelos governos do PSDB. O governo pretende introduzir o bônus por meio de modificação na Lei nº 11.738, de 2008, enfraquecendo, dessa forma, o PSPN, cuja metodologia de reajustes seria revista (NORONHA, 2016, p. 58).

É inegável a importância da instituição do piso salarial para a valorização docente, como instrumento que colabora para diminuir a baixa atratividade referente à carreira docente. Conforme Silva (2013), esse movimento de gerar entraves e negar o piso, empreendido por alguns Estados, acentua o desafio de construir e consolidar políticas que valorizem os profissionais da educação no âmbito do Poder Judiciário.

Por sua vez, compreende-se que a instituição do Piso Salarial Profissional Nacional (PSPN) é importante e “representa um dos maiores avanços em termos de valorização dos profissionais da educação básica no Brasil e contribui para construção do Sistema Nacional de Educação, e é pano de fundo do texto do Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado em 2014” (VIEIRA, 2014, p. 415).

Como vimos, a instituição do PSPN gera inúmeras discussões e opiniões. Inicialmente vemos a mudança no governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva do Fundef para Fundeb e a remuneração em alguns Estados melhora, mas em outros geram modificações contrárias a proposta de melhoria de remuneração, pois alguns professores/professoras tiveram seus salários rebaixados. Quanto ao PDE aprovado em 2007, este discute a formação e o piso, e à

época havia o reconhecimento da urgência de centrar esforços para dar respostas aos conclames nacionais. E, por fim, trouxemos a discussão sobre o PSPN que é importante para a valorização à docência e diminuir pouco a baixa atratividade. Contudo, sua legalidade foi questionada pelos Estados.

2.2 Formação Docente: políticas para a formação inicial e continuada

A formação inicial de professores/professoras atuantes na educação infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental se dá nos cursos de Pedagogia, ao passo que, para atuar nos anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio, a formação acontece nos demais cursos de Licenciatura, tais como Matemática, Física, Química, Filosofia, Ciências Sociais e Biológicas, Letras, História e Geografia. Normalmente, nos cursos de Pedagogia, há uma centralidade nas disciplinas que se voltam aos estudos dos fundamentos pedagógicos e metodológicos e nas demais Licenciaturas há poucos estudos pedagógicos, pois o enfoque maior é nos conteúdos das áreas.

Gatti (2010) realizou uma pesquisa sobre a formação inicial dos/das professores/professoras no Brasil e, por meio da análise dos projetos políticos pedagógicos, das disciplinas ofertadas e das emendas, constatou que

pode-se perguntar se a formação panorâmica, em geral encontrada nos currículos, é suficiente para o futuro professor vir a planejar, ministrar e avaliar atividades de ensino para os anos iniciais do ensino fundamental e para a educação infantil. A constatação é de que há uma insuficiência formativa evidente para o desenvolvimento desse trabalho (GATTI, 2010, p. 1371).

De acordo com Gatti (2010), observa-se que a formação inicial deixa lacunas, pois ela é fragmentada e, por isso, é preciso pensar em oferecer uma formação a partir da função social da escolarização. De acordo com essa orientação, após se formarem, os/as professores/professoras buscam por formação continuada, pois encontram em seu cotidiano desafios que requerem respostas rápidas por sentirem que não basta aplicar as teorias aprendidas na formação inicial.

A prática profissional não é vista, assim, como um simples campo de aplicação de teorias elaboradas fora dela, por exemplo, nos centros de pesquisa ou nos laboratórios. Ela torna-se um espaço original e relativamente autônomo de aprendizagem e de formação para os futuros práticos, bem como um espaço de produção de saberes e de práticas, bem como espaço de produção de saberes e de práticas inovadoras pelos professores experientes. Esta concepção exige, portanto, que a formação profissional seja redirecionada para a prática e, por conseguinte, para a escola enquanto lugar de trabalho dos professores. (TARDIF, 2014, p. 286)

A formação inicial propõe habilitar os estudantes como futuros professores/professoras, tornando-os/as aptos/as a ingressarem na profissão, e a formação continuada contribui na criação, na manutenção dos saberes docentes e na estruturação profissional. Por essa razão, a discussão sobre a formação inicial e continuada está presente, até mesmo porque o/a professor/professora é visto como um dos responsáveis pela mudança da sociedade.

Tratando da formação docente, tanto a inicial como a continuada, o PNE 2001-2010 já demonstrava sua necessidade, pois naquela época havia defasagem com relação à formação de professores/professoras, principalmente a formação inicial.

Corroborando com essa afirmação, é possível ver dados de formação docente, disponíveis a partir do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) e organizados nas tabelas abaixo, referentes aos anos de 1991, 1996 e 2002.

Tabela 2 – Dados da formação docente em 1991

Atuação/ Formação	Pré-escola	Ens. Fundamental (1ª a 4ª série)	Ens. Fundamental (5ª a 8ª série)	Ens. Médio
Até Fundamental	18,9%	17,4%	0,8%	0,4%
Ens. Médio com magistério	56,6%	57,7%	15,8%	6,8%
Ens. Médio sem magistério	7,4%	5,7%	9,7%	9,4%
Superior com licenciatura	15,8%	18,3%	70,7%	74,9%
Superior sem licenciatura	1,3%	0,9 %	3 %	8,5%

Fonte: Tabela organizada a partir dos dados do Inep

Esta tabela 2 é referente a 10 anos antes do PNE, ou seja, 1991 e, por meio dela, há evidências de que poucos são os/as professores/professoras com Ensino Superior na Pré-Escola e Ensino Fundamental (1ª a 4ª série). Entretanto, esse dado se difere muito pouco com relação aos professores/professoras atuantes no Ensino Fundamental de 5ª a 8ª séries e no Ensino Médio. Na época, para atuar na creche, Pré-Escola e Ensino Fundamental (1ª a 4ª séries), era permitido ter só Magistério, mas já no Ensino Fundamental e Médio, era necessário ter Ensino Superior, ou seja, um curso de graduação tal como consta no artigo 30 da Lei 5692/1971, com vigor até 1996.

Art. 30 - Exigir-se-á como formação mínima para o exercício de magistério:

a) no ensino de 1º grau, da 1ª à 4ª séries, habilitação específica de 2º grau;
 b) no ensino de 1º grau, da 1ª à 8ª séries, habilitação específica de grau superior, ao nível de graduação, representada por licenciatura de 1º grau, obtida em curso de curta duração;

c) em todo o ensino de 1º e 2º graus, habilitação específica obtida em curso superior de graduação correspondente a licenciatura plena.

§ 1º - Os professores a que se refere alínea "a" poderão lecionar na 5ª e 6ª séries do ensino de 1º grau, mediante estudos adicionais cujos mínimos de conteúdo e duração serão fixados pelos competentes Conselhos de Educação.

§ 2º - Os professores a que se refere a alínea "b" poderão alcançar, no exercício do magistério, a 2ª série do ensino de 2º grau mediante estudos adicionais no mínimo, a um ano letivo.

§ 3º - Os estudos adicionais referidos nos parágrafos anteriores poderão ser objeto de aproveitamento em cursos ulteriores. [\(Redação dada pela Lei nº 7.044, de 1982\).](#) (BRASIL, 1971, s./p.)

A Tabela 3 apresenta os dados de 1996.

Tabela 3 – Dados da formação docente em 1996

Atuação/ Formação	Pré-escola	Ens. Fundamental (1ª a 4ª série)	Ens. Fundamental (5ª a 8ª série)	Ens. Médio
Até Fundamental	16,1%	15,3%	1,0 %	0,3%
Ens. Médio com magistério	61,4 %	61,1%	18,7 %	6,9%
Ens. Médio sem magistério	4,3%	3,3%	6,6 %	6,4%
Superior com licenciatura	16,3%	18,5%	68 %	74,3%
Superior sem licenciatura	2%	1,8%	5,7 %	12,1%

Fonte: Tabela organizada a partir dos dados do Inep

A partir dos dados apresentados, é possível verificar que houve um aumento de 0,2%, de 1991 para 1996, na formação em Ensino Superior com Licenciatura dos que atuavam no Ensino Fundamental (1ª a 4ª séries). Quanto aos que atuavam no Ensino Fundamental (5ª a 8ª séries) e Ensino Médio, houve uma queda nos índices dos que possuíam Ensino Superior com Licenciatura, porém com um aumento daqueles que atuavam nestas fases e que possuíam Ensino Superior sem Licenciatura.

Quanto aos professores/professoras atuantes na Pré-Escola, há um aumento de 4,8% de 1991 a 1996 daqueles que possuem Ensino Médio com Magistério, e também há um aumento para aqueles que possuem Ensino Superior com e sem Licenciatura.

Ao observarmos os dados, torna-se importante lembrar da aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), em 1996, que define, no artigo 62, a formação do/da professor/professora para educação básica como Ensino Superior, mas também indica que é admitido o nível médio para educação infantil (creche e Pré-Escola) e Ensino Fundamental para as séries iniciais.

(...) formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de Licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal.

Deste modo, a LDB sinaliza a necessidade de formação em Ensino Superior para aqueles que atuam na educação básica, deixando o prazo de 10 anos para adequação, de acordo com a Lei. Nesse sentido, as consequências são destacadas por Barreto e Gatti (2009):

Dadas as novas exigências legais, como seria de esperar, observa-se após a LDB uma explosão de cursos superiores de licenciatura voltados para a formação de professores das séries iniciais do ensino fundamental e da educação infantil, embora, em vista do grande número de docentes que apenas frequentaram cursos de nível médio, haja ainda um longo caminho a percorrer para universalizar a formação de professores em exercício em nível superior, sem contar os das novas gerações que devem ingressar no magistério. Mas também se verifica um crescimento expressivo da oferta das licenciaturas tradicionais, que formam os professores dos componentes curriculares específicos do currículo do ensino fundamental e médio (p.56).

Fica evidenciado que, devido a essa mudança, houve uma grande oferta de cursos superiores em Licenciatura, principalmente porque era preciso formar esses professores/professoras atuantes e ainda aqueles que iriam ingressar no magistério.

A próxima tabela apresenta os dados referentes ao ano de 2002. Devido ao fato dos dados serem disponibilizados pelo Inep quanto à formação dos que atuam nas creches, estes ficaram separados dos outros níveis da Educação Básica.

Tabela 4 – Dados da formação docente dos atuantes na Creche em 2002

Atuação/ Formação	Creche (0 à 3 anos)
Até Fundamental	14%
Ens. Médio	71,3%
Ensino Superior	14,7%

Fonte: Tabela organizada a partir dos dados do Inep

No que diz respeito ao ano de 2002, podemos observar que a formação dos/das professores/professoras que atuam nas creches ainda é problemática, pois esta se centra, em sua maior parte, no Ensino Fundamental e Médio, nem sempre cumprindo o que foi previsto na LDB.

Tabela 5 – Dados da formação docente em 2002

Atuação/ Formação	Pré-escola (4 anos à 6 anos)	Ens. Fundamental (1ª a 4ª série)	Ens. Fundamental (5ª a 8ª série)	Ens. Médio
Até Fundamental	4,4%	2,8%	0,3 %	0,1%
Ens. Médio com magistério	64 %	64%	18,9 %	5,2%
Ens. Médio sem magistério	4,2 %	2,9 %	5,6 %	5,4%
Superior com licenciatura	22,5%	26,4%	68 %	7,9%
Superior sem Licenciatura	4,9 %	18,5%	6,9 %	10,3%

Fonte: Tabela organizada a partir dos dados do Inep

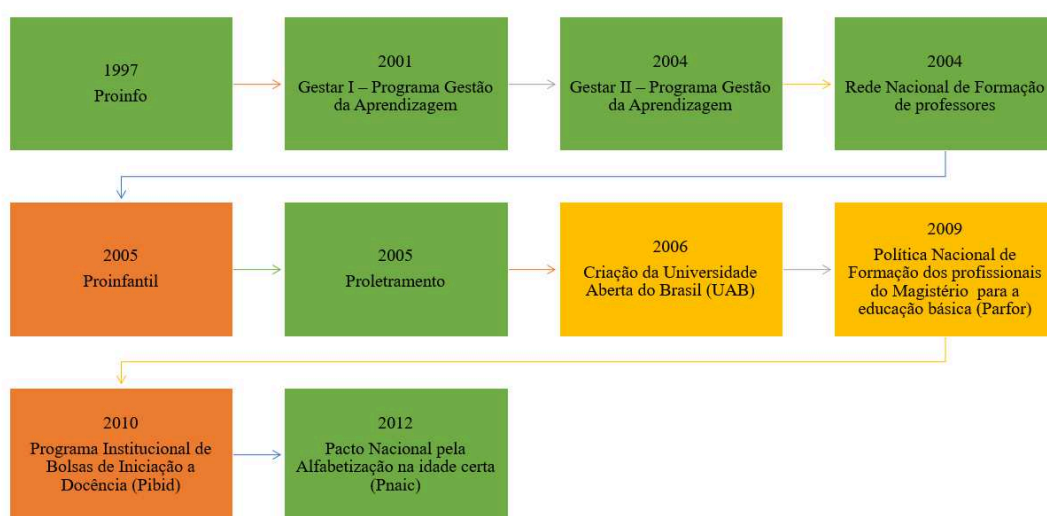
A Tabela 5 refere-se aos dados de 2002 e pode-se destacar um aumento considerável dos/das professores/professoras com Ensino Superior em Licenciatura que exercem docência no Ensino Fundamental nas séries iniciais, atingindo o percentual de 7,9%. Já no Ensino Fundamental, nas séries finais, houve um aumento dos docentes sem Licenciatura, pois em 1996 o índice era de 5,7% e, em 2002, este chegou a 10,3%.

Estes dados afirmam a necessidade de centrar esforços para que fossem oferecidos programas de formação inicial. E, por esta razão, algumas iniciativas, com relação à formação docente, entram em vigor. De acordo com Silva (2013)

no campo da formação dos profissionais da educação básica, ao lado da criação e da implantação da UAB, outros programas foram formulados e tiveram início de implementação ainda na primeira metade dos anos 2000. Dentre esses programas, destacam-se: o Programa de Fortalecimento Institucional das Secretarias Municipais do Semi-Árido (Proforti); o Programa de Apoio aos Dirigentes Municipais de Educação (Pradime); O Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica Pública; O Programa Nacional de Capacitação de Conselheiros Municipais de Educação (Pró-Conselho); o Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares; O Pró-Letramento- Mobilização pela Qualidade da Educação; o Gestar II – Programa Gestão da Aprendizagem Escolar e Pró Funcionário. (SILVA, 2013, p. 178-179)

Conforme se pode observar na citação acima, inúmeros são os programas e, detalharemos alguns deles, relacionados à formação inicial e continuada, a seguir: o ProInfo integrado; o Gestar – Programa de Gestão da Aprendizagem Escolar; Rede Nacional de Formação continuada de Professores; ProInfantil; Pro-Letramento - mobilização pela qualidade da educação; e o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Parfor). Com o objetivo de fornecer uma linha cronológica do surgimento destes programas, segue, abaixo, um organograma (fluxograma) e uma visão geral de cada um deles.

Imagem 1 – Programas de formação Inicial e Continuada



Fonte: Organizado a partir dos dados

Em 1997 surgiu o Programa Nacional de Informática na Educação (ProInfo), programa de formação voltado para o uso das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) no ambiente educacional. Quando surgiu, o seu objetivo era universalizar as tecnologias nos sistemas públicos de ensino e, atualmente, seu enfoque está relacionado à capacitação para uso das tecnologias nas escolas, assim como a distribuição de equipamentos, ofertas de conteúdos e recursos através do Portal do Professor, pela TV Escola e também pelo domínio público.

Neste sentido, observando este programa, o consideramos muito importante, pois atualmente é notório como o mundo encontra-se informatizado e cabe ao professor/professora estar preparado para usar estas tecnologias no ensino. Além disso, há formações docentes também organizadas em ambientes virtuais, quer seja semipresencial ou totalmente à distância.

Quanto ao aspecto da formação continuada, Kenski (2003) destaca sua importância devido às “exigências originárias da “cultura informática” na educação, pois segundo o autor, esta precisa refletir esses mesmos aspectos. O mais importante deles é, sem dúvida, a percepção de que a *atualização permanente* é condição fundamental para o bom exercício da profissão docente” (p.88), ou seja, o ProInfo é um importante programa porque a partir dele houve o oferecimento das tecnologias, bem como a formação docente.

Outro programa é o Gestar – Programa de Gestão da Aprendizagem que passou a existir a partir de 2001. Segundo Martinelli (2009), ele inicialmente atendeu seis Estados, quais sejam Rondônia, Acre, Bahia, Mato Grosso, Mato Grosso do Sul e Goiás. Em 2004 ele expandiu mais para as regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste com o nome de Gestar I e, em 2008, se estendeu para todo o país com o título de Gestar II.

O programa Gestar consiste em oferecer capacitação para professores/professoras de Língua Portuguesa e Matemática do Ensino Fundamental II (séries finais) na modalidade semipresencial. Segundo suas disposições gerais, o foco é a atualização dos saberes por meio de estudos individuais e coletivos, assim como acompanhamento da ação do/da professor/professora no seu local de trabalho. São oferecidas formações para professores/professoras formadores/tutores e para os/as professores/professoras cursistas.

Com o objetivo de colaborar para a melhoria da formação dos/das professores/professoras da educação básica das escolas públicas, surgiu, em 2004, a Rede Nacional de Formação Continuada dos Professores. De acordo com Gatti, Barreto e André (2011), antes da Universidade Aberta do Brasil (UAB), o governo criou a Rede Nacional de Formação de Professores, de responsabilidade das Secretarias de Educação Básica e de Educação a Distância do Ministério da Educação (MEC), em parceria com as Instituições de Ensino Superior (IES) e, ainda com adesão dos Estados e Municípios. As universidades assumiram importante papel na Rede, pois várias ações aconteciam lá, o que é possível observar na citação abaixo:

Nas universidades que se integraram à rede, foram instituídos Centros de Pesquisa e Desenvolvimento da Educação com uma equipe que coordena a elaboração de programas voltados para a formação continuada de professores. Os centros têm a função de desenvolver pesquisas, estabelecer parcerias com outras universidades, articular-se às Secretarias de Educação para o cumprimento das propostas conveniadas, oferecidas na modalidade semipresencial, com encontros e atividades individuais. Devem ainda cuidar da elaboração do material didático (livros, vídeos, *softwares*), da preparação/orientação do(a) coordenador(a) de atividades de cada secretaria da Educação e da formação de tutores. (GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2001, p.55).

As áreas de formação da Rede são alfabetização e linguagem, educação matemática e científica, ensino de ciências humanas e sociais, artes e educação física.

Há também um problema relacionado com falta de formação dos/das professores/professoras atuantes na educação infantil e, por isso, conforme Barbosa (2011), desde 1980, a formação docente dos profissionais atuantes na educação infantil se faz presente nos debates ganhando espaço nas legislações e políticas públicas. Neste contexto surge, em 2005, o Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício na Educação Infantil – ProInfantil, que se constitui em um curso de Ensino Médio, a distância, na modalidade Normal, com o objetivo de oferecer aos professores/professoras em exercício, a formação específica para o magistério, com a duração de 2 anos.

O programa foi constituído pelo MEC em 2005, em caráter emergencial, a partir de grupos e pessoas interessados em buscar alternativas para a precariedade na formação de professores da educação de crianças de zero a seis anos, tendo sido o projeto e o material impresso elaborados por especialistas, material que atualmente está sendo revisado por outros colaboradores. A sua criação considerou as metas do Plano Nacional de Educação (PNE), de 2001 – como a de elevar o nível da qualidade do ensino no País e garantir a formação dos professores, entre outras –, a determinação da LDB – para que os municípios e, supletivamente, os estados e a União realizassem programas de formação para todos os professores em exercício, utilizando também os recursos da educação a distância (art. 87, § 3º, III) – e a Resolução nº 01, de 2003 do Conselho Nacional de Educação (CNE) – que determinou que os sistemas de ensino oferecessem a formação em nível médio, na modalidade normal, até que todos os docentes dessa etapa educativa tivessem, no mínimo, essa habilitação. (BARBOSA, 2011, p.391)

Como podemos observar, o ProInfantil surgiu em caráter emergencial e, segundo Barbosa (2011), o programa precisa se tornar uma política efetiva de valorização docente com foco na formação do/da professor/professora. Entretanto, a defesa dos movimentos sociais é que os/as professores/professoras, para atuar na educação infantil e demais etapas da educação básica, tenham se formado nos cursos de Pedagogia nas faculdades ou Centros de Educação. (BARBOSA, 2011).

Ainda na vertente de apresentação dos programas de formação de professores/professoras, há o Proletramento, que se volta para a formação continuada de professores/professoras visando à melhoria da qualidade da aprendizagem da leitura, escrita e da matemática, com o foco em docentes atuantes nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Os objetivos do Proletramento são:

oferecer suporte à ação pedagógica dos professores dos anos ou séries iniciais do Ensino Fundamental, contribuindo para elevar a qualidade do ensino e da aprendizagem de língua portuguesa e matemática; propor

situações que incentivem a reflexão e a construção do conhecimento como processo contínuo de formação docente; desenvolver conhecimentos que possibilitem a compreensão da matemática e da linguagem e de seus processos de ensino e aprendizagem; contribuir para que se desenvolva nas escolas uma cultura de formação continuada; e desencadear ações de formação continuada em rede, envolvendo Universidades, Secretarias de Educação e Escolas Públicas das Redes de Ensino (BRASIL, 2012, s/p).

O documento geral do Proletramento propõe que a formação continuada promova a reflexão, considerando as experiências dos professores e outros objetivos, tal como neste trecho:

A formação continuada de caráter reflexivo considera o professor o sujeito da ação, valoriza suas experiências pessoais, suas incursões teóricas, seus saberes da prática e possibilita-lhe que, durante o processo, atribua novos significados a ela, compreenda e enfrente as dificuldades com as quais irá se defrontar no dia-a-dia (BRASIL, 2012, s/p.).

Entretanto, por mais que o programa defenda esta visão de uma formação para os/as professores/professoras em exercício de tal modo que eles sejam reflexivos, “pelo estudo realizado, pode-se afirmar que embora o discurso sobre a reflexividade do professor tenha sido apropriado, vivemos a opção mais tendenciosa por uma visão aplicacionista em detrimento da lógica sociointeracionista” (SANTOS, 2008, p.147).

O espaço que alguns programas utilizam é a Universidade Aberta do Brasil (UAB), que foi criada por meio do Decreto nº 5.800, em 8 de julho de 2006, visando oferecer cursos presenciais e a distância com vistas a sanar o problema tanto da formação inicial quanto da formação continuada, por meio de acordo das universidades com os estados e municípios. A UAB tem como objetivos:

- I - oferecer, prioritariamente, cursos de Licenciatura e de formação inicial e continuada de professores da educação básica;
- II - oferecer cursos superiores para capacitação de dirigentes, gestores e trabalhadores em educação básica dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios;
- III - oferecer cursos superiores nas diferentes áreas do conhecimento;
- IV - ampliar o acesso à educação superior pública;
- V - reduzir as desigualdades de oferta de ensino superior entre as diferentes regiões do país;
- VI - estabelecer amplo sistema nacional de educação superior a distância; e
- VII - fomentar o desenvolvimento institucional para a modalidade de educação a distância, bem como a pesquisa em metodologias inovadoras de ensino superior apoiadas em tecnologias de informação e comunicação.

Em 2009 a operacionalização da UAB foi repassada para a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e anteriormente era de responsabilidade da Secretaria de Educação a Distância (SEED) do MEC.

Com relação à formação inicial e continuada, alguns estudiosos apontam que há esforços empreendidos, mas também uma fragmentação e ausência de articulação dos programas. Neste sentido, Freitas (2007) destaca que há contradições na iniciativa de oferecimento de formação inicial para professores/professoras em exercício por meio da UAB, por privilegiar a modalidade de educação a distância.

Avaliando ainda a UAB, Silva (2013) defende que além da implantação da UAB houve outros programas na primeira metade de 2000, porém estes sinalizam esforços, mas evidenciam uma ausência de uma ação mais articulada e que se depreende uma pulverização de ações que por vezes não demarcam uma concepção de formação continuada.

Ainda no que tange a UAB, Freitas (2007) considera que esta produz e reproduz desigualdades na formação dos/das professores/professoras devido ao aceleração da expansão do Ensino Superior visando oferecer formação inicial e também continuada.

É por estas vias que vão se produzindo e reproduzindo as desigualdades na formação de professores, que persistem em nosso país há muitas décadas. A necessidade de expansão da escolarização, o reduzido investimento público na educação e a impossibilidade do Estado – mínimo – de prover os recursos necessários que garantam a expansão massiva da educação superior pública – universitária, presencial – e a formação de qualidade elevada para todos os professores alteram significativamente o caráter da formação em nosso país. As iniciativas atuais de massificação, por intermédio da UAB, cumprem as metas estatísticas e conformam os professores a uma concepção de caráter subordinado, meramente instrumental, em contraposição à concepção de educador de caráter sócio-histórico, dos professores como profissionais da educação, intelectuais essenciais para a construção de um projeto social emancipador que ofereça novas possibilidades à educação da infância e da juventude (FREITAS, 2007, p.1214).

Vale ressaltar que a UAB colabora com o aumento da porcentagem de professores/professoras que possuirão formação inicial e continuada presente nas estatísticas, porém salientamos haver inúmeros problemas decorrentes da forma como a UAB é gerenciada, conforme citação dos autores Freitas (2007) e Silva (2013).

Tempos depois, em 2009, foi criada a Política Nacional de Formação dos Profissionais do Magistério da Educação Básica (Parfor), instituída pelo Decreto nº 6.755 e, em 30 de julho, foi instituído, por meio da Portaria nº 09, o Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica (Parfor), uma vez que o objetivo deste último é atender as

disposições do Decreto 6.755/2009, oferecendo formação inicial e continuada em nível superior para professores/professoras atuantes na Educação Básica.

Os cursos oferecidos visam atender aos profissionais atuantes no magistério que não possuem formação em cursos de Licenciaturas, além também de proporcionar formação continuada. Estes cursos são oferecidos na modalidade presencial e também a distância por 76 instituições de Ensino Superior (IES), federais e estaduais, dentre elas as que aderiram ao plano. Para se inscrever no programa

o professor fará sua inscrição nos cursos por meio de um sistema informatizado, em criação pelo Ministério da Educação, denominado Plataforma Paulo Freire, onde terá também o seu currículo cadastrado e atualizado. A partir da pré-inscrição dos professores e da oferta de formação pelas IES públicas, as secretarias estaduais e municipais de Educação terão na Plataforma Freire um instrumento de planejamento estratégico, adequando a oferta das IES públicas à demanda dos professores e às necessidades reais das escolas de suas redes. A partir desse planejamento estratégico, as pré-inscrições são submetidas pelas secretarias estaduais e municipais às IES públicas, que procederão à inscrição dos professores nos cursos oferecidos (BRASIL, 2009, s/p.).

Gatti (2013) avalia o Parfor e destaca algumas fragilidades que precisam ser corrigidas para que essa política garanta o alcance do objetivo proposto.

A concepção geral dessa política é ousada, tanto pelas rupturas que poderia propiciar com relação a velhas estruturas formativas nas instituições de ensino superior, especialmente as públicas, como pelas dimensões que assume e pelo grande aparato virtual que foi montado para apoiar sua implementação. Essa Política, no entanto, não tocou as questões tão essenciais ligadas à estrutura dos cursos de Licenciatura, suas diretrizes e conteúdos curriculares. Também vem apresentando algumas dificuldades de percurso, com problemas na articulação entre órgãos do nível federal, com as universidades para pôr em ação seus projetos e com as políticas próprias de estados e municípios no gozo de sua autonomia. Questões que podem ser consideradas esperadas quando se propõe uma política dessa envergadura, dados os contextos burocráticos e institucionais vigentes, e com sua implementação ainda recente. Mas são questões que certamente deverão merecer correções de percurso se se quiser garantir sucesso para essa Política. (GATTI, 2013, p.60)

Além disso, a partir de alguns analistas, a autora acima referida aponta outras fragilidades do Parfor.

As potencialidades do Parfor são consideradas grandes por especialistas que analisaram experiências sob sua égide. Porém, os analistas evidenciam problemas de gestão organizacional e financeira no que se refere ao bom andamento do programa nas IES, bem como a necessidade de rever aspectos da organização curricular adotada, uma vez que esta é baseada em disciplinas tradicionais, sem inovação, com estrutura e conteúdos que não se adequam aos propósitos do programa, especialmente sendo dirigido a

estudantes que já são professores em exercício. Constatam que os currículos adotados não favorecem a prática reflexiva e não propiciam integração teoria-prática, não consideram as experiências de trabalho dos estudantes, não se observou um caráter formador em novas atitudes didáticas, notando-se ausência de um plano de estágio que explicita como os professores-estudantes iriam articular teorias e práticas. Apontam o excessivo número de disciplinas relacionadas para um período de dois anos a dois anos e meio, em um curso que somente funciona somente em poucos dias da semana, à noite e/ou aos sábados, totalizando em média 12 (doze) horas por semana. Constatou-se também um excesso de vagas ociosas, com evasões grandes e dificuldades diversas com as gestões municipais. (GATTI, 2013, p.61)

A partir dessas análises é possível perceber as fragilidades do Parfor, mas Silva (2013) afirma que este tem se destacado no contexto das políticas educacionais e introduz novas dinâmicas, novos atores que terão papel crucial na construção de ações futuras.

Ainda com relação às políticas de formação de professores/professoras, a Portaria nº. 729, de abril de 2010, instituiu o Programa Institucional de Bolsas à Iniciação à Docência – Pibid, que tem como finalidade a formação docente visando valorizar o magistério e contribuir para a melhoria da qualidade da educação básica. O Pibid oferece bolsa para os licenciandos que se dediquem e se comprometam a cumprir a carga horária definida pela Capes e também pela instituição em que o discente se encontra. Neste contexto, os objetivos do Pibid são:

I) incentivar a formação de professores para a educação básica, apoiando os estudantes que optam pela carreira docente; valorizar o magistério, contribuindo para a elevação da qualidade da escola pública; II) elevar a qualidade das ações acadêmicas voltadas à formação inicial de professores nos cursos de licenciatura das instituições de educação superior; III) inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, promovendo a integração entre educação superior e educação básica; IV) proporcionar aos futuros professores participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar e que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem, levando em consideração o desempenho da escola em avaliações nacionais, como Provinha Brasil, Prova Brasil, Saeb, Enem entre outras; e V) incentivar escolas públicas de educação básica, tornando-as protagonistas nos processos formativos dos estudantes das licenciaturas, mobilizando seus professores como co-formadores dos futuros docentes. (BRASIL, 2010, p.27)

Vale salientar que este programa se centra em atender a formação inicial de futuros profissionais da educação proporcionando contato maior com o futuro espaço de atuação docente, assim como permite a valorização docente por meio de diálogo entre as instituições de Ensino Superior e as escolas de Educação Básica.

Silva (2013) destaca que o Pibid é um programa com muitas potencialidades, pois desenha novos horizontes, perspectivas e também desafios para a área da formação profissional docente. Entretanto, ressalta a necessidade de avaliá-lo por ter tido um crescimento muito rápido precisando ser consolidado como política de Estado acessível a todos os estudantes e docentes de licenciatura e não apenas restrita a um pequeno grupo (FREITAS, 2014).

Um último programa de formação, que aqui expomos, é o Pacto Nacional pela alfabetização na Idade Certa (Pnaic), instituído pela Portaria nº 867 de 4 de julho de 2012. Este é um pacto entre as secretarias municipais, estaduais e do Distrito Federal com a finalidade de alcançar a alfabetização das crianças até no máximo oito anos, ou seja, até o final do 3º ano do Ensino Fundamental. Uma das ações do Pnaic é a formação continuada dos/das professores/professoras alfabetizadores/alfabetizadoras. Deste modo, o artigo sétimo da portaria acima referida, destaca como se caracteriza o eixo.

O eixo formação continuada de professores alfabetizadores caracteriza-se por: I - formação dos professores alfabetizadores das escolas das redes de ensino participantes das ações do Pacto; II - formação e constituição de uma rede de professores orientadores de estudo. Parágrafo único. O MEC poderá conceder bolsas para os orientadores de estudo e professores alfabetizadores, nos termos da Lei nº 11.273, de 2006, com valores e critérios regulamentados em resolução específica do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE (BRASIL, 2012, p. 23).

A formação do professor alfabetizador no Pnaic acontece de modo a preparar o docente e o programa oferece bolsas para os/as professores/professoras orientadores/orientadoras. Nesse sentido, Amaral (2015) avalia o programa

Verifiquei a necessidade de que a formação continuada seja pensada de forma a elaborar estratégias de ensino-aprendizagem que possibilitem manter as singularidades, a subjetividade e as necessidades dos docentes e alunos, criando uma cultura de formação onde os municípios não fiquem presos a ações governamentais, mas que contribuam para os avanços nos processos de ensino e aprendizagem no ciclo de alfabetização com a especificidade e singularidade que necessitam. (AMARAL, 2015, p. 132).

Portanto, se observarmos com atenção esses programas de formação inicial e continuada dos profissionais da educação, veremos os esforços depreendidos ao longo dos anos para que se consolidem, porém “pouco se discute, problematiza e formula em torno de aspectos e questões conceituais, políticas, pedagógicas e formativas que deveriam balizar a formação inicial e continuada de professores no Brasil, o que conduz a uma pulverização e fragmentação” (SILVA, 2013, p. 194).

Resumidamente, neste tópico apontamos, por meio dos dados do Inep, a defasagem na formação docente, algo que o PNE 2001-2010 já reconhecia. Além disso, a partir de 1997, surgiram vários programas que têm como foco sanar as lacunas quanto à formação inicial e continuada, quais sejam o ProInfo, o Gestar I e Gestar II, a Rede Nacional de Formação Continuada de Professores, o ProInfantil, o Proletramento, a Universidade Aberta do Brasil, o Parfor, o Pibid e o Pacto pela Alfabetização na Idade Certa. Cada um destes contribui para atender a atual demanda. No entanto, há pontos que precisam ser reformulados e isso requer outras pesquisas e estudos a fim de elencar as contribuições e as reorganizações necessárias.

2.3 As discussões sobre a valorização docente a partir da Conae e a construção do PNE 2014-2024

A Conferência Nacional da Educação Básica (Coneb) que ocorreu em 2008 discutiu questões importantes referentes a conflitos e desafios que permeiam a Educação Básica brasileira e, ao final, assumiu o compromisso de organização da Conferência Nacional de Educação (Conae). Em 2010 ocorreu a I Conae, precedida de conferências municipais, regionais, estaduais e distritais, que teve como tema “Construindo o Sistema Nacional Articulado de Educação: o Plano Nacional de Educação, suas Diretrizes e Estratégias de Ação” (BRASIL, 2010). Com o intuito de guiar as discussões, havia um documento referência e produziu-se o documento final com o objetivo de indicar as concepções, ou seja, proposições para a construção das políticas nacionais de educação.

Neste documento referência é evidenciada a importância da Conae, por se constituir em um espaço social de discussão da educação brasileira, com a relevante participação da sociedade civil, dos agentes institucionais e dos governos e também dos movimentos sociopolíticos para garantir representatividade e participação na construção da educação de nosso país e destacado no seguinte trecho do documento referência:

Esses movimentos tiveram sua trajetória fortemente marcada pelo Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932), passando por várias reformas educacionais. Concepção que esteve presente, sobretudo, nas conferências brasileiras de educação, nos congressos nacionais de educação, nas conferências nacionais de educação e cultura, promovidas pela Câmara dos Deputados, na Conferência Nacional Educação Para Todos, nas conferências e encontros realizados pelo Ministério da Educação e, mais recentemente, na Conferência Nacional de Educação Profissional e Tecnológica, na Conferência Nacional de Educação Básica, na Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena e no Fórum Nacional de Educação Superior. (BRASIL, 2010, p. 4).

Nesta vertente, Dourado (2014) destaca o papel fundamental da Conae enquanto espaço de discussão e deliberação coletiva e também por ser precedida por conferências municipais, intermunicipais, estaduais e do Distrito Federal. Há referência deste importante papel no documento da Conae (2010):

Destaca-se, portanto, a importância de que a Conae seja precedida de **conferências estaduais, municipais e intermunicipais**, com ampla mobilização e participação da sociedade. Essa dinâmica político-pedagógica será valioso contributo à discussão dos programas e ações governamentais, a fim de consolidar a educação como direito social, a democratização da gestão, o acesso e a garantia da permanência bem sucedida de crianças, adolescentes, jovens e adultos nas instituições de ensino brasileiras e o respeito e a valorização à diversidade. E, sobretudo, por ensinar, enfim, a construção de uma Política de Estado, na área de educação, para o Brasil. (BRASIL, 2010, p.6).

O próprio documento destaca a necessidade da participação dos diferentes atores e também a garantia de que a educação seja direito de todos, bem como a construção de uma política de Estado na educação, pois, “historicamente, a ação governamental tem tido centralidade nas políticas educacionais, sobretudo ações e programas sem articulação com políticas mais amplas, que considerem a participação da sociedade como base constitutiva para ação política de Estado” (DOURADO, 2011, p.38).

Quanto à organização dos documentos, tanto o referencial quanto o final foram organizados por eixos, sendo eles: Eixo I - Papel do Estado na Garantia do Direito à Educação de Qualidade: Organização e Regulação da Educação Nacional, Eixo II - Qualidade da Educação, Gestão Democrática e Avaliação, Eixo III - Democratização do Acesso, Permanência e Sucesso Escolar, Eixo IV - Formação e Valorização dos/das Profissionais da Educação, Eixo V - Financiamento da Educação e Controle Social, Eixo VI - Justiça Social, Educação e Trabalho: Inclusão, Diversidade e Igualdade. Devido ao tema em estudo nos deteremos um pouco mais sobre os pontos do Eixo IV, que aborda a formação e a valorização dos/das profissionais da Educação.

O Eixo IV inicia apontando como este tema sempre esteve presente nas agendas, atualmente com mais ênfase, em razão do protagonismo dos profissionais da educação na luta por uma educação melhor. É importante notar que no documento há uma ressalva com relação à distinção entre os termos “trabalhadores da educação” e “profissionais da educação”, destacando suas diferenças.

Vale distinguir, nessa abrangência, a conceituação dos termos **trabalhadores e profissionais da educação**, por vezes considerados como sinônimos. O termo *trabalhador da educação* se constitui como recorte de uma categoria teórica que retrata uma classe social: a dos trabalhadores.

Assim, refere-se ao conjunto de todos os trabalhadores que atuam no campo da educação. Sob outro ângulo de análise, ancorado na necessidade política de delimitar o sentido da profissionalização de todos aqueles que atuam na educação, surge o termo *profissionais da educação*, que são, em última instância, trabalhadores da educação, mas que não obrigatoriamente se sustentam na perspectiva teórica de classes sociais (BRASIL, 2010, p.59).

A partir do trecho acima, podemos observar haver uma diferença entre os termos “trabalhadores da educação” e “profissionais da educação”, pois o primeiro abrange o recorte de um grupo que trabalha na educação, ao passo que profissionais da educação representa a delimitação política dos que atuam na educação. Esta diferença justifica a adoção, ao longo do documento, do termo *profissionais da educação*. Para além do que foi mencionado, o termo *profissionalização* carrega consigo a formação e a valorização, que são indissociáveis, o que leva a crer que sua separação no documento ocorreu apenas para fins didáticos.

Weber (2003) sinaliza que, após 1980, o/a professor/professora é reconhecido como um dos principais agentes que pode colaborar com a transformação do ensino à luz de uma perspectiva democrática e adiciona que este processo é permeado por lutas e resultante de algumas conquistas, tais como determinadas políticas e legislações. Ressalta, também, que tal fato os coloca cada vez mais como um grupo de profissionais que desejam o reconhecimento social. No que concerne à profissionalização, vale destacar o trecho abaixo, segundo Weber (2003):

Possível admitir que a questão da profissionalização, entendida como processo que transforma uma atividade desenvolvida no mundo do trabalho mediante a circunscrição de um domínio de conhecimentos e competências específicos, como processo que, calcado nas características de profissões estabelecidas (as profissões liberais), nomeia, classifica uma ocupação como profissão, associando-lhe imagens, representações, expectativas historicamente definidas, ou como processo de reconhecimento social de uma atividade ou ocupação, tem sido objeto de debate frequente no âmbito da produção sociológica que pretende esclarecer os elementos centrais das sociedades contemporâneas. (p.1127)

Quanto ao conceito de profissionalização docente, Shiroma e Evangelista (2010) elencam pontos fundamentais que estão relacionados à formação, desenvolvimento e identidade. Segundo os autores, profissionalização

refere-se aos processos de formação inicial e continuada dos docentes, desenvolvimento profissional, construção da identidade profissional. Duas vertentes de estudos se destacam: uma aborda a profissionalização como processo de formação profissional do professor; a segunda, o processo histórico de construção da docência e identifica as transformações sofridas pelos docentes. (SHIROMA; EVANGELISTA, 2010, p.1).

Nessa lógica, Veiga (2008) defende que “a identidade docente é uma construção que permeia a vida profissional desde o momento de escolha da profissão, passando pela formação inicial e pelos diferentes espaços institucionais onde se desenvolve a profissão, o que lhe confere uma dimensão no tempo e no espaço” (p. 18). Ou seja, a docência é uma atividade profissional que possui seu corpo próprio de saberes, que requer uma formação e tem uma identidade.

Ao tratar da profissionalização do magistério, Oliveira (2008) indica que este é um processo de construção histórica e que varia de acordo com o contexto social e econômico em que está inserido. Além disso, o contexto define os tipos de formação, de carreira e remuneração de acordo com a necessidade da sociedade.

Ao abordar a formação, o referido documento da Conae (2010) aponta que esta deve ser desenvolvida com sólida formação teórica e interdisciplinar, garantindo a unidade entre teoria e prática, que esta precisa também ser pensada como processo inicial e contínuo, sendo direito dos profissionais da educação e dever do Estado e, por isso, impõe a necessidade de uma política nacional de formação dos/das profissionais da educação que

garantirá a formação baseada na dialética entre teoria e prática, valorizando a prática profissional como momento de construção e ampliação do conhecimento, por meio da reflexão, análise e problematização do conhecimento e das soluções criadas no ato pedagógico (CONAE, 2010, p. 79)

O documento traz vários aspectos da formação, tais como a formação inicial e continuada que ocorre mais na rede privada do que nas universidades, além também de fatores importantes que serão alcançados quando conquistarmos um Sistema Nacional de Educação e houver a implementação de uma política nacional de formação.

Quanto à valorização, há uma urgência de políticas que reconheçam os docentes e os profissionais da educação e que os considerem como formuladores de propostas e não meros executores. Outro aspecto importante é a criação de planos de carreira que abranjam piso salarial, jornada de trabalho em uma única instituição, com tempo de formação e planejamento, condições dignas de trabalho e definição de número máximo de estudantes por turma. Como reforça o trecho abaixo:

Também muito importante é a valorização dos/das profissionais da educação por meio da instituição de princípios e da reformulação das **Diretrizes Nacionais de Carreira**, para todos os trabalhadores da educação, excluindo-se qualquer fundamentação na concepção de premiação ou punição; por meio, ainda, da implantação e implementação do **Plano de Cargos**,

Carreiras e Salários, elaborado com participação paritária, considerando promoção, progressão e titulação como critérios automáticos de desenvolvimento na carreira; estabelecendo carga horária reduzida em 50%, sem perda da remuneração, quando atingir 20 anos de serviço e/ou 50 anos de idade, se mulher, e 25 anos de serviço e/ou 55 anos de idade, se homem; garantindo-se, ainda, o pagamento, por parte dos entes federados, das despesas advindas de sua formação e qualificação (CONAE, 2010, p.96).

Na sequência, o documento indica que os problemas atuais da profissão têm contribuído com o processo de desvalorização, a insatisfação e o abandono da profissão, assim como a pouca procura, pelos jovens, por cursos de Licenciatura.

Nesse sentido, Gatti (2012) parte do conceito de reconhecimento social para analisar algumas políticas recentes sobre a carreira e a valorização docente. A autora percebeu que o reconhecimento social ainda é um problema e que este está relacionado também às exigências que são feitas em relação aos docentes, às condições de trabalho, ao salário oferecido e à perspectiva de futuro. Nesse sentido, “o valor atribuído a um setor de trabalho está intrinsecamente ligado às suas condições de exercício, que geram atribuições sociais de reconhecimento valorativo. Não são os discursos que criam valor social, mas sim as situações.” (GATTI, 2012, p.91).

Com base nestas ponderações, ficam mais explícitos os fatores que levam à insatisfação e ao abandono da profissão, pois constantemente os/as professores/professoras são desvalorizados. Gatti (2012) destaca, ainda, que “as modalidades de contrato de trabalho, a distribuição diária de seu exercício profissional, um trabalho que não se esgota no horário escolar e que exige compromisso contínuo, fazem com que esta profissão cause uma tensão maior do que qualquer outra” (p.94).

Devido a estes fatos a docência tem uma baixa atratividade, pois poucos jovens optam pelos cursos de Licenciatura. Gatti et.al (2010) realizou uma pesquisa com o objetivo de investigar a atratividade da carreira docente no Brasil, a partir do olhar dos estudantes concluintes do Ensino Médio e percebeu que as imagens negativas que os discentes têm, a partir de suas vivências na escola, influenciam sua escolha, somado, também, à imagem que os/as professores/professoras criam de si e os estímulos que dão ou não para que os discentes optem pela profissão. Além disto, o estudo também mostra que há uma mudança no perfil dos que buscam a docência, por ser a escolha feita por descarte, ou seja, a escolha pelos cursos de Licenciatura ocorrer por serem baratos e rápidos.

Em suma, compreendemos que “é urgente o desenvolvimento de políticas que tenham como prioridade não só a valorização do magistério, visando evitar o declínio da profissão docente, mas também a assistência efetiva aos que optam pela docência em seu

desenvolvimento profissional” (GATTI et. al, 2010, p. 200). Observamos haver algumas tentativas de discussão visando colaborar com a valorização docente. Uma delas foi a realização, em 2014, da II Conae, articulando o diálogo sobre o PNE e o Sistema Nacional de Educação, que teve como tema “O PNE na Articulação do Sistema Nacional de Educação: Participação Popular, Cooperação Federativa e Regime de Colaboração”. Seguem os Eixos nela abordados, alguns diferentes dos presentes no documento final da Conae/2010:

Eixo I - O Plano Nacional de Educação e o Sistema Nacional de Educação: organização e regulação; Eixo II – Educação e Diversidade: justiça social, inclusão e direitos humanos; Eixo III – Educação, Trabalho e Desenvolvimento Sustentável: cultura, ciência, tecnologia, saúde, meio ambiente; Eixo IV – Qualidade da Educação: democratização do acesso, permanência, avaliação, condições de participação e aprendizagem; Eixo V – Gestão Democrática, Participação Popular e Controle Social; Eixo VI – Valorização dos Profissionais da Educação: formação, remuneração, carreira e condições de trabalho; e Eixo VII – Financiamento da Educação: gestão, transparência e controle social dos recursos.

O Eixo VI – Valorização dos Profissionais da Educação: formação, remuneração, carreira e condições de trabalho, retoma a discussão no sentido de diferenciar os termos *trabalhadores da educação* e *profissionais de educação* e pontua a dívida do Brasil com os profissionais da educação quanto à valorização. Ele indica que:

para reverter a situação, as políticas de valorização não podem dissociar formação, salários justos, carreira e desenvolvimento profissional, que devem integrar um subsistema nacional de formação e valorização profissional, por meio da Lei complementar ao PNE (CONAE, 2014, p.87).

Nessa mesma vertente, o documento final da II Conae elenca a importância dos planos de carreira como mecanismos que permitem a valorização docente, estimula o ingresso por meio de concurso público, a formação inicial para quem está em exercício e que ainda não possui a graduação, formação continuada *stricto e lato sensu* para quem não possui pós-graduação, assim como condições para desenvolvimento profissional, a fim de garantir a qualidade social da educação.

Este documento também sinaliza a importância da política de formação inicial e continuada, de maneira que as dimensões teoria e prática, pesquisa e extensão façam parte da formação e que o profissional tenha garantido o afastamento de suas atividades para formação, de modo que não haja prejuízos na remuneração.

Há vários desafios explicitados neste documento e, por isso, há a “necessidade cada vez mais premente de por em prática diretrizes nacionais para formação, remuneração,

carreira e condições de trabalho que traduzam concretamente a meta de valorização de todos os profissionais da educação” (CONAE, 2014, p.89).

A I Conae trouxe pontos importantes que colaboraram para a construção do Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024, a II Conae reconhece isso como avanço, mas pontua que grande parte das metas do PNE envolve a valorização dos profissionais da educação e o compromisso com a sua materialização e defende, ainda, a obrigação dos sistemas, principalmente a partir da constituição do Sistema Nacional de Educação (SNE) com a identidade profissional.

Entretanto, há ponderações de alguns teóricos como Araújo (2017), Augusto (2015) que apontam que o documento do PNE 2014-2024 não contemplou na íntegra as discussões da Conae. O primeiro ponto é quanto à tramitação que demorou 4 anos, e isso se deu diretamente por causa do governo, por ser o texto diferente do documento aprovado na I Conae. Outro motivo se dá pela forte resistência para aprovar 10 % do PIB para a educação, uma vez que projeto inicial do executivo propunha 7%, mas devido ao movimento de pressão da sociedade civil, a Câmara aprovou 10% para a educação e o termo “público” foi retirado, ou seja, os recursos passaram a ser partilhados com o setor privado. Houve, ainda, um movimento que buscava estabelecer o custo-aluno-qualidade (CAQ) que foi aprovado pela então presidente Dilma Rousseff, presidente à época, que buscava diminuir as desigualdades entre Estados e Municípios.

Nessa vertente, Augusto (2015) disserta sobre como se dá a construção das políticas:

As políticas de educação não se circunscrevem somente às intervenções das autoridades públicas centrais e às suas decisões. Relações mais transversais tornam-se bases e fundamentos na concepção de ação pública. Abrem as possibilidades de uma articulação entre interesses, necessidades e intervenções de forma a resultar em um produto que seja o encontro dos desafios dos diversos atores em um contexto como o educacional. (AUGUSTO, 2015, p.550)

A I Conae e a II Conae buscaram ser um espaço de deliberações e de participação social visando que as decisões se materializem em políticas, tais como no Plano Nacional, e houve algumas conquistas, bem como pontos que não foram considerados. Por isso, Bodião (2016) aponta alguns fatos que explicitam o que acima foi dito, ou seja, a diferença entre as discussões e as políticas e programas aprovados:

Um primeiro aspecto importante a ser considerado é o *status* que o governo deu às deliberações da CONAE 2010, ao encaminhar à Câmara Federal o Projeto de Lei 8035/2010, incorporando apenas as propostas que lhe eram convenientes, excluindo aquelas com as quais tinha divergências e incluindo

outras que, sem terem sido discutidas nas plenárias nacional ou subnacionais, representavam o interesse oficial. Para além da não incorporação de emendas vitais para a exequibilidade do PNE, como aquelas vinculadas ao financiamento da educação pública, por exemplo, outro comportamento que merece atenção especial é a incorporação de certos programas do executivo federal entre as estratégias do PNE, sem submetê-las às plenárias; ao fazê-lo, o governo pretendeu que ações de uma específica gestão fossem transformadas, sem discussões, em *plataformas da sociedade brasileira*. Ora, os planos decenais têm sido defendidos a partir da prerrogativa segundo a qual se configuram como propostas de Estado, não devendo estar vinculados, exclusivamente, a específicos governos.

A partir desses apontamentos foi aprovado o novo Plano Nacional de Educação (PNE) de 2014-2024, por meio da Lei nº 13.005, de 25 de Julho de 2014. Neste PNE há algumas diretrizes que tratam da valorização dos (as) profissionais da educação, ele tem a vigência de dez anos e contém 20 metas, sendo que quatro delas tratam da valorização docente, as metas 15 a 18, conforme o quadro abaixo:

Quadro 2 – Metas do Plano Nacional de Educação 2014-2024 direcionadas à valorização docente

Meta 15	“Garantir, em regime de colaboração entre a União, os estados, o Distrito Federal e os municípios, no prazo de um ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurado que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam.” (BRASIL, 2014, p.78).
Meta 16	“Formar, em nível de pós-graduação, cinquenta por cento dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos(as) os(as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino.” (BRASIL, 2014, p. 81).
Meta 17	“Valorizar os(as) profissionais do magistério das redes públicas de educação básica de forma a equiparar seu rendimento médio ao dos(as) demais profissionais com escolaridade equivalente, até o final do sexto ano de vigência deste PNE” (BRASIL, 2014, p. 82).
Meta 18	“Assegurar, no prazo de dois anos, a existência de planos de carreira para os(as) profissionais da educação básica e superior pública de todos os sistemas de ensino e, para o plano de carreira dos(as) profissionais da educação básica pública, tomar como referência o piso salarial nacional profissional, definido em lei federal, nos termos do inciso VIII do art. 206 da Constituição Federal.” (BRASIL, 2014, p.82).

Fonte: elaborado a partir do PNE (2014-2024)

A meta 15 se detém ao estabelecimento da Política de Formação a partir do regime de colaboração entre União, Estados e Municípios, uma vez que a finalidade é garantir que os/as professores/professoras em exercício tenham ensino superior na área que atuam. E nesse

sentido, Freitas (2014) aponta a discussão ao longo dos últimos 20 anos em que a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (Anfope) destaca a importância da expansão do Ensino Superior público e, conseqüentemente, o aumento de vagas para as Licenciaturas de forma que haja ensino, a pesquisa e a extensão, o que contribui para o cumprimento da meta 15.

Já a meta 16 propõe que, até o último ano de vigência do PNE, ou seja, em 2024, é preciso formar 50% dos/das professores/professoras da educação básica em nível de pós-graduação e garantir formação continuada na sua área de atuação.

Essa meta é importante, pois a docência vivencia um processo que requer constante atualização de conhecimento e, conforme Freitas (2014), as políticas de acompanhamento dos/das professores/professoras são fundamentais, principalmente no início da carreira, para identificar as lacunas deixadas na formação inicial e, a partir do local no qual o indivíduo se encontra, propor formações congruentes com as demandas locais.

É possível inferir também o desafio que a meta 16 impõe aos governantes, pois o cumprimento desta requer muitos esforços, principalmente no que se refere ao aumento de vagas nos programas de pós-graduação e planos de carreira que contemplem a valorização da formação continuada.

A meta 17 refere-se à equiparação dos rendimentos médios dos profissionais do magistério das redes públicas de educação básica até o sexto ano de vigência do PNE, ou seja, até 2020. Quanto a isso, Augusto (2015) explicita que essa é uma meta presunçosa, uma vez que propõe a equiparação dos rendimentos e que seria muito boa, caso fosse cumprida.

A meta 17 apresenta, ainda, dois conteúdos relacionados ao PSPN. Um deles se refere à obrigatoriedade de observância da Lei nº 11.738, de 2008, na implementação dos planos de carreira para os profissionais do magistério das redes públicas de educação básica. O outro recomenda a ampliação da assistência financeira específica da União aos entes federados para implementação de políticas de valorização dos profissionais do magistério, em particular, o piso salarial profissional nacional (VIEIRA, 2014, p.423).

Desse modo, é importante atentar para as estratégias estabelecidas a fim de que seja alcançada essa meta com relação à construção de planos de carreira, na qual é preciso estabelecer rendimentos, formação e valorização de títulos, além também do promulgar jornada de trabalho em um único espaço de trabalho, o que evitará que o docente trabalhe dois ou três turnos.

A última meta relacionada à valorização docente é a meta 18 que aponta justamente o estabelecimento dos planos de carreira até 2016, tomando como base o Piso Salarial.

O plano de carreira se constitui em uma mola propulsora para a valorização do docente, pois poderá atrair os profissionais da educação ao estabelecer bons salários, valorização da formação continuada (aperfeiçoamento, extensão, pós-graduação *stricto e lato sensu*), principalmente conjunta à jornada de trabalho. E também permite que o/a professor/professora seja valorizado sem ter que deixar a sala de aula e que no momento de formação haja as licenças remuneradas que precisam ser contempladas nos planos de carreira.

Para o cumprimento desta meta são estabelecidas oito estratégias que contemplam cargos efetivos para profissionais, constituição de equipes para acompanhamento dos profissionais, estabelecimento de uma prova nacional para realização de certificação, estabelecimento das licenças remuneradas para qualificação profissional e realizar censos para computar profissionais da educação que não são do magistério e outros.

Quanto à prova nacional para realização da certificação, Freitas (2003) sustenta que essa é uma forma de regular o desempenho docente e demonstra que esta lógica está presente nas políticas atuais e que as consequências podem ser nefastas.

Além de não avançar na formação e profissionalização do magistério em nosso país, a ideia de *certificação* dos professores pode vir a ser, no que diz respeito à avaliação do trabalho docente, profundamente danosa no processo de flexibilização do trabalho e de desprofissionalização dos professores-educadores, reforçando a competitividade e aprofundando, na sociedade, o clima de individualização e responsabilização de cada professor sobre o sucesso e o fracasso dos estudantes. Contribuirá certamente para instalar uma concepção de trabalho docente de caráter meritocrático, para instaurar/acirrar o clima de “ranqueamento” e competitividade, inibidores do processo de construção de novas alternativas para a formação de nossas crianças, jovens e adultos a partir do trabalho coletivo e solidário, e da gestão democrática em nossas escolas. (FREITAS, 2003, p.1114)

Quanto à análise do PNE, Bodião (2016) julga a aprovação do PNE 2014-2024, no sentido de defender que houve um movimento por parte das conferências nacionais de resistência.

É possível que quando se confrontarem os avanços efetivos, os esforços mobilizados, bem como o peso específico da legitimação transferida à referida lei, em função da participação social na sua elaboração, o resultado final não seja nada animador; talvez se conclua que a sociedade civil tenha conseguido, apenas evitar danos maiores, constituindo-se em trincheira de resistência. De qualquer forma, não se poderá se furtar de realizar essas reflexões, ainda que isso venha a implicar no reconhecimento da vulnerabilidade da participação social nos processos das conferências de educação (BODIÃO, 2016, p.352).

Por outro lado, Weber (2015) reconhece que a efetiva valorização docente requer a articulação de políticas de valorização que contemplem a formação inicial, formação

continuada e políticas de carreira, remuneração e condições de trabalho. A autora também ressalta que o PNE 2001-2010 tinha 28 metas genéricas e de difícil acompanhamento, que o PNE 2014-2024 tem somente 20 metas e que sua construção aconteceu a partir de novos protagonismos, tais como: Conae/2010, Fórum Nacional de Educação e que estes também são responsáveis pelo acompanhamento e monitoramento das metas além do Ministério da Educação (MEC).

Em síntese, esta seção apresenta pontos importantes relacionados com as políticas de formação como pode ser observada a presença da valorização docente na Constituição Federal e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Entretanto, atualmente várias políticas colocam os/as professores/professoras como os principais responsáveis pelos índices da qualidade da educação, acentuando sua carga de trabalho e firmando os programas na lógica meritocrática. O PNE 2001-2010 instiga uma boa discussão, porém não se efetivou realmente, uma vez que houve vários vetos quanto ao financiamento, impedindo que este se materializasse na realidade.

Quanto à remuneração, temos a mudança do Fundef para Fundeb e o aumento dos salários para alguns docentes, mas também outros não foram tão privilegiados, pois suas regiões já pagavam um determinado valor e, na verdade, tiveram que reduzir algumas remunerações.

Com relação ao Piso, este nasce a partir de lutas em prol da valorização docente. Porém, alguns Estados questionam e buscam a revogação da lei, mas este permanece e é um dos instrumentos para a valorização deste grupo de profissionais. Atualmente, com o arrocho econômico do governo Michel Temer, a luta é para que este continue existindo.

Por fim, temos a Conae I (2010) e a Conae II (2014), que traçam o momento de participação da sociedade civil, considerada por Dourado (2014) como admirável espaço de discussão e deliberação. No documento referência e final há eixos dedicados ao debate da valorização dos profissionais da educação que revelam sua desvalorização, o que ocasiona o abandono da profissão e a baixa atratividade. Deste modo, em 2014 houve a aprovação do PNE 2014-2024 e quatro de suas metas são voltadas à valorização dos/das professores/professoras. Conforme apresentado acima, há alguns teóricos que criticam o plano, e Bodião (2016) apontou existir um movimento de resistência nas Conaes para que no PNE 2014-2024 não houvesse a negação de algumas negociações e nem a inclusão de pontos que não fossem viáveis e discutidos.

Diante de todo este cenário, observamos a falta de concretude das ações, articulação entre os entes federados, assim como ausência de políticas que avaliem a efetivação das

propostas e metas dos programas e dos planos nacionais. Na próxima seção aprofundaremos a questão do trabalho na sociedade capitalista e a valorização do trabalho docente, nessa mesma sociedade.

3. O TRABALHO DOCENTE NA SOCIEDADE CAPITALISTA E AS DIMENSÕES DA VALORIZAÇÃO PROFISSIONAL

O propósito central desta seção é discutir o trabalho na sociedade capitalista e as determinações no trabalho docente, além de apreender a valorização do trabalho docente a partir das categorias centrais desta pesquisa, ou seja, a formação docente, remuneração, carreira e condições de trabalho.

No contexto da sociedade capitalista em que estamos inseridos, esta seção justifica-se pela relação entre o trabalho que, em razão desse sistema econômico, tem uma característica específica e que determina o trabalho docente. A análise do contexto geral se faz necessária para a compreensão das amarras sociais, políticas e econômicas. Por isso a discussão acerca das categorias é importante para a compreensão do que é tomado como valorização do trabalho docente.

Deste modo, inicialmente serão apontadas as transformações no mundo do trabalho e posteriormente, a repercussão no trabalho docente. Na sequência, apresentamos o estudo das categorias chave da pesquisa buscando evidenciar a valorização docente.

3.1 O trabalho na sociedade capitalista: influências no trabalho docente

Um dos aspectos que nos diferencia dos animais é o trabalho, pois, de acordo com Antunes (2004), os animais vivem na natureza e a modificam por estarem nela, mas os homens a dominam. Por isso, “a diferença essencial entre homem e os demais animais resulta do trabalho” (ANTUNES, 2004, p. 23).

De acordo com Albornoz (2008), Marx, em suas obras, destaca que a essência do homem¹¹ está no trabalho, que este é caracterizado e definido pelo que faz e as condições materiais são determinantes na atividade produtiva.

O trabalho é constituído por várias modalidades que se transformam de acordo com as épocas e essa é uma das habilidades dos seres humanos que criam e recriam pela ação consciente que possuem e que, deste modo, colaboram para sua existência. Frigotto (2008), ao discutir sobre o trabalho, destaca que este

aparece como atividade que responde à produção dos elementos necessários e imperativos à vida biológica dos seres humanos como seres ou animais evoluídos da natureza. Concomitantemente, porém, responde às necessidades de sua vida intelectual, cultural, social, estética, simbólica, lúdica e afetiva. Trata-se de necessidades, que, por serem históricas, assumem especificidades no tempo e no espaço. (FRIGOTTO, 2008, s./p.)

¹¹ O termo homem faz menção à pessoa humana.

O referido autor explicita que o trabalho relaciona-se com as necessidades dos humanos, que variam de acordo com os tempos e os espaços. Notamos que, ao exercer o trabalho, o homem conscientemente tem um objetivo final que guia o seu fazer.

Na sociedade capitalista que se organiza por classes, pela dominação e exploração do homem, este empenha sua força no emprego, num processo de compra e venda, pois não possui a propriedade e nem os meios de produção. Por isso, para obter o salário, ou seja, o resultado do que produziu, vende sua força de trabalho. Nessa lógica, Frigotto (2010) esclarece que no capitalismo

a forma dominante que assume o trabalho é de emprego, ou seja, da compra e venda da força física, psíquica e intelectual daqueles que são desprovidos da propriedade dos meios e instrumentos de produção. Uma mercadoria especial que os proprietários dos meios e instrumentos de produção compram e gerenciam de tal sorte que o dispêndio da mesma pelo trabalhador no processo produtivo pague o seu valor de mercado em forma de salário ou meios de subsistência e, além disso, produza um valor excedente ou mais-valia que é apropriado pelo comprador. O capital apropria-se privadamente também da ciência e tecnologia e as incorpora ao processo produtivo como trabalho vivo objetivado e que se tornam uma força contra o trabalhador e meio de ampliar o lucro mediante a sua superexploração. (FRIGOTTO, 2010, s./p.)

Assim, na lógica capitalista, o lucro é obtido por meio da exploração do trabalho do homem, uma vez que o retorno vem como salário de uma produção que excede o valor, conhecido como mais-valia.

No tocante à mais-valia, percebemos que o capitalista preocupa-se com o retorno e o lucro, ou seja, “a aplicação mais útil do capital é aquela que lhe rende, com igual segurança, o maior ganho. Esta aplicação não é sempre a mais útil para a sociedade; a mais útil é aquela que é empregada para extrair benefícios (*Nutzen*) das forças produtivas da natureza.” (MARX, 2004, p.46).

Nesse sentido, Antunes (2004) explica o conceito de mais-valia a partir de um exemplo em que um tecelão vende a sua força de trabalho para o capitalista e, por seis horas de trabalho, seria possível pagar o seu valor diário da força de trabalho. Porém, o capitalista adquire o direito de usar sua força de trabalho por um dia inteiro e, por isso, as seis horas de trabalho, que são de sobretrabalho, resultam na mais-valia. Deste modo, “esse tipo de troca entre o capital e o trabalho é que serve de base à produção capitalista, ou ao sistema de trabalho assalariado, e tende a conduzir, sem cessar, à constante reprodução do operário como operário e do capitalista como capitalista” (ANTUNES, 2004, p. 74).

A partir do resultado deste trabalho, Marx (2004) destaca que o trabalhador se torna mais pobre a cada riqueza produzida e mais barato quando cria a mercadoria, uma vez que “com a valorização do mundo das coisas (*Sachenwelt*) aumenta em proporção direta a desvalorização do mundo dos homens (*Menschenwelt*).” (MARX, 2004, p. 80).

Nesse sentido, a relação de poder no capitalismo é real e se dá mediante aquele que é proprietário do capital, tal como aponta Marx (2004) “o capital é, portanto, o poder de governo (*regierungsgewalt*) sobre o trabalho e os seus produtos. O capitalista possui esse poder, não por causa das suas qualidades pessoais ou humanas, mas na medida em que ele é proprietário do capital.” (p.40).

Essa lógica de trabalho foi recriada devido às relações da sociedade capitalista e resultou na desvalorização dos homens a partir da exploração. Para percebê-la é necessário esforço, pois aparentemente as relações são estabelecidas de forma igual entre ambas as partes, mas é preciso analisar além das aparências, tal como descreve Frigotto (2008):

A dificuldade de perceber a exploração reside no fato de que o capital compra o tempo de trabalho dos trabalhadores numa transação e contrato sob o pressuposto da igualdade e liberdade das partes. Na realidade, trata-se apenas de uma igualdade e liberdade formal e aparente. Mesmo que venha sob os auspícios da legalidade de um contrato, pela assimetria de poder entre o capitalista e o trabalhador, constrangido a vender sua força-de-trabalho, materializa-se um processo de alienação – vale dizer, uma apropriação indevida, um roubo legalizado. (FRIGOTTO, 2008, s./p.).

Estes fatores demonstram que a valorização no capitalismo é para o capital, pois “é produtivo o trabalhador que executa trabalho produtivo; e é produtivo o trabalho que gera diretamente a mais-valia, isto é, que valoriza o capital” (ANTUNES, 2004, p. 126). No capitalismo é vantajoso o trabalhador produtivo, pois sua produção reverte-se em lucro e isso resulta em um trabalho alienado, ou seja, o trabalhador vende sua força de trabalho que gera a produção de bens e mantém a lógica desse sistema.

Ainda sobre o trabalho alienado, Albornoz (2008) aponta que a alienação do homem, do processo de trabalho e do produto se deve à organização legal do trabalho no capitalismo e da divisão do trabalho, pois “em primeiro lugar, é uma autoalienação: o trabalhador vende seu tempo, sua energia, sua capacidade a outrem.” (p.35).

Considerando as reflexões realizadas acima sobre trabalho na sociedade capitalista, voltamos ao nosso objeto de pesquisa que trata do trabalho docente e este é, por sua vez, interativo em razão da relação que se estabelece entre trabalhador (docente) e o ser humano. E significa que

na organização socioeconômica, nas sociedades modernas avançadas, os ofícios e profissões que têm seres humanos como “objeto de trabalho”, cuja característica essencial é colocar em relação o quadro de uma organização (escola, hospitais, serviços sociais, prisões, etc.), um trabalhador e um ser humano que se utiliza de seus serviços. (TARDIF; LESSARD, 2008, p. 19).

A relação da produção e o trabalho docente é analisada por Tardif e Lessard (2008). Para os pesquisadores há uma subordinação da docência à produção, de tal modo que a “sua missão primeira é preparar os filhos dos trabalhadores para o mercado de trabalho. O tempo de aprender não tem valor por si mesmo; é simplesmente uma preparação para a “verdadeira vida”, ou seja, o trabalho produtivo.” (p.17).

O modo capitalista transforma o ensino em simples tarefa de preparar para o mercado de trabalho aqueles que serão os futuros trabalhadores e, “o importante é compreender que as pessoas não são um meio ou finalidade do trabalho, mas a “matéria prima” do processo do trabalho interativo e o desafio primeiro das atividades dos trabalhadores” (TARDIF; LESSARD, 2008, p. 20). Entretanto, o homem também transforma o trabalho e, conseqüentemente, é transformado por ele, como explicam os autores, a partir da perspectiva marxiana:

Marx, contudo, mostrou que o processo do trabalho transforma dialeticamente não apenas o objeto, mas igualmente o trabalhador, bem como suas condições de trabalho. Trabalhar não é exclusivamente transformar o objeto em uma outra coisa, em outro objeto, mas é envolver-se ao mesmo tempo numa práxis fundamental em que o trabalhador também é transformado por seu trabalho. (TARDIF; LESSARD, 2008, p. 28).

A docência é um trabalho humano que se caracteriza pela ação, no caso de ensinar, em um determinado espaço, a escola. Ao atuar, o docente promoverá transformações no espaço em que está e nos sujeitos, pois irá educá-los e instruí-los de acordos com os objetivos previamente definidos.

No entanto, as metamorfoses do mundo do trabalho alteram o trabalho docente e promovem mudanças por meio de reformas, regulações e regulamentações educacionais. Assim como o mundo do trabalho, de acordo com Duarte (2006), o processo de trabalho docente é marcado por tensões, contraposições, contradições, indeterminações e resistências.

Neste sentido, o trabalho docente está submetido à lógica capitalista e constitui-se nas contradições desse sistema de “múltiplas dinâmicas específicas da organização produtiva, do sistema político e social, do conhecimento, da tecnologia, de gênero etc. Nessa perspectiva, constroem-se as dinâmicas sociais, que são as formas de organização social, as estruturas particulares de processos mais gerais.” (AUGUSTO, 2012, p. 704). Deste modo, as reformas

são estruturadas a partir de princípios empresariais que geram controle do fazer do/da professor/professora.

Ball (2002), por sua vez, expõe que as reformas são processos de regulação e uma nova forma de controle do Estado que acontece de modo menos visível, mais liberal e autorregulada do trabalho. Este mesmo autor ainda expõe que essas reformas modificam o fazer dos/das professores/professoras e também a sua essência e significado. Isso sobrevém da ideia de performatividade, que constitui como

uma tecnologia, uma cultura e um modo de regulação que serve de críticas, comparações e exposições como meio de controle, atrito e mudança. Os desempenhos (de sujeitos individuais ou organizações) servem como medidas de produtividade e rendimentos, ou mostras de “qualidade” ou ainda “momentos” de promoção ou inspeção. Significam, englobam e representam a validade a qualidade ou valor do indivíduo ou organização dentro de um determinado âmbito de julgamento/avaliação. (BALL, 2002, p.4).

A performatividade reestrutura o trabalho docente, assim como o desqualifica. Gandin e Lima (2015) expõem que conforme são retiradas habilidades inerentes ao fazer pedagógico do/da professor/professora, tais como a perda do planejamento e da autonomia, resultando na desqualificação, há também a requalificação por meio do gerenciamento e execução do novo trabalho que é imposto pelos programas.

Quando os programas ingressam na escola, as professoras precisam incorporar novas habilidades que estão muito mais relacionadas à execução que ao planejamento. A partir disso, passa-se a exigir que tais habilidades sejam exercidas, o que, além de desqualificar, pois a docente não planeja seu trabalho, intensifica, na medida em que mais tarefas lhe são atribuídas. A intensificação ocorre por meio de novos afazeres em relação à execução do trabalho em si: aplicação sistemática de provas, leitura do material didático, preenchimento de planilhas de controle do rendimento dos alunos e das aulas realizadas etc. Portanto, as docentes acabam não tendo tempo para se conservar em dia com sua especialidade e, muitas vezes, nem para aspectos que se referem muito mais ao cotidiano da sala de aula, como ir ao banheiro nos momentos de aula. (GANDIN; LIMA, 2015, p. 668).

Conforme explicitado, percebemos a intensificação e a desqualificação do trabalho docente ocasionada pela imposição de programas, pois aos poucos o fazer docente vai se modificando, tornando-se engessado para atender aos princípios gerencialistas. Nas reformas educacionais e na execução dos programas os professores são colocados como elementos centrais para o funcionamento dos mesmos, além de serem os agentes responsáveis pelo desempenho dos estudantes, da escola e do sistema. (OLIVEIRA, 2005).

Devido a essa centralidade do/da professor/professora nos programas educacionais, estes são responsabilizados pelos resultados e isso significa uma “obrigação de responder pelos resultados dos estudantes sem considerar outros fatores intervenientes mais amplos, como se o bom desempenho acadêmico do discente dependesse exclusivamente do professor, que deve, segundo tal lógica, monitorar resultados e alcançar economia de despesas, sempre em sintonia com os objetivos mais amplos do governo.” (AUGUSTO, 2012, p. 704). E isto é a regulação do Estado que conduz as políticas e impõe objetivos de que as ações sejam eficazes e com obtenção de resultados.

A intensificação do trabalho docente se acentua mediante esse contexto em que o Estado assume o caráter de fiscalizador, regulador e avaliador. A prática pedagógica se alicerça para corresponder ao que é exigido nas avaliações externas, pois a partir dela é que os resultados são catalogados. Frente a isso há novas demandas e cobranças direcionadas aos professores/professoras. De acordo com Fonseca, Richter e Valente (2012)

a avaliação externa, baseada na lógica do mercado, tem influenciado a organização do trabalho pedagógico da escola e mais especificamente na condução do processo de ensino por parte do professor, pois, muitas vezes, apoia a responsabilização do professorado com o sucesso e ou fracasso do estudante; a orientação curricular via conteúdo cobrado nas avaliações; a relação entre os resultados da avaliação e o financiamento das instituições; a competição entre professores e escolas; as escolas identificadas como núcleo de gestão; a constituição de novos atributos sobre os docentes; e a precarização do seu trabalho devido à reestruturação de suas funções e responsabilidades. (p. 427).

As autoras acima referidas ainda expõem que a intensificação do trabalho docente se dá com a multiplicidade de funções que o docente exerce, que vão além da sua formação e que colaboram para a perda da identidade profissional, tais como: “os problemas que enfrentam como a violência, a desagregação familiar, falta de recursos financeiros da família, entre outras questões de ordem social; demandas por maior capacidade intelectual, afetiva e de cuidados; utilização de recursos tecnológicos utilizados para o trabalho.” (FONSECA; RICHTER; VALENTE, 2012, p. 418). Estes fatores de intensificação docente e perda da identidade resultam na desvalorização do trabalho do/da professor/professora.

Outro ponto importante ao tratar do trabalho docente é sobre a forte presença das mulheres. De acordo com Vianna (2013) as mulheres são associadas às atividades ligadas à alimentação, cuidados e maternidade. Já os homens são vistos como provedores e com uso do poder. Por conta disso, um dos componentes que contribui para a desvalorização do trabalho docente é também a grande parcela de mulheres que atua como docente, uma vez que

O cuidado, por exemplo, é visto como uma característica de gênero feminino – para alguns um sentimento natural, para outros, fruto da socialização das mulheres –, muitas atividades profissionais, por exemplo, as que se relacionam ao cuidado, são consideradas femininas (enfermagem, cuidar de crianças pequenas, Educação Infantil etc.) e até desvalorizadas por esse motivo. (VIANNA, 2013, p. 173).

Vianna (2013) argumenta que a atuação da mulher está ligada ao afeto e isso não é valorizado e indica que, dos 97,9 % de mulheres que atuam na Educação Infantil, 82,2 % desempenham função docente no Ensino Fundamental, sendo 90,8% nos anos iniciais e 73,5% nos anos finais. No Ensino Médio, 64,1% são mulheres, e no Ensino Superior, 44, 8%. (BRASIL, MEC/Inep, 2009 apud VIANNA, 2013, p. 166). Ao observarmos esses dados constatamos que diminui a quantidade de mulheres que atuam como docentes nas etapas de ensino em que há mais prestígio e um salário maior.

Diante desses dados, percebemos, em conformidade com Gandin e Gandin (2003), que a profissão de professora em muitas sociedades se caracteriza por uma profissão feminina, assim como os baixos salários tendem a afastar os homens da profissão e, “como as profissões femininas são comumente vistas em nossa sociedade como complementares, e a renda familiar sendo grande parte dela provida pelos homens, forma-se um círculo vicioso: os homens não buscam a profissão e então justificam-se os baixos salários do professorado.” (GANDIN e GANDIN, 2003, p. 120).

Consequentemente, esta questão da feminização do magistério requer uma acentuação na discussão de gênero e, segundo Gandin e Gandin (2003), “não como uma questão menor, mas como um tema essencial para o entendimento das relações do campo da educação e na sociedade mais ampla” (p.121).

Portanto, conforme apontado acima, as reformas e programas geram tensões, contradições e modificações no trabalho docente. Há uma desqualificação e desvalorização do trabalho docente e grande parte disso se dá devido à especificidade do sistema capitalista que centra-se na obtenção de lucros, ou seja, obtenção do capital por meio da exploração dos homens, bem como pela grande parcela de mulheres que atuam como professoras, o que é descaracterizado pela sociedade.

Deste modo, a fim de apreender as categorias que compõem a valorização do trabalho docente, discutiremos sobre a formação docente sinalizando seu conceito e as formas possíveis, tais como a formação inicial e continuada. Quanto à remuneração e à carreira docente, categorias fundamentais nessa discussão, explicitaremos o conceito de remuneração

e de salário e as problemáticas que envolvem esse cenário. Por fim, no que se refere às condições de trabalho, elencaremos os conceitos e a problemática que envolve esse tema.

3.1.1 A Formação Docente

A formação docente é o processo de capacitação profissional, de titulação e qualificação dos profissionais que atuam ou atuarão no magistério nos diferentes níveis, etapas e modalidades de ensino. Deste modo, nesse processo de formação há diferentes conhecimentos e saberes que são próprios deste grupo de profissionais. As formações podem acontecer em instituições públicas e privadas, assim como em espaços educativos formais e não formais.

Essa formação acontece normalmente em dois momentos: a formação inicial e a continuada. A formação inicial é um requisito básico e, segundo Cunha (2015), os cursos de Licenciatura são responsáveis por habilitar os/as professores/professoras para atuar nos níveis da Educação Básica. Já a formação continuada “refere-se a iniciativas instituídas no período que acompanha o tempo profissional dos professores. Pode ter formatos e duração diferenciados, assumindo a perspectiva da formação como processo.” (CUNHA, 2015, p.4).

Paula (2009) indica que a formação continuada é uma fase da formação permanente que busca proporcionar o desenvolvimento profissional e o aperfeiçoamento da docência. Por isso os espaços destinados à formação continuada precisam promover debates e discussões a fim de gerar reflexões sobre a prática pedagógica e também a compreensão com relação às influências nas condições sociais, econômicas e materiais do trabalho aos quais são submetidos os docentes.

No que diz respeito à formação inicial e continuada, Dourado (2015) relata que o campo de formação dos profissionais do magistério é de disputas de concepções, políticas, dinâmicas e definição de currículo. Neste contexto, em 2015 foram aprovadas as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério que buscaram a organicidade das políticas no sentido de repensar e avançar em ações para a formação inicial e continuada na relação da educação básica com o ensino superior, incluindo a pós-graduação, visando alcançar a valorização docente (DOURADO, 2015).

Conforme referenciado na seção 1 deste trabalho¹², há várias políticas voltadas ao oferecimento da formação inicial para os profissionais atuantes que não a possuem, também para profissionais que não cursaram Licenciatura, assim como existem programas destinados ao oferecimento da formação continuada.

Além disso, alguns estudos e pesquisas elencados nesta dissertação permitem perceber que há uma defasagem na formação inicial e continuada de professores/professoras por mais que haja esforços na elaboração de programas voltados a atender essa demanda. Tal como já exposto por Silva (2013), há uma pulverização e fragmentação devido à falta de discussão de aspectos e conceitos políticos e pedagógicos.

3.1.2 Remuneração e Carreira docente

Os termos remuneração e salário são utilizados como se ambos tivessem o mesmo significado. Contudo, Pereira (2010) aponta que a própria legislação, no artigo 457 da Consolidação das Leis de Trabalho (CLT), faz a distinção. Dessa forma, salários são as verbas de natureza econômica pagas ao trabalhador diretamente pelo empregador referente ao serviço prestado, a remuneração “abrangeria todas as parcelas de caráter econômico auferidas pelo trabalhador, inclusive as obtidas de terceiros, como as gorjetas” (PEREIRA, 2010, s/p).

Quanto às gratificações, elas são caracterizadas como um “benefício, vantagem concedida a alguém, por liberdade de quem a concede ou por determinação da lei, geralmente de caráter pecuniário.” (FERREIRA, 2010, s/p.). As gratificações geram acréscimo ao salário compondo a remuneração como uma forma de estimular o trabalho e, na docência, principalmente a atuação na sala de aula. Porém esta pode ser eventual, transitória ou até ser extinta.

A valorização docente passa pela dimensão da remuneração, pois é preciso dar prestígio à classe de professores/professoras e um bom salário é fator importante. Pinto (2009) afirma que é preciso aumentar os salários, não muito acima, mas equipará-los com os das outras profissões que possuem a mesma formação. Esta é uma das estratégias do Plano Nacional de Educação 2014-2024.

Segundo Gatti (2012) os salários estão ligados à atratividade e permanência na carreira, e as desistências, por vezes, se dão devido ao problema dos baixos salários e do pouco reconhecimento social. Nesse sentido, Oliveira e Vieira (2010), em uma pesquisa sobre

¹² Esta discussão encontra-se na parte da Formação Docente: políticas para formação inicial e continuada da seção 1

o trabalho docente, um dos temas investigados foram os salários, pois a maioria dos/das professores/professoras destaca que os valores que ganham não correspondem com a formação, com as condições de trabalho e nem com as cobranças que são feitas.

Quanto ao Piso Salarial do Profissional Nacional (PSPN), este é um valor mínimo instituído nacionalmente para uma jornada de 40 horas semanais, conforme já defendido na seção anterior. O piso salarial é um mecanismo que colabora para a valorização docente por meio da instituição de um valor mínimo a ser pago aos docentes, e Pinto (2009) indica que a falta de remuneração adequada é um problema no Brasil ao longo de sua história.

Outro ponto que está relacionado à remuneração é a carga horária de trabalho. Este é um período de tempo que o/a professor/professora usa para desenvolver as atividades da docência, porém este muitas vezes ultrapassa o tempo investido na sala de aula. Além das aulas que são ministradas é preciso planejá-las, corrigir avaliações e outras demandas e, nem todas as instituições de ensino contemplam essas tarefas na carga horária enquanto o/a professor/professora está na escola.

Quanto a essa discussão, Teixeira (2010) afirma que tem sido uma luta histórica para que seja considerado o tempo destinado às tarefas que estão fora da sala de aula e realizadas distantes dos estudantes, tais como o planejamento, pesquisas, atividades de aprimoramento profissional e outras atividades didáticas e pedagógicas presenciais e também virtuais. A carga horária de trabalho também é utilizada para determinar a remuneração e Teixeira (2010) analisa na seguinte perspectiva:

a hora-trabalho ou hora-atividade docente a partir da qual se calcula e se define o valor monetário da carga horária de trabalho dos professores, dependendo do nível e rede de ensino, está entre as mais desvalorizadas e mal pagas no conjunto dos trabalhadores e profissionais de vários países, entre eles, o Brasil.(s/p.).

Ainda de acordo com Teixeira (2010) as pesquisas apontam que os/as professores/professoras são profissionais mal pagos e que sua hora-trabalho é uma das maiores, principalmente no Brasil. Jacomini e Penna (2016) realizaram uma pesquisa e puderam constatar, ao analisar os planos de carreira das unidades federativas do Brasil, que a maioria destes está em dissonância com a legislação federal por não oferece uma jornada integral de trabalho de 40 horas em uma só instituição. Isso resulta na precarização das condições de trabalho, pois o/a professor/professora trabalha em jornadas múltiplas e compromete a qualidade do ensino e da aprendizagem e também a sua qualidade de vida. Pois, de fato,

[...] ministrar aulas em mais de uma escola e em redes diferentes sem um número adequado de horas destinado ao trabalho de apoio à docência requer que o professor, além do elevado número de horas dispendidos na escola, trabalhe em casa para preparar aulas, corrigir trabalhos, provas, etc. comprometendo assim, sua qualidade de vida. (JACOMINI; PENNA, 2016, p. 191).

Outra discussão relevante é quanto à carreira, que estimula o exercício do magistério e propõe a evolução acadêmico-científica. “Pressupõe indivíduos preparados para o exercício da profissão, portadores de título compatível com as necessidades do nível de ensino a que o trabalho docente se destina.” (BOLLMANN, 2010, s/p.). Para tanto, a carreira contempla a formação, as condições de trabalho, o desenvolvimento na carreira por meio das progressões, a remuneração e a jornada de trabalho.

Gatti et. al. (2009) salienta que a carreira tem se modificado a partir de 1980, uma vez que a estabilidade tem dado lugar à instabilidade, descontinuidade e horizontalidade e, por esta razão, há uma procura, no Brasil, por carreiras no serviço público, onde há estabilidade garantida por lei. O concurso público é uma forma de ingresso na carreira docente e Jacomini e Penna (2016) constataram que nos planos de carreira dos Estados estudados não há prática periódica de realização de concursos e que esse fato gera contratos por tempo determinado em situações precárias.

Para que a carreira do magistério seja atrativa, é necessário prever concursos e oferecer “condições de trabalho, com planos de carreira que garantam remuneração inicial compatível com o mercado de trabalho, com a formação do professor e progressão que estimule a permanência na profissão” (JACOMINI; PENNA, 2016, p. 187).

A atratividade da carreira do magistério é um tema bastante estudado e, segundo a pesquisa de Gatti et. al. (2009), percebemos que há fatores objetivos e subjetivos ao tratar deste tema. Os fatores objetivos referem-se às condições históricas, sociais e materiais dadas, tal como a estabilidade, que é substituída por contratos temporários de trabalho, e a subjetividade refere-se à maneira que os indivíduos percebem a carreira e a si próprios no contexto de trabalho.

Normalmente, nos Planos de Carreira, há o estabelecimento das progressões, que é uma forma de movimentar-se na carreira a partir da titulação, do tempo de serviço, da formação continuada e da avaliação de desempenho. Consideraremos titulação a formação desde a modalidade normal até a pós-graduação e o tempo de serviço o percurso da progressão.

A formação continuada configura-se como uma progressão por qualificação e, quanto à avaliação de desempenho, há “dificuldade de estabelecer avaliações capazes de captar, de forma justa, os resultados do professor, sem considerar o processo que ocorre ao longo de anos” (JACOMINI; PENNA, 2016, p. 194). Por isso indica-se que a avaliação de desempenho seja parte da avaliação institucional, assim como considere as condições, insumos da instituição, o desempenho individual e coletivo dos profissionais e os resultados sejam utilizados para melhorias na escola. (JACOMINI; PENNA, 2016).

Gatti et. al. (2009) faz uma ponderação com relação à progressão, uma vez que, ao progredir na carreira, o/a professor/professora, por vezes, recebe outra função, deixando a sala de aula e o ensino. Por isso, é preciso pensar em uma progressão de carreira que não o tire da sala de aula e que valorize a sua permanência nela.

Diante dessas discussões acerca da remuneração, da jornada de trabalho e da carreira do magistério, pudemos constatar que é necessário estabelecer bons salários que sejam equivalentes à carga horária de trabalho, preferencialmente 40 horas de dedicação exclusiva, contabilizando o tempo com planejamentos e outros afazeres pedagógicos e acadêmicos, culminando numa carreira atrativa que gere a permanência dos/das professores/professoras para que, ao progredirem, não deixem a sala de aula e o ensino.

3.1.3 – Condições de Trabalho

Com relação às condições de trabalho, estas se referem aos materiais, equipamentos e espaço físico de atuação do/da professor/professora (OLIVEIRA; ASSUNÇÃO, 2010). Ou seja, as condições de trabalho compreendem tudo que se faz necessário para que os docentes desempenhem com bem estar e sucesso o trabalho. (VIEIRA; OLIVEIRA, 2013).

Entretanto, Oliveira e Assunção (2010) destacam outros pontos além destes, nos quais “as condições de trabalho não se restringem ao plano do posto ou local de trabalho ou à realização em si do processo de trabalho, ou seja, o processo que transforma insumos e matérias-primas em produtos, mas diz respeito também às relações de emprego.” (s/p.).

As autoras apontam ainda que, ao fazer análise das condições de trabalho do docente, é necessário situar o tempo e o espaço, assim como o contexto econômico e histórico-cultural, ou seja, as condições de trabalho são reflexo da organização social, o capitalismo, e as relações capitalistas são de exploração da mão-de-obra visando transformar uma matéria prima em produto, visando o valor final.

As condições de trabalho estão diretamente vinculadas ao reconhecimento e à valorização docente, pois “as condições de trabalho precárias e a baixa remuneração

oferecidas nas diferentes redes e níveis de ensino refletem o não reconhecimento ao trabalho docente e se constituem em fonte de mal-estar do professor e da professora.” (ASSUNÇÃO, 2008, p.15).

Conforme explicitado, as condições de trabalho interferem no fazer docente, ou seja, na prática pedagógica, além também de culminar muitas vezes na desvalorização do docente, pois são oferecidas condições precárias. Tardif e Lessard (2008) indicam que ao fazer estudo das condições de trabalho é preciso ir além da descrição das condições, mas também analisar como os/as professores/professoras lidam com isso, se assumem e transformam os recursos de suas necessidades.

Jacomini e Penna (2016) defendem que para o profissional desenvolver o seu trabalho, é preciso formação adequada, que lhe sejam oferecidas condições de trabalho e o desenvolvimento na carreira. Essas são dimensões que permitem ao docente ser valorizado.

Portanto, é possível constatar a falta de reconhecimento do docente e a repercussão nas condições de trabalho do mesmo. As boas condições possibilitam desenvolver o trabalho com bem-estar e, conseqüentemente, isso resulta na valorização. É preciso lutar para que este cenário se modifique e os docentes tenham reconhecimento social, melhores salários, que sejam correspondentes à carga horária de trabalho, e para que as condições sejam adequadas para o desenvolvimento de um bom trabalho pedagógico. Isto se torna possível com o estabelecimento de políticas e Planos de Cargos e Carreira.

3.2 DIMENSÕES DA VALORIZAÇÃO DOCENTE

Esta seção objetiva apresentar os dados do levantamento bibliográfico acerca de estudos e pesquisas que tratam da valorização do docente.

Para concretizar este objetivo, realizou-se um levantamento bibliográfico, inicialmente pesquisa em 423 teses e dissertações presentes no banco de dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (Ibict), no qual foi possível encontrar 18 teses e/ou dissertações que tinham um dos termos: “valorização do docente”, “políticas de valorização do magistério”, “valorização do magistério”, “valorização do trabalho do professor” ou “valorização salarial do docente” como palavras chave, o que pode ser visualizado no quadro 3.

Nesse sentido, das 18 encontradas, 14 são dissertações de mestrado, e 4 são teses de doutorado, produzidas do período de 2004 a 2015.

Quadro 3 – Palavras chave das Teses e Dissertações

Palavra- Chave encontrada	Quantidade
Política de valorização dos professores	1
Políticas de Valorização do magistério	2
Valorização do magistério	3
Valorização do professor	1
Valorização do trabalho do professor	1
Valorização do trabalho docente	1
Valorização Docente	7
Valorização e desprestígio social	1
Valorização Salarial Docente	1
Total	18

Fonte: organizado a partir do levantamento dos verbetes

Desse modo, ao fazermos a leitura dessas dissertações e teses, foi possível organizá-las em dois grupos a partir da temática de cada uma, e estas se organizam em um grupo que trata de dimensões *objetivas* e outro grupo de dimensões *subjetivas*. Tal disposição colabora para uma melhor compreensão do que tem sido produzido acerca da valorização do docente, além do fato de que esta organização ocorreu por adotarmos o conceito de valorização do magistério de Leher (2010), que define dimensões objetivas e subjetivas.

Expressão com larga circulação nos discursos das escolas, dos sindicatos, dos governos, da imprensa e dos partidos políticos, abrange dimensões (1) objetivas – regime de trabalho; piso salarial profissional; carreira docente com possibilidade de progressão funcional; concurso público de provas e títulos; formação e qualificação profissional; tempo remunerado para estudos, planejamento e avaliação, assegurado no contrato de trabalho, e condições de trabalho e (2) subjetivas – reconhecimento social, autorrealização e dignidade profissional.(LEHER, 2010, p.1).

Nesse sentido, no grupo de temas *subjetivos* há cinco pesquisas (quatro dissertações e uma tese) que tratam da valorização do docente do ponto de vista da profissionalização, prestígio e representação social e, no grupo de temas *objetivos* há 13 pesquisas (10 dissertações e três teses) que tratam do piso salarial, da remuneração a partir do Fundo de Manutenção da Educação Básica (Fundeb), políticas de valorização do magistério, a implementação dos planos de carreira do docente e a saúde do/da professor/professora. Ambos os grupos podem ser identificados, como é possível ver no quadro 4 abaixo:

Quadro 4 – Temas subjetivos e objetivos

Grupo	Temas	Quantidade
Temas Subjetivos	Valorização do docente com foco na profissionalização, prestígio e representação social	5 produções (4 dissertações e 1 tese)
Temas objetivos	Valorização do docente com foco nas políticas de valorização do magistério, implementação dos planos de carreira do docente, saúde do/da professor/professora, instituição do piso salarial, remuneração a partir do Fundo de Manutenção da Educação Básica (Fundeb)	13 produções (10 dissertações e 3 teses)

Fonte: organizado a partir do agrupamento

Por meio desse primeiro passo de leitura e organização das dissertações e teses é possível apontar os inúmeros conceitos e nomenclaturas no que se refere à valorização do trabalho do docente, valorização do magistério e valorização do docente. Desse modo, os dois próximos quadros mostram as teses e as dissertações a partir do agrupamento de temas objetivos e subjetivos. Segue o quadro 5, que detalha as teses e dissertações do agrupamento de temas subjetivos.

Quadro 5 - Temas Subjetivos

Ano	Título	Autor (a) e Orientador (a)	Tipo	Instituição/UF
2004	O (Des) prestígio social na profissão docente: o ser professor/a nas séries iniciais	Edilene Eunice Cavalcanti Maioli Dr. Roberto Sidnei de Macedo	Dissertação	UFBA/BA
2010	A política de valorização e de profissionalização dos professores da educação básica do Estado do Rio Grande do Sul (1995-2006): convergências e divergências	Elena Maria Bilig Mello Dra. Maria Beatriz Moreira Luce	Tese	UFRGS/RS
2010	Valorização da carreira docente: um estudo sobre a contribuição das políticas para a profissionalização do magistério público da educação básica na Bahia (1997-2006)	Cristiane da Conceição Gomes de Almeida Dra. Maria Couto Cunha	Dissertação	UFBA/BA
2013	Por que ser professor? Uma análise da carreira docente na educação básica no Brasil	Alexandre Willian Barbosa Duarte Dra. Dalila Andrade Oliveira	Dissertação	UFMG/MG
2013	Valorização Docente: um estudo sobre as representações sociais de licenciandos	Pollyana Fátima Gama Santos Dra. Márcia Maria Dias Reis Pacheco	Dissertação	UNITAU/SP

Fonte: organizado a partir do levantamento bibliográfico

O quadro 6 detalha as teses e dissertações do agrupamento de temas objetivos:

Quadro 6– Temas Objetivos

Ano	Título	Autor (a) e Orientador (a)	Tipo	Instituição/U F
2007	A saúde docente no contexto da política de valorização do magistério: o caso do município do Recife	Maria Luiza Maciel Mendes Dra. Janete Maria Lins Azevedo	Dissertação	UFPE/PE
2008	Entre a proposta e o pretexto da qualidade do ensino: uma leitura sobre liames da valorização docente a partir do Fundef	Géssica Priscila Ramos Dr. Antônio Álvaro Soares Zuin	Tese	UFSC/SP
2008	Carreira e perfil do profissional da educação na rede municipal de Curitiba: Histórias e Impacto na política brasileira de valorização do magistério	Diana Cristina de Abreu Dra. Rose Meri Trojan	Dissertação	UFPA/PA
2009	A política de valorização dos docentes da rede pública de Teutônia – RS: um estudo sobre os limites e as possibilidades	Susiane Elise Drehmer Wink Dra. Rosane Maria Kreusburg Molina	Dissertação	UNISINOS/R S
2009	Políticas de Valorização do magistério: remuneração, plano de carreira, condições de trabalho – uma análise da experiência de Belo Horizonte	Maria da Consolação Rocha Dra. Carmen Sylvia Vidigal Moraes	Tese	USP/SP
2010	Piso Salarial Profissional Nacional do Magistério: conflitos e limites de sua implantação na rede pública estadual de Goiás	Jarbas de Paula Machado Dr. Nelson Cardoso Amaral	Dissertação	UFG/GO
2011	A valorização do trabalho do professor para além da remuneração	Andréa Cristina Berlatto Dra. Patrícia Laura Torriglia	Dissertação	UFSC/SC
2012	As políticas de valorização docente no estado de Minas Gerais	Pauliane Romano Cirilo Dra. Dalila de Andrade Oliveira	Dissertação	UFMG/MG
2012	O Piso salarial nacional: a valorização do professor na constituição de 1988	Flávio Henrique Rodrigues Carneiro Dr. Fabiano André de Souza Mendonça	Dissertação	UFRN/RN
2012	Fundef (1996-2006): a remuneração dos professores do ensino fundamental da rede pública municipal de Natal/RN	Fádylla Késsia Rocha de Araújo Dra. Magna França	Dissertação	UFRN/RN
2012	Financiamento da educação: do Fundef ao Fundeb- repercussões da política de fundos de valorização docente da rede estadual de ensino do Pará – 1996 a 2009	Fabrcio Aarão Freire Carvalho Dr. Rubens Barbosa de Camargo	Tese	USP/SP
2014	Vencimento, remuneração e carreira docente no Estado do Paraná (2005-2012)	Marina de Godoy Dra. Andréa Barbosa Gouveia	Dissertação	UFPA/PA
2015	A instituição do Piso salarial Profissional Nacional (PSPN) por meio da lei nº 11.738/2008 valoriza os professores do magistério da educação básica?	Raimundo Raineiro Xavier Dra. Maria Abadia da Silva	Dissertação	UNB/DF

Fonte: organizado a partir do levantamento bibliográfico do BDTD

Portanto, serão apresentadas as análises de acordo com os agrupamentos visando demonstrar como as pesquisas retratam a valorização do trabalho do docente.

3.2.1 A valorização do docente a partir da dimensão subjetiva

Neste momento serão apresentadas as análises das dissertações e teses a partir do grupo das dimensões subjetivas e que, segundo Leher (2010) e o quadro 5, são temas relacionados ao reconhecimento social, autorrealização e a profissionalização.

Iniciando pela temática da representação social, Maioli (2004) aborda em sua dissertação os resultados de uma etnopesquisa realizada com o objetivo de compreender como se constituem as representações sociais do desprestígio social na docência das séries iniciais e os desdobramentos na profissionalidade do docente.

A autora pontua em suas considerações que as representações docentes são constituídas por inúmeros fatores, quais sejam:

o que se *pensa* do professor, o que se *sabe* do professor e o que se *espera* do professor é uma representação não só construída pelos atores diretamente envolvidos nesse processo, mas por uma série de fatores que articulados criam e recriam interpretações (MAIOLI, 2004, p.115).

Observando o contexto histórico da educação, os indivíduos que escolhiam a profissão de docente eram caracterizados por terem um dom e/ou vocação e isto servia para indicar que não era preciso a busca por formação, o que contraria o que preconiza a sociedade moderna que busca a profissionalização, o reconhecimento social e uma valorização econômica.

A representação social se torna crucial porque é um dos fatores que permite valorizar o profissional professor/professora propondo melhores salários, condições de trabalho e necessidade de formação. Neste sentido, é importante compreender o conceito de profissão:

No fundo, não é outra coisa senão um grupo de trabalhadores que conseguiu controlar (mais ou menos completamente, mas nunca totalmente) seu próprio campo de trabalho e o acesso a ele através de uma formação superior, e que possui uma certa autonomia sobre a execução de suas tarefas e os conhecimentos necessários à sua realização (TARDIF & LESSARD, 2008, p.27)

De tal maneira, nota-se que a representação social está relacionada com a profissão e que todo profissional possui conhecimentos específicos da sua área de atuação, assim como códigos e normas, e o trabalho do docente insere-se neste contexto. Ou seja, profissão é um “termo que se refere a atividades especializadas, que possuem um corpo de saberes

específicos e acessíveis apenas a certo grupo profissional, com códigos e normas próprias” (OLIVEIRA, 2010, p.18).

Outra pesquisa relevante no tema é a de Santos (2013), que teve como objetivo analisar as representações sociais dos licenciados sobre valorização do docente com foco na escassez de professores/professoras no Brasil, assim como diferentes realidades quanto à implementação de políticas públicas educacionais que promovam uma melhoria da qualidade de ensino.

A autora conclui que as representações sociais do grupo de licenciados ingressantes relacionam a valorização do docente com a remuneração e a necessidade de sua melhoria e, para os concluintes, a representação social dos docentes na sociedade. Santos (2013) aponta outros aspectos ligados à valorização do docente, tais como: formação, planos de carreira e elementos primordiais que constituem a profissionalização do docente, que não foram mencionados pelos sujeitos pesquisados.

A partir dessas duas pesquisas de Maioli (2004) e Santos (2013), que tratam das representações sociais, é possível perceber que mesmo em um período de nove anos entre uma e outra, ambas são importantes porque tratam de um subtema imprescindível à valorização do docente. Por meio do reconhecimento social dos/das professores/professoras é possível equiparar a remuneração com outros profissionais que possuem a mesma formação, gerar atratividade para a profissão, além também de oferecer melhores condições de trabalho e formação continuada somada ao salário.

Um estudo realizado por Gatti (2010) concluiu que os baixos salários repercutem na baixa atratividade da carreira docente, pois os jovens não se sentem incentivados a cursarem Licenciatura ou Pedagogia e há uma grande insatisfação dos docentes com os rendimentos. Por isto, é preciso haver uma carreira docente consolidada contemplando formação inicial e continuada, remuneração condizente com a formação do docente, boas condições de trabalho e políticas de valorização do docente.

Nessa mesma lógica, mas com foco na atratividade do magistério devido à representação social da docência, Duarte (2013) buscou compreender, por meio das políticas públicas dos Estados de Minas Gerais e Pernambuco, o problema da baixa atratividade da profissão do docente no cenário educacional.

Por meio da leitura de sua pesquisa, foi possível compreender que há o problema da baixa atratividade e que as instituições, organismos e organizações propõem e fomentam políticas com o objetivo de valorizar a profissão do docente com a finalidade de elevar a

atratividade do magistério, procurando manter os profissionais que nele se encontram. Entretanto, no final deste estudo, infelizmente constatou-se que

o que podemos perceber, com a análise das reformas implementadas nos estados de Minas Gerais e Pernambuco, nos últimos anos, é que muitas destas políticas e ações vão “na contramão” da agenda que os diferentes atores construíram na Conae 2010 e contribuem, ao contrário do que é colocado em seus discursos, com um processo de corrosão e desvalorização profissional. (DUARTE, 2013, p.145).

Ainda segundo o mesmo estudo, foi possível perceber que os/as professores/professoras não se sentem valorizados e não são atraídos pela docência, e que muitas políticas e ações não contribuem para aumentar a atratividade e valorizar os docentes.

É notável a luta dos sindicatos e professores/professoras pelo reconhecimento social de tal maneira que a carreira docente seja atrativa e os docentes reconhecidos pelo trabalho exercido. Nesse sentido, Gatti (2012) aponta que o reconhecimento dos docentes da educação básica como profissionais essenciais para o Brasil requer uma carreira digna e remuneração que seja condizente com a formação.

Por isso, essa mesma vertente reforça a necessidade de gerar atrativos na carreira, até mesmo depois de oferecer acesso à formação inicial e continuada, pois muitos professores/professoras saem da docência da educação básica após cursarem a pós-graduação. Nunes e Oliveira (2016) corroboram com esta assertiva e afirmam que

as políticas de desenvolvimento profissional docente precisam garantir um atrativo maior para a profissão a fim de que os professores não a abandonem depois de amplo processo formativo. É necessária uma valorização docente de modo a fomentar um imaginário coletivo acerca da profissão, desenvolvendo ações concretas de melhoras das condições de trabalho e, ao mesmo tempo, a proposição de mecanismos avaliadores e reguladores para garantir a responsabilidade dos docentes no exercício da profissão. (NUNES; OLIVEIRA, 2016, p.7).

Neste cenário, outra pesquisa realizada por Almeida (2010), cujo objetivo centrou-se em estudar a profissionalização do magistério público da educação básica da rede estadual de ensino da Bahia, o autor pôde perceber que as políticas não estavam em consonância com a legislação educacional vigente no país no período da pesquisa e que determinados acordos internacionais foram cumpridos apenas de forma parcial.

Diante deste contexto, faz-se necessário compreender o conceito de identidade docente, assim como profissionalização. Conforme Veiga (2008), a identidade docente é um lugar de lutas e conflitos e condição para a profissionalização do docente, sendo esta última

definida por Shiroma e Evangelista (2010) como processo de formação inicial e continuada dos docentes, assim como o desenvolvimento profissional e a construção da identidade profissional.

A profissionalização do docente consolida-se a partir da formação, pois o profissional docente precisa dominar determinados conhecimentos e isso se dá pela formação inicial e continuada, além também de permitir que este profissional tenha capacidade reflexiva frente às mudanças e políticas implementadas.

Entretanto, Almeida (2010) conclui sua pesquisa mostrando que o processo de profissionalização avançou pouco e que esse fato contribui para a precarização do trabalho do docente e gera negatividade com relação ao processo identitário do/da professor/professora.

Outra pesquisa consultada e que aborda a profissionalização do docente é a de Mello (2010), que se deteve em investigar o sentido e as “forças” políticas da valorização e profissionalização dos/das professores/professoras públicos estaduais do Rio Grande do Sul.

Esta investigação centrou-se em políticas educacionais de três governos estaduais e percebeu-se que foram períodos influenciados pela lógica neoliberal, com regulação e princípios como eficiência e eficácia, assim como políticas educacionais com descontinuidade administrativa, conforme confirmado pela autora:

Considero que a política educacional voltada ao processo de valorização e profissionalização do professor estadual do RS, aqui pesquisada, apresentou uma descontinuidade administrativa: passou de uma fase estável do “constituído” para uma fase de mudança “constituente” e retrocedeu ao não conduzir a fase instituinte de implementação” (MELLO, 2010, p.226).

São notórias no Brasil as inúmeras políticas de governo e que, a cada mudança de governantes, a agenda política se modifica e gera uma descontinuidade de ações, o que afeta diretamente as políticas educacionais, a profissionalização do docente e as políticas de valorização do docente.

Seguindo este raciocínio, Oliveira (2011, p.329) aponta que as políticas de governo “são aquelas que o Executivo decide num processo elementar de formulação e implementação de determinadas medidas e programas visando responder às demandas da agenda política interna”, ou seja, as demandas traçadas em um período que o governo permanece. Quanto às políticas de Estado

são aquelas que envolvem mais de uma agência do Estado, passando em geral pelo Parlamento ou por instâncias diversas de discussão, resultando em

mudanças de outras normas ou disposições preexistentes, com incidência em setores mais amplos da sociedade. (OLIVEIRA, 2011, p. 329).

Portanto, no que tange às quatro dissertações e uma tese analisadas, estas classificadas segundo a abordagem de temas subjetivos, percebeu-se que as representações são construídas por inúmeros fatores, muito além do que se pensa, se sabe e se espera do/da professor/professora. Notou-se, também, ter havido poucos avanços advindos das reformas, ações e políticas e que muitas delas não correspondem à agenda levantada pelos sindicatos e professores/professoras e não contribuem com a valorização do docente. Portanto, percebeu-se haver políticas de governo que reforçam a descontinuidade e, conseqüentemente, há baixa atratividade na profissão. Além desses elementos aqui elencados, os licenciandos não sentem que a docência é valorizada devido aos baixos salários e também pela falta de prestígio da figura do/da professor/professor.

3.2.2 Reflexões sobre a valorização do docente na dimensão objetiva

Nesta seção, a finalidade consiste em apresentar as pesquisas que envolvem os temas objetivos, tais como: saúde e condições de trabalho do docente, as políticas de valorização do docente, planos de carreira, discussões sobre o piso salarial e a remuneração dos docentes.

Iniciando pela discussão da saúde do docente, Mendes (2007) desenvolveu uma pesquisa com o objetivo de analisar as ações da Secretaria de Educação do Recife relativas aos cuidados com a saúde dos/das professores/professoras a partir do contexto da política de valorização do magistério. A autora objetivou, também, identificar e analisar características do trabalho do docente nessa rede de ensino, tendo como foco central o Programa em Atenção ao Servidor da Secretaria de Educação da cidade do Recife.

As reformas educacionais que aconteceram no Brasil a partir de 1990 geraram modificações e até atribuíram maiores responsabilidades aos docentes, configurando-se em uma “reforma do Estado em que novas formas de gestão pública são adotadas. A descentralização administrativa e financeira passa a ser um imperativo na gestão pública, o que resulta em maior desregulamentação e no repasse de obrigações e responsabilidades do âmbito central para o local” (ASSUNÇÃO; OLIVEIRA, 2009, p. 350).

Com esta lógica imposta por essas reformas, Assunção e Oliveira (2009) destacam a intensificação do trabalho do docente, pois são feitas novas exigências em um contexto de regulação e de responsabilização dos sujeitos. E com relação a este tema, observamos que

a intensificação do trabalho supõe fazer a mesma coisa mais rapidamente. Contudo, o processo de intensificação provoca a degradação do trabalho não

só em termos de qualidade da atividade, mas também da qualidade do bem ou do serviço produzido. Confrontados com a falta de tempo, os trabalhadores limitam a atividade em suas dimensões centrais, que seriam manter o controle da turma e responder aos dispositivos regulatórios. Vale ressaltar que o sofrimento no trabalho, associado ao adoecimento em estudos específicos, está sempre ligado a um conflito entre a vontade de bem fazer o seu trabalho, de acordo com as novas regras implícitas da profissão, e a pressão que os leva a certas regras para aumentar a sua produtividade (p. 366).

De forma convergente ao que Assunção e Oliveira (2009) ressaltaram, Mendes (2007) identificou que o adoecimento do docente é uma situação fortemente presente na rede municipal de Recife, assim como em outras localidades, e que a precarização do trabalho tem contribuído para a existência deste cenário, principalmente a partir de 1990. A pesquisadora também sinaliza que foi possível constatar a descontinuidade das ações e a insuficiência dessas ações quanto ao que se refere a evitar o adoecimento, e a necessidade de medidas efetivas das políticas de valorização do docente.

Quanto aos planos de carreira, estes se constituem em um mecanismo importantíssimo para os docentes e sua valorização. Devido às reivindicações dos profissionais da educação, estabeleceu-se a meta 18 no Plano Nacional de Educação (PNE) de 2014-2024, já descrita anteriormente.

Observando a evolução do processo de valorização do docente por meio das legislações educacionais brasileiras, Abreu (2008) realizou uma pesquisa que se centrou em analisar a carreira docente e como esta é tratada na legislação de nosso país.

Para tanto, foi realizado um levantamento das principais legislações que organizaram a carreira docente, produzidas a partir de 1958, data do primeiro estatuto do servidor municipal de Curitiba. Abreu (2008) destacou o Estatuto do Magistério, lei nº 6.761/85, aprovada no contexto de redemocratização nacional, uma vez que esta gerou mudanças quanto ao pagamento por habilitação, documento retirado no governo de 1991. Estudou-se também a Lei nº 10.190/01, o plano de carreira em vigor.

A pesquisadora ainda constatou, a partir do levantamento e estudo das legislações, que desde o Brasil Império já havia o debate da valorização do docente e que muito pouco havia sido feito para que houvesse regulamentação da qualidade da carreira do magistério.

Quanto aos indicadores de qualidade da carreira do docente, tais como pagamento, jornada de trabalho, planos de carreira, dentre outros, Abreu (2008) assinala que após a aprovação dos planos é preciso uma intervenção dos trabalhadores da educação e dos movimentos sociais para que haja

garantia de incorporação nessas carreiras de outros indicadores que possam traduzir-se em qualidade na carreira docente, melhorando as condições de trabalho e influenciando incisivamente na oferta de educação de qualidade à sociedade como um todo. (p.170).

Em outro estudo, que também trata dos planos de carreira, Wink (2008) investigou a política de valorização do magistério público visando interpretar o processo de constituição do Plano de Carreira do magistério público do município de Teutônia – RS e compreender o significado deste plano na perspectiva dos/das professores/professoras. A indagação principal que deu origem à sua pesquisa foi “Como os docentes compreendem a política de valorização profissional no município de Teutônia e como se mobilizam para assegurá-la?” (p.108).

Por meio desta investigação a autora identificou que “os professores entendem que o caminho lógico para lutar pelos direitos é a Associação de Professores [...], entidade que representa a categoria” (p.110), além da necessidade de uma política efetiva de valorização que englobe os planos de carreira, remuneração e cargos de acordo com a legislação atual.

Evidencia-se no trabalho acima a importância dos planos de carreira por estabelecerem a jornada de trabalho, remuneração, progressão, enquadramentos e outros importantes pontos a serem observados. Por vezes, estes são conquistados a partir de lutas e negociações tanto dos/das professores/professoras quanto dos sindicatos, nas quais “ações políticas fortes serão necessárias para garantir a prioridade à educação básica e a uma carreira digna aos professores desse nível de ensino. Ações da sociedade civil e dos sindicatos nessa direção são imprescindíveis e temos assistido às várias mobilizações.” (GATTI, 2011, p.141).

Com a mesma temática, Rocha (2009) investigou as políticas de valorização do magistério realizadas pela Prefeitura Municipal de Belo Horizonte durante os governos de 1992 a 2007, considerando os seguintes elementos: condições de trabalho, jornada de trabalho e plano de carreira.

A referida pesquisadora constatou que as políticas de valorização do magistério estão historicamente relacionadas à problemática da qualidade do ensino. Enfatiza, ainda, a manutenção da desvalorização de um trabalho feminino que se materializa em baixos salários, poucos incentivos e condições de trabalho com muito a desejar.

Nesse sentido, Abreu (2008), Wink (2008) e Rocha (2009) trazem elementos importantes que nos fazem refletir sobre as condições de trabalho, instituição de planos de carreiras e das políticas de valorização.

Cirilo (2012) realizou uma pesquisa que buscou identificar as políticas de valorização do docente no Brasil, assim como analisar sua configuração e consequências para os/as

professores/professoras da Rede Estadual de Educação de Minas Gerais -REE/MG. O estudo mostrou que o termo valorização encontra-se presente nas políticas das três últimas décadas no que se refere à formação, à carreira e ao salário, conforme outras pesquisas já salientavam. Por meio dos dados dessa investigação, a carreira é fragmentada, com baixos salários em Minas Gerais, com a presença de políticas compensatórias que elevam o vencimento inicial, mas com uma defasagem da carreira que inclui até a retirada de direitos conquistados anteriormente.

Em âmbito nacional, é possível demonstrar os vencimentos na tabela 6 abaixo, organizada pela Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE) a partir dos dados do IBGE. Nela, há a remuneração dos/das professores/professoras nos Estados brasileiros nos anos de 2011 e 2012, assim como uma comparação com a remuneração de outros profissionais com a mesma formação.

Tabela 6 – Remuneração docente e comparação com outras profissões

PROFESSORES				OUTROS PROFISSIONAIS				Diferença remuneratória entre professores e outras profissões (2012).
UF	2011	2012	Cresc. %	UF	2011	2012	Cresc. %	
BR	2.420,00	2.665,00	10,12	BR	3.652,00	4.101,00	12,29	-35,02%
AC	2.443,00	2.828,00	15,76	AC	2.915,00	2.919,00	0,14	-3,12%
AL	1.781,00	2.140,00	20,16	AL	4.893,00	2.711,00	-44,59	-21,06%
AM	1.810,00	2.113,00	16,74	AM	3.379,00	3.184,00	-5,77	-33,64%
AP	2.521,00	3.293,00	30,62	AP	2.309,00	3.738,00	61,89	-11,90%
BA	2.376,00	2.106,00	-11,36	BA	4.193,00	3.825,00	-8,78	-44,94%
CE	1.548,00	1.784,00	15,25	CE	2.570,00	4.077,00	58,64	-56,24%
DF	4.129,00	4.616,00	11,79	DF	5.786,00	6.044,00	4,46	-23,63%
ES	2.192,00	2.492,00	13,69	ES	4.215,00	3.911,00	-7,21	-36,28%
GO	2.903,00	2.160,00	-25,59	GO	3.261,00	3.330,00	2,12	-35,14%
MA	1.686,00	2.341,00	38,85	MA	2.785,00	6.155,00	121,01	-61,97%
MG	2.154,00	2.663,00	23,63	MG	3.361,00	3.530,00	5,03	-24,56%
MS	2.821,00	2.616,00	-7,27	MS	3.343,00	3.122,00	-6,61	-16,21%
MT	2.275,00	2.378,00	4,53	MT	2.998,00	3.489,00	16,38	-31,84%
PA	1.898,00	2.679,00	41,15	PA	3.679,00	4.358,00	18,46	-38,53%
PB	1.935,00	2.009,00	3,82	PB	2.899,00	3.016,00	4,04	-33,39%
PE	1.965,00	2.057,00	4,68	PE	3.323,00	2.973,00	-10,53	-30,81%
PI	1.500,00	1.813,00	20,87	PI	2.172,00	2.659,00	22,42	-31,82%
PR	2.311,00	2.643,00	14,37	PR	2.754,00	3.532,00	28,25	-25,17%
RJ	2.911,00	3.868,00	32,88	RJ	4.466,00	4.444,00	-0,49	-12,96%
RN	1.506,00	2.195,00	45,75	RN	3.747,00	2.866,00	-23,51	-23,41%
RO	1.810,00	1.972,00	8,95	RO	2.520,00	2.690,00	6,75	-26,69%
RR	3.068,00	3.619,00	17,96	RR	2.402,00	2.662,00	10,82	35,95%
RS	2.275,00	3.253,00	42,99	RS	3.422,00	3.212,00	-6,14	1,28%
SC	1.745,00	2.129,00	22,01	SC	2.971,00	3.180,00	7,03	-33,05%
SE	2.905,00	4.724,00	62,62	SE	3.103,00	3.526,00	13,63	33,98%
SP	3.250,00	2.943,00	-9,45	SP	3.908,00	4.995,00	27,81	-41,08%
		2.422,58	-25,46			4.247,48	8,69	-42,96%
TO	2.144,00	2.394,00	11,66	TO	2.514,00	2.869,00	14,12	-16,56%

Fonte: reformulado a partir dos dados do CNTE (2015)

A partir desses dados constatamos que há uma discrepância entre as remunerações, contrariando o fato de que os profissionais possuem a mesma formação, com destaque para os baixos salários dos docentes.

Nessa mesma lógica Berlatto (2011) investigou a valorização do docente para além da remuneração, com o objetivo de identificar, na produção acadêmica, as diferentes perspectivas de análise, reivindicações e argumentos em torno dessa temática, visando estabelecer as relações do trabalho do docente no âmbito da sociedade capitalista.

Essa investigação traz elementos muito interessantes para se pensar na valorização do docente além da remuneração e na necessidade de analisar o trabalho do docente na sociedade capitalista para compreender as amarras presentes. Vale destacar sua afirmação:

pontuamos que valorizar o trabalho do professor para além da remuneração consiste em enriquecer suas tarefas sem esvaziar seus conhecimentos, como vem ocorrendo desde a formação inicial, é dar ao professor o controle sobre seu trabalho e a possibilidade, como classe trabalhadora, de superar as condições degradantes dos planos de cargo e carreira que tem se estruturado, sem possibilitar ao professor sequer tempo livre adequado para pesquisar novos conteúdos ou novas formas de ensinar velhos conteúdos. Valorizar o professor é entender que, como um trabalhador, não pode ter sobrecarga de trabalho, pois isso pode resultar em problemas sérios de saúde (BERLATTO, 2011, p.149).

A valorização do trabalho do docente se constitui em um discurso muito pontuado pelas políticas, mas falta essa compreensão do que significa trabalho do docente, conforme demonstra Tardif e Lessard (2007). Os autores salientam que o estudo da docência, entendida como um trabalho, continua negligenciado, centrando no perigo da abstração e se afastando do fenômeno trabalho.

Godoy (2014) realizou uma pesquisa na qual analisou a carreira, o vencimento e a remuneração do docente no Estado do Paraná de 2005 a 2012 e percebeu a existência de algumas políticas de valorização do docente que contribuíram para o aumento das despesas. Constatou, também, que em 2011 havia 30 % de professores/professoras temporários e, ao final de seu estudo, a autora compreendeu que

por fim, tenho por pressuposto de que seja preciso políticas que garantam a valorização docente a todos os profissionais que atuam no magistério paranaense, o que considero ser possível se tivermos um quadro completo de professores estatutários, que tenham acesso à carreira, à estabilidade do emprego e com um vencimento inicial que garanta uma remuneração condigna. (GODOY, 2014, p. 116).

A partir das pesquisas e dados apresentados, torna-se crucial um adendo para estabelecer alguns conceitos importantes. De acordo com Camargo et. al. (2009), há uma diferença entre vencimento, salário e remuneração: salário é uma retribuição paga pelo empregador pelo tempo de trabalho realizado; vencimento, uma retribuição pecuniária fixada

em lei paga pelo exercício de cargo público; e remuneração a soma dos benefícios financeiros. Portanto, o salário é uma parte da remuneração.

Vale mencionar as pesquisas de Machado (2010), Carneio (2012) e Xavier (2015) por tratarem do Piso Salarial Nacional, pontuarem suas características individuais e uma análise geral, pelo fato de se tratar da mesma temática.

Machado (2010) teve como objeto de pesquisa a implementação do Piso Salarial Profissional Nacional do Magistério (PSPN) na rede pública estadual de Goiás, cujo objetivo foi analisar a implantação dessa política pública de valorização salarial do docente, destacando os conflitos e limites que permeiam este campo de estudo.

O Piso Salarial, após ser instituído, gerou vários conflitos e um deles é apontado por Machado (2010) como sendo as reivindicações de alguns Estados brasileiros por considerarem que a autonomia dos entes federados havia sido ferida.

Quanto a este conflito, Carneiro (2012) investigou os mecanismos jurídicos usados pelo Legislativo e pelo Executivo para concretizar o princípio constitucional do piso salarial do/da professor/professora, posto como princípio proclamado na Constituição como estratégia de valorização do docente. Apesar das reclamações, o Supremo Tribunal Federal – STF declarou a Lei do Piso como constitucional.

Tal pesquisa é muito importante por se tratar de um estudo dos mecanismos jurídicos utilizados e também por conter a seguinte conclusão: “é possível perceber que o Legislativo e o Executivo legislaram e implantaram medidas para valorizar o professor para buscar a sintonia com os reclames da sociedade” (CARNEIRO, 2012, p.215). Segundo nosso ponto de vista, esses reclames são o conclave para ações e políticas que realmente efetivem a valorização do docente e não apenas mais um documento que não é implementado.

A pesquisa de Machado (2010) teve como centro o Estado de Goiás, local no qual o conflito se deu pela falta de implementação do Piso que só veio a ocorrer em julho de 2010. O autor aponta os fatores que limitaram esta implementação:

adequação do Piso ao Plano de Carreira vigente; insuficiência financeira; interpretação das despesas consideradas de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino (MDE); fragilidade ou omissão das instituições fiscalizadoras; baixa proporção entre o número de alunos e o número de professores na rede; e a concorrência de outras políticas educacionais. (MACHADO, 2010, p. 178).

É interessante pontuar que o piso salarial se constitui como um dos elementos para a valorização do docente, pois, conforme Vieira (2014), sua aprovação é concebida como um

dos maiores avanços em termos de valorização dos profissionais da educação básica no Brasil.

Vale ainda salientar uma última pesquisa que trata do Piso Salarial, realizada por Xavier (2015) e que teve como objetivo analisar a instituição do Piso Salarial Profissional Nacional (PSPN) e como esta instituição se configura como necessária e relevante para a valorização do docente. A pergunta central de sua pesquisa é “a instituição do Piso Salarial Profissional Nacional por meio da Lei 11.738/2008 valoriza os/as professores/professoras da educação básica?”

Xavier (2015) utiliza o método histórico e dialético para realizar suas análises e aponta que seu estudo se diferencia dos demais pois se propõe a

analisar a necessidade e relevância que são atribuídas à valorização econômica e financeira dos professores do magistério público da educação básica, mas, ao mesmo tempo, procura desvelar o quanto esse sentido de valorização simplifica, minimiza, reduz a potencialidade do trabalho docente no âmbito da ordem capitalista vigente no país. (XAVIER, 2015, p. 27).

Ainda quanto a este estudo, os resultados encontrados mostraram que a instituição do PSPN é necessária para a implementação do Sistema Nacional de Educação (SNE) e que é imprescindível para a melhoria das condições de vida dos/das professores/professoras e de suas famílias, valorizando o salário dos/das professores/professoras. Contudo, devido ao sistema capitalista, a potencialidade do trabalho é minimizada.

Estas pesquisas de Machado (2010), Carneiro (2012) e Xavier (2015) explicitam pontos imprescindíveis para a valorização do docente, com destaque para o Piso Salarial. Como foi possível perceber, o estudo de Carneiro (2012) contribui muito por trazer elementos do campo do direito.

As últimas pesquisas desse grupo de temas objetivos se centram na remuneração a partir do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental (Fundef) e também do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (Fundeb). Os pesquisadores aqui destacados para discutir essas temáticas são Ramos (2008), Araújo (2012) e Carvalho (2012).

Ramos (2008) realizou uma pesquisa com o objetivo de verificar a relação estabelecida entre a valorização do docente e a qualidade do ensino nas bases de criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental – (Fundef) e a sua implementação estadual e municipal paulista, assim como analisar seus reflexos na valorização do docente.

Fernando Henrique Cardoso foi presidente de 1995 a 2002. Com sua posse em 1995, foi iniciado um processo de concretização da política educacional baseada nas diretrizes dos agentes financeiros multilaterais, tal como o Banco Mundial. Conforme Libâneo, Oliveira e Toschi (2012),

a reforma educacional brasileira em curso teve início com um elenco amplo de ações, porém sem aumento de recursos financeiros para manutenção e desenvolvimento do ensino. A centralização dos recursos em nível federal, no Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (Fundef), possibilitou melhoria relativa nas áreas mais pobres do país. No entanto, provocou perda do padrão educacional em centros maiores (p.186).

É possível perceber, juntamente com Ramos (2008), que durante o governo FHC o/a professor/professora é colocado como agente principal da qualidade do ensino e que neste governo houve cortes nos gastos com a educação com reformas que não foram realizadas e que afetaram a valorização docente e a qualidade da educação.

Ainda segundo o autor, o Estado paulista seguia a política federal e suas iniciativas, mas estas não foram acompanhadas do aumento de investimento para aprofundamento do discurso sobre a valorização do docente e a qualidade do ensino. Quanto ao município pesquisado, Américo Brasiliense, esta instância ficou limitada a seguir as orientações da União e do Estado de São Paulo, com a justificativa de inexperiência administrativa, reproduzindo ações para valorizar professores/professoras, que se mostraram insuficientes para alcançar qualidade do ensino.

Nessa lógica, é possível destacar que o/a professor/professora é responsabilizado pela qualidade da escola. Recai sobre ele os resultados e acentua-se a desvalorização do docente. Deste modo, Ramos (2008) considera que

A vocação aparecia, além disso, vinculada à ideia maior de responsabilização do professor pelos resultados da qualidade do ensino, paralelamente à da responsabilização pelos resultados da política educacional criada e/ou apenas assumida pelas diferentes instâncias federadas. Por isso, a concepção de valorização para o professor defendida tanto pelo governo federal, quando pelo estadual paulista e o municipal, relacionava-se à meritocracia, isto é, deveria ser proporcional ao empenho e à responsabilidade que o documento apresentava no tocante à educação e seus resultados. (p.266).

Portanto, é possível perceber a lógica de responsabilização pelos resultados e princípios da meritocracia colocada sobre o/a professor/professora, acentuando a desvalorização do docente.

Já a pesquisa de Araújo (2012) discute a remuneração de professores/professoras do Ensino Fundamental em face da implementação do Fundef na rede municipal de Natal/RN, no período de 1996 a 2006, uma vez que seu objetivo foi analisar as implicações desse Fundo na remuneração do docente com diferentes níveis de formação em início de carreira, comparando-o ao salário mínimo nacional anual no período citado.

Araújo (2012) pontua, a partir deste seu estudo, que esta política de valorização do magistério ainda é distante do real, uma vez que no município de Natal a política do Fundef não representou valorização quanto à remuneração, pois os/as professores/professoras com nível médio ganhavam até três salários mínimos em 1997 e com o Fundef passaram a receber menos de dois salários. Ressalta, também, que professores/professoras com níveis elevados de formação não tiveram melhorias salariais.

Devido aos fatos expostos, Araújo (2012) defende a necessidade da luta dos/das professores/professoras em busca dos seus direitos e chama a atenção sobre o Fundeb, pois “após o Fundef, o Fundeb surge para completar as lacunas apresentadas pela primeira, abrindo, assim espaços que possam questionar sobre valorização do magistério e suscitar estudos com relação à remuneração.” (p.92).

Nessa mesma vertente de observância do Fundef e Fundeb, Carvalho (2012) realizou um estudo que teve por objetivo analisar as repercussões do Fundef/Fundeb na valorização dos profissionais do magistério da rede estadual de ensino de educação básica do Pará no período de 1996 a 2009.

Corroborando com as outras pesquisas já apresentadas, Carvalho (2012) conclui que

apresentados por este processo de pesquisa, confirmam a tese de que embora a implementação do Fundef e do Fundeb tenha estimulado alguns avanços legais no Pará, no sentido de garantir aos profissionais do magistério, direito importantes relacionados à formação inicial (incentivo a formação superior) e continuada, a um plano de carreira e a um piso salarial nacional como elementos de valorização docente, ainda está longe de proporcionar a sua real valorização, tornando evidente que não foi ainda por meio do Fundef/Fundeb que se faz a revolução da educação básica na rede estadual de ensino do Pará e, conseqüentemente, da real valorização de seu quadro docente. É necessário o aporte de novos e mais recursos para a educação e para a valorização dos profissionais do magistério (p.238).

Estas pesquisas demonstraram que não há efetivas ações que resultem na valorização do docente. Mendes (2007), em seu estudo que tratou da saúde do docente, chegou à mesma conclusão, pois percebeu aumento do adoecimento do docente devido à precarização e à falta de condições de trabalho.

Também foi possível perceber que as políticas de valorização do docente não promovem os resultados almejados, pois se constituem em políticas de governo e não em políticas de Estado. Deste modo, é preciso que os docentes lutem por planos de carreira, remuneração e por boas condições de trabalho. Para ilustrar, vale salientar Cirilo (2012), que apontou que em Minas Gerais a carreira é fragmentada, com baixos salários e com a presença de políticas compensatórias e que, no Paraná, também há a carência de efetivas políticas que gerem a valorização do docente.

A investigação de Berlatto (2011) demonstrou que a valorização docente precisa ser vista além da remuneração, analisando o que significa trabalho, trabalho docente e, conseqüentemente, buscando mecanismos para compreender a valorização do docente, que ultrapasse a percepção de que o trabalho do docente é composto por um número maior de mulheres, fator a ser pontuado quando se trata da desvalorização.

As pesquisas de Machado (2010), Carneiro (2012) e Xavier (2015), que tratam do Piso Salarial, demonstraram que sua relevante instituição configura-se com uma lei constitucional, por mais que alguns governantes não a julguem desta forma e a questionem. Esta lei deve ser considerada um mecanismo essencial à valorização dos/das professores/professoras.

Quanto às pesquisas de Ramos (2008), Araújo (2012) e Carvalho (2012), que se referem à remuneração a partir do Fundef e do Fundeb, é possível perceber sua desvalorização devido à falta de investimento e que, para um dos Estados de nossa federação, a instituição do Fundef não significou avanço e não gerou melhorias, culminando na necessidade de aumentar os investimentos.

Portanto, este estudo contribui para compreensão no que se refere à valorização do trabalho do docente, assim como apresenta as discussões presentes na produção acadêmica acerca desta temática. Na próxima seção adentraremos na realidade para apresentar os dados empíricos sobre a valorização docente no município de Uberlândia, que serão confrontados com o referencial teórico aqui apresentado.

4. A VALORIZAÇÃO DOCENTE NOS PLANOS DE CARGOS E CARREIRA NO MUNICÍPIO DE UBERLÂNDIA, NA PERSPECTIVA DOS/AS PROFESSORES/PROFESSORAS DA REDE

Esta seção objetiva apresentar os dados da pesquisa de campo. Assim, iniciaremos com o contexto da pesquisa e uma comparação entre os Planos de Cargos e Carreira 1993, 2004 e 2005 do município de Uberlândia e análise a partir das categorias centrais da pesquisa que compõem a valorização do trabalho docente. Além destes pontos, discutiremos sobre o Plano Municipal evidenciando aspectos relativos à valorização e o trabalho docente. Posteriormente, por meio dos dados coletados apresentaremos a perspectiva de um grupo de professores da rede municipal de ensino à respeito da valorização no Plano de Cargos e Carreira de 2014.

4.1 Contexto da Pesquisa

A cidade de Uberlândia localiza-se no interior do Estado de Minas Gerais. Segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), a área territorial de Uberlândia é de 4.115,206 km² e a população computada em 2010 foi de 604.013 pessoas, sendo a estimativa para 2016 de 669.672 habitantes.

Ainda de acordo com os dados do IBGE¹³, neste Município há 181 escolas que atendem o Ensino Fundamental: 52 são municipais, uma federal, 63 estaduais e 65 privadas. Em relação à Educação Infantil, o Município conta com 73 instituições.

Dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep) informam que no ano de 2015 houve 35.424 matrículas na rede municipal de ensino e 10.551 nas escolas de pré-escola municipais. No quadro de docentes que atuam no Município de Uberlândia há 4.497 no Ensino Fundamental, mas somente 1.956 são da rede municipal de ensino. Docentes na pré-escola, ou seja, que atuam com crianças de quatro e cinco anos, são 852 nas escolas municipais. Infelizmente, não foi possível ter acesso aos dados quanto ao número de professoras e/ou educadoras atuantes nas creches.

Aqui foram apresentados dados dos/das professores/professoras da rede municipal de ensino de Uberlândia, sujeitos da nossa pesquisa, por serem os contemplados no Plano de Cargos e Carreira (PCC) dos Servidores do quadro da educação da rede pública Municipal de Ensino de Uberlândia.

¹³ <http://cidades.ibge.gov.br/xtras/temas.php?lang=&codmun=317020&idtema=156&search=minas-geraisuberlandiaensino-matriculas-docentes-e-rede-escolar-2015> acesso em 05/07/2016

4.2 Os Planos de cargos e carreira do município de Uberlândia

O primeiro PCC do magistério público de Uberlândia que analisamos neste trabalho foi a Lei complementar nº 49¹⁴, aprovada em 12 de Janeiro de 1993. Este plano teve sua promulgação na Câmara de Vereadores no governo do prefeito Paulo Ferolla da Silva, do Partido Trabalhista Brasileiro (PTB).

O documento apresenta conceitos, tais como: integrantes do quadro do magistério, carreira, cargo público, classe e sistema e, posteriormente, o artigo segundo que os define.

O PCC de 1993 dispõe que o conceito de carreira é “a organização dos cargos em classe observada a qualificação profissional exigida, assim como a natureza e complexidade das atribuições a serem exercidas,” (s/p.). E é coerente como conceito de carreira que adotamos a partir de Bollmann (2010), em que a carreira refere-se aos indivíduos preparados para o exercício da profissão considerando o título compatível com a atuação do docente.

Na sequência, o artigo 5º estabelecia os cargos existentes naquele período, sendo eles o/a de professor/professora e o de especialista em educação (supervisor, orientador, inspetor escolar, vice administrador e o administrador de escola municipal). Posteriormente, o artigo 6º definia as atribuições de cada um destes cargos.

O plano sinalizava ainda que o ingresso na carreira ocorria por meio de concursos e estabelecia, no capítulo II, como estes deveriam se organizar. Outro ponto importante se referia à escolha dos administradores da escola, que acontecia por meio de processo de seleção e também de eleição direta e secreta. Entretanto, não apresentava princípios para a carreira.

Em 2004 este plano foi revogado devido à aprovação da Lei complementar nº 347, que instituiu um novo plano de carreira. Nesse sentido, este plano nasceu a partir das novas exigências estabelecidas pela LDB de 1996, que aponta dois princípios: o da valorização dos profissionais da educação e a instituição do Piso Salarial, mencionado a partir da Emenda Constitucional nº 53 de 2006.

O referido documento de 2004 foi aprovado na Câmara de Vereadores quando o prefeito era Zaire Resende, do Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB). Este documento, em seu primeiro capítulo, elenca os princípios que norteiam a carreira dos servidores da educação no município, quais sejam:

¹⁴ Não foi possível encontrar na internet, nem na Secretaria de Educação, um Plano de Cargos e Carreiras anterior a este.

I – a valorização do servidor da Educação como condição essencial para o sucesso de uma política educacional voltada para a qualidade; II - a promoção funcional na carreira, de acordo com a formação e qualificação profissional do servidor e a avaliação do seu desempenho; III - a participação do servidor na elaboração e execução do Projeto Político Pedagógico da Escola; IV - a socialização do conhecimento como condição de implementação e alicerce da horizontalidade nas relações internas e externas da escola; V - o compromisso com uma escola verdadeiramente cidadã, ou seja, estatal, quanto ao financiamento, pública, quanto à destinação, e autônoma, quanto à gestão (UBERLÂNDIA, 2004, s/p.).

O plano também define alguns termos, tais como cargo público, servidor público, classe de cargos, carreira, grupo ocupacional, progressão vertical, progressão horizontal, tabela de vencimentos, símbolos, órgão e lotação. Em comparação com o plano revogado de 1993, observamos que neste de 2004 há novos conceitos incorporados.

Em relação ao conceito de carreira, segundo o PCC de 2004, este é “a série de classes do mesmo grupo operacional, semelhantes quanto à natureza do trabalho e organizadas segundo o grau de complexidade, qualificação, formação e responsabilidade no seu desempenho.” (p.2). Conforme Bollmann (2010), o conceito de carreira que adotamos neste trabalho, indicado pelo PCC de 2004, tem consonância com este.

Este plano de carreira de 2004, em seu capítulo I, artigo 3º, explicita que serão alvos desta proposta os servidores efetivos do pessoal administrativo e também do magistério, os quais englobam as carreiras de agente de apoio administrativo, auxiliar administrativo, assistente administrativo, técnico administrativo, técnico de nível superior e, do magistério, o/a professor/professora e o especialista em educação.

O capítulo III menciona as classes e a formação exigida para cada uma delas. Há outros elementos nesta parte, mas estes se referem aos níveis. O capítulo terceiro deste plano aborda os concursos, uma vez que estabelece, no artigo 14, que “o município de Uberlândia promoverá concurso público, pelo menos de quatro em quatro anos, para provimento das vagas existentes” (UBERLÂNDIA, 2004, s/p.). Inclui, ainda, informações referentes à organização e diretrizes para os concursos.

Em suma, o PCC de 2004 em seus princípios contempla a valorização dos profissionais da educação. O conceito de carreira é coerente com o que elencamos como norteador na pesquisa e é importante salientar que o PCC também aborda aspectos relacionados com a progressão e o ingresso pelo concurso público. Quanto à origem dos PCCs de 1993 e 2004, não foram encontrados registros históricos do processo de sua construção, pois não há nenhuma referência nos documentos analisados sobre esta questão.

No entanto, diferente dos anteriores, o processo que antecedeu a aprovação do PCC de 2014 iniciou-se em 2012, com a constituição de uma Comissão de Educação que se organizou e elaborou o Plano Municipal de Educação como proposta para o então candidato a prefeito, Gilmar Machado (2013-2016), do Partido dos Trabalhadores (PT). Esta Comissão era composta por 60 educadores/educadoras que atuavam nos diversos níveis e modalidades da educação. Com a vitória do candidato Gilmar Machado, no primeiro semestre de 2013, esta Comissão retomou as discussões e análises a partir de uma pergunta que norteava o levantamento dos dados: “Qual é a realidade educacional do município de Uberlândia, tendo em vista a qualidade social da educação?” (NOVAIS, MACHADO; NUNES, 2017, p. 18).

Neste processo investigativo, houve o desdobramento em várias questões, dentre elas o eixo a “Valorização dos (as) profissionais da Educação: Plano de cargos, carreira e salário dos/das profissionais da educação.” e ainda outra, que tratava da “Formação inicial e contínua dos (as) profissionais da educação.” (NOVAIS, MACHADO; NUNES, 2017, p. 22).

Os dados da Assessoria de Desenvolvimento Humano do Município¹⁵ revelaram que a maioria dos docentes tinha formação inicial e continuada, graduação e pós-graduação *lato sensu*, assim distribuídos: 76 com formação em nível de Ensino Médio, 1314 em Ensino Superior, 2441 com Especialização, 132 com Mestrado e 2 com Doutorado, totalizando 3966 professores/professoras. Afirmam ainda que em torno de 20% participam das formações oferecidas pelo Centro Municipal de Estudos e Projetos Educacionais Julieta Diniz (Cemepe).

Quanto ao eixo da Valorização, constatou-se que havia um Plano de Cargos e Carreira sem revisão há mais de 10 anos, inexistência de vale-alimentação e convênio com operadoras de plano de saúde.

Para melhor compreendermos o processo de construção do PCC de 2014, entrevistamos a ex-secretária municipal da administração do governo de Gilmar Machado, Entrevistada E1¹⁶, que, ao ser questionada sobre a construção do plano expôs:

Isso aí constou no plano de governo. E ele sempre foi muito vigilante porque ele queria agilidade em construir um plano de carreira do jeito que nós idealizamos e é muito difícil porque é um processo coletivo; nós não queríamos que fosse uma coisa de cima pra baixo, que as pessoas fossem ouvidas e que essa construção fosse se dando na medida em que as pessoas iam acrescentando tijolinhos. Então foi um trabalho que exigiu muita paciência, tolerância. (E1, 2017)

¹⁵ Os dados aqui apresentados diferem dos apresentados inicialmente pelo Inep em 2015

¹⁶ Sigla dada à secretária administrativa do governo do prefeito Gilmar Machado para preservação de sua identidade.

Observamos na fala dela que a construção do PCC era uma prioridade e que estava presente no plano de governo do ex-prefeito. Além disso, constatamos que havia um desejo de construir um plano que contasse com a participação de todos os servidores.

A fim de obtermos informações sobre a participação dos/das professores/professoras na elaboração do PCC, perguntamos havia ocorrido e como ela avaliava esse envolvimento deles.

Foi assim, variou muito. Em alguns momentos a participação abaixava alguns professores muitas vezes em contato com a oposição criticavam à mesa e se retiravam, mas no final a participação foi muito boa. Assim, as últimas reuniões foram reuniões com a presença grande de servidores. Na área da educação nós fizemos uma convocação para uma reunião que foi realizada no Parque do Sabiá, no Sabiazinho. Deram muitas pessoas e as pessoas votaram e as pessoas se candidatavam e os escolhidos, os mais votados foram os que compuseram a mesa permanente de negociação da educação. (E1, 2017)

A construção do PCC se deu por meio de uma mesa de negociação permanente e, para obtermos informações sobre ela, questionamos a ex-secretária de educação, Entrevistada E2¹⁷, que nos relatou que “o fórum sob a coordenação da Secretaria Municipal de Administração, por meio da mesa de negociação, contava com representantes dos diferentes profissionais da educação, ampla divulgação e debate sobre as propostas sobre cargos e carreira.” (E2, 2017) Ou seja, percebemos que a mesa de negociação permanente era um espaço aberto, para participação, diálogo e construção do PCC.

Ainda com relação ao processo, a ex-secretária, E2, nos relatou que a Secretaria de Administração da época havia solicitado uma carta com demandas da educação e esta representava um instrumento para fundamentar as discussões.

Durante todo o processo de elaboração do PCC, criamos espaços de diálogo com os/as profissionais da Rede Pública Municipal de Ensino, por meio de agendamento de reuniões, visita às unidades escolares e escuta ativa. Após o diálogo com os/as profissionais, secretária e assessores/as elaboraram e enviaram carta para a Secretaria Municipal de Administração (SME), contendo reivindicações e ponderações e a importância dessas reivindicações. As cartas eram instrumentos para fomentar diálogos, apresentar justificativas para as demandas e o contexto de busca de condições para ensinar e aprender. Outros documentos, elaborados por profissionais da educação, foram recebidos pela SME e encaminhados para a Coordenação da Mesa de Negociação. (E2, 2017)

¹⁷ Nome fictício dado para preservar a identidade do sujeito.

Desse modo, fizemos o seguinte questionamento à E1: “Ao elaborar o PCC de 2014, vocês retomaram os anteriores para ver o que melhorar ou vocês partiram de uma discussão nova?” Segue sua resposta:

Não. A gente tinha uma concepção diferente. Nós já tínhamos um tempo de amadurecimento da ideia de carreira que nós trabalhamos como projeto na universidade. Em todas as universidades federais. A gente tinha uma concepção de carreira que já não era aquela que estava posta; nós queríamos uma carreira baseada no desenvolvimento pessoal e institucional e uma carreira que melhorasse as chances da instituição de crescimento via planejamento institucional. Essas coisas precisavam ser ligadas. Não era uma carreira que não tivesse nenhuma ligação com as finalidades da instituição. Então, de cara, nós vimos que as nossas finalidades eram diferentes e não tinha o que aproveitar dos planos anteriores e isso foi uma discussão feita na mesa “Nós vamos fazer remendos ou vamos fazer outros?” A decisão foi fazer outra carreira. (E1, 2017)

O grupo que discutiu sobre um novo plano e esteve à frente coordenando a construção em um processo dialógico e democrático tinha uma concepção de carreira, que estava ligado ao desenvolvimento pessoal e institucional, tal como expressa a ex-secretária de Administração, E1. Ela afirma que tanto a instituição, quanto os servidores, ganham com o PCC aprovado em 2014:

A gente falava muito que era um casamento; a gente passa uma vida lá dentro, quantas horas... e esse casamento a gente queria que fosse feliz, que houvesse sim investimento grande nos servidores e que o desenvolvimento fosse ligado ao desenvolvimento da instituição. E é isso que muitos políticos não querem. Muitas autoridades não estão nem aí prá isso e, por isso, houve muita incompreensão do significado desse plano, tanto internamente, nas pessoas que fizeram oposição, quanto externamente, nas autoridades que regulam os atos dos gestores públicos. (E1, 2017)

Em vários momentos, E1 expõe que houve incompreensões sobre como estava acontecendo a criação do PCC, a concepção que se tinha de participação, de carreira e da comissão que estava à frente dos processos de produção do plano e esses fatores geraram conflitos e a quase não aprovação do PCC, pois alguns vereadores da oposição, conforme relata E1, gostariam de bloquear sua criação e votação porque seria visto como um documento criado pelo grupo de pessoas que estavam na gestão do governo de um prefeito do PT. Entretanto, o plano teve sua aprovação na Câmara dos Vereadores.

Assim, em 2014, em consonância com as Diretrizes Nacionais para a Carreira, estabelecidas pela Resolução nº 2, de 28 de maio de 2009, que requerem a elaboração e adequação dos Planos de Cargos e Carreiras para Profissionais da educação pública, houve a necessidade de mudar o PCC de Uberlândia. A aprovação se deu em 29 de setembro de 2014

com a Lei nº 11.967. Em sua estrutura, o documento traz, no capítulo II, os princípios e diretrizes da gestão:

I - natureza, função social e objetivos do Município; II - dinâmica dos processos de trabalho nas diversas unidades administrativas e as competências específicas deles decorrentes; III - qualidade, referenciada socialmente, do processo de trabalho com garantia dos padrões de ensino-aprendizagem e o projeto político pedagógico de cada unidade educacional; IV - vinculação ao planejamento estratégico participativo e ao desenvolvimento da gestão pública cidadã; V - investidura em cada cargo condicionada à prévia aprovação em concurso público de provas ou de provas e títulos; VI - desenvolvimento do servidor vinculado aos objetivos institucionais; VII - garantia de programas de qualificação, orientados pela educação em direitos humanos, que contemplem a formação específica e a geral, nesta incluída a educação formal; VIII - avaliação do desempenho funcional dos servidores, como processo pedagógico, realizada mediante critérios objetivos decorrentes das metas institucionais, referenciada no caráter coletivo do trabalho e nas expectativas dos usuários; IX – garantia das condições adequadas de trabalho; X - oportunidade de acesso às atividades de direção, assessoramento e chefia, sem distinção de gênero, raça, etnia, condição de sexualidade, geração, dentre outras particularidades do sujeito, respeitadas as normas específicas; XI - aplicação das normas estatutárias próprias do Município previstas em lei específica; XII - promoção de atendimento ao público, orientada por relações igualitárias de gênero, raça, etnia, condição de sexualidade, geração e outras particularidades do sujeito. (UBERLÂNDIA, 2014, p.2).

Observamos que, no Plano de 2014, há um número maior de princípios em relação aos planos anteriores. O capítulo III traz os conceitos a serem aplicados no referido plano.

O PCC aborda o conceito de carreira como sendo o “conjunto de cargos da mesma natureza de trabalho, hierarquizados segundo o nível de complexidade e o grau de responsabilidade de suas atribuições.” (p.2). Ao observarmos este conceito, o consideramos coerente com as discussões já realizadas, principalmente as elencadas na seção 2. Estas discussões expõem que a carreira refere-se aos indivíduos que estão aptos para o exercício da profissão, pois são portadores de título compatível com as necessidades da atuação docente (BOLLMANN, 2010). E, por isso, a carreira está incorporada pela formação, desenvolvimento na carreira (progressões), condições de trabalho, remuneração e jornada de trabalho.

O capítulo IV apresenta a estrutura do plano, estabelecendo sete cargos a que se destinam: o educador infantil, o instrutor de língua de sinais, o intérprete de língua de sinais, o/a professor/professora I, o/a professor/professora II, o/a professor/professora auxiliar para educação infantil e o pedagogo.

Posteriormente, no artigo 7º, há o detalhamento das atividades de cada um destes cargos, sendo que o educador infantil deverá: “a) desenvolver atividades na educação infantil;

b) garantir o atendimento de qualidade às crianças, mantendo a indissociabilidade entre o cuidar e o educar; c) contribuir para o desenvolvimento integral da criança e para o processo de ensino-aprendizagem”. (UBERLÂNDIA, 2014, p. 5)

Já o instrutor de língua de sinais ministrará o ensino de Libras na rede municipal de ensino a quem interessar. O intérprete deverá interpretar em aulas, palestras, conferências e em outros locais públicos.

Quanto ao professor/professora I, que atende até o 5º ano, este tem como competências:

- a) planejar, organizar, executar e avaliar as atividades inerentes aos objetivos e metas institucionais no âmbito da educação;
- b) assessorar os gestores;
- c) exercer atividades docentes diretamente com alunos no nível da educação infantil e ensino fundamental até o 5º (quinto) ano;
- d) coordenar as atividades de sua unidade administrativa, projetos ou programas, quando requisitado pela administração municipal;
- e) exercer atividades pedagógicas e de apoio à docência;
- f) prestar atendimento ao usuário dos serviços públicos; (UBERLÂNDIA, 2014, p. 6).

Ao professor/professora II, que atende até o 9º ano do Ensino Fundamental, compete:

- a) planejar, organizar, executar e avaliar as atividades inerentes aos objetivos e metas institucionais no âmbito da educação;
- b) assessorar os gestores;
- c) exercer atividades docentes diretamente com alunos no nível da educação infantil e ensino fundamental até o 9º (nono) ano;
- d) exercer atividades pedagógicas e de apoio à docência;
- e) coordenar as atividades de sua unidade administrativa, projetos ou programas, quando requisitado pela administração municipal;
- f) prestar atendimento ao usuário dos serviços públicos; (UBERLÂNDIA, 2014, p. 6).

O/a professor/professora auxiliar tem suas atribuições semelhantes às do/da professor/professora I e II. O que o difere dos demais é o foco no exercício de atividades docentes diretamente ligadas aos estudantes da educação infantil.

Por fim, o último cargo contemplado neste PCC é o de pedagogo, que nos planos anteriores era denominado “especialista”, mas com a mudança das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para o curso de Pedagogia de 2006, não há mais especialistas. Assim, a atuação deste profissional tem como atribuição

realizar atividades de natureza pedagógica relacionadas com legislação, organização e funcionamento de sistema de ensino, processo de ensino-

aprendizagem, coordenação, assessoramento e intervenção pedagógica junto às unidades escolares. (UBERLÂNDIA, 2014, p. 6).

O capítulo V se refere ao ingresso no cargo e às formas de desenvolvimento na carreira, uma vez que o ingresso se dá por meio de concurso público, que poderá ser realizado em mais de uma fase, dependendo da especialidade e dos editais que apontarão maiores detalhes.

A partir deste panorama geral, realizado para fins de conhecimento dos aspectos gerais dos três planos de cargos e carreira do município de Uberlândia, abordaremos agora as semelhanças, diferenças, avanços e retrocessos em relação à formação continuada, remuneração, carreira e condições de trabalho.

Ao tratarmos da formação continuada, em consonância com Paula (2009), a conceituamos como o processo que ocorre de forma permanente integrado à própria atuação, podendo ser: cursos de aperfeiçoamento, pós-graduação *lato sensu* (especializações), pós-graduação *stricto sensu* (mestrado e doutorado), eventos, seminários, *workshops*, congressos, cursos de extensão, dentre outros.

Conseguimos identificar que os três planos de cargos e carreiras fazem menção sobre tal temática. Segue quadro ilustrativo:

Quadro 7 – Formação Continuada nos Planos de Carreira de Uberlândia

Formação Continuada		
Plano de 1993	Plano de 2004	Plano de 2014
“O Município deverá promover e organizar cursos de aperfeiçoamento e especialização sobre novas técnicas e orientação profissional aplicáveis às distintas atividades, áreas de estudo e disciplinas” (UBERLÂNDIA, 1993, s./p.).	“Art. 38. Fica instituído, como atividade permanente da Secretaria Municipal da Educação, o Programa de Formação e Qualificação do Servidor da Educação, tendo como objetivos: I - promover a qualificação e aperfeiçoamento profissional do servidor em cursos da educação básica, profissional e superior; II - criar e desenvolver habilidades, hábitos, valores e comportamentos adequados ao digno exercício da função pública; III - capacitar o servidor para o desempenho de suas atribuições específicas, orientando-o no sentido de obter os resultados definidos no Planejamento da sua unidade ou grupo de trabalho; IV – estimular o desenvolvimento funcional, criando condições propícias ao constante aperfeiçoamento profissional dos servidores; e V - integrar os objetivos pessoais de cada servidor, no exercício de suas atribuições, às finalidades do Sistema Municipal de Ensino como um todo; VI - criar e desenvolver práticas e valores pedagógicos visando a eliminação de todas as formas de preconceito e de discriminação de grupos sociais	No capítulo II, onde há princípios e diretrizes, uma delas é a “garantia de programas de qualificação, orientados pela educação em direitos humanos, que contemplem a formação específica e a geral, nesta incluída educação formal.” (UBERLÂNDIA, 2014, p. 2) O Plano estabelece o prazo de 12 meses para a elaboração dos

	<p>diferenciados, fortalecendo a cidadania e observando o respeito mútuo.</p> <p>Parágrafo único. “O servidor terá a oportunidade de qualificação e aperfeiçoamento profissional, inclusive em nível de pós-graduação, com licenciamento remunerado para este fim, de acordo com as normas estabelecidas pela Secretaria Municipal de Educação.” (UBERLÂNDIA, 2004, s./p.).</p>	programas de capacitação.
--	---	---------------------------

Fonte: Elaborado a partir dos Planos de cargos e Carreiras de 1993, 2004 e 2014 do município de Uberlândia

Como é possível observar no artigo 53 do plano de 1993, o Município deverá promover e organizar cursos de aperfeiçoamento e especialização sobre técnicas e orientações aplicáveis às áreas de estudo e disciplinas. O plano de 2004 sinalizava, no artigo 38, os objetivos da formação continuada oferecidos pela Secretaria de Educação, assim como apontava a oportunidade da licença remunerada. Já o plano de 2014 estabelece como um dos seus princípios e diretrizes a garantia de programas de qualificação.

Referente ao programa de capacitação que aparece no PCC de 2014, as informações estão presentes no 4º capítulo que estabelece que, enquanto política institucional, haverá o estabelecimento do Plano de Desenvolvimento dos Integrantes (PDI) dos servidores do PCC do quadro da educação. Este PDI terá o Programa de Capacitação e Avaliação de Desempenho. Há prazos estabelecidos no PCC para que estes estejam prontos, sendo para o PDI de 180 dias, a contar da aprovação do PCC, e para o Programa de Capacitação e Avaliação de Desempenho, de 12 meses.

De acordo com E1, ex-secretária de Administração, não foi possível construir o PDI, nem o Programa de Capacitação e Avaliação de Desempenho, pois, com a crise econômica e política que o Município viveu na época em que o prefeito era Gilmar Machado, os processos se tornaram inviáveis e o prazo de quatro anos de mandato do referido prefeito foi muito pouco para construí-los. Tais informações constam em sua fala:

Veio a crise econômica e com a crise econômica a política é fazer o plano e mandar o plano prá Câmara. Foi naquela ocasião um risco grande de deturpação do plano porque você imagina a gente lá propôs com o PDI um planejamento institucional e nós imaginamos que a prefeitura tem que ter um corpo de funcionários muito qualificado técnico e que não seja constituído por mandos e desmandos políticos. Esse plano ia permitir isso e um ambiente político então põe essa ideia em risco. No final do processo nós tínhamos uma resposta, por exemplo: uma secretaria x quantos servidores precisam? Efetivamente para levar adiante as suas metas? O mundo político não concorda com isso porque o mundo político atual vive de indicação. Infelizmente a política hoje, na minha avaliação, é uma política muito ruim muito perniciosa para o servidor. (E1, 2017)

Quanto à carga horária, houve mudanças consideráveis, conforme demonstrado no quadro abaixo:

Quadro 8 – Carga Horária nos Planos de Carreira de Uberlândia

Carga horária		
Plano de 1993	Plano de 2004	Plano de 2014
Quanto à carga horária, o/a professor/professora regente teria que cumprir 18 horas de atividade e 2 horas para reuniões, estudo e planejamento; já o/a professor/professora atuante de 5ª à 8ª série eram 24 horas- aula ¹⁸ , sendo 18 h/as com os estudantes e o restante em reuniões de estudos; já o supervisor e o orientador educacional, 40 horas, mas era permitido que optassem pela metade, ou seja, 20 horas, e isso resultaria na redução de 50% do salário.	O Artigo 22 estabelece que, para cargos do pessoal administrativo da educação será uma jornada de trabalho de 40 horas semanais; para professor/professora e especialista de educação, instrutor e intérprete de língua de sinais, 20 horas semanais e 25 % da jornada semanal será para atividades de planejamento, atualização, produção coletiva e formação permanente. Ainda o artigo 52 demonstra que as aulas dos docentes, quando possível, serão concentradas em quatro dias, caso não prejudique o ensino, e que dois terços das horas podem ser cumpridas onde melhor convier ao servidor.	O último capítulo das disposições finais e transitórias apresenta que a jornada de trabalho do educador infantil é de 30 horas semanais, do/da professor/professora I e II de 20 horas semanais, do pedagogo de 30 horas semanais, do interprete e instrutor de libras de 20 horas semanais, sendo que o/a professor/professora I, II, professor/professora auxiliar para Educação Infantil e o pedagogo podem optar por 40 horas semanais. Ainda o artigo 28 estabelece que as aulas dos/das professores/professoras deverão, quando possível, se concentrar em 4 dias, de modo que não atrapalhe o ensino e que dois terços das horas de atividades pedagógicas extraclasse podem ser cumpridas onde melhor convier ao servidor.

Fonte: Elaborado a partir dos Planos de Cargos e Carreira de 1993, 2004 e 2014 do município de Uberlândia

A partir deste panorama, observamos que no plano de 1993 o/a professor/professora teria apenas duas horas dedicadas a estudos, planejamento e outros afazeres docentes, somando uma carga horária de 20 horas semanais. No plano de 2004 foi definido o cumprimento de 20 horas semanais e destas, 25%, ou seja, 5 horas, eram destinadas a atividades de planejamento, estudos e outros, dando a oportunidade de cumpri-las onde conviesse ao docente, não somente na escola. Estes 25% consideramos como importantes, uma vez que as atividades extraclasse são contempladas em sua carga horária.

Em relação ao plano de 2014, constatamos o ingresso do educador infantil como cargo do magistério e não mais do administrativo, assim como a redução da sua carga horária de 40 para 30 horas semanais. Outro cargo que tem sua carga horária modificada é o pedagogo, de 40 ou 20 horas semanais, com redução de 50% do salário, para 30 horas semanais. A carga horária do/da professor/professora não é alterada, mas apenas a carga horária de planejamento e estudos que passa a ocorrer na escola com a supervisora, sendo que dois terços do seu horário podem ser cumpridos onde melhor convier ao docente.

Quanto à discussão da carga horária, vale mencionar o Parecer nº 9/2012, do Conselho Nacional de Educação da Câmara de Educação Básica, que debateu sobre a concepção e implantação da Lei 11.738 de 2008, referente ao PSPN. Neste parecer fica explícito que numa

¹⁸

Hora-atividade é o tempo de 60 minutos, já horas aulas são as aulas de 50 minutos

jornada de 40 horas, 26 delas compreendem o exercício em sala de aula e 14 destinam-se às atividades extraclasse. Este mesmo parecer ainda expõe que o cumprimento das horas é organizado contemplando três momentos: atividade de interação com a educação por meio da ministração das aulas, horário de trabalho pedagógico coletivo e horário de trabalho pedagógico em local de livre escolha, onde melhor lhe convier. Nesse sentido, o que é estabelecido no PCC de 2014 está em conformidade com o Parecer nº 9/2012 e com a Lei do PSPN.

Outro aspecto importante é o relativo às condições de trabalho do docente. Buscamos identificar nos planos a proposta que envolve esse tema e formulamos o seguinte quadro:

Quadro 9 – Condições de Trabalho nos Planos de Carreira de Uberlândia

Condições de trabalho		
Plano de 1993	Plano de 2004	Plano de 2014
Este plano faz menção a poucos pontos relacionados às condições de trabalho: o limite de estudantes por sala, tratado no artigo 63 das disposições finais e transitórias, sendo que na pré-escola o número máximo de estudantes é 24 alunos, de 1ª à 6ª série e Educação de Jovens e adultos é 24 estudantes e nas 7ª e 8ª séries, 30 alunos no máximo. Entretanto, o inciso primeiro aponta que, atingindo a lotação máxima poderá exceder em até 10 estudantes, acontecendo um desdobramento em nova classe, ressalvando-se a pré-escola e 1ª e 2ª séries, que será de quatro estudantes.	Não foram encontrados pontos que mencionassem sobre número de alunos por sala e outros temas relacionados às condições de trabalho do docente.	Quanto ao plano de cargos e carreira de 2014, este não estabelece o número de alunos por sala ou as condições para trabalho, mas o artigo terceiro estabelece os princípios e diretrizes, sendo um deles a “garantia das condições adequadas de trabalho” (UBERLÂNDIA, 2014, p.2)

Fonte: Elaborado a partir dos Planos de Cargos e Carreira de 1993, 2004 e 2014 do município de Uberlândia

Percebemos que as condições de trabalho do docente não são uma preocupação dos Planos de Cargos e carreira do Município de Uberlândia. Encontramos, no PCC de 1993, apenas o estabelecimento do número de alunos por sala; porém, ao tratar das condições de trabalho, não se restringe a este fator, pois o bem estar do docente envolve outras dimensões para além do número de alunos por sala. O PCC de 2004 não faz nenhuma menção a aspectos ligados às condições de trabalho, no de 2014 nota-se uma das diretrizes que propõe a garantia de adequadas condições de trabalho, porém não explicita quais são elas.

Outro ponto que analisamos e comparamos nos três planos é com relação à remuneração e à progressão na carreira, uma vez que buscamos identificar como estas são estabelecidas.

Quadro 10 – Remuneração e Progressão nos Planos de Carreira de Uberlândia

Remuneração e Progressão		
Plano de 1993	Plano de 2004	Plano de 2014
Quanto à remuneração, os artigos 48 a 52	No plano de cargos e carreira de 2004, há duas formas de promoção: a progressão horizontal para a classe correspondente e	Quanto às progressões, este plano estabelecem que são 5 as modalidades: progressão funcional, por qualificação,

estabelecem como esta ocorrerá. Há promoção vertical e horizontal por merecimento. Com relação ao vencimento e remuneração, o artigo 53 aponta que o vencimento será o mesmo para cargo correspondente à classe e ao nível, sendo ajustado para que o salário não fique defasado; e o parágrafo único estabelece que “a isonomia salarial será assegurada de acordo com o artigo 62 da Lei Orgânica Municipal”.	a vertical, com a mudança de nível na mesma classe. Quanto aos vencimentos, o artigo 20 aponta “as tabelas de vencimentos dos cargos nas respectivas carreiras, classes e níveis, relacionando cada um deles ao valor do vencimento inicial em cada carreira. São resultantes de uma matriz, cujo eixo vertical reflete os níveis da progressão vertical do servidor, e o eixo horizontal, que se refere às classes da progressão horizontal, presentes no anexo I desta Lei complementar”. Os incisos 1º e 2º esclarecem sobre os incrementos dados para a progressão vertical e horizontal. O artigo 21 trata da revisão do vencimento inicial, que será a partir das diretrizes estabelecidas pelo Conselho Nacional e o parágrafo único aborda a partir de quais critérios é estabelecida a revisão dos vencimentos iniciais.	por mérito profissional, por capacitação profissional e/ ou por reconhecimento de notório saber. Com relação à remuneração, esta é tratada no capítulo VI, no qual o artigo 10 estabelece que a remuneração “será composta do vencimento básico, correspondente ao valor estabelecido para o padrão de vencimento do nível de qualificação ocupado pelo servidor” (UBERLÂNDIA, 2014, p. 10), ou seja, de acordo com a posição que o servidor ocupa na carreira em função do nível de capacitação do seu cargo. Além disso, estabelece que a revisão da remuneração seja de 6,5% anuais, e se essa revisão não seguir a inflação, esta será maior. Outro ponto importante é estabelecido no artigo 17 que sinaliza que os pisos remuneratórios dos servidores deste plano seguirão os mesmos instituídos no Piso Nacional da Educação.
---	---	---

Fonte: Elaborado a partir dos Planos de Cargos e Carreira de 1993, 2004 e 2014 do município de Uberlândia

No tocante às progressões, observamos que em 1993 e em 2004 havia duas. No PCC de 2014, estas aumentaram quantitativamente: progressão funcional, por qualificação, por mérito profissional, por capacitação profissional e/ ou por reconhecimento de notório saber.

O desenvolvimento na carreira, de acordo com o PCC de 2014, poderá ser por progressão funcional, na qual o servidor que possui mais de três anos de efetivo exercício poderá mudar de local de trabalho, especialidade dentro do mesmo cargo, e/ou por outro tipo de progressão que ocorra a partir de uma qualificação por meio de certificação reconhecida pelo Ministério da Educação (MEC).

Outra forma de progressão é a por mérito profissional, que ocorre quando o servidor apresenta resultado em programa de avaliação de desempenho. Há também a progressão por capacitação profissional quando o servidor “muda de padrão de vencimento, dentro do mesmo nível de qualificação, na mesma especialidade e cargo, decorrente da obtenção pelo servidor de certificação em programa de capacitação” (UBERLÂNDIA, 2014, p.9).

A última possível forma de desenvolvimento na carreira ocorre por meio da progressão por reconhecimento de notório saber, na qual o servidor é reconhecido pela competência, produtividade e experiência, que vai além do domínio institucional e seja de domínio público.

Com relação à remuneração, algo que nos chama a atenção é o fato dos três planos fazerem menção à defasagem dos salários, mas apenas o de 2014 ter estabelecido a porcentagem de revisão da remuneração.

Outro ponto observado é a menção feita ao PSPN, de tal modo que cumpre o que a Resolução n.º 2 de 2009, que institui as Diretrizes Nacionais para os Planos de Carreira e Remuneração dos Profissionais do Magistério, estabelece em seu artigo 3º:

Os critérios para a remuneração dos profissionais do magistério devem pautar-se nos preceitos da Lei nº 11.738/2008, que estabelecem o Piso Salarial dos Profissionais, e no artigo 22 da Lei n.º 11.494/2007, que dispõe sobre a parcela da verba do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização do Magistério (Fundeb). (BRASIL, 2009, p.41).

Nesse sentido, buscamos as semelhanças e/ou divergências com relação às gratificações que se somam à remuneração, o que pode ser observado no quadro abaixo:

Quadro 11 – Gratificações nos Planos de Carreira de Uberlândia

Gratificações		
Plano de 1993	Plano de 2004	Plano de 2014
O artigo 54 estabelece as seguintes gratificações: a) 20% (vinte por cento), pelo exercício em escola ou classe de estudantes portadores de deficiência; b) 5% (cinco por cento), pelo exercício em salas de classes multisseriadas, onde se processa a alfabetização de adultos; c) 20% (vinte por cento), pelo exercício em escolas da zona rural, para os que lá residam ou se utilizem do transporte escolar; d) 20% (vinte por cento), de gratificação de regência de sala (pó de giz); e) 5% (cinco por cento), em exercício em sala de pré e série onde se processam as alfabetizações.	O artigo 26 estabelece que as gratificações sejam de 20% para professor/professora e o especialista da educação em exercício em classe com estudantes com necessidades educacionais especiais e de 5% para professor/professora que exerça a docência em sala de aula onde há alfabetização.	Quanto às gratificações, são mantidos os incentivos de zona rural e adicional de percursos, e as mesmas gratificações do plano de 2004, ou seja, 20% pelo exercício em classe com estudantes com necessidades educacionais especiais e 5% por docência em sala de aula onde há alfabetização.

Fonte: Elaborado a partir dos Planos de Cargos e Carreira de 1993, 2004 e 2014 do município de Uberlândia

As gratificações, conforme destacado na Seção 2¹⁹, segundo o conceito de Ferreira (2010), refere-se aos benefícios que se somam ao salário como mecanismo de estímulo ao trabalho. No caso da educação, o objetivo das gratificações por vezes é estimular a permanência na sala de aula. A partir deste quadro, constatamos que muitas gratificações estabelecidas no plano de 1993 foram retiradas do PCC de 2004 e de 2014, permanecendo os 5% para professores/professoras alfabetizadores/alfabetizadoras e 20% quando na sala há crianças com necessidades educacionais especiais.

¹⁹ é possível encontrar informações sobre gratificação na seção, na parte remuneração e carreira docente

Com relação à valorização dos profissionais da educação por meio do PCC de 2014, questionamos a ex-secretária de Educação, E2, se ela acreditava que o PCC colaborava para a valorização do trabalho do docente:

A Política de Valorização do/a profissional da educação foi materializada por meio de várias ações, a título de ilustração: a) Formação Contínua na escola, no Centro Municipal de Estudos e Projetos Julieta Diniz – CEMEPE e em outros espaços educativos; b) Vale alimentação; c) Projeto Cuidando de Quem Ensina; d) Convênio- Plano de Saúde. e) Revisão do PCC. A meu ver, são ações que favorecem a criação de ambientes favoráveis à educação de qualidade social. O PCC vincula-se ao desenvolvimento profissional, um dos fatores de valorização do trabalho docente. Várias demandas foram atendidas. Entretanto, cabe mencionarmos dois fatos que dificultaram o atendimento de algumas demandas feitas por profissionais da educação, por exemplo, o de aplicar um percentual diferenciado para estabelecer os vencimentos de professores/as efetivos com mais de 16 anos de atuação no Município: o 1º é que o PCC dos/as profissionais da PMU permaneceu por mais de dez anos sem revisão e o 2º é que a crise política/financeira, vivenciada também pelo Brasil, reduziu recursos destinados aos Municípios, o que pode ser ilustrado pela redução do valor das transferências de recursos financeiros dos Governos Federal e Estadual para o município de Uberlândia. Acredito que o Plano de Cargos e Carreira é fundamental para fomentar o desenvolvimento profissional e, por conseguinte, é uma das ações de uma política de valorização do/a professor/a. Portanto, é essencial continuar a implementação do referido PCC. (E2, 2017)

Em consonância com a resposta acima, a ex-secretária de Administração expressou considerar que o PCC valoriza os/as professores/professoras.

Muito. A avaliação de desempenho é uma... Nós implantamos a avaliação e o programa de capacitação dando progressões para que o docente possa, toda vez que ele fizer um curso de acordo com aquela tabela que está lá, ter uma progressão que é pra valorizar sim. É pra valorizar. No processo de capacitação é a valorização do fazer dele, de acordo com as atribuições dele. Tem que fazer uma capacitação em cima da matéria que ele está dando e ele não pode. Eu sou professor de história; agora vou fazer especialização na área de matemática e não ganharia nada. Entendeu? No processo de capacitação, aliás, de especialização, eu vou fazer o curso não na área de pós-graduação, mas cursos de capacitação que são mais de aperfeiçoamento para desenvolver habilidades no exercício das atividades do cargo. O Cemepe seria o grande auxiliar. E toda vez que a pessoa fosse lá, ela candidata e ela conclui, acho que no primeiro momento, um curso de 60 horas e depois vai aumentando. e então, cada professor/professora tem cinco progressões por capacitação que são novas, o que não existia antigamente que é para incentivá-lo a estudar. Além disso, nós incentivamos a pós-graduação *lato sensu* e *stricto sensu* e aí tem uma valorização toda vez que ele cumprir esse programa. Além disso, tem a discussão do ambiente de trabalho que vinha no bojo da avaliação de desempenho que eu descrevi pra você: um contrato individual de tarefas, um contrato coletivo para superação das dificuldades, que estava previsto na avaliação, e que a gente não chegou a concluir como lei. (E1, 2017)

Portanto, com estas respostas, percebemos que, tanto E1 quanto E2 consideram que este PCC colabora para valorizar o trabalho do docente, por mais que ambas destaquem alguns percalços, tais como as lutas enfrentadas para esclarecer aos vereadores, servidores e até ao Ministério público sobre a construção e os anseios para que fosse um PCC em prol do desenvolvimento dos servidores do magistério e com participação coletiva, esses fatores conduziram a desafios nessa trajetória.

4.3 O Plano Municipal de Educação de Uberlândia e a valorização docente

Outro documento importante é o Plano Municipal de Uberlândia, aprovado em 26 de junho de 2015, com validade até 2025. Para a elaboração deste plano, havia um desafio, que “guardasse consonância com o Plano Nacional de Educação e, ao mesmo tempo garantisse identidade própria e autonomia, além de considerar princípios que devem reger os planos educacionais: gestão democrática, autonomia, regime de colaboração e participação da sociedade civil.” (FERREIRA, ANTUNES e MENDES, 2015, p.36). Neste Plano Municipal, há importantes menções relacionadas ao Plano de Cargos e Carreira aprovado em 2014.

O Plano Municipal de Educação de Uberlândia surge como instrumento que se integra ao Plano Nacional de Educação de 2014-2024, com a finalidade de que as metas sejam cumpridas. Nesse sentido, há também eixos temáticos, quais sejam: I – Sistema Municipal de Ensino; II – Educação Inclusiva: Cidadania e Emancipação; III – Qualidade da Educação: democratização e Aprendizagem; IV – Gestão Democrática; V – Valorização dos Trabalhadores da Educação: Formação e Condições de Trabalho; e VI – Financiamento da Educação: Transparência e Controle Social.

O artigo 7º aponta, com relação ao Congresso Municipal de Educação, espaço de discussão coletiva, análise da realidade e formas de mediações com fins de avaliação das diretrizes e metas para a educação no Município.

O município de Uberlândia promoverá a realização de pelo menos 2 (dois) congressos municipais de educação até o final do decênio, articulados e coordenados pelo Conselho Municipal de Educação, Secretaria Municipal de Educação e Fórum Municipal de Educação” (UBERLÂNDIA, 2015, p.3).

Além disso, o inciso 1º do artigo 10 estabelece que sejam elaborados, a cada 2 (dois) anos, relatórios utilizando indicadores de rendimento escolar, de avaliação institucional e de qualidade social da educação.

O documento, em sua apresentação, relata como se deu o processo de sua construção. Elaborado a partir de uma comissão do Conselho Municipal de Educação e por adotar a

perspectiva de participação democrática, posteriormente, o documento referência transitou nas escolas e nelas houve um dia escolar destinado às discussões e proposições. Além das escolas, o documento referência também foi enviado a outras instituições, tais como as de ensino superior e Organizações Não Governamentais (Ongs) conveniadas.

Nesse processo de elaboração foi organizado o “Congresso Municipal de Educação – Plano Municipal de Educação – por uma cidade educadora”, que aconteceu nos dias 11 e 12 de setembro de 2014, com o objetivo de discutir as propostas por eixos. De acordo com Antunes e Jesus (2017),

O evento contou com representantes de 54 Escolas Municipais de Educação Infantil (Emeis); 50 Escolas Municipais de Ensino Fundamental (Emefs); 21 Escolas Estaduais (EEs); 25 Organizações Não Governamentais (Ongs); além de representantes do Centro Municipal de Estudos e Projetos Educacionais Julieta Diniz (Cemepe); do Campus Municipal de Atendimento à Pessoa com Deficiência; da Superintendência Regional de Ensino (SRE); do Centro Estadual de Educação Continuada de Uberlândia (Cesec); da Faculdade de Educação de Universidade Federal de Uberlândia (UFU); da Escola de Educação Básica da UFU (Eseba); da Associação dos Docentes da Universidade Federal de Uberlândia (Adufu) e diversos conselhos e sindicatos, totalizando 162 instituições. Foram registradas as presenças de 618 delegados/as, 54 observadores (as) e 16 convidados (as), num total de 688 participantes, distribuídos nos seis eixos temáticos: I) Sistema Municipal de Ensino; II) Educação Inclusiva: Cidadania e Emancipação; III) Qualidade da Educação: Democratização e Aprendizagem; IV) Gestão Democrática; V) Valorização dos Trabalhadores da Educação: formação e condições de trabalho; e VI) Financiamento da Educação: transparência e controle social. (p. 31).

No que se refere à valorização docente, as metas para essa dimensão foram definidas a partir das temáticas: a formação continuada, a carga horária, as condições de trabalho, a remuneração e a progressão na carreira. Por isso, focaremos no Eixo V – Valorização dos trabalhadores da educação: formação e condições de trabalho.

A meta cinco do Plano Municipal busca garantir a formação continuada, em serviço, em rede e condições adequadas de trabalho no processo permanente de valorização dos trabalhadores da educação. Machado et. al (2017) destacam que a formação no Cemepe vem promovendo um movimento coletivo e integrado, de modo que proporcionar o desenvolvimento humano. Por essa razão, propõe analisar, diagnosticar e fazer uma leitura crítica das escolas. Desse modo, a formação em rede é o

trabalho desempenhado pela Rede Pública Municipal pelo Direito de Ensinar e de Aprender, cujo modo de atuação conjunta, em sistema de cooperação, é adotada pelos núcleos interdisciplinares e escolas que buscam, nos diversos equipamentos sociais e instituições, parcerias para planejar e realizar a formação contínua a partir das escutas-ativas e rodas de conversa realizadas

com os/as profissionais da educação, alunos, alunas e familiares ou responsáveis legais. (MACHADO et al., 2017, p. 100).

Em relação à formação continuada, há várias estratégias, tais como: desenvolver, garantir e efetivar programas permanentes de formação continuada em serviço; ampliar e consolidar o Centro Municipal de Estudos e Projetos Educacionais – Julieta Diniz (Cemepe) como órgão responsável pela formação continuada; criar e implementar cursos inovadores, assim como cursos com conteúdos adequados aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs).

Uma importante observação é que o Plano Municipal não faz nenhuma menção a respeito da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), mas apenas aos PCNs. A BNCC configura-se como orientações que nortearão os currículos das escolas públicas e privadas. Este documento indica quais são os conhecimentos essenciais, competências e aprendizagens para os estudantes da educação básica.

A discussão iniciou-se em 2015 com o I Seminário Interinstitucional para a elaboração da BNCC, no qual, por meio da Portaria 592²⁰, foi instituída uma comissão de especialistas para elaborar a BNCC, iniciando uma consulta pública para a criação da primeira versão. Em 2016 foi apresentada a primeira versão, em junho a segunda e em agosto começou a ser redigida a terceira versão. No ano de 2017 foi entregue ao Conselho Nacional de Educação a versão final para posteriormente ser encaminhada ao MEC e, na sequência, o fechamento e implantação nas redes de ensino. Entretanto, o Plano Municipal de Uberlândia parece ignorar a BNCC e privilegiar em suas discussões apenas os PCNs.

Outro aspecto é uma estratégia que relaciona a formação continuada com a progressão na carreira e propõe “Garantir no Plano de Desenvolvimento dos Integrantes do Plano de Carreira dos Servidores do Quadro da Educação que esses programas de formação continuada sejam utilizados como forma de avaliação para progressão horizontal e vertical, por meio de certificados de frequência do profissional, conforme legislação vigente” (UBERLÂNDIA, 2015, p. 67). Acrescenta, ainda, outra estratégia que propõe que se estabeleça o prazo máximo para entrega dos certificados, uma vez que sugere a sua utilização na progressão.

Apresenta como avanço outra estratégia que aborda a formação e a remuneração, pois indica a regulamentação em lei para liberação total ou parcial, remunerada, para cursos de mestrado e doutorado, o que é importante por incentivar o/a professor/professora a buscar a formação, mas também necessário para que ele seja valorizado, posteriormente, com o reconhecimento no momento da progressão.

²⁰

Disponível em

<http://escolas.educacao.ba.gov.br/system/files/private/midioteca/documentos/2015/portaria-mec-n-592-bnc.pdf>

Tal defesa segue no mesmo sentido do que sinaliza Gatti (2009): “os diferenciais nos planos de carreira encontrados não mostram a possibilidade real de professores/professoras subirem na carreira sem deixar a sala de aula.” (p.254). Diante dessa constatação, observamos que muitos professores/professoras, ao procurarem a pós graduação *stricto sensu*, projetam a saída da sala de aula.

No que se refere à carga horária, remuneração e condições de trabalho, estas são tratadas na diretriz II do Plano Municipal intitulado de Valorização: Plano de Carreira, Jornada de Trabalho, remuneração e condições de trabalho.

Observamos que existem várias estratégias que tratam das condições de trabalho, tais como as que indicam a adequação aos padrões de ergonomia, do oferecimento de ginástica laboral, de parcerias para trabalho relacionado com a voz, observância de materiais nocivos e proposta de mudança destes. Há as que propõem ainda dar continuidade a programas que cuidam da saúde psíquica, construir novas instituições, informatizar 100% das escolas, trocar os quadros negros por quadros brancos, dentre outras.

Os fatores acima citados são imprescindíveis e, como expressam Jacomini e Penna (2016), é necessária uma formação adequada, condições de trabalho e desenvolvimento na carreira para que o profissional desenvolva seu trabalho, pois assim este se sentirá valorizado com o que lhe é oportunizado.

Quanto às estratégias relativas à carga horária, há uma que propõe “garantir o cumprimento das horas destinadas às atividades extraclasse” (UBERLÂNDIA, 2015, p.72), sendo este um ponto que chama a atenção porque não há outras estratégias relacionadas à carga horária de trabalho dos/das professores/professoras.

Em síntese, esta seção deteve-se na apresentação dos planos de carreira de 1993, 2004 e 2014, analisando-os a partir da formação continuada, carga horária de trabalho, remuneração, gratificações, progressão e condições de trabalho. Ademais, buscamos também compreender as metas e estratégias do Plano Municipal de Uberlândia e percebemos que estas enfatizam a formação continuada e as condições de trabalho em detrimento da progressão, carga horária e remuneração.

Observamos avanços na formação continuada com referências aos programas de capacitação, porém um retrocesso ao tomarmos conhecimento que estes ainda não foram elaborados. A carga horária conforme explicitada no PCC de 2014 está em consonância com a Lei do PSPN. A remuneração avança no sentido de contemplar o PSPN e estabelecer um percentual de revisão dos salários a fim de acompanhar a inflação evitando que a remuneração fique defasada. Entretanto, há um retrocesso com relação à diminuição das gratificações que

acontece ao longo dos PCCs. Vale ressaltar que as condições de trabalho são pouco abordadas nestes documentos.

Na continuidade da pesquisa empírica procuraremos responder: “qual a perspectiva dos/das professores/professoras da rede municipal de Uberlândia em relação a sua valorização a partir do plano de carreira do município?”

4.4 A valorização docentes nos PCCs do município de Uberlândia na perspectiva dos/das professores/professoras

4.4.1 Caracterização do grupo de professores/professoras participantes

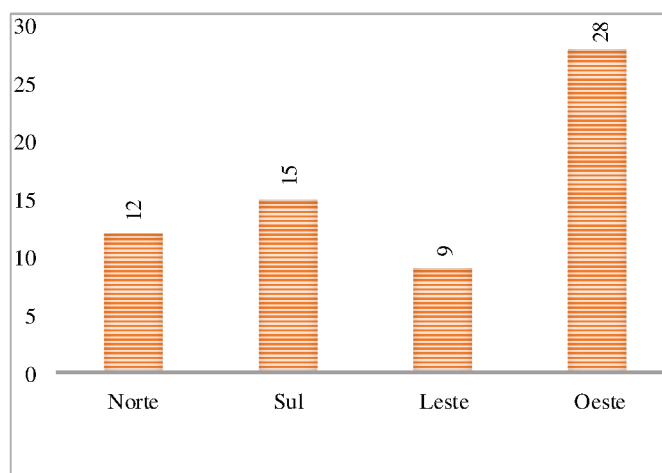
A Lei nº 11.444 de 2013 institui a rede pública municipal pelo direito de ensinar e de aprender no município de Uberlândia. Em seu artigo sétimo, a rede pública pelo direito de ensinar e aprender

consiste em uma forma de atuação conjunta de instituições que desenvolvam atividades relacionadas à educação, capazes de agir em cooperação e de estabelecer relações pautadas na autonomia, na complementaridade, na horizontalidade e no interesse comum de contribuir para garantir o direito aos alunos à educação pública, gratuita, laica, democrática, popular e qualificada socialmente (UBERLÂNDIA, 2013, p.1).

Nessa perspectiva, a rede municipal se organiza por polos, uma vez que tal organização facilita a participação das instituições, bem como a identificação das especificidades de cada região. Observando isso, ao aplicarmos os questionários, nos dirigimos a uma escola de cada polo.²¹

O gráfico abaixo explicita a quantidade de questionários aplicados por polos, sendo que, no caso dos polos sul e oeste foram aplicados os questionários em mais de uma escola, totalizando 64 questionários.

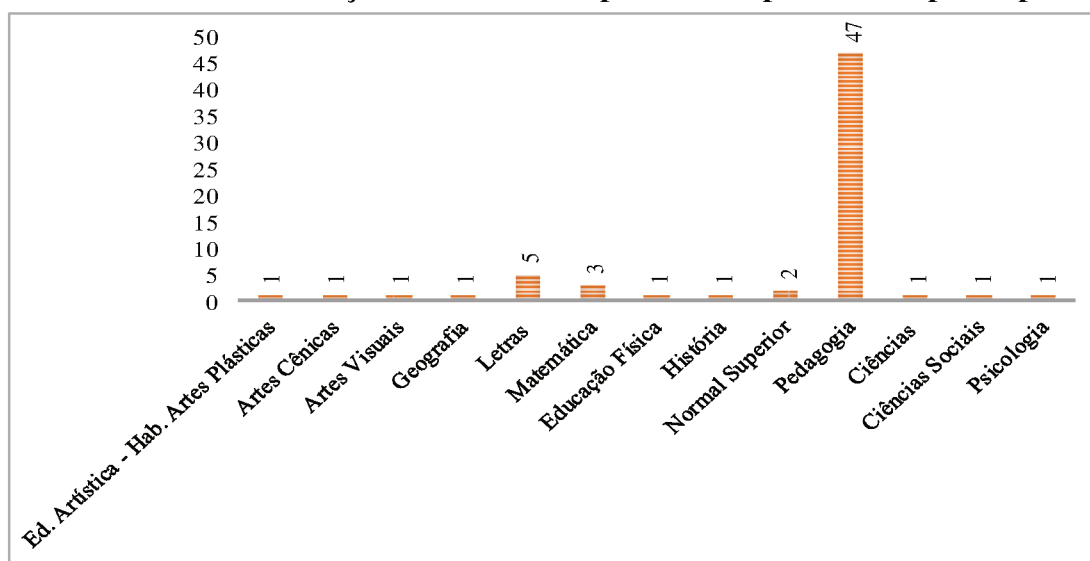
²¹ Não conseguimos questionários de docentes do polo centro

Gráfico 1 – Questionários aplicados por polo

Fonte: elaborado a partir dos dados coletados

Do grupo de professores/professoras que responderam aos questionários, 63 são do sexo feminino e apenas um do sexo masculino. Estes dados reafirmam a constatação de Gandim e Gandim (2003) e de Vianna (2013), de que há maior presença da mulher na docência e, por isso, essa é uma profissão vista como feminina.

Quanto à formação destes professores/professoras, 63 responderam que são graduados e um não respondeu. As áreas de graduação dos docentes são Artes Cênicas, Artes Visuais, Ciências, Educação Física, Educação Artística (Habilitação em Artes Plásticas), Geografia, História, Letras, Matemática, Normal Superior, Pedagogia e até Psicologia.

Gráfico 2 – Formação inicial dos/das professores/professoras participantes

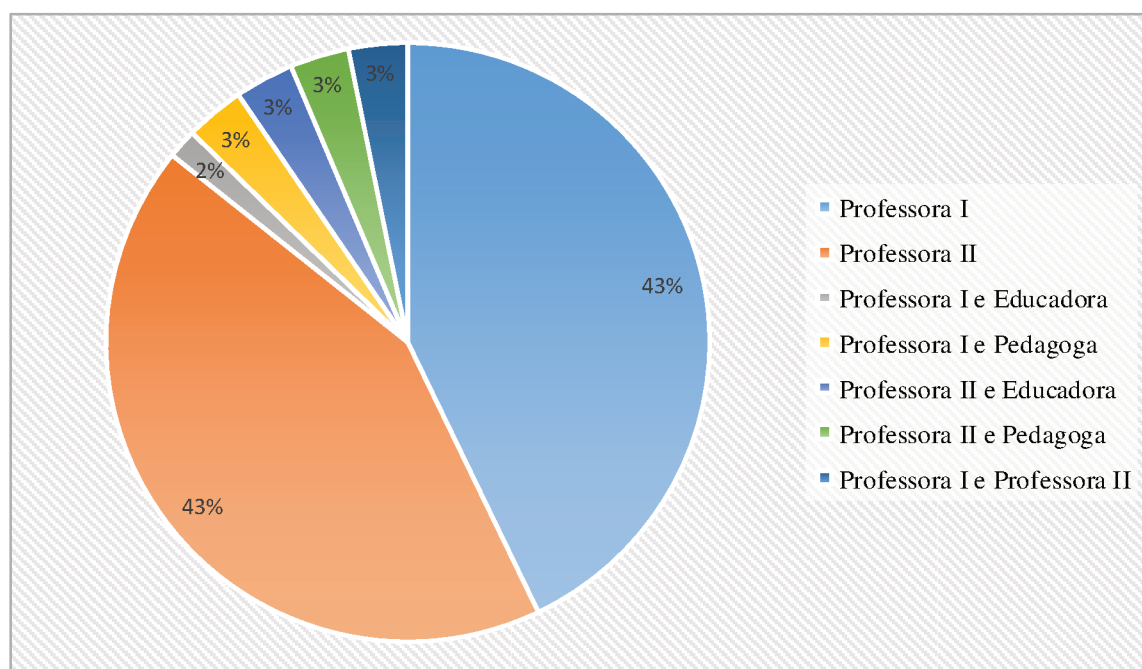
Fonte: elaborado a partir dos dados coletados

Dos 64 sujeitos que responderam ao questionário, quatro deles têm duas graduações: PL1²² nas áreas de Ciências e Matemática, PN1 nas áreas de Pedagogia e Ciências Sociais, PN5 nas áreas de Psicologia e Letras e PN6 nas áreas de Pedagogia e Matemática.

Quanto à pós-graduação, 50 docentes responderam que a cursaram e destes, 48 cursaram especialização e duas professoras fizeram mestrado. Identificamos que 14 professores/professoras não possuem pós-graduação. No que se refere à formação continuada, quando questionados se participam de cursos de extensão, capacitação, seminários e outros, sete responderam que não participam e 57 que participam.

A atuação deste público de docentes varia de Professor/professora I, aquele que leciona na Educação Infantil e/ou no Ensino Fundamental I (1º ao 5º anos), e Professor/professora II, que ministra aulas no Ensino Fundamental II (6º ao 9º anos). Também há casos de profissionais que possuem dois cargos, sendo efetivos em ambos e ainda outros que atuam com dobra, ou seja, em outro cargo com contrato.

Gráfico 3 – Atuação dos/das professores/professoras participantes



Fonte: Elaborado a partir dos dados coletados

Podemos observar que 43% dos cargos são de Professora I, equivalendo a 27 docentes, a mesma porcentagem de 43% para Professora II e 13% são profissionais que possuem dois

²² Esta sigla é para preservar a identidade dos participantes e esta é composta de P de professor/professora, a segunda letra indica o polo e a terceira o número

cargos de trabalho. Dos que atuam em dois cargos, podemos citar: PL4 é Professora I e Educadora Infantil, acumulando carga horária de 50 horas; PN12 e PS12 são Professora II e Educadora Infantil, com carga horária de 50 horas; PO1 e PO13 são Professora I e Professora II, com carga horária de 40 horas; PO5 e PS15 são Professora I e Pedagoga, com carga horária de 50 horas; PO7 e PO15 são Professoras II e Pedagogas e ambas possuem carga horária de 50 horas semanais.

Quanto à carga horária, vale a leitura do quadro abaixo:

Quadro 12 – Carga horária dos professores participantes da pesquisa

20 horas semanais	37 casos entre Professora I ou Professora II
30 horas semanais	2 casos – Uma Professora I e um caso de Professora II e Educadora Infantil
40 horas semanais	18 casos entre Professora I com dobras, Professora II com dobras e Professor I e II.
50 horas semanais	4 casos de profissionais que atuam com dois cargos

Fonte: Elaborado a partir dos dados coletados

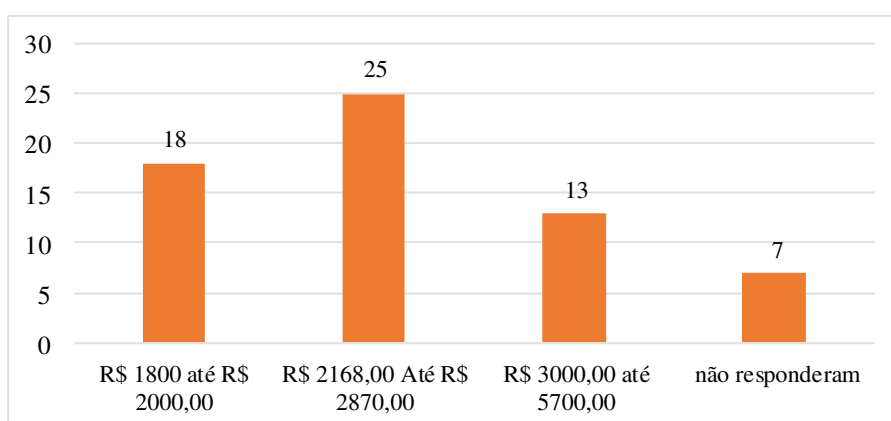
A partir dessas informações, é possível perceber alguns equívocos, pois o/a Professor/professora I e o/a Professor/professora II cumprem 20 horas semanais, segundo o PCC aprovado em 2014, ao passo que o/a pedagogo/pedagoga cumpre 30 horas semanais e o/a educador/educadora infantil 30 horas semanais também. Ou seja, há profissionais que atuam como Educador/educadora Infantil e Professor/professora I e informaram que trabalham 40 horas semanais, mas na verdade trabalham 50 horas semanais. Portanto, há algumas respostas equivocadas e outros profissionais que informaram apenas uma carga horária. Vale observar aqueles que informaram a carga horária de 30 horas, apesar de atuarem em dois cargos.

Ainda em relação à carga horária, no questionário perguntamos se o/a docente tinha outra carga horária em outra instituição. Deste grupo de 64 professores/professoras, 43 responderam que não a possuíam, cinco não responderam e 16 responderam que sim.

Teixeira (2010) expõe que a discussão sobre a carga horária tem sido uma luta histórica na qual tem sido proposto considerar as tarefas realizadas fora da sala de aula, tais como planejamento, reuniões, pesquisas e atividades de aprimoramento profissional. A carga horária relaciona-se com a remuneração e o PSPN considera isso ao propor uma jornada de 40 horas semanais, com dois terços para atividades com estudantes e um terço de atividades extraclasse.

Quanto à remuneração, esta varia de R\$ 1800,00 (mil e oitocentos reais) a R\$ 5700,00 (cinco mil e setecentos reais): entre R\$ 1800,00 e R\$ 2000,00 para profissionais que atuam com apenas um cargo, sendo eles 18 professores/professoras; de R\$ 2168,00 a R\$ 2870,00, totalizando 25 professores/professoras, que também possuem apenas um cargo; e entre R\$3.000,00 e R\$ 5700,00, com 13 casos de professoras que possuem dois cargos efetivos, ou um cargo efetivo e um temporário.

Gráfico 4 – Salários dos/das professores/professoras participantes



Fonte: Elaborado a partir dos dados coletados

Frente aos dados encontrados, reconhecemos que a valorização está interligada à remuneração no que se refere ao ponto em que é preciso pagar bons salários e reconhecer estes profissionais. Nessa lógica, Pinto (2009) defende ser imprescindível que os/as professores/professoras tenham adequados salários, assim como equipará-los aos de profissionais com a mesma formação. Conforme Gatti (2012), uma boa remuneração gera atratividade para a carreira docente.

Outro questionamento refere-se aos benefícios que são somados aos salários compondo a remuneração. Quando questionados, 27 docentes informaram que não recebem nenhum benefício, quatro não responderam e uma respondeu que os recebe, mas não os especificou. Entretanto, 32 professores/professoras responderam receber benefício e os especificaram: anuênios, vale- transporte, vale-alimentação, 5% de pós-graduação (especialização), 5% por ser professora alfabetizadora e 20% por trabalhar com estudantes com necessidades educacionais especiais. Alguns/Algumas professores/professoras informaram o fato de terem dobras possibilitadas, a partir de contratos temporários e ainda um caso de uma professora que informou possuir uma loja.

A procura por dobras e até mesmo a atuação fora da docência vêm como complementação da renda. Pinto (2009) sinaliza que a falta de remuneração adequada é um problema de longo prazo no Brasil. Uma pesquisa de Oliveira e Vieira (2010) constatou que a maioria dos/das professores/professoras não ganha conforme a sua formação, não possui boas condições de trabalho e ainda haver várias cobranças em relação à sua atuação docente.

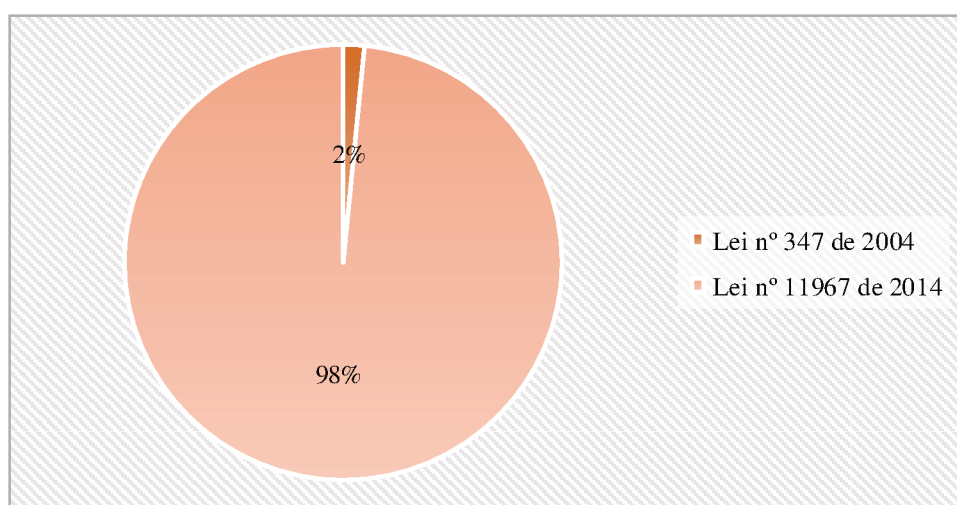
O PCC de 2004 intitulou de gratificação alguns benefícios, quais sejam: 20% para professor/professora e especialista que atua com estudantes com necessidades educacionais especiais, 5% para professor/professora alfabetizador/alfabetizadora e, no caso de professores/professoras que atuam na zona rural, o transporte até a escola é um adicional de percurso definido pela Secretaria Municipal de Educação. Já no Plano de Cargos e Carreira de 2014, são mantidas as mesmas gratificações, segundo os artigos 14 e 15.

Ao serem questionados sobre qual PCC rege sua atuação, percebemos que muitos professores/professoras não sabiam responder e sanavam essa dúvida com a secretária ou diretora da escola, ou até com outra professora.

No atual momento, há dois planos em vigor: o da Lei nº 347 de 2004 e o último plano aprovado pela Lei nº 11.967 de 2014. Os que entraram anteriormente a 2014 poderiam escolher se permaneciam no antigo plano ou se mudariam para o novo. Já os que entraram em 2014 automaticamente estavam no último plano.

No gráfico abaixo, é possível ver que apenas 2% estão no plano de 2004 e 98% no plano aprovado em 2014.

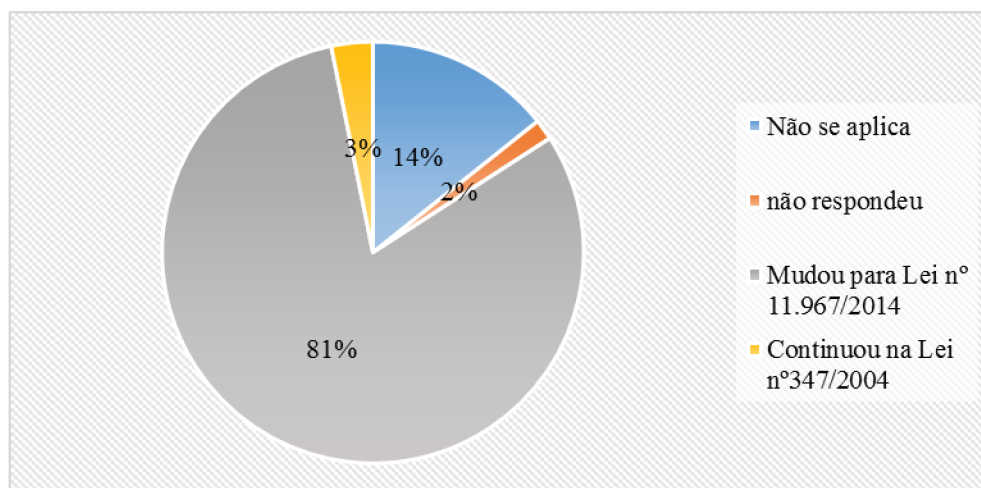
Gráfico 5 – Plano de Cargos e Carreira dos/das professores/professoras participantes



Fonte: Elaborado a partir dos dados coletados

Este outro gráfico mostra aqueles que decidiram mudar ou continuar no plano antigo, mas há casos que não se aplicam porque os docentes que entraram depois de 2014 não dispunham de opções.

Gráfico 6 – Escolha do Plano de Cargos e Carreira dos/das professores/professoras participantes



Fonte: Elaborado a partir dos dados coletados

É notório que a maioria deste grupo de participantes da pesquisa optou por mudar para o novo plano, sendo eles 81%, ou seja, 52 docentes, e que apenas 3%, ou seja, dois professores/professoras resolveram permanecer no plano de 2004.

Ao serem indagados sobre as razões que os/as levaram à mudança de plano, demonstraram preocupação com perdas de benefícios que poderiam ter a partir do novo plano. O docente PS5 afirma: “se eu não mudasse, meu salário continuaria congelado, ou seja, sem aumentos”.

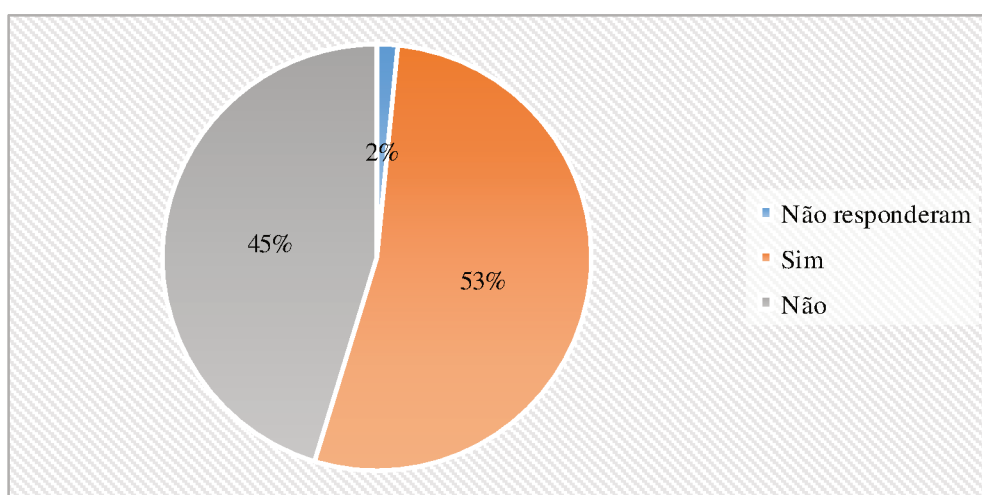
Alguns justificaram que a carga horária era melhor e outros disseram que os salários melhoraram. Tais incentivos os fizeram optar pelo novo plano. PO14, por exemplo, alegou que fez a opção “pelos melhores benefícios oferecidos, por exemplo, o aumento salarial”. Por outro lado, os que não tinham muita clareza dos benefícios advindos da mudança, procuraram por advogados para se informar e consideraram melhor a mudança, tal como a PN1, que justificou sua opção relatando ter concretizado a mudança “por orientação de advogados”.

Questionamos, ainda, se tinham conhecimento do PCC. Cinco professores/professoras não responderam, sete informaram que não o conheciam e 52 informaram ter conhecimento dele. Este grupo dos 52 inclui a professora que escolheu continuar no plano de 2004. No grupo dos sete que alegaram não conhecer o plano, também nos deparamos com uma

profissional que optou por continuar no plano anterior. O que nos intrigou e nos levou a refletir foi a razão que a levou à decisão de continuar no plano anterior sem conhecimento do novo plano.

Indagamos também sobre o PCC e se acompanharam sua construção e o processo de negociação do plano. Obtivemos as seguintes respostas:

Gráfico 7 – Acompanhamento da construção do Plano de Cargos e Carreira



Fonte: Elaborado a partir dos dados coletados

Como demonstra o gráfico, 53% disseram que acompanharam o processo de construção e negociação, e, ao serem questionados por quais mecanismos realizaram esse acompanhamento, informaram-nos terem obtido informações por meio dos/das professores/professoras que participavam do processo, pois cada escola foi representada por profissionais que atuaram ativamente na construção e negociação do PCC. Vale ressaltar o fato de que 45% dos/das docentes não acompanharam o processo, o que consideramos um número expressivo de professores/professoras.

4.4.2 A perspectiva de um grupo de professores/professoras da rede municipal de Uberlândia à respeito do Plano de Cargos e Carreira aprovado em 2014

A partir do questionamento central desta pesquisa acerca da perspectiva dos/das professores/professoras da rede municipal de Uberlândia em relação à sua valorização a partir do plano de carreira do Município, buscamos, na realidade, as possíveis respostas e a compreensão da temática por meio da aplicação de questionários. Por meio deles traremos dados iniciais e os organizaremos em quatro categorias, focando cada uma delas.

O primeiro questionamento foi: “Quais os avanços e/ou retrocessos que você considera quanto à **formação continuada** (cursos de extensão, aperfeiçoamento, especialização, mestrado e doutorado) que foram proporcionados pelo novo plano de carreira aprovado em 2014?”

A partir deste questionamento obtivemos várias respostas. A fim de sistematizá-las, as elencaremos em grupos que demonstram a realidade em que estes sujeitos estão inseridos, conforme destacado abaixo:

Quadro 13 – Formação Continuada

Grupo A	Professores/professoras demonstram desconhecimento acerca do que foi questionado	16%
Grupo B	Professores/professoras que não responderam	9%
Grupo C	Professores/professoras que afirmam que a formação continuada permanece como antes	22%
Grupo D	Professores/professoras que indicam avanços e mudanças com relação à formação continuada	31%
Grupo E	Professores/professoras que relacionam uma interdependência entre formação continuada e progressão na carreira	5%
Grupo F	Professores/professoras que mencionam “promessa” da Prefeitura com relação ao oferecimento de mestrado exclusivo para professores da rede municipal	3%
Grupo G	Professores/professoras que relatam a importância da formação continuada para sua atuação	5%
Grupo H	Professores/professoras que afirmam que o que foi proposto pelo Plano de Carreira só ficou no papel e não é aplicado	8%
Grupo I	Professores/professoras que reclamam da formação continuada oferecida pela rede, ou por não terem formação na área em que atuam, ou porque quando buscam cursos fora da rede, precisam pagar por ela ou ainda que não receberam progressão apesar de buscarem formação.	2%

Fonte: Elaborado a partir dos dados coletados

Iniciando pelo grupo A, observamos 10 casos de professores/professoras que afirmaram terem um desconhecimento em relação às possíveis mudanças ou não, sendo que estas professoras informaram anteriormente que conheciam o PCC de 2014. Há, também, seis casos de professoras que não responderam.

No grupo C há professoras que afirmam que a formação permaneceu como antes e que não houve mudanças, o que pode ser confirmado nesta resposta:

Quanto à formação permanente, a meu ver, continuou da mesma forma: não evoluiu nada, as porcentagens do aumento salarial continuaram as mesmas, a liberação para estudos também da mesma forma, formação *lato sensu* sem liberação para mestrado de apenas um dia na semana e a de doutorado de dois dias, como já era previsto em legislação anterior. (PL4).

Quanto ao grupo D, encontramos professores/professoras que indicam que no PCC de 2014 houve avanços e mudanças, sendo o grupo formado por 20 professores/professoras que

destacam que a formação agora é mais valorizada no currículo, o que instiga a procura por formação. Também há professores/professoras que colocam haver liberação para participação em eventos.

Algumas professores/professoras apontaram que o fato dos cursos serem válidos para progressão por qualificação também é fator estimulante, por serem somados à remuneração final. A professora PS10 relata que agora é oportunizada a formação *in loco*, ou seja, na escola em que atua e aponta a importância da parceria com a rede por meio do Cemepe, resultando em uma maior comunicação.

Já a professora PO17 acredita que foi um avanço as formações continuadas serem separadas por área, tal como formação para professores de matemática, por exemplo. Tal organização da formação continuada por área advém da Instrução Normativa da Secretaria Municipal de Educação (SME) nº 01/20014, que estabelece a organização das 20 horas de atuação do professor e dos demais profissionais, uma vez que institui no inciso segundo do artigo oitavo que “para melhor estruturação pedagógica, os componentes curriculares/áreas, no cumprimento do módulo II e do Dia de Formação Continuada (DFC), no Cemepe ou outros espaços definidos pela Secretaria Municipal de Educação, serão organizados conforme tabela constante do Anexo II desta Instrução Normativa” (UBERLÂNDIA, 2014b, p.13).

Tabela 7 – Módulo II dos/das professores/professoras e especialistas

ANEXO II
TABELA DE MÓDULO II E DE DFC DOS PROFESSORES,
PEDAGOGOS E ESPECIALISTAS DE EDUCAÇÃO,
PARA FORMAÇÃO NO CEMEPE EM 2015

DIA DA SEMANA	COMPONENTE CURRICULAR / GRUPO / PERÍODO / ANO - ÁREA DE ATUAÇÃO
Segunda-feira	História, Geografia, GE, GII e 7º Ano
Terça-feira	Língua Portuguesa, Literatura, Língua Estrangeira Moderna (Inglês), 1º Ano, 1º Período e AEE
Quarta-feira	Ciências da Natureza, Laboratório de Ciências, 4º Ano, Biologia e GE
Quinta-feira	Matemática, Geometria, 1º Ano, 1º Ano e 2º Período
Sexta-feira	Arte, Educação Física, Ensino Religioso, Especialista de Educação em Português, Literatura (Regente II), Laboratório de Matemática e Biblioteca
Dois Faltivos	Eventual, Resolvido e Consultório que atua no Programa Mais Educação

Fonte: Tabela extraída da Instrução Normativa SME nº 001/2014

A tabela 7 do anexo II demonstra como em 2015 foram organizadas as formações por área no Cemepe, cuja organização foi considerada um avanço por uma professora. Nesse sentido, Gatti (2010) aponta que a formação inicial deixa lacunas quanto a questões ligadas ao cotidiano pedagógico e, por essa razão, os/as professores/professoras tendem a procurar a formação continuada em resposta aos conflitos encontrados em sua prática.

Posteriormente, no grupo E, observamos haver dois professores que participaram das negociações para a construção do PCC. Ao responderem ao questionamento, relacionaram a formação continuada com a progressão. Um deles, PO2, relata que as propostas feitas nas

negociações não foram validadas, pois restringiram alguns cursos de tal modo que muitos não são contabilizados na progressão por qualificação.

Nessa perspectiva, o Decreto nº 15.413, de 16 de Janeiro de 2015, instituiu que os cursos válidos para a progressão por qualificação são aqueles reconhecidos pelo Ministério da Educação : I – Ensino Fundamental; II – Ensino Médio, III – Curso Técnico de Nível Médio; IV – Cursos de Graduação, com a devida colação de grau; V – Curso de Especialização em nível de pós-graduação lato sensu, com carga horária mínima de 360 (trezentos e sessenta) horas; VI – curso de Mestrado; e VII – Curso de Doutorado.

No grupo F, há duas professoras que relatam que a Secretaria Municipal de Educação prometeu um curso de mestrado para os profissionais da rede, mas, infelizmente, não foi possível encontrar nenhum documento legal que informasse sobre tal iniciativa. No entanto, em uma conversa informal, uma professora informou-nos que em uma reunião da mesa permanente de negociação houve comentários a respeito de uma possível parceria da Prefeitura com a Universidade Federal de Uberlândia – UFU, com a proposta de abertura de um edital.²³

A professora enviou-nos a informação fornecida pelos representantes da mesa de negociação no dia 13 de setembro de 2016, enquanto informação oficial, com a afirmação de que o início do mestrado profissional seria no primeiro semestre de 2017²⁴, oferecido pela UFU e a Pró-Reitoria de Extensão – Proex. Este seria exclusivo para professores/professoras e educadores do Estado e da rede municipal e composto por três áreas, quais sejam: 1) Educação Infantil e primeiras séries do Ensino Fundamental; 2) últimas séries do Ensino Fundamental, e 3) Ensino Médio.

Quanto ao grupo G, apenas três professoras apontaram a importância da formação para sua atuação, sendo este um dado intrigante pelo fato de ser um número tão restrito de professores/professoras que acreditam no valor da formação continuada para a atuação, o que nos leva a questionar as políticas de formação continuada no município. A professora PL2 expõe: “Considero importante. Acredito que a valorização profissional só virá com a formação continuada porque a educação é bem dinâmica”.

Esta professora aborda algo muito importante, ou seja, a relação da valorização docente relacionada à formação. Segundo Paula (2009), há a necessidade de uma permanente formação que contribua para o aperfeiçoamento da atuação do docente e que, consequentemente, resulte na valorização do trabalho do docente.

²³ Edital exclusivo para professores atuantes nas escolas do município e do estado.

²⁴ Até o momento de fechamento dos dados da pesquisa não havia iniciado e não há maiores informações.

No entanto, no grupo H, há docentes que apresentam que as propostas estabelecidas pelo PCC não se efetivaram, tal como nos revela a professora PO27:

O plano possui boa redação, porém não é cumprido desde a sua instituição, em janeiro de 2015. O piso salarial previsto no art. 17 não é pago aos professores. Inexiste artigo ou textos que garantam o afastamento remunerado para pós-graduação *stricto-sensu*. Inexiste artigo ou texto que regulamente a remuneração básica dos diretores e comissionados da educação. As progressões por capacitação, mérito e notório saber até o presente momento não foram regulamentados e os retroativos das progressões por tempo não estão sendo pagos. Não ocorreram ainda parcerias prometidas entre prefeitura e instituições para que ocorram os cursos de mestrado voltados para os professores municipais. Não existem na "escola de governo" cursos direcionados para a educação. (PO27).

É possível observar a partir dessa resposta que algumas ações não têm sido efetivadas, que o afastamento remunerado para cursar pós-graduação não é regulamentado. Algo também afirmado por outros professores/professoras é a falta de cumprimento das progressões.

Por fim, o último grupo é o I, no qual notamos insatisfações com o plano. As professoras/professores relataram que os cursos oferecidos pelo Cemepe não estão atendendo às expectativas e necessidades de atuação e outros docentes apontam não haver cursos na área específica de sua atuação. A professora que expõe essa situação possui formação em Educação Artística, com habilitação em Artes Plásticas. Existem professoras que disseram que para fazerem cursos de formação precisam retirar o valor da mensalidade do seu próprio salário, tal como a PO19: “a maioria dos cursos de formação temos que pagar” e muitas vezes não passam pela progressão, ou seja, não recebem o retorno.

Desse modo, com relação à formação continuada, poucos professores/professoras, ou seja, apenas 31,3%, relataram avanços, outros sinalizaram problemas e outros ainda não responderam ou desconhecem ter havido avanços ou retrocessos.

O segundo questionamento refere-se à categoria carga horária de trabalho. Perguntamos quais os avanços e/ou retrocessos que você considera quanto à **carga horária de trabalho** que foram proporcionados pelo PCC aprovado em 2014. As respostas são apresentadas a partir dos grupos abaixo:

Quadro 14 – Carga Horária

Grupo A	Professores/professoras que demonstram desconhecimento acerca do que foi questionado	20%
Grupo B	Professores/professoras que não responderam	16%
Grupo C	Professores/professoras que consideram favorável à carga horária	9%
Grupo D	Professores/professoras que indicam avanços e mudanças com relação à carga horária	33%
Grupo E	Professores/professoras que relatam que não houve mudanças com relação ao seu cargo	19%

Grupo F	Professores/professoras que apontam retrocesso com relação à carga horária	3%
---------	--	----

Fonte: Elaborado a partir dos dados coletados

No grupo A, temos 20% de professores/professoras que responderam que desconhecem possíveis mudanças relacionadas à carga horária. Já no grupo B, temos 16% de professores que não responderam.

Com relação ao grupo C, seis professoras apontam que a carga horária é favorável, pois permite o planejamento. Entretanto, duas professoras fazem uma advertência, uma vez que é preciso que o docente se organize bem para não perder tempo na sala de aula e deixar de dar os conteúdos obrigatórios.

Quanto ao grupo D, observamos 21 docentes que relatam em algum momento da sua resposta mudanças e que algumas delas são sinônimo de avanço. Os professores deste grupo colocam como mudança a alteração da carga horária do educador/educadora infantil, pois anteriormente eram 6 horas diárias e agora são 5 horas. É quase unanimidade a aprovação dos horários de módulos que proporcionam o planejamento e os estudos.

Com relação a estas modificações, elas estão em conformidade com a Lei nº 11.738/2008, a Lei do PSPN, que propõe um valor mínimo instituído para uma jornada de 40 horas, organizada em dois terços de atividades com os estudantes e um terço extraclasse, sendo possível ter momentos de planejamento e outras atividades.

Outra mudança mencionada pelos docentes, e presente no PCC de 2014, é a alteração da carga horária do educador de 40 para 30 horas semanais. Porém, com relação aos módulos e ao tempo para planejamento e estudos, esta informação não se encontra disponibilizada no atual plano, mas é algo que o PCC de 2004 estabelecia.

No que diz respeito ao grupo E, os/as professores/professoras relatam não ter havido mudanças com relação ao cargo que possuem, num total de 12 docentes. A professora PO27 aborda um pouco sobre o que foi exposto anteriormente com relação ao grupo D.

Não houve avanços para os professores. O ganho dos 2/3 da jornada previstos na lei do piso foi cumprido pela Lei nº 347 e o 1/3 de módulo onde melhor convier e este foi mantido pelo plano atual após muita movimentação por parte dos professores. (PO27)

No último grupo referente à carga horária, duas professoras expõem um retrocesso, pois uma possuía dois cargos de 8 horas por dia e, com a mudança para o PCC de 2014, seu cargo de pedagoga sofreu alteração. Agora cumpre 4 horas para cargo de professora e 6 horas para o outro cargo de professora também, resultando em 10 horas de trabalho por dia. A outra

professora respondeu que este plano não correspondeu às expectativas e que não vê a sua aplicação na realidade.

A terceira categoria presente no questionário refere-se à remuneração e progressão e nela buscamos compreender se houve avanços ou retrocessos a partir da perspectiva dos/das professores/professoras. Por isso questionamos “quais os avanços e/ou retrocessos que você considera quanto à **remuneração e progressão na carreira** que foram proporcionados pelo novo plano de carreira aprovado em 2014?”. Desse modo, obtivemos várias respostas que foram organizadas em grupos.

Quadro 15– Remuneração e Progressão

Grupo A	Professores/professoras demonstram desconhecimento acerca do que foi questionado	8%
Grupo B	Professores/professoras que não responderam	11%
Grupo C	Professores/professoras que reclamam por não receber o salário ou por este ser parcelado	8%
Grupo D	Professores/professoras que declaram que o cenário é satisfatório	3%
Grupo E	Professores/professoras que indicam avanços e melhorias com relação à remuneração e à progressão	30%
Grupo F	Professores/professoras que relatam que são necessárias melhorias e que houve alguns retrocessos	20%
Grupo G	Professores/professoras que apontam que nada mudou e que as mudanças ficaram apenas estabelecidas no papel	13%
Grupo H	Professores/professoras que expõem que para os novos servidores o plano foi bom, mas que para os servidores que estão há mais tempo na carreira, ele não foi considerado bom	8%

Fonte: Elaborado a partir dos dados coletados

No grupo A, há cinco professores/professoras que apontam desconhecimento em relação a possíveis melhoras ou retrocessos e no grupo B há sete casos de professores/professoras que não responderam à pergunta.

No município de Uberlândia, os/as professores/professoras não estavam recebendo seus salários integralmente desde dezembro de 2015, de acordo com a fala de alguns deles, assim como estavam acontecendo atrasos no pagamento. No momento em que solicitávamos que os/as docentes respondessem ao questionário, muitos se negavam e justificavam que estavam desacreditados, pois não recebiam seus salários²⁵. Deste modo, a Prefeitura de

²⁵ É possível observar o problema dos atrasos salariais dos servidores da educação nas seguintes reportagens

<http://g1.globo.com/minas-gerais/triangulo-mineiro/noticia/2016/08/prefeitura-de-uberlandia-anuncia-atraso-em-pagamento-de-salarios.html>

<http://g1.globo.com/minas-gerais/triangulo-mineiro/noticia/2016/08/apos-anuncio-de-atraso-em-salarios-professores-paralisam-em-uberlandia.html>

<http://www.correiodeuberlandia.com.br/cidade-e-regiao/protesto-na-camara-pede-pagamento-imediato-a-servidores-municipais/>

Uberlândia, por meio de notas oficiais, justificou que os atrasos e os salários parcelados se justificam, uma vez que as verbas repassadas ao Município foram reduzidas e também tiveram atrasos.²⁶ Algumas reportagens²⁷ demonstram que essa situação é resultado de dívidas do Estado de Minas Gerais, que aumentaram desde de 2008 e por essa razão, o repasse de verbas foi reduzido.

Perante esta situação, houve algumas paralisações, e no site do Sindicato dos Professores Municipais de Uberlândia (SINPMU)²⁸ encontramos uma nota de repúdio quanto a estas práticas.

Imagem 2 – Nota de repúdio dos sindicatos



Fonte: Nota de repúdio publicada no blog do SINPMU no dia 02 de março de 2016

No grupo C, os/as professores/professoras reclamaram desta prática de não receberem seus salários, ou, por vezes, recebê-lo parcelado. A professora PS9 relatou que “o aumento foi bom, mas poderia ter melhorado, pois a Prefeitura não soube administrar, não estão pagando nos dias certos e os professores estão afundando em dívidas por atrasos de suas contas. Má administração.”. A professora PO1 também faz um comentário similar a este, mas ainda afirma que se sente desvalorizada porque o que lhe é de direito, lhe está sendo negado.

<http://uiipi.com.br/destaques/destaque-2/2016/10/11/servidores-recebem-salarios-a-meia-noite-informa-prefeitura-de-uberlandia/>

²⁶ Em 2015 houve redução de 10% do orçamento para educação. Reportagem abaixo mostra essa realidade <http://g1.globo.com/minas-gerais/triangulo-mineiro/noticia/2016/03/prefeitura-de-uberlandia-anuncia-corte-de-r-100-mi-no-orcamento.html>

²⁷ Algumas reportagens sobre a crise fiscal e o repasse de verbas <http://www.correiodeuberlandia.com.br/colunas/ivansantos/crise-em-minas-gerais/>
<http://economia.estadao.com.br/blogs/fernando-dantas/a-crise-fiscal-de-estados-e-municipios/>

²⁸ Disponível em <http://sinpmu.blogspot.com.br/search?updated-max=2016-03-08T05:21:00-08:00&max-results=5&start=5&by-date=false>

A professora PN8 expõe que os pagamentos estão em atraso e também as progressões. Além dela, a docente PN11 declara que “não estão sendo colocados em prática ainda, nem o salário normal estamos recebendo”, ou seja, expôs que as progressões não têm se concretizado. A professora PL6 respondeu que, por não receber o salário, se sentia desestimulada.

Estes fatores apontados pelas professoras são indicativos da desvalorização e constatações dos motivos que fazem com que a docência não seja atrativa para os jovens ao escolherem os cursos de graduação, assim como aqueles que iniciam na docência e logo desistem da profissão, como apontam Gatti et. al (2011) e Gatti (2012).

No grupo D há duas professoras que consideram que a remuneração e a progressão estão satisfatórias, mas estas não justificam seu posicionamento. Já no grupo E, há professoras que indicam avanços e mudanças com relação a esses temas, mas muitas delas não justificam os motivos considerados para a promoção das melhorias. Entretanto, algumas revelam que as progressões impulsionam a busca por formação e outras docentes sinalizam que tiveram aumento significativo da remuneração.

Em conformidade com o posicionamento destes grupos de professores/professoras, Weber (2015) reconhece que a valorização se dá mediante a instituição de políticas que contemplem na carreira a formação, remuneração e boas condições de trabalho. Jacomini e Penna (2016) defendem que, para a carreira do magistério ser atrativa, é imprescindível que as progressões estimulem a permanência na sala de aula.

Percebemos que as professoras destacam a presença de melhorias e avanços, mas muitas destas não declaram quais são e outras, ao responderem, destacam ora que o salário melhorou, ora que a progressão melhorou, mas elencam problemas com um ou outro destes temas abordados, tal como a professora PO12: “Como professora eu tive um aumento salarial significativo, mas as progressões nos anos posteriores não estão acompanhando o piso salarial, o que foi uma das propostas da gestão pública que elaborou o plano”.

Com relação a esse fato, o grupo F tem 13 professoras que relatam serem necessárias melhorias na remuneração e nas progressões e ter havido alguns retrocessos. Vale destacar a fala da professora PL2, “o plano não contemplou todos os itens almejados em sua elaboração, mas também não ficou de todo ruim. Poderia ter ficado melhor”.

Entretanto, outra professora relata: “Pessoalmente, considero que houve um retrocesso e não estamos sendo valorizados na nossa carreira, pois fazemos cursos *in loco*, pós-graduação, e não estamos recebendo para tal, além das cobranças da administração” (PL7), o

que nos leva a concluir que alguns docentes observam o que foi estabelecido no PCC e buscam formação para progredir na carreira. Mas, infelizmente, isso não ocorre.

Para ilustrar, destacamos a fala da professora PO19, que expõe que não tem recebido de acordo com a progressão a que teria direito, o que considera um retrocesso. Seguindo a mesma linha de pensamento, a professora PS14 relatou: “na prática estamos retrocedendo, acumulando perdas (salariais), salários com a não correção dos índices inflacionários e do Plano Nacional de Educação (PNE), que estabelece o piso mínimo que o Município dilui neste novo plano”.

Além disso, no grupo G, oito professores/professoras indicam que nada mudou na remuneração e nas progressões com a chegada deste novo PCC e que muitas coisas não foram praticadas ficando apenas no papel, como relatam as professoras PN9 e PL9.

Portanto, o último grupo, com cinco professoras, revela que, para os novos servidores, o plano contribui, mas que com relação aos servidores antigos na carreira, este não foi favorável. A exemplificação é demonstrada com a resposta da professora PS3:

Para os servidores antigos teve um retrocesso, pois a remuneração do novo plano não acompanhou o que eles já tinham alcançado. Já para os servidores recentes, o aumento da remuneração e progressão não teve avanço ou retrocessos, comparado o aumento de acordo com o aumento anual da inflação.

Contudo, a professora PN1 destaca que para professores/professores novatos houve um aumento considerável, mas que para os/as professores/professoras antigos/antigas, não houve muita diferença. De acordo com esta ótica, a professora PO27 também destaca:

O novo plano de carreira privilegiou aqueles que estavam em início de carreira em detrimento daqueles professores provenientes de concursos da década de 90. Os iniciantes tiveram aumento de aproximadamente 25% ou mais e esse aumento percentual decresceu até atingir 0% para aqueles que tinham 18 anos de carreira ou mais. Como não pode haver redução salarial por motivos legais, foi criado um dispositivo chamado VBC, que manteve o salário dos professores antigos, congelando o salário dos mesmos. Não tivemos avanços, pois as novas progressões não foram regulamentadas. Pela quantidade de padrões apresentadas na tabela, é impossível chegar ao final da carreira, pois são 23 ao todo. (PO27)

Contradizendo essa realidade exposta por PO27, consideramos que é preciso que um plano de carreira seja um instrumento que gere atrativos para o trabalho docente, assim como a permanência do/da professor/professora na sala de aula, pois segundo Gatti et. al. (2009), em muitos casos o/a professor/professora progride na carreira e recebe outras oportunidades de atuação na educação e não permanece na sala de aula.

Nesse sentido, o último questionamento foi: Quais as **condições de trabalho** atuais para você desenvolver seu trabalho? Percebemos algumas categorias que serão apresentadas no quadro abaixo:

Quadro 16 – Condições de Trabalho

Grupo A	Professores/professoras que reclamam da precariedade, tais como: salas lotadas e mal adaptadas para ministrar as aulas.	52%
Grupo B	Professores/professoras que queixam da falta de materiais	14%
Grupo C	Professores/professoras que apontam os problemas ocasionados pela inclusão	5%
Grupo D	Professores/professoras que consideram satisfatórias as condições de trabalho	24%

Fonte: Elaborado a partir dos dados coletados

Como é possível observar no quadro acima, em um grande número de respostas, os docentes reclamam das condições que lhes são oferecidas. Para Assunção (2008), que defende a existência de uma relação entre o reconhecimento social da docência e as condições de trabalho, de tal modo que as condições precárias revelam o não reconhecimento do trabalho do docente.

No grupo A, 52% reclamam da precariedade do trabalho, das salas lotadas e mal adaptadas e que se tornam sala de aula. O trecho abaixo confirma tais informações e nele a professora PN12 sinaliza a falta de estrutura para ministrar as aulas e como isso afeta a qualidade do trabalho pedagógico:

Atualmente, como professora regente I, trabalho em uma sala onde o quadro passa a maior parte do tempo com reflexo do sol, sendo que as janelas precisam estar fechadas para os alunos poderem enxergar. A superlotação das salas, tanto na Educação Infantil, quanto no Ensino Fundamental, comprometem a qualidade do trabalho pedagógico. (PN12).

Pelas respostas, é possível observar a superlotação das salas até mesmo na Educação Infantil. A professora PL8, que atua nesta etapa da educação básica, também reclama da precariedade.

Na educação infantil, materiais como xerox e folhas sulfite têm sido suficientes, mas as condições de trabalho vêm se tornando cada vez mais precárias, não havendo verbas suficientes para materiais como papel cartão, EVA, colas, durex, fita crepe, prendedores, bolas, cordas, brinquedos, etc. Houve também grande precarização de materiais de higiene e alimentação e um aumento significativo do número de crianças em sala de aula, havendo turmas com 31 alunos em uma sala de 3 anos (incluindo crianças com deficiência). Porém, a implementação do diário eletrônico e o envio de computadores para as salas de professores foi benéfico, assim como o kit escolar fornecido às crianças, que na prática também deveria ter sido fornecido para as escolas.

Como mencionado acima, a professora PL8 aponta que os materiais mais básicos têm sido oferecidos, mas dois aspectos chamam a atenção: o primeiro dele é a sala com 31²⁹ crianças de 3 anos, incluindo crianças com necessidades educacionais especiais e o segundo com relação à precariedade dos materiais de higiene e a alimentação. Outra professora, PL5, que ministra aulas de teatro, reclamou também da falta de espaço e de materiais para desenvolver suas aulas.

Ainda em relação a essa temática, a professora PL2 respondeu que atua no laboratório pedagógico e que “falta manutenção nas máquinas, ar condicionado, material didático para complementação das tarefas em sala de aula, falta materiais diversos, como cola, tinta guache, pincéis e tinta para impressora”.

Em suma, o grupo A expõe a precariedade das condições. Já o grupo B indica que há falta de materiais, contradizendo até o que outras professoras indicaram com relação ao oferecimento de materiais. Uma professora, PN9, relatou que “atualmente trabalhamos desmotivadas, pois faltam materiais na escola, não recebemos nosso salário como deveria, não recebemos nossas progressões e a comunidade não nos apoia”.

Nesse trecho, observamos a afirmação da falta de materiais, mas também uma queixa com relação ao não recebimento dos salários³⁰. Jacomini e Penna (2016) discutem que, para o profissional desenvolver o seu trabalho, são necessárias boas condições de trabalho. Porém, a partir das informações elencadas nos grupos A e B, as condições precárias e a falta de materiais impossibilitam o desenvolvimento do trabalho do docente.

Com relação ao grupo C, as professoras expõem que há crianças com necessidades educacionais especiais nas salas de aulas sem a devida adaptação da estrutura ou formação docente para trabalhar com essas crianças.

Mantoan (2006) defende que os termos integração e inclusão possuem significados semelhantes, porém posicionamentos teórico-metodológicos diferentes. O primeiro refere-se à inserção dos discentes deficientes na escola, sem que esta se modifique, ao passo que a inclusão questiona as políticas, a organização escolar e o termo integração, elencando a necessidade de mudança de paradigmas.

²⁹ No PCC de 2014 não há nenhuma orientação sobre o número limite de crianças por sala

³⁰ Situação encontrada na época de coleta de dados dos/das professores/professoras da rede municipal que tinham seus salários divididos. Entretanto, não foi possível descobrir, por meios oficiais, quanto tempo durou essa situação com os servidores da educação do município.

Diante desse contexto, a professora PL4 aponta que, como professora regente, observa que, quanto à inclusão, falta adaptação da estrutura escolar, sendo por isso, passível de se questionar se realmente existe a inclusão ou integração.

Quanto ao grupo D, alguns professores/professoras informam que a estrutura da escola em que atuam é satisfatória, o que pode ser confirmado pela docente PN7, que afirma que as condições de trabalho da escola em que atua são melhores do que em outras instituições. Porém, algumas professoras sinalizam insatisfação e apontam alguns pontos a serem melhorados, como é o caso da PN9, que relata dispor de boas condições de trabalho, mas que precisa investir para melhorar as aulas a fim de despertar o interesse de seus estudantes. A professora PN8 expõe que “dentro do contexto social, político e econômico, a escola oferece material e sala de arte e adiciona os pontos fracos: sala lotada e falta de apoio familiar”.

Em suma, observamos que a grande maioria dos professores elenca problemas com relação às condições de trabalho, tais como o número excedente de estudantes por sala, espaços pequenos, falta de adaptação para receber estudantes deficientes, falta de materiais de higiene, assim como recursos para executar o trabalho pedagógico. Vale destacar que mesmo aqueles professores que se mostram satisfeitos elencam problemas dessa natureza. Passemos então às nossas considerações finais, em relação ao nosso questionamento da pesquisa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa desenvolvida teve como objetivo geral investigar e compreender a valorização docente a partir do Plano de Cargos e Carreira do município de Uberlândia/MG, na perspectiva dos professores/professoras quanto à formação continuada, remuneração, carreira e condições de trabalho. Os objetivos específicos foram realizar levantamento bibliográfico acerca de estudos e pesquisas que tratam da valorização docente; analisar as políticas e programas que tratam da valorização docente no tempo atual; analisar o plano de cargos e carreira de Uberlândia e documentos legais que abordam a temática valorização docente, bem como apreender, por meio da aplicação de questionários, se os/as professores/professoras se sentem valorizados com o plano de cargos e carreira quanto à formação, remuneração, carreira e condições de trabalho.

De acordo com o objetivo geral, os principais questionamentos foram:

- Como a valorização do trabalho é contemplada nas políticas e programas atuais?
- O que as pesquisas atuais apontam com relação à valorização do trabalho docente?
- O Plano de Cargos e Carreira, aprovado em 2014, com relação à formação, remuneração, carreira e condições de trabalho, permite valorizar o professor/professora?

Os caminhos trilhados na pesquisa permitiram atingir os objetivos e responder as perguntas acima apresentadas.

A dissertação foi organizada em três seções. Na primeira foram apresentadas as políticas, programas e leis que abordam o tema valorização, no período de 1988 até os dias atuais. Constatamos que vários deles colocam o/a professor/professora como responsável pela qualidade do ensino, acentuando sua carga de trabalho com uma lógica meritocrática.

Analizamos ainda a Lei nº 11.738, que institui o Piso Salarial Profissional Nacional (PSPN) para os profissionais do magistério público da educação básica, a remuneração alterada com a modificação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb) para a Lei nº 9424, de 24 de dezembro de 1996, que instituiu o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef), assim como a Conferência Nacional de Educação (Conae), Conae de 2010 e Conae de 2014. Destacamos que estes foram espaços

de participação e debates que levaram à compreensão da situação atual da docência, na qual há uma desvalorização e precarização do trabalho docente. Em 2014 houve a aprovação do Plano Nacional da Educação (PNE), com vigência de 2014-2024. Percebemos que das 20 metas nele acordadas, quatro se referem à valorização do/da professor/professora. Após o estudo destes documentos, surge o desejo de prosseguir com a pesquisa em outro momento, fazendo um acompanhamento dessas metas em nível nacional, estadual e municipal.

Concluímos ao final dessa seção que há várias ações e leis, porém falta concretude e também articulação dos entes federados para que se efetive a valorização do trabalho docente. As reflexões realizadas permitiram ampliar o olhar com relação ao objeto de pesquisa.

Na seção 2 apresentamos a discussão sobre o trabalho na sociedade capitalista, assim como as influências no trabalho docente. Apreendemos que as metamorfoses do mundo do trabalho afetam diretamente o fazer docente e o transforma, por meio de reformas, regulações e regulamentações educacionais e resultam na precarização do trabalho docente. Percebemos, também, que o/a professor/professora na sociedade capitalista não é reconhecido e o seu trabalho não é valorizado e, uma das justificativas é a presença marcante da mulher que ocupa o maior número de cargos na docência.

Discutimos os conceitos e fundamentos das categorias centrais na pesquisa, quais sejam: a formação continuada, a remuneração que se desdobra nas gratificações e na carga horária, a carreira, juntamente com as progressões e as condições de trabalho. Constatamos que não é possível falar da valorização do trabalho docente sem essas categorias que permitem entender melhor esta temática.

Realizamos o levantamento bibliográfico de teses e dissertações que tratam da valorização docente e encontramos várias discussões sobre a profissionalização, representação social, carreira, saúde docente, remuneração, dentre outros. Nossas análises permitiram compreender que falta atratividade para a carreira embasada pelos baixos salários, falta de boas condições de trabalho, adoecimento aumentado e ausência de ações efetivas para melhorar essas demandas. Além desses problemas, há uma carreira fragmentada em vários estados brasileiros: a mudança de Fundef para Fundeb gerou avanços para alguns estados, porém, para outros, desencadeou retrocessos porque os/as professores/professoras tiveram seus salários reduzidos. Ainda com relação ao PSPN, alguns estados na época de aprovação deste documento, tentaram gerar o desmonte da lei, o que, felizmente, não foi possível.

Ao finalizarmos essa seção percebemos haver encaminhamentos para outra pesquisa que pode ampliar o levantamento para periódicos e outras publicações a respeito da temática

dessa dissertação. Além disso, pode-se também fazer um estudo mais aprofundado de cada categoria aqui elencada.

A terceira seção contém a apresentação dos Planos de Cargos e Carreira de 1993, 2004 e 2014, que contemplam os profissionais do magistério, e neles percebemos maneiras diferentes de tratar a carreira do servidor. Fizemos a exposição da Construção do PCC de 2014, que se deu de uma forma que visava contemplar a participação e opinião dos/das professores/professoras. Porém, não foi possível encontrar informações sobre essa participação com relação aos planos anteriores. Houve, também, uma comparação dos PCCs de 1993, 2004 e 2014 quanto à formação continuada, à carga horária, às condições de trabalho, à remuneração, à progressão e às gratificações. Percebemos algumas semelhanças, mas também divergências.

Nessa parte da dissertação, encontram-se os dados da pesquisa que obtivemos por meio da aplicação de questionários nos polos organizados pela rede municipal de ensino. Quanto ao perfil dos sujeitos deste estudo, dos 64 participantes, apenas um é do sexo masculino. Todos possuem formação em nível de graduação, alguns têm mais de um curso superior, mas a grande maioria possui pós-graduação. Com relação à atuação docente, alguns/mas atuam como professores/professoras da educação infantil, outros/as nos anos iniciais e outros/as ainda trabalham nos anos finais do ensino fundamental, com a presença de profissionais que têm dois cargos. A carga horária desse grupo varia, porém a maioria atua com 20 horas semanais.

Quanto à remuneração, ela varia de R\$ 1.800,00 a R\$ 5.700,00 e, para a maioria dos sujeitos participantes, centra-se entre os valores de R\$ 1.800,00 a R\$2.870,00. Nesse grupo há professores/professoras que possuem dois cargos, ilustrando a constatação dos baixos salários recebidos e a grande carga de trabalho. O acúmulo de cargos por parte desses profissionais justifica-se pela busca de melhores salários e somente os conseguem ao terem uma jornada de trabalho dupla. Em um outro possível momento, gostaríamos de aprofundar a pesquisa com relação à temática da carga horária de trabalho e os salários, com o objetivo de identificar os fatores que conduzem à precarização e desvalorização dos professores/professoras.

Os docentes participantes da pesquisa foram questionados acerca da aprovação do PCC de 2014. Percebemos que alguns desconheciam o documento, o que nos leva a fazer uma crítica, por tratar-se de importante instrumento sobre o desenvolvimento profissional docente. É um grave erro não conhecê-lo, pois julgamos ser inviável lutar por melhores salários, boas condições de trabalho e pelas progressões quando se desconhece o PCC que rege a sua própria carreira. Além disso, por mais que haja um desconhecimento, grande parte migrou para o

novo PCC e fica o questionamento de como foi realizada a avaliação, pelos professores/professoras, para mudar de PCC. São questões que poderão ser respondidas numa próxima pesquisa com os docentes municipais. Entretanto, alguns/mas professores/professoras sinalizaram ter buscado informações para decidirem qual PCC eles gostariam de escolher e houve várias justificativas para tal atitude, tais como procura por carga horária melhor e pela alteração dos salários.

Consideramos importante que o professor/professora acompanhe as discussões e construções de documentos que interferem diretamente no seu fazer docente e desenvolvimento profissional e, por esta razão, pesquisamos e conseguimos diagnosticar que mais de 50 % dos professores/professoras afirmaram ter participado deste processo, o que é um fator positivo.

Como instrumento de pesquisa utilizamos o questionário a fim de compor os dados para investigar a valorização do trabalho docente e, por meio dele, fizemos outros questionamentos que nos levaram a compreender as angústias, avanços e retrocessos que o PCC de 2014 oportunizou. O primeiro questionamento, conforme já exposto na seção 3, foi referente aos avanços e retrocessos com relação à formação continuada e teve como resultado que 25% dos docentes participantes desconheciam ou não sabiam responder, o que consideramos um número bastante elevado. Constatamos, também, que 22% consideram não ter havido mudanças e que 31% destacam alguns avanços, índice avaliado como baixo. Diante deste contexto, observamos ter havido alguns avanços que permitem a valorização da formação do/da professor/professora, até mesmo nas progressões, nas quais são computados os cursos que esses/essas professores/professoras se propõem a fazer, com destaque para o Cemepe, que tem sido um importante local destinado à formação por área. Contudo, o programa de capacitação e a avaliação de desempenho ainda não existem, constituindo-se em um entrave para que se efetive a valorização desses profissionais.

Com relação à carga horária, 36% não conhecem ou não responderam e apenas 33% destacam avanços. Notamos que o avanço na carga horária ocorreu para a função de educador porque realmente, para o/a professor/professora, não houve modificações que sinalizem um retrocesso e a carga horária atual permite que o/a professor/professora, além da sala de aula, tenha momentos de formação e planejamento, sendo um importante fator para a valorização desse profissional. Quanto à remuneração e às progressões, nos deparamos com vários dados preocupantes, com os/as professores/professoras reclamando principalmente dos atrasos e pagamentos divididos, pois à época estes fatos estavam ocorrendo devido ao repasse reduzido

de verbas. Apesar de 30 % destacarem avanços, a grande maioria aponta a falta de efetivação do que está exposto no PCC, principalmente em relação às progressões que alguns relataram não estarem acontecendo. A necessidade de melhorias foi também mencionada pelos participantes.

A última pergunta do questionário referia-se às condições de trabalho, algo até pouco presente no PCC de 2014, sendo que 52% reclamam das condições precárias e 14% da falta de materiais. Ao somarmos esses números, percebemos que a grande maioria não se sente valorizada com as condições que lhes são oferecidas. Uma proposta de pesquisa a partir desses dados seria adentrar nas escolas municipais, em diálogo com os professores/professoras, para investigar as condições de trabalho e sua repercussão no trabalho docente.

Portanto, de forma resumida, nossas percepções foram que:

- Há várias discussões acerca da valorização do trabalho docente contempladas nas políticas e programas atuais por meio da proposição de uma remuneração melhor, oferecimento de programas de formação inicial e continuada e problematizações com o propósito de alcançar a valorização do trabalho docente, mas que poucas destas discussões realmente se efetivam.
- As pesquisas atuais sinalizam o estudo da valorização do trabalho docente a partir de várias categorias contempladas em nossa investigação. Ao final do levantamento bibliográfico, consideramos que a carreira docente é fragmentada, o professor/professora não tem o reconhecimento e prestígio social merecido, ainda há baixos salários e estados que pagam parcialmente o piso salarial e vários casos de professores/professoras que adoecem por falta de condições favoráveis de trabalho e também devido à intensificação da carga de trabalho.
- O Plano de Cargos e Carreira aprovado em 2014 avança em alguns pontos, pouco aborda alguns pontos relevantes e ainda sinaliza retrocessos. A partir dos dados coletados neste estudo percebemos que em relação à **formação continuada** houve avanços e a valorização do professor/professora, a **carreira** foi pensada em prol do desenvolvimento dos profissionais e da instituição e aos poucos trazem resultados, mas é preciso efetivá-la para que seja alcançada uma maior valorização dos professores/professoras. Apesar da **carga horária de**

trabalho ter sido pouco modificada, o avanço ocorrido nos permite dizer que é uma sinalização em direção à valorização deste profissional. A **remuneração** apresenta alguns retrocessos e acentua a desvalorização do trabalho docente, principalmente justificada pela situação sofrida pelos professores/professoras e as **condições de trabalho**, pouco tratadas no PCC. Os professores/professoras vivenciam a precarização do trabalho, o que resulta na sua desvalorização.

Portanto, esta pesquisa traz encaminhamentos para várias outras investigações e, desde já, desejamos expressar a intenção de dar prosseguimento a ela futuramente, por ser constituída por dados e discussões que colaboram para o surgimento de outras discussões acerca da valorização do trabalho docente no Brasil, nos estados brasileiros e nos municípios.

REFERÊNCIAS

ABREU, Diana Cristina de. **Carreira e perfil do profissional da educação na rede municipal de Curitiba: história e impacto da política brasileira de valorização do magistério**, 201f. Dissertação (mestrado) Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2008

AGUIAR, Márcia Angela da Silva. **O movimento dos educadores e sua valorização profissional: o que há de novo em anos recentes?** RBPAE- v. 25, n.2, p. 249-262, mai./ago.2009

ALBORNOZ, Suzana. **O que é trabalho**. São Paulo: Brasiliense, 2008.

ALMEIDA, Cristiane da Conceição Gomes de. **Valorização da carreira docente: um estudo sobre a contribuição das políticas para a profissionalização do magistério público da educação básica na Bahia (1997-2006)**. 147f. Dissertação (mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2010

AMARAL, Arlene de Paula Lopes. **Formação Continuada de professores: reflexões sobre a participação no Pacto Nacional pela Alfabetização na idade certa**. Cad. Cedes, Campinas, v. 35, n. 95, p. 127-133, jan.-abr., 2015

AMARAL, Nelson Cardoso. **PEC 241/55: a “morte” do PNE (2014-2024) e o poder de diminuição dos recursos educacionais**. RBPAE - v. 32, n. 3, p. 653 - 673 set./dez. 2016

ANDRÉ, Marli. **Política de valorização do trabalho docente no Brasil: algumas questões**. Ensaio aval. Pol. Públ. Educ., Rio de Janeiro, v.23 n. 86, p.213-230, jan./mar., 2015

ANTUNES, Marina Ferreira de Souza; JESUS, Wilma Ferreira de. Plano Municipal de educação de Uberlândia: políticas públicas e a qualidade social da Educação. In: NOVAIS, Gercina Santana; NUNES, Silma do Carmo [Org.]. **Rede pública pelo direito de ensinar e de aprender: experiências coletivas** 1.ed. – Uberlândia: Regência e Arte Editora, 2017.Recurso digital

ANTUNES, Ricardo (org.). **A dialética do trabalho: escritos de Marx e Engels**.São Paulo: Expressão Popular, 2004.

ARAÚJO, Fádyla Késsia Rocha de. **Fundef (1996-2006): a remuneração dos professores do ensino fundamental da rede pública municipal de Natal/RN**.98f. Dissertação (mestrado). Centro de Educação – Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2012

ASSUNÇÃO, A.A. Saúde e condições de trabalho nas escolas públicas. In: OLIVEIRA, D.A. (Org.). **Reformas educacionais na América Latina e os trabalhadores docentes**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p. 87-102.

ASSUNÇÃO, Ada Àvila. Saúde e Mal-Estar do (a) Trabalhador (a) docente. VII Seminário Redestrado – Nuevas Regulaciones en américa latina Buenos Aires, 3, 4 y 5 de julio de 2008

ASSUNÇÃO, Ada Àvila; OLIVEIRA, Dalila Andrade. **Intensificação do Trabalho e Saúde dos Professores**. *educ. soc.*, campinas, vol 30, n. 107, p. 349-372, maio/ago. 2009

AUGUSTO, Maria Helena. **Regulação educativa e trabalho docente em Minas Gerais: a obrigação de resultados**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 38, n. 03, p. 695-709, jul./set. 2012.

_____. **Valorização dos professores da educação básica e as políticas de responsabilização: o que há de novo no Plano Nacional de Educação?**. Cad. Cedes, Campinas, V. 35, n.97, p. 535-552, set.-dez., 2015

BALL, Stephen J. **Reformar escolas/reformar professores e os terrores da performatividade**. Revista Portuguesa de Educação, ano/vol. 15, n. 002. Universidade do Minho, Braga, Portugal, p. 3-23, 2002.

BARBOSA, Ivone Garcia. **O ProInfantil e a formação do professor**. Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 5, n. 9, p. 385-399, jul./dez. 2011. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>>

BERLATTO, Andréa Cristina. **A valorização do trabalho do professor para além da remuneração**. 164f. Dissertação (Mestrado) Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2011

BODIÃO, Idevaldo da Silva. **Reflexões sobre as Ações da Sociedade Civil na Construção do PNE 2014/2024**. Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 41, n. 2, p. 335-358, abr./jun. 2016.

BOLLMANN, M.G.N. Carreira docente. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em 10 de julho de 2016.

_____. **Plano Decenal de Educação Para Todos**. Brasília MEC, 1993.

_____. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996.

_____. Ministério da Educação. Plano Nacional de Educação (PNE). Brasília, DF: MEC/INEP, 2001.

_____. Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB, de que trata o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; altera a Lei nº 10.195, de 14 de fevereiro de 2001; revoga dispositivos das Leis nºs 9.424, de 24 de dezembro de 1996, 10.880, de 9 de junho de 2004, e 10.845, de 5 de março de 2004; e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 21 jun. 2007.

_____. Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008. Regulamenta a alínea “e” do inciso III do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 17 jul. 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11738.htm>. Acesso em: abril de 2016

_____. Resolução nº 2, de 28 de maio de 2009. Fixa as Diretrizes Nacionais para os Planos de Carreira e Remuneração dos Profissionais do Magistério da Educação Básica Pública. **Diário Oficial da União**, Brasília, 28 mai. 2009

_____. Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 30 jan. 2009.

_____. Decreto nº 7.219, de 24 de junho de 2010. Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação a Docência – PIBID – e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2010. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7219.htm>. Acesso em: 12 ago. 2016.

_____. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 26 jun. 2014.

CAMARGO et. al. **Financiamento da educação e remuneração docente:** um começo de conversa em tempos de piso salarial. RBPAE – V.25, N.2, P.341-363, mai./ago. 2009

CARNEIRO, Flávio Henrique Rodrigues. **O Piso Salarial Nacional:** a valorização do professor na constituição de 1988, 228f. Dissertação (mestrado). Centro de Ciências Sociais Aplicadas – Programa de Pós Graduação em Direito, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2012.

CARVALHO, Fabrício Aarão Freire. **Financiamento da Educação: do FUNDEF ao FUNDEB** – repercussões da política de Fundos na Valorização Docente da Rede Estadual de Ensino do Pará – 1996 a 2009. 267 f. Tese (Doutorado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em Ciências humanas e Sociais.** São Paulo: Cortez, 2008

CIRILO, Pauliane Romano. **As políticas de valorização docente no Estado de Minas Gerais.** 154f. Dissertação (Mestrado) Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2012.

CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO (Conae), 2010, Brasília, DF. **Construindo o Sistema Nacional articulado de Educação:** o Plano Nacional de Educação, diretrizes e estratégias; Documento-Base. Brasília, DF: MEC, 2010a. v. 1-2. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7219.htm>. Acesso 12 ago. 2016.

CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO (Conae), 2014, Brasília, DF. **O PNE na articulação do sistema nacional de educação.** Brasília, DF: MEC, 2014. Disponível em: <http://conae2014.mec.gov.br/images/pdf/doc_referencia_conae2014.pdf>. Acesso em: 12 ago. 2016.

CUNHA, Maria Isabel de. **O tema da formação de professores:** trajetórias e tendências do campo na pesquisa e na ação. Educ. Pesqui., São Paulo, *Ahead of print*, 2013.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A questão federativa e a educação escolar. In. OLIVEIRA, Romualdo Portela; SANTANA, Wagner (Orgs.). **Educação e federalismo no Brasil:** combater as desigualdades, garantir a diversidade. Brasília: Unesco, 2010.
DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM.

DOURADO, Luiz Fernandes. **Avaliação do Plano Nacional de Educação 2001-2009:** questões estruturais e conjunturais de uma política. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 31, n. 112, p. 677-705, jul.-set. 2010

_____. **Plano Nacional de Educação, Conferência Nacional de Educação e a construção do Sistema Nacional de Educação: dilemas e proposições.** *Jornal de Políticas Educacionais*. n° 16 | julho-dezembro de 2014 | pp. 03–11

_____. **Diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica: concepções e desafios.** *Educ. Soc.*, Campinas, v. 36, n° 131, p. 299-324, abr.-jun., 2015

DUARTE, Adriana Maria C. O processo de trabalho docente na educação básica: a análise dos pesquisadores da Rede Estrado. **Revista de C. Humanas**, Vol. 6, n° 2, p. 239-252, jul./dez. 2006.

DUARTE, Alexandre Willian Barbosa. **Por que ser professor?** Uma análise da carreira docente na educação básica no Brasil. 169f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2013

Editores da Revista Educação & Sociedade. **O contexto político e a educação nacional.** *Educ. Soc.*, Campinas, v. 37, n° 135, p.329-334, abr.-jun., 2016

Editores da Revista Educação & Sociedade. **Tempos de desconstrução e resistência.** *Educ. Soc.*, Campinas, v. 37, n° 136, p.591-597, jul.-set., 2016

FERREIRA, A.G.L. Gratificação. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **DICIONÁRIO:** trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM.

FERREIRA, J. S.; ANTUNES, M. F. S.; MENDES, O. M. Plano Nacional de Educação: Desafios a partir da Construção do Plano Municipal de Uberlândia, in: **Eccos – Revista Científica**, São Paulo, n. 36, p. 29-47, jan./abr. 2015.

FERREIRA, A.G.L. Gratificação. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. FINEDUCA e CAMPANHA NACIONAL PELO DIREITO À EDUCAÇÃO. **Nota 1/2016 - A Aprovação da PEC 241 significa estrangular a educação pública brasileira e tornar letra morta o Plano Nacional de Educação 2014 – 2014.** 2016. Disponível em: http://campanha.org.br/wp-content/uploads/2016/10/NotaFINEDUCA_01_2016_final..pdf

FONSECA, Aparecida Maria; RICHTER, Leonice Matilde; VALENTE, Lucia de Fátima. **Regulação do trabalho docente:** a presença da avaliação externa. *Revista Educação e Políticas em Debate* – v. 2, n. 2 – jul./dez. 2012

FREITAS, Helena Costa de Lopes de. **certificação docente e formação do educador:** regulação e desprofissionalização. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 24, n. 85, p. 1095-1124, dezembro 2003 Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>

_____. **A (nova) política de formação de professores:** prioridade postergada. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1203-1230, out. 2007

_____. **PNE e formação de professores:** contradições e desafios. *Retratos da Escola*, Brasília, v. 8, n. 15, p. 427-446, Jul./dez. 2014. Disponível em: <http://www.esforce.org.br>

FREITAS, Luiz Carlos de. **Os reformadores empresariais da educação:** da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. *Educação & Sociedade*, vol. 33, núm. 119, abril-junio, 2012, pp. 379-404.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Trabalho. In.: PEREIRA, Isabel Brasil; LIMA, Júlio Cesar França. **Dicionário da educação profissional em saúde**. 2.ed. rev. ampl. - Rio de Janeiro: EPSJV, 2008.

_____. Trabalho. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **DICIONÁRIO:** trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM

_____. **Os circuitos da história e o balanço da educação no Brasil na primeira década do século XXI.** *Revista Brasileira de Educação*. v. 16 n. 46 jan.labr. 2011

GANDIN, Danilo e GANDIN, Luís Armando. **Temas para um projeto político pedagógico.** Petrópolis (RJ): Vozes, 2003.

GANDIN, Luís Armando; LIMA, Iana Gomes. **Reconfiguração do trabalho docente:** um exame a partir da introdução de programas de intervenção pedagógica. *Revista Brasileira de Educação* v. 20 n. 62 jul.-set. 2015

GATTI, Bernadete A. **Formação de professores no Brasil:** características e problemas. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out./dez. 2010.

<https://doi.org/10.1590/S0101-73302010000400016>

_____. **Reconhecimento Social e as Políticas de Carreira Docente na Educação Básica.** Cadernos de pesquisa, v.42 n.145 p.88-111 jan./abr. 2012
<https://doi.org/10.1590/S0100-15742012000100007>

_____. **Educação, escola e formação de professores:** políticas e impasses. Educar em Revista, Curitiba, Brasil, n. 50, p. 51-67, out./dez. 2013. Editora UFPR

GATTI, Bernadete A.; BARRETTO, Elba Siqueira de Sá. **Professores do Brasil:** impasses e desafios. Brasília: Unesco, 2009, 294 p

GATTI, Bernadete A.; BARRETO, Elba Siqueira de Sá, ANDRÉ, Marli Eliza Dalmaz de Afonso. **Políticas Docentes no Brasil:** um estado da arte. Brasília: UNESCO, 2011. 300p

GATTI, B. A. et al. **Atratividade da carreira docente no Brasil:** relatório final de pesquisa. São Paulo: Fundação Carlos Chagas; Fundação Vitor Civita, 2009.

GATTI, Bernadete A. et al. **A atratividade da carreira docente no Brasil.** Estudos e Pesquisas Educacionais, São Paulo, n. 1, p. 139-210, 2010.

GENTILI, P.; OLIVEIRA, Dalila A. A procura da igualdade: dez anos de política educacional no Brasil. In: SADER, (org). **Lula e Dilma:** 10 anos de governos pós neoliberais no Brasil. São Paulo: Bontempo; Rio de Janeiro: CLACSO, 2013

GODOY, Marina. **Vencimento, Remuneração e Carreira Docente no Estado do Paraná (2005-2012)** 139f. Dissertação (mestrado) Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2014

JACOMINI, Márcia Aparecida; PENNA, Marieta Gouvêa de Oliveira. **Carreira docente e valorização do magistério:** condições de trabalho e desenvolvimento profissional. Revista Proposição. V. 27, N. 2 (80) | maio/ago. 2016

KENSKI, Vânia Moreira. O professor diante das novas tecnologias ou “professores, o futuro é hoje”. In: _____. **Tecnologias e ensino presencial e a distância.** Campinas, SP: Papirus, 2003, p.83-90

KRIPKA, R. M. L.; SCHELLER, M.; BONOTTO, D. L.. **Pesquisa Documental:** considerações sobre conceitos e características na Pesquisa Qualitativa. In: 4º Congresso Ibero-Americano em Investigação Qualitativa (CIAIQ2015), 2015, Aracaju/SE/BR. Anais do IV CIAIQ - Atas ? Investigação Qualitativa na Educação, 2015. v. 2. p. 243-247.

LEHER, Roberto. Valorização do magistério. In.: Oliveira, D. A., DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L.M.F. **DICIONÁRIO:** trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação. 2010. CDROM

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação Escolar:** políticas, estrutura e organização. 10 Ed rev. ampl., São Paulo: Cortez, 2012.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em Educação:** abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 2008

MACHADO, Célia Maria Borges et. al. Formação contínua, em serviço e em rede: o Papel do centro municipal de estudos e projetos Educacionais Julieta Diniz na gestão 2013-2016. In: NOVAIS, Gercina Santana; NUNES, Silma do Carmo [Org.]. **Rede pública pelo direito de ensinar e de aprender:** experiências coletivas 1.ed. – Uberlândia: Regência e Arte Editora, 2017. Recurso digital

MACHADO, Jarbas de Paula. **Piso Salarial Profissional Nacional do Magistério:** conflitos e limites de sua implementação na rede pública estadual de Goiás. 219f. Dissertação (Mestrado), Programa de Pós Graduação em Educação – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2010.

MAIOLI, Edilene Eunice Cavalcanti. **O (des) prestígio social na profissão docente:** o ser professor/a nas séries iniciais. 133f. Dissertação (mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade da Bahia, Salvador, 2004

MANTOAN, Maria Teresa Eglér Mantoan. **Inclusão escolar:** o que é? Por quê? Como fazer?. 2 Ed. São Paulo: Moderna, 2006.

MARTINELLI, Elídio Luiz. **O Impacto do Programa Gestar de Matemática na atividade docente no Estado do Tocantins inserido na Região Amazônica.** Brasília: UNB, 2009. 316p. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2009.

MARX, Karl. **Manuscritos Econômicos Filosóficos.** São Paulo: Martin Claret, 2004.

MELLO, Elena Maria Billig. **A política de valorização e de profissionalização dos professores da Educação Básica do Estado do Rio Grande do Sul (1995-2006): convergências e divergências.** 241 f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010

MENDES, Maria Luiza Maciel. **A saúde docente no contexto da política de valorização do magistério: o caso do município do Recife.** 103 f. Dissertação (mestrado). Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2007.

NORONHA, Maria Izabel Azevedo. **Diretrizes nacionais de carreira e PSPN: Novos marcos aos profissionais da educação.** Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 10, n. 18, p. 57-73, jan./jun. 2016. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>>

NOVAIS, Gercina Santana; MACHADO, Gilmar Alves; NUNES, Silma do Carmo. Orientação político/pedagógica para a Educação de qualidade social: a rede pública Municipal pelo direito de ensinar e de aprender. In: NOVAIS, Gercina Santana; NUNES, Silma do Carmo [Org.]. **Rede pública pelo direito de ensinar e de aprender: experiências coletivas** 1.ed. – Uberlândia: Regência e Arte Editora, 2017. Recurso digital

NUNES, Claudio Pinto, OLIVEIRA, Dalila Andrade. **Trabalho, carreira,** OLIVEIRA, Dalila A.; VIEIRA, Livia M. F. **Sinopse do survey nacional: pesquisa trabalho docente na educação básica no Brasil.** Belo Horizonte: Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho Docente, UFMG/FAE, dez. 2010.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. **Regulação das políticas educacionais na América latina e suas consequências para os trabalhadores docentes.** *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 26, n. 92, p. 753-775, especial - out. 2005

_____. **O trabalho docente na América Latina Identidade e profissionalização.** Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 2, n. 2-3, p. 29-39, jan./dez. 2008. Disponível em:

_____. **As políticas educacionais no governo Lula: rupturas e permanências.** RBPAE – v.25, n.2, p. 197-209, mai./ago. 2009

_____. **Os trabalhadores da educação e a construção política da profissão docente no Brasil.** Educar em Revista, Curitiba, Brasil, n. especial 1, p. 17-35, 2010. Editora UFPR

_____. **Das políticas de governo a política de estado: reflexões sobre a atual agenda educacional brasileira** *Educ. Soc.*, Campinas, v. 32, n. 115, p. 323-337, abr.-jun. 2011 Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>

_____. **Carreira e piso nacional salarial para os profissionais da educação básica.** Revista *Retratos da Escola*, Brasília, v. 10, n. 18, p. 121-140, jan./jun. 2016. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>>

OLIVEIRA, D.A.; ASSUNÇÃO, A. A. Condições de trabalho docente. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. **DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente.** Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDRom.

OLIVEIRA, Romualdo Portela; SOUSA, Sandra Zákia. Introdução. In. OLIVEIRA, Romualdo Portela; SANTANA, Wagner (Orgs.). **Educação e federalismo no Brasil: combater as desigualdades, garantir a diversidade.** Brasília: Unesco, 2010.

PAULA, Simone Grace de. **Formação continuada de professores: perspectivas atuais.** Paidéia r. do cur. de ped. da Fac. de Ci. Hum. e Soc., Univ. Fumec Belo Horizonte, Ano 6 n. 6 p. 65-86 jan./jun. 2009

PAULANI, L. M. O projeto neoliberal para a sociedade brasileira: sua dinâmica e seus impasses. In: LIMA, J.; NEVES, L.M. **Fundamentos da Educação escolar no Brasil contemporâneo.** Rio de Janeiro: Editora Fio Cruz, 2006, p.76-107

PEREIRA, L.R.M. Remuneração. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente.** Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDRom

PINTO, José M. R. **Remuneração adequada do professor: desafio à educação brasileira.** Retratos da Escola. Brasília, v. 3, n. 4, p. 51-67, jan./jun. 2009.

RAMOS, G. P. **Entre a proposta e o pretexto da qualidade do ensino: uma leitura sobre os liames da valorização docente a partir do FUNDEF.** 2008. 310 f. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). São Carlos, SP

ROCHA, Maria da Consolação. Políticas de valorização do magistério: remuneração, plano de carreira, condições de trabalho- uma análise da experiência de Belo Horizonte. Tese (Doutorado). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

SANTOS, Sonia Regina Mendes dos. **A rede nacional de formação continuada de**

Professores, o pró-letramento e os modos de “formar” os professores. Práxis educativa, ponta grossa, v.3, n.2, p.143-148, jul.-dez. 2008. Disponível em <http://www.uepg.br/praxiseducativa>

SANTOS, Pollyana Fátima Gama. **Valorização docente:** um estudo sobre as representações sociais de licenciandos. 172 f. Dissertação (mestrado) – Universidade de Taubaté, Taubaté, São Paulo, 2013

SAVIANI, Demerval. **O Plano de Desenvolvimento da Educação:** análise do projeto do Mec. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1231-1255, out. 2007

SAVIANI, Dermeval. **Sistema Nacional de Educação e Plano Nacional de Educação:** significado, controvérsias e perspectivas. 1 ed. Campinas: Autores Associados, 2014

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do Trabalho Científico.** 24 Ed. rev. São Paulo: Cortez, 2016

SHIROMA, E.O.; EVANGELISTA, O. Profissionalização docente. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **DICIONÁRIO:** trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia Marcondes de; EVANGELISTA, Olinda. (Org.). **Política educacional.** 4. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.

SILVA, Marcelo Soares Pereira da. Políticas de formação e valorização dos profissionais da educação básica em questão: contradições e inquietações. In.: MARTINS, Angela Maria Martins[et.al]. **Políticas e gestão da educação:** desafios em tempos de mudanças. – Campinas, Sp: Autores Associados, 2013

SONOBE, Aline Kazuko; PINTO, José Marcelino de Rezende. **Um olhar sobre a evolução da legislação acerca da valorização docente no Brasil.** Fineduca – Revista de Financiamento da Educação, Porto Alegre, v. 5, n. 5, 2015.

TARDIF, Maurice. **Saberes docente e formação profissional.** 17 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente:** elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. 3. ed, Petrópolis: Vozes, 2008.

TEIXEIRA, I.A.C. Carga horária de trabalho. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **DICIONÁRIO**: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM

UBERLÂNDIA. Lei complementar nº 49 de 12 de Janeiro de 1993. Dispõe sobre o estatuto e o Plano de carreira do magistério público do município de Uberlândia. Disponível em: www.uberlandia.mg.gov.br/.../cms.../Lei%20Complementar%20n%2049-1993.doc . Acesso em 20 de Junho de 2016.

_____. Lei complementar nº 347 de 20 de fevereiro de 2004. Dispõe sobre o plano de cargos, carreira e remuneração dos servidores da educação do município de Uberlândia. Disponível em: www.uberlandia.mg.gov.br/.../cms.../lei%20complementar%20n%20347-2004.doc Acesso em 20 de junho de 2016

_____. Lei nº 11.444 de 24 de julho de 2013. Institui a rede pública municipal pelo direito de ensinar e de aprender no município de uberlândia e dá outras providências. Disponível em: http://www.uberlandia.mg.gov.br/uploads/cms_b_arquivos/9242.pdf acesso em 20 de julho de 2016

_____. Lei nº 11.967 de 20 de Setembro de 2014. Dispõe sobre o plano de carreira dos servidores do quadro da educação da rede pública municipal de Uberlândia e dá outras providências. Disponível em: http://www.uberlandia.mg.gov.br/uploads/cms_b_arquivos/12707.pdf. Acesso em: 01/05/2016

_____. Secretaria Municipal de Educação. Instrução normativa SME nº 01/2014. estabelece critérios para o cumprimento do módulo II e do dia de formação continuada -DFC – dos servidores ocupantes dos cargos de professor e especialista de educação. 2014

_____. Secretaria Municipal de Educação. Plano Municipal de Educação. Uberlândia: SME, 2015.

_____. Decreto nº 15.413 de 16 de janeiro de 2015. dispõe sobre as normas do procedimento da progressão por qualificação dos servidores públicos da administração direta do município de Uberlândia e dos servidores do quadro da educação da rede pública municipal de ensino de Uberlândia.

VALENTE, Ivan; ROMANO, Roberto. **PNE: Plano Nacional de Educação Ou carta de intenção?** Educ. Soc., Campinas, vol. 23, n. 80, setembro/2002, p. 96-107

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Docência como atividade profissional. In.: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; D'AVILA, Cristina. **Profissão Docente: novos sentidos, novas perspectivas.** Campinas, SP: Papirus, 2008

VIANNA, Claudia Pereira. A feminização do magistério na educação básica e os desafios para a prática e a identidade coletiva docente. In: YANNOULAS, Silvia Cristina (Org.). **Trabalhadoras: análise da feminização das profissões e ocupações.** Brasília, DF: Abaré, 2013. p. 159-180. <http://www.producao.usp.br/handle/BDPI/44242>

VIEIRA, Juçara Dutra. **Valorização dos profissionais: carreira e salários.** Revista *Retratos da Escola*, Brasília, v. 8, n. 15, p. 409-426, Jul./dez. 2014. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>>

VIEIRA, Livia Fraga; OLIVEIRA, Tiago Grama. As condições do trabalho docente na educação infantil no Brasil: alguns resultados de pesquisa (2002-2012). **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 46, n. 32, p. 131-154 maio/ago. 2013

WEBER, Silke. **Profissionalização docente e políticas públicas no Brasil.** Educ. Soc., Campinas, vol. 24, n. 85, p. 1125-1154, dezembro 2003

_____. **O Plano Nacional de Educação e a valorização docente: confluência do debate nacional.** Cad. Cedes, Campinas, v.35, n.97, p.495-515, set. – dez., 2015. <https://doi.org/10.1590/CC0101-32622015150375>

WINK, Susiane Elise Drehmer. **A política de valorização dos docentes da rede pública de Teutônia – RS: um estudo sobre limites e as possibilidades.** 117f. Dissertação (Mestrado) Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2009.

XAVIER, Raimundo Raineiro. **A instituição do Piso Salarial Profissional Nacional (PSPN) por meio da lei 11.738/2008 valoriza os professores do magistério da educação básica?** 172f. Dissertação (mestrado) – Faculdade de Educação, Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade Federal de Brasília, Brasília, 2015

ANEXO I - INFORMATIVO FORNECIDO PELA MESA PERMANENTE DE NEGOCIAÇÃO A RESPEITO DO MESTRADO PROFISSIONAL

A Universidade Federal de Uberlândia / Pró - Reitoria de Extensão, informa que a previsão para início do curso de Mestrado Profissional para a Educação, será no primeiro semestre do ano que vem.

O mestrado será composto de três áreas de pesquisa:

- 1) Educação Infantil e primeiras séries do Ensino Fundamental;
- 2) Últimas séries do Ensino Fundamental;
- 3) Segundo Grau.

O programa será compartilhado com a Superintendência Regional de Ensino e as vagas serão destinadas exclusivamente a Professores e Educadores do Estado e da Rede Municipal.

Atenciosamente,

TALMEIDE EUSTÁQUIO SAMPAIO
Coordenador da Mesa Permanente de Negociação

LÍLIAN MACHADO DE SÁ
Secretária Municipal de Administração

APÊNDICE I – QUESTIONÁRIO APLICADO AOS PROFESSORES

Universidade Federal de Uberlândia – UFU
Faculdade de Educação – FAGED
Programa de Pós Graduação em Educação – PPGED

Questionário para docentes participantes da pesquisa “Plano de carreira dos professores da rede municipal de Uberlândia: o que eles tem a dizer sobre a valorização docente?”

Data:

Escola que atua:

Nome:

(obs.: o nome não será publicado e serve apenas para controle dos pesquisadores)

Formação acadêmica:

☐ Possui Graduação. Qual?

☐ Possui Pós- Graduação. Qual?

☐ Outros. Especifique: _____

Tempo de atuação na docência: 4 anos de atuação

Qual a sua atuação no município de Uberlândia?

☐ Educador Infantil

☐ Instrutor de Línguas de Sinais

☐ Intérprete de Língua de Sinais

☐ Professor I

☐ Professor II

☐ Professor Auxiliar para Educação Infantil

☐ Pedagogo

Carga horária na rede municipal

☐ 20 horas ☐ 30 horas ☐ 40 horas ☐ Outros. Especifique: _____

Possui carga horária em outra instituição?

☐ Não

☐ Sim

Se sim especifique se é instituição privada, estadual ou não governamental e a carga horária

☐ instituição privada

☐ Estadual

☐ Instituição não governamental

Qual a carga horária?

Você é concursado?

☐ Não .

☐ Sim. Se sim especifique ano de posse. Ano:

Qual sua base salarial mensal?

R\$ _____

Você ganha algum benefício que é somado a sua remuneração?

☐ Não

☐ Sim. Especifique:

Você participa de formação continuada oferecidos pela rede ou por outras instituições?

☐ Não

☐ Sim.

Se sim aponte quanto tempo da carga horária de trabalho é dedicado para isso?

SOBRE PLANO DE CARREIRA DOS SERVIDORES DO QUADRO DA EDUCAÇÃO DA REDE PÚBLICA DE ENSINO DE UBERLÂNDIA

1. Qual o Plano de Carreira que rege seu trabalho?

☐ Lei 347 de 20 de Fevereiro de 2004 ou ☐ Lei 11.967 de 29 de Setembro de 2014

2. **Se você entrou anterior à 2014 foi preciso que você optasse entre estes dois planos. Qual foi a sua escolha?**

() Mudar para Plano de Carreira regido pela Lei 11.967 de 29 de Setembro de 2014.
Justifique porque mudou

() Continuar no Plano de Carreira regido pela Lei 347 de 20 de Fevereiro de 2004.
Justifique por que escolheu ficar neste plano

3. **Você conhece o novo plano de carreira aprovado pela Lei nº 11.967 de 20 de setembro de 2014?**

() Não () Sim. Se sim aponte por meio de qual mecanismo você o conheceu?

3 **Você acompanhou o processo de negociação e construção deste novo plano de carreira?**

() Não () Sim

5. Quais os avanços e/ou retrocessos que você considera quanto a **formação permanente** (cursos de extensão, aperfeiçoamento, especialização, mestrado e doutorado) que foram proporcionados pelo novo plano de carreira aprovado em 2014?

6. Quais os avanços e/ou retrocessos que você considera quanto a **carga horária de trabalho** que foram proporcionados pelo novo plano de carreira aprovado em 2014?

7. Quais os avanços e/ou retrocessos que você considera quanto a **remuneração e progressão na carreira** que foram proporcionados pelo novo plano de carreira aprovado em 2014?

8. Quais as **condições de trabalho** atuais para você desenvolver seu trabalho?

APÊNDICE II – ROTEIRO DE ENTREVISTA

Universidade Federal de Uberlândia – UFU
Faculdade de Educação – FAGED
Programa de Pós Graduação em Educação – PPGED

Roteiro de Entrevista semiestruturada com a ex-secretária de Educação

1. Como foi elaborada a carta com as demandas da educação enviada por você para Mesa Permanente de Negociação?
2. Como eram os fóruns?
3. Como era a participação dos professores nos fóruns? Como eles eram convocados?
4. Como você avalia o PCC aprovado em 2014?

Roteiro de Entrevista semiestruturada com Ex-secretária da Administração da prefeitura

1. Como se deu o processo de construção do PCC aprovado em 2014?
2. Ao elabora vocês partiram dos anteriores?
3. Como se deu a participação dos professores?
4. O Programa de Desenvolvimento Individual, o Programa de Capacitação e a Avaliação de desempenho foram elaborados?