

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA – UFU
FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FAGED
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGED

RENATA ALTAIR FIDELIS

DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL E FORMAÇÃO CONTÍNUA DE
PROFESSORES:
contribuições do Mestrado em Educação

Uberlândia/MG

2019

RENATA ALTAIR FIDELIS

**DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL E FORMAÇÃO CONTÍNUA DE
PROFESSORES:**

contribuições do Mestrado em Educação

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

Linha de Pesquisa: Saberes e Práticas Educativas.

Orientadora: Profa. Dra. Selva Guimarães.

Uberlândia/MG

2019

Ficha Catalográfica Online do Sistema de Bibliotecas da UFU
com dados informados pelo(a) próprio(a) autor(a).

| | |
|--------------|---|
| F451 2019 | <p>Fidelis, Renata Altair, 1980- Desenvolvimento profissional e formação contínua de professores: contribuições do mestrado em educação [recurso eletrônico] / Renata Altair Fidelis. - 2019.</p> <p>Orientadora: Selva Guimarães. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Uberlândia, Pós-graduação em Educação. Modo de acesso: Internet. Disponível em: http://dx.doi.org/10.14393/ufu.di.2019.2460 Inclui bibliografia. Inclui ilustrações.</p> <p>1. Educação. I. Guimarães, Selva, 1960-, (Orient.). II. Universidade Federal de Uberlândia. Pós-graduação em Educação. III. Título.</p> <p style="text-align: right;">CDU: 37</p> |
|--------------|---|

Bibliotecários responsáveis pela estrutura de acordo com o AACR2:
Gizele Cristine Nunes do Couto - CRB6/2091
Nelson Marcos Ferreira - CRB6/3074



UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA

Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação
 Av. João Naves de Ávila, 2121, Bloco 1G, Sala 156 - Bairro Santa Mônica, Uberlândia-MG, CEP 38400-902
 Telefone: (34) 3239-4212 - www.ppged.faced.ufu.br - ppged@faced.ufu.br



ATA DE DEFESA - PÓS-GRADUAÇÃO

| | | | | | |
|------------------------------------|---|-----------------|-------|-----------------------|-------|
| Programa de Pós-Graduação em: | Educação | | | | |
| Defesa de: | Dissertação de Mestrado Acadêmico, 34/2019/704, Programa de Pós-graduação em Educação - PPGED | | | | |
| Data: | Vinte e nove de agosto de dois mil e dezenove | Hora de início: | 14h10 | Hora de encerramento: | 16h30 |
| Matrícula do Discente: | 11712EDU036 | | | | |
| Nome do Discente: | RENATA ALTAIR FIDELIS | | | | |
| Título do Trabalho: | "O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL E FORMAÇÃO CONTÍNUA DE PROFESSORES: contribuições do Mestrado em Educação" | | | | |
| Área de concentração: | Educação | | | | |
| Linha de pesquisa: | Saberes e Práticas Educativas | | | | |
| Projeto de Pesquisa de vinculação: | "OBSERVATÓRIO DO ENSINO DE HISTÓRIA E GEOGRAFIA EM MINAS GERAIS: políticas públicas, formação docente e produção de conhecimentos (2009 -2017)" | | | | |

Reuniu-se no Anfiteatro/Sala 1G129, Campus Santa Mônica, da Universidade Federal de Uberlândia, a Banca Examinadora, designada pelo Colegiado do Programa de Pós-graduação em Educação, assim composta: Professores Doutores: Silma do Carmo Nunes - UNIPAC; Vanessa Bueno Campos - UFU e Selva Guimarães, orientador(a) do(a) candidato(a).

Iniciando os trabalhos o(a) presidente da mesa, Dr(a). Selva Guimarães, apresentou a Comissão Examinadora e o candidato(a), agradeceu a presença do público, e concedeu ao Discente a palavra para a exposição do seu trabalho. A duração da apresentação do Discente e o tempo de arguição e resposta foram conforme as normas do Programa.

A seguir o senhor(a) presidente concedeu a palavra, pela ordem sucessivamente, aos(às) examinadores(as), que passaram a arguir o(a) candidato(a). Ultimada a arguição, que se desenvolveu dentro dos termos regimentais, a Banca, em sessão secreta, atribuiu o resultado final, considerando o(a) candidato(a):

Aprovado(a).

Esta defesa faz parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestre.

O competente diploma será expedido após cumprimento dos demais requisitos, conforme as normas do

Programa, a legislação pertinente e a regulamentação interna da UFU.

Nada mais havendo a tratar foram encerrados os trabalhos. Foi lavrada a presente ata que após lida e achada conforme foi assinada pela Banca Examinadora.



Documento assinado eletronicamente por **Selva Eliamar Guimarães, Usuário Externo**, em 29/08/2019, às 16:21, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Vanessa Therezinha Bueno Campos, Professor(a) do Magistério Superior**, em 29/08/2019, às 16:24, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Silma do Carmo Nunes, Usuário Externo**, em 29/08/2019, às 16:27, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://www.sei.ufu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **1503018** e o código CRC **F3705B89**.

RENATA ALTAIR FIDELIS

DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL E FORMAÇÃO CONTÍNUA DE
PROFESSORES:
contribuições do Mestrado em Educação

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

Aprovada em: ____/____/____

BANCA EXAMINADORA:

Profa. Dra. Selva Guimarães – Orientadora
Universidade Federal de Uberlândia (UFU)

Profa. Dra. Silma do Carmo Nunes
Faculdade Presidente Antônio Carlos (UNIPAC)

Profa. Dra. Vanessa Bueno Campos
Universidade Federal de Uberlândia (UFU)

A DEUS, pois a Ele é que temos que dedicar e nos dedicar. Só Ele é digno de toda honra toda Glória e todo Louvor! Vinde todos e louvai ao Senhor.

“Celebrai com júbilo ao Senhor, todos os habitantes da terra.

Servi ao Senhor com alegria, e apresentai-vos a Ele com cântico.

Sabei que o Senhor é DEUS! Foi Ele quem nos fez, e somos d’Ele; somos o Seu povo e ovelhas do Seu pasto.

Entrai pelas Suas portas com ação de graças e bendizei o Seu nome.

Porque o Senhor é bom; a Sua benignidade dura para sempre, e a Sua fidelidade, de geração em geração”.

AGRADECIMENTOS

À **DEUS**, em primeiro lugar, por ter me abençoado e permitido chegar até aqui. A Ele, toda honra e toda glória por ter sido fiel e misericordioso comigo.

À **minha mãe, Nanci Professora e ao meu pai, Wellington**, por serem minha base e por me incentivarem a correr atrás dos meus sonhos, me orientando aos caminhos corretos.

À **minha irmã, Rejane Cristina**, por carregar muitas vezes sozinha uma responsabilidade que não era só dela, me permitindo finalizar essa pesquisa.

À **minha família**, por me apoiar em minhas escolhas e, principalmente, por me dizer palavras de conforto nos momentos em que mais precisei.

Ao meu noivo, por me auxiliar e, algumas vezes, me amparar nas horas em que me encontrava exausta nesse caminho árduo que percorri, em que pensava que não iria conseguir.

À **minha amiga, Carla Cristina**, que esteve comigo em todos os momentos não só nas tentativas, como também desde a graduação e nos processos que participei e contribuíram para que chegasse até aqui, por ter sido meu ombro amigo, por ter me ouvido, me auxiliado, me aconselhado nas horas em que mais precisei.

Às **minhas tias/professoras, Wilza e Wilzete**, por serem minha segunda mãe e dizerem por muitas vezes que conseguiria. São pessoas fundamentais e exemplares profissionais da educação.

À **minha orientadora**, Profa. Dra. Selva Guimarães, por me orientar e acreditar nesta pesquisa.

Aos professores do curso de Letras – Língua Portuguesa com Domínio de Libras (LPDL), por me auxiliarem de forma direta e indireta, e a alguns colegas dessa graduação que estou concluindo concomitantemente com o mestrado.

À **todas as pessoas** que participaram direta ou indiretamente desta vitória.

À **Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)**, pela concessão da bolsa, que foi essencial para que eu me dedicasse a esta pesquisa.

Muito obrigada!

RESUMO

A pesquisa teve como objetivo analisar as contribuições do Mestrado em Educação do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia (PPGED/UFU) para o desenvolvimento profissional e a formação contínua de professoras egressas que atuam na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental da rede pública municipal de Uberlândia, Minas Gerais, Brasil, em 2018. Para tanto, consideramos os seguintes questionamentos: Por que as docentes desses níveis de ensino realizam a pós-graduação *stricto sensu* como modalidade de formação contínua? Quais as relações entre a formação inicial na graduação e a formação contínua na pós-graduação? Quais mudanças ocorrem nas concepções, crenças e saberes das professoras, no que tange ao fazer pedagógico, ao cursarem o Mestrado em Educação? Há modificações significativas na carreira docente após a obtenção desse título? A investigação se situa no campo da abordagem qualitativa da pesquisa educacional, em que foram utilizados documentos das políticas públicas acerca de formação e profissionalização de professores, questionários e entrevistas orais com cinco colaboradoras. O estudo demonstrou a relevância da pós-graduação *stricto sensu* como lócus da formação contínua e do desenvolvimento profissional.

Palavras-chave: Formação docente; Desenvolvimento Profissional; Mestrado em Educação.

ABSTRACT

The research had the objective of analyzing the contributions of the Master's Program in Education of the Post-Graduation Program in Education of the Federal University of Uberlândia (PGPE/FUU) in the professional development and continuous training of teachers who work in Early Childhood Education and Elementary School of municipal public school system of Uberlândia, Minas Gerais, Brazil, in 2018. In this regard, we considered the following questions: Why do teachers at these levels of education carry out *stricto sensu* post-graduate programs as a continuous training modality? What are the relations between initial training in undergraduate courses and continuous training in post-graduation? Which changes occur in the teachers' conceptions, beliefs and knowledge in relation to the pedagogical achievement, while attending the Master's Program in Education? Are there any significant changes in the teaching career after reaching this title? The investigation is situated in the field of the qualitative approach of educational research, in which public policy documents on teacher training and professionalization, questionnaires and oral interviews with five collaborators were used. The study demonstrated the relevance of *stricto sensu* post-graduation as a locus of continuous training and professional development.

Keywords: Teacher training; Professional development; Master's Program in Education.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

| | |
|---------|---|
| AEE | Atendimento Educacional Especializado |
| ANFOPE | Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação |
| BNCC | Base Nacional Comum Curricular |
| CAPES | Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior |
| CEMEPE | Centro Municipal de Estudos Educacionais Julieta Diniz |
| CF/1988 | Constituição Federal de 1988 |
| CFE | Conselho Federal de Educação |
| CME | Conselho Municipal de Educação |
| CNE | Conselho Nacional de Educação |
| CNPq | Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico |
| CONAE | Conferência Nacional de Educação |
| CONPEP | Conselho de Pesquisa e Pós-graduação |
| CONSUN | Conselho Universitário |
| CTC-ES | Conselho Técnico-Científico da Educação Superior |
| DCN | Diretriz Curricular Nacional |
| EAD | Educação a Distância |
| EJA | Educação de Jovens e Adultos |
| EMEI | Escola Municipal de Educação Infantil |
| FACED | Faculdade de Educação |
| FACIP | Faculdade de Ciências Integradas do Pontal |
| 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 |
| GEPCS | Grupo de Pesquisa Gênero, Corpo, Sexualidade e Educação |
| GEPDEBS | Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Docência na Educação Básica e Superior |
| GEPEGH | Grupo de Estudos e Pesquisas em Ensino de História e Geografia |
| GEPEJA | Grupo de Pesquisa em Educação de Jovens e Adultos |
| IBGE | Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística |
| IC | Iniciação Científica |
| IDEB | Índice de Desenvolvimento da Educação Básica |

| | |
|-------------|--|
| IES | Instituição de Ensino Superior |
| IFTM | Instituto Federal do Triângulo Mineiro |
| ILEEL | Instituto de Letras e Linguística |
| INEP | Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira |
| ISE | Instituto Superior de Educação |
| LDB | Lei de Diretrizes e Bases da Educação |
| LIBRAS | Língua Brasileira de Sinais |
| LIP | Licença para Tratar de Interesses Particulares |
| LPDL | Letras – Língua Portuguesa com Domínio de Libras |
| MEC | Ministério da Educação |
| MST | Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra |
| NEJA | Núcleo de Educação de Jovens e Adultos |
| PARFOR | Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica |
| PCC | Plano de Cargos e Carreiras |
| PDE | Plano de Desenvolvimento da Educação |
| PhD | Doutor da Filosofia (<i>Philosophiae Doctor</i>) |
| PIBID | Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência |
| PMU | Prefeitura Municipal de Uberlândia |
| PNE | Plano Nacional de Educação |
| PNFCE | Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares |
| PPGED | Programa de Pós-graduação em Educação |
| PPP | Projeto Político-Pedagógico |
| PROEJA | Programa Nacional de Integração da Educação Básica com a Educação Profissional na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos |
| PSPN | Piso Salarial Profissional Nacional |
| RED ESTRADO | Rede Latino-Americana de Estudos sobre Trabalho Docente |
| SME | Secretaria Municipal de Educação |
| SRE | Superintendência Regional de Ensino |
| TCC | Trabalho de Conclusão de Curso |
| UAB | Universidade Aberta do Brasil |
| UFU | Universidade Federal de Uberlândia |
| UNEB | Universidade do Estado da Bahia |

LISTA DE QUADROS

| | |
|--|----|
| Quadro 1. Número de inscritos ao processo seletivo de mestrado acadêmico em educação | 65 |
| Quadro 2. Gêneros dos egressos do Programa..... | 69 |
| Quadro 3. Perfil das colaboradoras da pesquisa..... | 70 |

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1. Número de programas de Mestrado em Educação por região no país 63

SUMÁRIO

| | |
|--|------------|
| MEMORIAL..... | 13 |
| Ensejos que levaram à pesquisa: história pessoal e vida escolar | 13 |
| 1 INTRODUÇÃO | 21 |
| 1.1 Tema, problema, justificativas e objetivos da investigação | 21 |
| 1.2 As opções metodológicas | 26 |
| 1.3 A organização da dissertação | 30 |
| 2 DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL E FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA | 31 |
| 2.1 Marcos jurídicos e normativos da formação e profissionalização de professores após a Constituição Federal de 1988 | 31 |
| 2.2 A formação inicial e contínua de professores dos primeiros anos de escolaridade .. | 40 |
| 2.3 Desenvolvimento profissional, saberes e identidade docente | 50 |
| 3 CENÁRIOS DE FORMAÇÃO..... | 56 |
| 3.1 O programa de pós-graduação como locus de formação contínua: o perfil dos egressos | 56 |
| 3.2 Aspectos históricos do programa de pós-graduação | 64 |
| 3.3 Plano de Cargos e Carreiras (PCC) dos professores da rede pública municipal de Uberlândia/MG – 2014 | 66 |
| 3.4 O perfil das egressas colaboradoras da investigação | 68 |
| 4 CENÁRIO DE ATUAÇÃO DOCENTE DAS COLABORADORAS DA INVESTIGAÇÃO..... | 71 |
| 4.1 Sistema municipal de ensino | 71 |
| 4.2 Vozes de professoras: formação, saberes e carreira docente | 73 |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS..... | 105 |
| REFERÊNCIAS..... | 109 |
| APÊNDICES..... | 120 |
| Apêndice 1 | 120 |
| Apêndice 2..... | 121 |
| Apêndice 3..... | 123 |
| ANEXOS..... | 124 |
| Plano de Carreira dos Professores da Rede Pública Municipal de Uberlândia/MG (2014) | 125 |

MEMORIAL

Ensejos que levaram à pesquisa: história pessoal e vida escolar

Natural de Uberlândia/MG, sou a segunda filha de três irmãos, filha, bisneta e sobrinha de professores. Quando criança, apresentei dificuldades de aprendizagem, não sei dizer ao certo os reais motivos, isso me marcou bastante, pois encontrei em meu caminho docentes que partiam do pressuposto de que o aluno já sabia ou deveria saber o conteúdo ensinado. Logo, me perdia nas atividades.

Esse problema é reconhecido na atualidade como dificuldade de foco. Por ser criança, tudo parecia me chamar e tirar a atenção. Desde que iniciei os estudos ao final da década de 1980, estudei em escola pública. Minhas dificuldades se referiam às disciplinas da área de exatas, principalmente quando os professores simplificavam as explicações e chegavam aos resultados finais rapidamente. Quando perguntavam à classe se todos havíamos entendido, eu não dizia nada, não me manifestava, assim como outros estudantes da turma. Entendo que seria mais fácil dizer que não havia entendido, dado que os docentes estão em sala de aula para tirar (ou tentar tirar) dúvidas dos estudantes – essa é uma das funções designadas a eles.

De fato, o professor precisa desenvolver atividades individuais e coletivas para aferir os conhecimentos mediados, e não simplesmente “passar para o próximo conteúdo”. Alguns perguntavam; entretanto, como grande parte não se manifestava, o silêncio predominava a sala de aula – creio que, como mediadores, os docentes deveriam verificar realmente se os alunos aprenderam. Dentro de mim, tinha uma imensa vontade de dizer que não havia entendido, mas a timidez não permitia. Nesse contexto, recordo-me de uma frase que ouvi por diversas vezes no decorrer de minha vida escolar e não me manifestei: *“Todos entenderam? Se alguém não entendeu, fale, porque vou passar para o próximo conteúdo. Quem não aprendeu, ficará prejudicado, pois para entender o próximo, terão que saber o anterior”*.

Sentia-me prejudicada nessa situação. Lembro-me também que alguns professores chamavam os discentes, fila por fila, para que resolvêssemos questões no quadro. Para mim, era constrangedor, pois me sentia obrigada. Quando chegava minha vez, não conseguia resolver devido à falta de aprendizado ou em função da timidez. Determinados colegas resolviam as questões solicitadas por alguns docentes que, em geral, não se importavam com aqueles alunos que não haviam apreendido o conteúdo.

Evidentemente, o professor precisava verificar que, em sala de aula, existiam alunos que não haviam aprendido e precisavam de ajuda e intervenção, para que não houvesse o fracasso escolar. Determinados docentes acreditavam que era mais importante prosseguir com o programa de ensino – não havia “tempo a perder” com os educandos que não aprendiam naquele momento, pois faziam parte de uma minoria. Acredito que cada criança possui um tempo de aprendizagem a ser respeitado, e o professor necessitaria comunicar à direção o que realmente ocorria em sala de aula para tomar providências voltadas ao aprendizado desses alunos, a exemplo das aulas de reforço.

Nota-se, porquanto, um ensino voltado para a abordagem tradicional, no qual:

Surgem dificuldades no que se refere ao atendimento individual, pois o resto da classe fica isolado quando se atende a um dos alunos particularmente. É igualmente difícil para o professor saber se o aluno está necessitando de auxílio, uma vez que usualmente quem fala é o professor. Dessa forma, há a tendência a se tratar a todos igualmente: todos deverão seguir o mesmo ritmo de trabalho, estudar pelos mesmos livros texto, utilizar o mesmo material didático, repetir as mesmas coisas, adquirir, pois, os mesmos conhecimentos (MIZUKAMI, 1986, p. 16).

Essa tendência marcou a década de 1990 e é resquício do ensino tradicional. No entanto, penso que os professores passaram a ser pressionados à época para “vencer” um grande volume de conteúdo, o que dificultava o atendimento, a observação e a caminhada por passos lentos. As matérias, então, deveriam ser ministradas e avaliadas antes do fim do ano letivo, o que explicita o fracasso escolar inserido em reprovações e na repetência escolar.

Segundo Almeida (2006), o professor realiza inúmeras atividades a ele designadas. No exercício da docência, não se deve partir de modelos antecipadamente estabelecidos, ou seja, o profissional pode decidir e sustentar suas atitudes pedagógicas. Diante disso, “[...] a relação professor-aluno é vertical, sendo que um dos polos (o professor) detém o poder decisório quanto à metodologia, conteúdo, avaliação, forma de interação na aula etc.” (MIZUKAMI, 1986, p. 14).

Em consonância com Imbernón (2004), os saberes docentes podem ser subjetivos, objetivos ou se fundamentarem por um tempo longínquo, denominados de conteúdo. O professor precisa mediar as relações entre o mundo, os saberes e os alunos, para que se tornem autônomos, críticos e bons leitores e escritores – esse tem sido um desafio para muitos profissionais não só no Brasil.

Desse modo, o interesse pela profissão partiu de minhas vivências boas e ruins na escola e que me tornaram hoje a pessoa que sou. A partir das dificuldades e da reflexão sobre a própria

experiência quis me tornar docente. Pensava em fazer a diferença na vida das pessoas; logo, escolhi o curso de Pedagogia devido à imensa vontade que possuía em ministrar aulas para crianças e fazer o que não fora feito comigo em relação a um olhar mais atento ao processo de ensino e aprendizagem e aos problemas encontrados em sala de aula e no ambiente escolar. Assim, minha formação em nível superior ocorreu no curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia (FACED/UFU), de 2008 a 2011.

Tinha como primeira opção o curso de Letras, pois, quando era aluna dos anos iniciais do Ensino Fundamental, tinha facilidade para estudar a disciplina de Língua Portuguesa. Em atividades relacionadas a textos e suas produções, os meus eram os mais lidos e elogiados pelos professores e pela classe.

Minha mãe me felicitava e dizia que seria uma boa professora de Língua Portuguesa pela facilidade com a disciplina. Com o passar dos anos, enquanto me preparava para ingressar ao Ensino Médio, uma amiga da mesma idade trabalhava em uma escola infantil auxiliando no berçário. Em um certo dia, ao passar a porta da escola onde ela exercia essa função e já almejando uma oportunidade de trabalho, entrei e falei com a diretora. Perguntei a ela se precisava de uma funcionária para trabalhar, mas ela respondeu que, naquele momento não. Então, pedi que preenchesse um formulário de entrevistas e garantiu que entraria em contato quando surgisse uma oportunidade.

Passados alguns meses, a diretora da escola infantil me telefonou para agendar uma entrevista. Fui aprovada e iniciei o trabalho no dia subsequente, mas, como havia mudado de endereço e perdido o contato com minha amiga, soube depois que a vaga que preenchia era a dela, pois lá ela não mais trabalhava.

Como nunca havia trabalhado, comecei a sentir um imenso carinho pela profissão. Auxiliei no berçário por dois anos, até que a escola fora vendida e transferida para outra cidade. Após nos desligarem, percebi que gostaria, em um futuro bem próximo, de trabalhar com crianças e me tornar professora.

Alguns anos depois, uma de minhas tias resolveu reabrir sua escola infantil que havia fechado por motivos particulares e me convidou para trabalhar com ela como auxiliar de professora. Ajudei-a do Maternal ao Jardim II e, a partir dessa vivência, comecei a admirar ainda mais o trabalho das professoras, tendo certeza de que essa realmente seria a profissão que gostaria de exercer.

Após terminar o Ensino Médio na rede pública estadual de ensino, aguardei alguns anos, fiz cursinho alternativo e prestei vestibular para o curso de Letras pois, como narrei inicialmente, era minha primeira opção. Não fui aprovada de imediato e, como havia auxiliado

minha tia em sua escola de educação infantil e gostei muito, decidi participar do processo seletivo novamente, desta vez para o curso de Pedagogia o pensamento era de que, se para trabalhar com crianças da Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, teria que fazer Pedagogia, essa seria a graduação para me habilitar de fato.

Fiz o processo seletivo e fui aprovada para o curso de Pedagogia, foram quatro anos de muito aprendizado. Desde o início do curso participei de congressos, seminários, encontros nacionais, mas infelizmente não pude fazer Iniciação Científica (IC) e monitorias, devido à carga horária e pelo fato de precisar trabalhar.

À época era aluna do noturno e trabalhava durante o dia em um *call center* como atendente. Ainda assim, consegui participar de atividades da universidade, como o Grupo de Pesquisa em Educação de Jovens e Adultos (GEPEJA) e o Grupo de Pesquisa Gênero, Corpo, Sexualidade e Educação (GEPCS), em busca de conhecimentos. Matriculei-me na disciplina optativa “Monografia I” do curso de Pedagogia, em 2010, almejando a entrada no campo de investigações científicas.

Com vistas a descobrir o que gostaria de pesquisar na referida disciplina, optei pela Educação de Jovens e Adultos (EJA). Depois de algumas orientações, dediquei-me aos estudos relacionados à formação de professores dessa modalidade de ensino. Assim, tive o desafio de fazer um Projeto de Monografia para ser defendido no ano seguinte, também na disciplina optativa “Monografia II”.

Tive dificuldades por não ter feito IC no início da graduação, e tudo era novo em relação à pesquisa. Foi um desafio desenvolver o projeto de Monografia I, intitulado “Formar educadores para jovens e adultos”, aspecto de extrema importância para a educação e formação de professores.

O interesse pelo tema em questão surgiu a partir do contato com pessoas que atuavam na EJA, ao acompanhar minha mãe que lecionava nessa modalidade de ensino quando eu ainda era criança, além da disciplina “Educação de Jovens e Adultos” realizada na graduação. Queria obter mais dados sobre a formação dos profissionais que atuavam com esse público que não teve oportunidade e acesso à educação escolar no tempo previsto.

No quarto ano do curso de Pedagogia, tive certeza de que esse era o tema mais adequado para ser pesquisado e defendido na disciplina “Monografia II”. Como proposta inicial, da disciplina visitamos uma escola municipal de Uberlândia/MG que disponibilizasse a EJA para realizarmos observações de aula, do espaço físico e das relações professor/aluno e aluno/aluno, bem como entrevistas com uma professora atuante e um aluno, para entendermos como se davam o ensino e a aprendizagem dos discentes nesse contexto.

Para que tudo acontecesse de forma organizada e tivéssemos êxito no trabalho enquanto pesquisadoras e/ou observadoras, a classe foi organizada em grupos, antes de iniciarmos a pesquisa, neste sentido foi realizada uma palestra com a coordenadora do Núcleo de Educação de Jovens e Adultos (NEJA), do Centro Municipal de Estudos Educacionais Julieta Diniz (CEMEPE) da Prefeitura Municipal de Uberlândia (PMU), sobre as atividades realizadas. Escolhemos a escola onde seriam feitas a pesquisa e as observações e, após as mediações, concluímos o trabalho. Isso contribuiu sobremaneira para a conclusão da disciplina “Monografia II” com o projeto que estava em andamento desde a “Monografia I”. Com muito esforço, consegui finalizá-la e fui aprovada pela banca de Trabalho de Conclusão de Curso (TCC).

Na etapa final da graduação, fiz um processo seletivo para atuar como docente contratada da Educação infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental da rede pública municipal de Uberlândia/MG. Fui aprovada e tive que pedir para que adiantassem minha colação de grau que ocorreria em janeiro, pois precisava da Declaração de Conclusão de Curso ainda em dezembro, uma vez que estavam convocando os aprovados que precisavam se apresentar para ocuparem o cargo, juntamente com outras colegas de turma que haviam sido aprovadas no processo seletivo. Colamos grau em dezembro antes do restante da turma – para eles, o evento ocorreria em janeiro do ano seguinte. Passados alguns dias, fui convocada pela PMU para assinar contrato e ocupar o cargo de professora na PMU.

Ao iniciar minha carreira como profissional docente nos anos iniciais da Educação Básica em 2012 e ao conviver com alunos, gestores e demais colegas de profissão, pude perceber o quanto a minha formação escolar que antecede a graduação (Ensinos Fundamental e Médio) fez parte do processo de formação como docente. Tal fato é imprescindível, posto que os cursos de formação de professores devem ter o intuito de ampliar os conhecimentos existentes, assim como produzir e sistematizar os novos saberes docentes.

A partir de minhas vivências e saberes comecei a lecionar dando início à minha carreira profissional como professora regente de uma turma de 30 alunos com uma criança especial, no quarto ano do Ensino Fundamental. Não foi fácil, pois lecionar é uma tarefa que exige dedicação, planejamento, interação entre professor e aluno. Neste sentido nesta turma também havia alunos de faixa etárias diferentes, onde educandos mais velhos algumas vezes influenciavam os alunos mais novos quando eles demonstravam desinteresse pelos estudos. Isso tornava o trabalho mais complexo no que se refere ao relacionamento entre os próprios alunos e deles com o professor.

Percebi neste contexto o quanto a profissão de professor é desvalorizada, o trabalho, árduo e o salário, insatisfatório, além de haver condições precárias que exigem muitos esforços dos profissionais. Tudo isso me fez refletir e, realmente, ter a certeza de que deveria cursar um Mestrado para que, em um futuro próximo, pudesse me tornar professora do Ensino Superior. Se teria, porquanto, que trabalhar muito que tivesse melhores condições para isso e um salário mais alto.

Antes de tentar o mestrado, em 2012 resolvi fazer uma especialização *lato sensu*, pois precisava aprofundar os estudos em alguma área da educação. Escolhi o curso de Inspeção e Supervisão Escolar devido à falta de aspectos teóricos dessas habilitações na graduação. No ano subsequente, tentei pela primeira vez o Mestrado em Educação e, infelizmente, não fui aprovada no processo. Dessa maneira, cursei outra especialização no Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), oferecida pelo Instituto Federal do Triângulo Mineiro (IFTM), porque era voltada à EJA. Lembro-me de que, em uma sala com alunos do PROEJA, fiz observações em grupo quando me encontrava no último ano da graduação na disciplina “Educação de Jovens e Adultos”. Isso contribuiu para a conclusão da Monografia II, como relatei em outro momento.

Em 2013 trabalhei em uma escola da rede estadual de ensino da mesma cidade, como professora eventual, profissional presente na escola para substituir/cobrir possíveis eventualidades, além de realizar outras atribuições. Fiscalizei recreios e fiquei responsável por alunos que necessitavam de aulas de reforço. Nesse caso, fui mediadora, aprendi bastante com os discentes e, enfim, me encontrei como a profissional que eu precisava na época dos meus estudos nos anos iniciais. Estava habilitada de fato para auxiliar os alunos, algo que não ocorreu comigo quando estava com dificuldades de aprendizagem.

Em 2014, decidi mudar e melhorar meu projeto que havia escrito para o processo seletivo de Mestrado em Educação. Naquele ano, não lecionei e me dediquei à produção do texto, pois queria focar em estudos relacionados à formação e profissionalização de professores para os anos iniciais da Educação Básica.

No ano seguinte, cursei mais uma especialização em Educação Especial e Inclusão Educacional, visto que a escola onde iniciei minha carreira profissional, em 2012, demandava mais profissionais para atuarem no Atendimento Educacional Especializado (AEE). Havia poucos habilitados e gostaria de atuar com pessoas com deficiência, pois, como relatei, tive uma aluna especial em sala de aula no início da carreira e havia cuidado de uma criança com necessidades especiais em outra escola infantil após a primeira instituição que trabalhei.

Ainda em 2015, atuei como educadora infantil na rede pública municipal de ensino em uma turma de alunos de dois anos de idade. Nesse âmbito, confeccionava recursos materiais para utilização nas atividades educativas, auxiliava a docente no desenvolvimento de atividades pedagógicas, acompanhava as crianças e as orientava na execução da higiene pessoal, entre outras atribuições. Tentei o processo seletivo de Mestrado em Educação naquele ano e fui aprovada na primeira etapa, mas não passei para a segunda fase do certame.

Concomitantemente, fiz outro processo seletivo na UFU, no mesmo ano, para a graduação em Letras – Língua Portuguesa com Domínio de Libras (LPDL), tendo sido aprovada em primeiro lugar. Esse curso tem um currículo diferenciado e que me chamou bastante atenção, pois é o primeiro no Brasil voltado para o ensino de Língua Portuguesa como segunda Língua para alunos surdos. Assim, o professor habilitado poderá “[...] ministrar aulas de Língua Portuguesa em instituições públicas e particulares de ensino, bem como em instituições especializadas no ensino de Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), como em federações e associações de surdos” (UFU, 2013, p. 5). Era tudo que sempre sonhei: um curso de Letras voltado à inclusão de alunos surdos. Quando criança, já dava os primeiros passos rumo a esse ensino, devido a um livro de gramática de minha mãe, que apresentava o alfabeto em Libras no verso. Naquela época, treinava todos os dias o alfabeto manual da língua.

Desse modo, iniciei a graduação em Letras Língua Portuguesa com domínio de Libras em 2016. Ao mesmo tempo, fui tutora em um curso de pós-graduação *lato sensu* em Educação de Jovens e Adultos na Diversidade e Inclusão Social, na modalidade de Educação a Distância (EAD), pela UFU. Foi uma experiência riquíssima em que aprendi muito, e isso contribuiu extremamente para minha formação. Mais uma vez, a EJA veio enriquecer meus conhecimentos.

Também em 2016, iniciei os estudos no Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Docência na Educação Básica e Superior (GEPDEBS), da Linha de Pesquisa “Saberes e Práticas Educativas”. As leituras e atividades auxiliaram no meu aprendizado, me fizeram brilhar os olhos e me apaixonar ainda mais pelos estudos voltados à formação e ao desenvolvimento profissional docente. Senti-me apta a tentar uma vaga no Mestrado em Educação novamente, tendo sido aprovada na sequência.

Ingressei-me no Programa de Mestrado em Educação da UFU em 2017 e passei a fazer parte do Grupo de Estudos e Pesquisas em Ensino de História e Geografia (GEPEGH),

vinculado também à Linha de Pesquisa “Saberes e Práticas Educativas” e coordenado pela orientadora desta pesquisa¹.

A pesquisa acerca do desenvolvimento profissional e da formação contínua de professores faz parte da minha trajetória. Ela nasceu das minhas inquietações e do meu interesse político-pedagógico enquanto profissional que busca, permanentemente, ampliar, aprofundar e consolidar os saberes docentes, bem como lutar por condições de trabalho dignas que favoreçam o desenvolvimento da docência.

¹ Este item foi escrito predominantemente na primeira pessoa do singular (“eu”). O restante da dissertação na primeira pessoa do plural (“nós”) com mais frequência, por ter sido produzida de maneira partilhada com minha orientadora.

1 INTRODUÇÃO

1.1 Tema, problema, justificativas e objetivos da investigação

As pesquisas acerca da formação e do desenvolvimento profissional de professores conquistaram amplos espaços nas últimas décadas do século XX e início do século XXI em seminários, congressos, grupos de pesquisa, escolas, mídias, universidades e sindicatos. Isso se deve ao fato de a educação visar o desenvolvimento das habilidades dos indivíduos e sua preparação para se tornarem cidadãos críticos.

Nesse entremeio, pesquisadores nacionais e internacionais têm se debruçado sobre o tema. Marcelo Garcia (2009), ao abordar o desenvolvimento profissional, indica uma extensa quantidade de estudos e avaliações que advertem sobre a qualidade dos docentes e a forma como mediam o ensino, como fatores relevantes para esclarecer os resultados dos alunos.

Segundo Marcelo Garcia (2012), o professor é fundamental e deve ser movido à mais alta estima, pois intervém na aquisição dos conhecimentos dos alunos, na evolução e mediação de seu aprendizado. Já a escola:

[...] tem de ser um lugar onde os alunos se sintam bem. Se não queremos que nossos jovens prefiram a rua como lugar onde vivem melhor, temos de compreender que, na escola, eles têm de encontrar espaço para sua própria iniciativa [...]. A escola é, também um tempo, tempo a não desperdiçar, tempo de curiosidade, a desenvolver e não estiolar, tempo de desenvolvimento de capacidades como a memória, a observação, a comparação, a associação, o raciocínio, a expressão e a comunicação, tempo de actividade e de iniciativa, tempo de convivência e de cooperação. Para que a escola seja esse lugar, esse tempo e esse contexto, e para que os professores na escola sejam autênticos profissionais do desenvolvimento humano, é preciso que a escola seja, primeiro que tudo, um centro de formação para todos os que nela convivem, incluindo os professores, e que esteja organizada para nela se viver em conjunto um projecto: seu projecto de formação (ALARCÃO, 1998, p. 101-102).

Como organização, a escola tem de desempenhar tais funções, ao passo que os professores, como pessoas que a vivificam, se tornam os agentes. É impensável, porém, que todos tenham de cumprir esses papéis. Reconhecemos, desse modo, a importância das funções dos docentes conforme desejos, competências e aptidões relativos às especializações (ALARCÃO, 1998).

O conceito de desenvolvimento profissional sobrepõe a formação inicial e contínua, uma vez que proporciona a compreensão do docente como o profissional de seu ofício. “Por outro lado, o conceito ‘desenvolvimento’ tem uma conotação de evolução e continuidade que,

em nosso entender, supera a tradicional justaposição entre formação inicial e formação continuada dos professores” (MARCELO GARCIA, 2009, p. 9). Quando se refere à formação, relata que é passível de múltiplos significados, com o intento de disseminar saberes. Sua essência compreende a menção do “saber-fazer” ou do “se saber”, conseqüentemente, no desenvolvimento do indivíduo, viabilizando conhecimentos por meio de experiências.

Na visão do pesquisador, a formação pode ser vista como a união de pessoas no mesmo espaço físico, onde ocorre a interação aluno - professor com o efeito de transformação do desenvolver-se, dentro de um contexto constituído quase circunscrito. Isto se legitima, uma vez que “uma das características da sociedade em que vivemos está interligada ao fato de que o conhecimento é um dos principais valores de seus cidadãos” (MARCELO GARCIA, 2012, p. 181).

A docência, de acordo com Marcelo Garcia (2009), é compreendida como uma “profissão do conhecimento”. Pressupõe-se então que o trabalho do professor se fundamenta no comprometimento de fazer com que os saberes sejam transformados em aprendizado para os alunos, mas deve haver clareza para que alcancem êxito.

No compromisso firmado de ensinar, é necessário que se ouçam, se reflitam e se considerem os saberes que os alunos possuem. Essas características, acrescidas de reflexões, abarcam qualidades dos processos advindos da formação do profissional docente ao longo dos anos, e o [...] o conhecer-na-ação é um processo que podemos desenvolver sem que precisemos dizer o que estamos fazendo (SCHON, 2000, p. 35).

Para Imbernón (2004), ser professor implica a formação, uma vez que o magistério se tornou uma função complexa que não é constituída apenas de saberes acadêmicos. O professor exerce várias e distintas funções, como motivador dos sujeitos envolvidos no processo, combatente da exclusão social e intermediador do relacionamento com as estruturas sociais e a comunidade, o que demanda inovações na formação inicial e permanente, uma vez que o processo de ensino e aprendizagem estão sempre em construção.

Em uma sociedade democrática é fundamental formar o professor na mudança e para a mudança por meio do desenvolvimento de capacidades reflexivas em grupo e abrir caminho para uma verdadeira autonomia profissional compartilhada, já que a profissão docente precisa partilhar o conhecimento com o contexto (IMBERNÓN, 2004, p. 18).

Ainda conforme Imbernón (2004) nos é permitido, enquanto agentes da sociedade, o direito de escolha quando pensamos em uma sociedade democrática. Ao defender que o professor deve ser formado em meio às transformações, estas exigem o desenvolvimento de

competências advindas de reflexões. Portanto, acreditamos na autonomia profissional partilhada, uma vez que cabe ao professor compartilhar saberes que envolvem a totalidade do ensino, sempre pensando no contexto.

Nesse sentido, “[...] a instituição educativa, como conjunto de elementos que intervêm na prática educativa contextualizada, deve ser o motor da inovação e da profissionalização docente” (IMBERNÓN, 2004, p. 22). O desenvolvimento profissional dos professores, no exercício do seu ofício, tem se tornado cada vez mais relevante e é entendido como educação contínua. Esse processo tem sido realizado por modalidades distintas, como os cursos de longa ou curta duração, com emissões de certificados ou não; a progressão de carreira; e o grupo de procedimentos centrados para as instituições escolares, como sublinha Marin (1998).

Dassoler e Lima (2012) veem a formação contínua como o aperfeiçoamento das práticas pedagógicas também concebidas pelos professores no dia a dia do exercício profissional. Ela é vista de maneira ininterrupta, em que renova a constituição de novos saberes como base para o exercício profissional docente. Já para Santos (1998), a formação como um procedimento eficiente, com a perspectiva de aprimoramento, pode ser concretizada como método contínuo. Desse modo, o exercício profissional se torna uma característica da formação contínua, uma vez que o contexto em que o professor atua demanda profissionais que buscam inovação e aprimoramento de seus conhecimentos. A formação contínua de professores nos espaços escolares ou fora deles tornou -se ao longo dos anos algo indispensável. Nesta perspectiva, o profissional docente ao participar dessa formação poderá refletir, se auto avaliar e produzir a compreensão de suas aptidões para que possa construir práticas pedagógicas que atenda às demandas formativas.

Sob esse viés, Almeida (2006) postula que a formação do professor está correlacionada ao progresso pessoal, quando o profissional se empenha no compromisso originado no desenvolvimento de capacidades que reproduz na tentativa de beneficiar o seu ofício e que são advindas da maturação das experiências. Assim como Marcelo Garcia (2009), Imbernón (2004), Nóvoa (1995), Santos (1998), entre outros estudiosos, ressaltamos a relevância acadêmica, social, no ambiente escolar e em todos os espaços e práticas sociais, a importância de se pesquisar o desenvolvimento profissional dos professores, os saberes a formação inicial e contínua, objeto desta investigação.

Segundo Almeida (2006), há pontos relevantes sobre o desenvolvimento profissional docente, como o fato de que os professores precisam ter conhecimentos específicos e indispensáveis que são ampliados na inerência da profissão. Teoria e prática são inseparáveis; por conseguinte, se apropriar dos saberes necessários ao exercício do ofício e apreendê-los na

prática é compreender uma relação em que ambas se completam. Ao organizar os conhecimentos, o docente conseguirá mediar ensino e aprendizagem, alcançando êxito no ambiente de trabalho.

Neste sentido, “[...] discutir os pressupostos da formação do professor é discutir como assegurar um domínio adequado da ciência, da técnica e da arte da profissão docente, ou seja, é tratar da competência profissional” (ALMEIDA, 2006, p. 178). Ao refletirmos sobre a formação de professores, verificamos a possibilidade de conhecer, de forma profunda, a ciência, a técnica e a arte da profissão, o que nos leva a tratar prontamente da capacidade profissional.

Conforme Almeida (2006, p. 177), “[...] abordar os fundamentos teórico-metodológicos da formação de professores, demanda um esforço de contextualização e conceituação do próprio termo formação”. Assim, ao discutirmos sobre a base da formação de professores, devemos entender o conceito de formação.

Diante disso, pretendemos responder a perguntas desenvolvidas ao longo de minha trajetória de formação. Nosso problema central de pesquisa pode ser descrito como: 1) Por que algumas professoras da Educação Básica (Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental) buscam a formação na pós-graduação *stricto sensu*, mais especificamente o mestrado acadêmico em educação, como modalidade de formação contínua? 2) Quais as relações entre a formação inicial na graduação e a contínua na pós-graduação? 3) Quais modificações ocorrem nas concepções, crenças e saberes das professoras, com relação ao fazer pedagógico, ao cursarem o Mestrado em Educação? 4) Há mudanças na carreira docente após a obtenção desse título?

O objetivo geral é analisar as contribuições do Mestrado em Educação ofertado pelo PPGED/UFU, para o desenvolvimento profissional e a formação contínua de professoras que atuam na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental da Educação Básica da rede pública municipal de Uberlândia. Já os objetivos específicos são:

- Analisar os marcos jurídicos e normativos da formação e profissionalização dos professores no Brasil a partir da Constituição Federal (CF) de 1988 (BRASIL, 1988);
- Identificar e caracterizar os cenários de formação e de atuação docente (Mestrado em Educação da UFU e rede pública municipal de ensino) como espaços de formação contínua de professores, produção de saberes e atuação docente;
- Identificar o perfil dos egressos do Mestrado em Educação do PPGED/UFU, focalizando professoras que atuavam na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental da Educação Básica em 2018;

- Registrar e analisar vozes de professoras egressas do PPGED/UFU relacionadas às contribuições do Mestrado em Educação para o desenvolvimento profissional docente: formação, saberes e carreira do magistério dos anos iniciais da Educação Básica.

Nesse sentido, a pesquisa se justifica pela relevância do tema “formação e desenvolvimento profissional dos docentes”. Aqui, Marcelo Garcia (2012, p. 8) pondera que os “[...] relatórios internacionais recentes têm centrado a sua investigação e destacado a importância do papel dos professores nas possibilidades de aprendizagem dos alunos”. Como mediadores, os docentes possuem papel importante no aprendizado, pois, além de ensinar, devem instigar, estimular e provocar os estudantes para que sejam cidadãos críticos, questionadores de conceitos apreendidos na escola e nos demais espaços de formação. Acreditamos, então, que esta investigação é motivada científica e socialmente, na medida em que poderá contribuir para novos estudos sobre a pós-graduação *stricto sensu* voltada à formação de professores.

De modo geral, visamos compreender os aspectos agregados pela formação, no nível de Mestrado em Educação, na vida profissional docente, seja em relação à prática, aos saberes ou ao exercício laboral. Entendemos que a pós-graduação possibilita aprofundar os conhecimentos construídos e sistematizados na graduação, que tem como uma das funções a formação profissional; logo, a graduação e a pós-graduação *stricto sensu* possuem uma estreita relação que:

[...] pode ser vista de vários ângulos. Há aquele da trajetória de cada qual na história da educação brasileira, há o das suas finalidades, o do ordenamento jurídico e o planejamento próprio e interno de cada instituição de Ensino Superior, entre tantos outros (CURY, 2004, p. 778).

Entre os dois espaços formativos emergem distintas questões. Mas, corroborando Marcelo Garcia (2012, p. 182), “[...] a sociedade precisa de bons docentes cuja prática cumpra os padrões profissionais de qualidade, que assegure o compromisso de respeitar o direito que os alunos têm de aprender”. Para tanto, o professor compreende o assunto/conteúdo a ser ministrado a partir dos saberes que possui e procura formas adequadas de mediar o conhecimento, tendo um relacionamento primordial com os alunos no processo de ensino e aprendizagem (CUNHA, 1989). Vale ressaltar que a pós-graduação em educação, seja na modalidade acadêmica ou na profissional, constitui um relevante espaço de formação de professores.

1.2 As opções metodológicas

Situamos a investigação no campo da abordagem qualitativa em educação, pois assume vários contornos e é instigada por muitos contextos. Como a pesquisa abarca histórias e memórias de sujeitos, é primordial registrá-las sob esse viés.

Na pesquisa qualitativa, segundo Bogdan e Biklen (1994), o ambiente natural é fonte direta de dados, em que o pesquisador se insere como elemento fundamental. Ao frequentar o local de estudo, o investigador tende a se preocupar com o cenário e acredita que pode ter êxito em sua compreensão, na medida em que são observados elementos diversos no ambiente onde ocorre o processo. Assim, os locais são compreendidos no contexto histórico das instituições, enquanto os dados coletados são preminentemente descritivos (LÜDKE; ANDRÉ, 1986).

Desse modo, a investigação qualitativa tende a ser mais descritiva. Segundo Bogdan e Biklen (1994, p. 48):

[...] os dados recolhidos são em forma de palavras ou imagens e não de números os resultados escritos da investigação contêm citações feitas com base nos dados para ilustrar e substanciar a apresentação [...]. Incluem transcrições de entrevistas, notas de campo, fotografias, vídeos, documentos pessoais memorandos e outros registros oficiais. Na sua busca de conhecimentos, os investigadores qualitativos não reduzem as muitas páginas contendo narrativas e outros dados a símbolos numéricos. Tentam analisar os dados em toda a sua riqueza, respeitando, tanto quanto o possível, a forma em que estes foram registrados ou transcritos.

Os dados são diversificados e podem incluir descrições de indivíduos, acontecimentos, transcrições de entrevistas, declarações, “[...] depoimentos, fotografias, desenhos e extratos de vários tipos de documentos” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 12).

Para as autoras, ao se desenvolver uma pesquisa é necessário confrontar indícios e informes com o saber teórico sobre o assunto. Assim se unem reflexão e a atividade de um indivíduo ou de um grupo que se esforça para construir os saberes relacionados às particularidades da:

[...] realidade que deverão servir para a composição de soluções propostas aos seus problemas. Esse conhecimento é, portanto, fruto da curiosidade, da inquietação, da inteligência e da atividade investigativa dos indivíduos, a partir e em continuação do que já foi elaborado e sistematizado pelos que trabalharam o assunto anteriormente. Tanto pode ser confirmado como negado pela pesquisa o que se acumulou a respeito desse assunto, mas o que não pode é ser ignorado (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 1).

Cumprir lembrar que, como atividade humana e social, a pesquisa qualitativa traz consigo, inevitavelmente, a carga de valores, preferências, interesses e princípios que orientam o pesquisador (LÜDKE; ANDRÉ, 1986).

A primeira etapa da realização deste trabalho foi uma revisão bibliográfica que prosseguiu durante o processo investigativo. Para Romanelli (2007), esse tipo de pesquisa tem a intenção de mover o estudioso, para que tenha intimidade direta com as obras voltadas ao tema estudado; espera-se saber, portanto, que a obra consultada foi reconhecida, quando se trata do domínio científico. Já para Marconi e Lakatos (2003), trata-se da busca da bibliografia que se tornou pública, relacionada ao tema estudado, incluindo publicações avulsas, boletins, revistas, livros, monografias, teses etc. Pretende fazer com que o pesquisador entre em contato direto com o que foi escrito ou filmado, em se tratando do tema verificado no estudo.

De fato, “[...] a produção teórica na pesquisa faz o pesquisador comprometer-se de forma permanente, implicando sua reflexão constante sobre as informações que aparecem nesse processo” (GONZÁLEZ REY, 2005, p. 36). Conforme Fachin (2006), a pesquisa bibliográfica tem como princípio a busca de informações intermináveis que podem ajudar o investigador a consolidar conhecimentos, enriquecer sua atividade intelectual e influenciar os saberes culturais.

Compreende-se a revisão bibliográfica como uma reunião de conhecimentos agrupados em várias obras. Tem-se o intuito de levar o leitor a conhecer o assunto, em que a pesquisa compreende “[...] desde a leitura até como selecionar, fichar, organizar, arquivar, resumir o texto; ela é a base para as demais pesquisas” (FACHIN, 2006, p. 120).

Fundamenta-se a pesquisa para atribuir significados aos dados, isto é, consistência epistemológica. De acordo com González Rey (2005, p. 3), “[...] a revitalização do epistemológico é, pois, uma necessidade diante da tentativa de monopolizar o científico a partir da relação dos dados com a validade e a confiabilidade dos instrumentos que os produzem”.

Nesta primeira fase realizamos um levantamento de documentos públicos, como leis, resoluções e diretrizes educacionais sobre formação e desenvolvimento profissional docente. Para Fachin (2006), esse tipo de pesquisa se refere a subsídios coletados tanto de forma escrita quanto oral e visualizada, cuja fonte apresenta documentos no sentido amplo, como jornais, fotos, filmes, gravações e aparatos legais.

Na segunda etapa da investigação elaboramos e aplicamos um questionário, com vistas a levantar dados para obter informações das colaboradoras quanto à formação, idade, sexo e experiência profissional no magistério. Esse instrumento foi enviado a cinco professoras da

rede municipal de ensino (Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental), egressas do Mestrado em Educação da UFU, e pode ser visualizado no Apêndice 2 desta pesquisa.

Comumente, o questionário é empregado pelas distintas ciências antropológicas como uma ferramenta associada a estudos de representações, tanto para estudar aspectos dos sujeitos investigados como para construir dados. No entanto, “[...] devemos ter em conta que as respostas de uma pessoa a um questionário são mediadas pelas representações sociais e pelas crenças dominantes no cenário social em que se aplica o instrumento” (GONZÁLEZ REY, 2005, p. 41).

Além do questionário, na terceira fase realizamos entrevistas orais em consonância com os procedimentos da história oral temática. Essa opção metodológica se justifica pela possibilidade de analisar as vozes das professoras sobre os modos de conceber, organizar e realizar os projetos de formação; e investigar os significados do Mestrado em Educação como uma formação contínua para o desenvolvimento profissional.

Lüdke e André (1986) afirmam que, assim como a observação, a entrevista se caracteriza como um dos instrumentos básicos da pesquisa qualitativa, mas há a necessidade de conhecer seus limites e respeitar as imposições. Nesses termos:

[...] a verdade de quem presenciou um acontecimento ou que, pelo menos, dele tenha alguma versão que seja discutível ou contestatória [...] detalhes da história pessoal do narrador interessam apenas na medida em que revelam aspectos úteis à informação temática central (BOM MEIHY, 1996, p. 51).

Portanto, “[...] as narrativas orais, transcritas não dizem respeito, à totalidade da vida da pessoa, mas aos aspectos da vivência, os quais constituem informações para a reconstituição de fatos, eventos ou problemáticas do passado” (GUIMARÃES, 1997, p. 38).

Buscamos construir um diálogo de respeito às ideias, o que determina “[...] o caráter de recorte da experiência e reafirma a situação de interação como geradora de um discurso particularizado” (SZYMANSKI, 2004, p. 9). Ainda de acordo com essa autora, a entrevista oral e reflexiva “face a face”:

[...] é fundamentalmente uma situação de interação humana, em que estão em jogo as percepções do outro e de si, expectativas, sentimentos, preconceitos e interpretações para os protagonistas: entrevistador e entrevistado. Quem entrevista tem informações e procura outras, assim como aquele que é entrevistado também processa um conjunto de conhecimentos e pré-conceitos sobre o entrevistador, organizando suas respostas para aquela situação. A intencionalidade do pesquisador vai além da mera busca de informações; pretende criar uma situação de confiabilidade para que o entrevistado se abra. Deseja instaurar credibilidade e quer que o interlocutor colabore, trazendo dados relevantes para seu trabalho (SZYMANSKI, 2004, p. 12).

Evidentemente, o valor da entrevista oral em relação às demais permite ampliar a compreensão do que está sendo pesquisado e das pessoas envolvidas. Por conseguinte, as entrevistas têm caráter formativo e podem:

[...] ser utilizadas de duas formas. Podem constituir a estratégia dominante para recolha de dados ou podem ser utilizadas em conjunto com a observação participante, análise de documentos e outras técnicas. Em todas estas situações, a entrevista é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 134).

Portanto, as entrevistas que foram posteriormente transcritas e textualizadas nos possibilitaram registrar e analisar como cinco professoras colaboradoras compreendem o mundo em si e, em especial, a problemática investigada. Elas atuavam na Educação Infantil e/ou nos anos iniciais do Ensino fundamental, em 2018, na rede pública municipal de educação de Uberlândia/MG. São egressas do Mestrado em Educação do PPGED/FACED/UFU, no período compreendido entre os anos de 2013 e 2018.

O recorte temporal se inicia em 2013 e se justifica pelo fato de ter sido aprovado, em 29 de setembro de 2014, na gestão do então prefeito de Uberlândia/MG, Gilmar Machado, o Plano de Cargos e Carreiras (PCC) dos servidores do magistério desse município, por meio da Lei n. 11.967 (UBERLÂNDIA, 2014). Assim, temos a hipótese de que houve um aumento da demanda de professores por vagas no Mestrado em Educação por professores da rede municipal da referida cidade, em decorrência dos incentivos à qualificação.

Nesse sentido, consideramos o movimento de inscritos no PPGED/UFU a partir de 2013, relacionando-o aos anos subsequentes para observar se houve aumento na demanda da procura pelo Mestrado em Educação, a partir da aprovação do PCC de Uberlândia/MG em 2014 (UBERLÂNDIA, 2014), mas que começou a vigorar em 1º de janeiro de 2015. Então realizamos, junto à Secretaria do PPGED/UFU, um levantamento dos egressos entre os anos de 2013 e 2018, para a seleção aleatória das colaboradoras.

A escolha de professoras do sexo feminino se deve a dois fatores: o fato de evidenciarmos o maior número de egressas, como será demonstrado na Seção 4, de acordo com as atas do PPGED/UFU no período pesquisado; e o processo de feminização do magistério da Educação Básica².

² “No Brasil, em 2017, mais de 2,5 milhões de pessoas atuavam como docentes na Educação Básica e na Educação Superior. Para as estatísticas educacionais, os docentes são contados uma única vez, independente de atuarem em mais de uma região geográfica, unidade da federação, município ou etapa de ensino. Dos 2.192.224 de docentes

1.3 A organização da dissertação

O presente trabalho está organizado em cinco partes: memorial, introdução, três seções específicas e considerações finais.

No memorial descrevo como se deu minha trajetória até aqui – minha formação, o interesse pela profissão, vivências, carreira profissional, capacitações e qualificações, interesse pelo tema em questão, anseios, dificuldades e, principalmente, persistência. Já na introdução, discorro sobre os conceitos de desenvolvimento profissional, a profissão docente e a implicação de ser professor. Demonstro também o que pretendemos responder na pesquisa, o objetivo geral, a justificativa e o que iremos compreender com este trabalho.

Na Seção 2, intitulada “Desenvolvimento profissional e formação de professores da Educação Básica”, realizamos uma revisão analítica dos marcos jurídicos e normativos da formação e profissionalização de professores após a CF/1988 (BRASIL, 1988), bem como das políticas de formação inicial, contínua e desenvolvimento profissional.

A Seção 3, denominada como “Cenários de formação”, apresenta o PPGED/UFU como locus de formação contínua. Com o perfil das colaboradoras da investigação, objetivamos mapear e descrever, ao mesmo tempo, os cenários de pesquisa e formação, diagnosticando e analisando o papel do Mestrado em Educação da UFU como espaço de formação contínua de professores e produção de saberes docentes. A rede pública municipal de ensino será apresentada, em síntese, para situar os sujeitos da pesquisa, o ambiente, o tempo e o espaço de atuação desses profissionais.

Por sua vez, na Seção 4, intitulada “Cenário de atuação docente das colaboradoras da investigação”, registramos e analisamos as vozes das professoras sobre as contribuições do Mestrado em Educação para o desenvolvimento profissional docente: formação, saberes, e carreira do magistério da Educação Básica. E nas considerações finais apresentamos as conclusões e questões que emergiram na investigação.

da Educação Básica revelados pelo Censo Escolar, 1.909.462 atuam na zona urbana e 345.604 na zona rural. A maioria, 1.753.047, são mulheres, sendo 594.012 entre têm de 30 a 39 anos. Os homens são 439.177, sendo 161.344 na faixa etária de 30 a 39 anos. Desse grande universo, 1.717.545 professores possuem formação de nível superior, sendo 1.626.403 em curso de licenciatura” (BRASIL, 2018b).

2 DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL E FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA

A presente seção tem como objetivo analisar os marcos jurídicos e normativos da formação e profissionalização de professores no Brasil. Para isso, recorreremos aos acontecimentos após a CF/1988 (BRASIL, 1988), como as políticas públicas de formação de professores no Brasil a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996); o Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024) (BRASIL, 2014); as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) de 2002 e 2015 (BRASIL, 2002; 2015), e as diretrizes dos cursos de Pedagogia (BRASIL, 2005), que formam professores para os primeiros anos de escolaridade (Educação Infantil) e os anos iniciais do Ensino Fundamental.

Nossa intenção é demonstrar a importância desses marcos e suas repercussões na formação inicial e contínua de professores que atuam nos anos iniciais da Educação Básica. Convém reconhecermos que a educação, de uma forma vigorosa, tem feito parte ao longo dos últimos anos de muitos debates, seminários e congressos, sobretudo no que diz respeito à formação inicial, contínua e ao desenvolvimento profissional de docentes.

2.1 Marcos jurídicos e normativos da formação e profissionalização de professores após a Constituição Federal de 1988

Com o transcorrer dos séculos, a educação escolar se tornou cada vez mais importante para os indivíduos terem acesso a bens e serviços essenciais, assim como desfrutarem de outros direitos relativos à cidadania. Segundo Brzezinski (2007, p. 231):

À Educação Básica do presente século está reservado papel significativo no processo de socialização e formação de homens e mulheres, diante das mudanças contemporâneas, de um mundo que se transmuta velozmente requerendo novas formas de ser, saber, e saber ser. Esse cenário de grandes transformações está a exigir a formação de homens e mulheres, cidadãos, que se situem com dignidade na nova civilização.

Pimenta e Anastasiou (2002) entendem a educação como essencial e significativa. Para as autoras, as distintas atribuições demonstram a identificação como exigência colaboradora para que haja larga equidade social, ampliando o progresso e o desenvolvimento econômico, humano, cultural, científico, tecnológico e político. Ademais, como um modo de humanizar desenvolver habilidades, competências e qualidades, a educação promove a inserção dos seres

humanos na sociedade, em um processo de construção. De acordo com a LDB (BRASIL, 1996), são abarcados os processos formativos que ocorrem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais, nas organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.

Sendo assim, “[...] a educação reflete, reproduz, mas também produz a sociedade, de acordo com os projetos civilizatórios, as intencionalidades, os jogos de poder, as lutas emancipatórias e as resistências propositivas” (MELO, 2018, p. 43). Entretanto, quando pensamos na sociedade, entendemos que a educação se responsabiliza pela inserção de crianças e jovens, pois:

[...] sua tarefa é garantir que se apropriem do instrumental científico, técnico, tecnológico, de pensamento, político, social e econômico, de desenvolvimento cultural, para que sejam capazes de pensar e gestar soluções. Apropriar-se dessa riqueza da civilização e dos problemas que essa mesma civilização produziu. É nessa contradição que se inserem as demandas por educação, fenômeno e prática complexos, porque historicamente situados. Dela se solicita que forme seres humanos capazes de criar e oferecer respostas aos desafios que diferentes contextos políticos e sociais produzem. A educação, enquanto reflexo, retrata e reproduz a sociedade; mas também projeta a sociedade que se quer. Por isso vincula-se profundamente ao processo civilizatório e humano (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002, p. 97).

Nesse entremeio, os educadores constroem, sistematizam conhecimentos, habilidades básicas e competências, para que sejam capazes de educar crianças, adolescentes e adultos, e estabelecer relações significativas os saberes da sua própria experiência.

Os educadores precisam estar formados para que possam educar crianças, adolescentes, jovens, adultos que precisam reunir em sua bagagem cognoscitiva, entre outros conhecimentos, saberes e habilidades: a polivalência e a especificidade, a participação e a individualização, a liderança e a cooperação, a abstração e as práticas concretas, a detenção do conhecimento e o domínio das tecnologias, a decisão e o trabalho em equipe (BRZEZINSKI, 2007, p. 232).

A CF/1988, quando trata das finalidades da educação, no Art. 205, capítulo terceiro, determina que ela é “[...] direito de todos, dever do Estado e da família” (BRASIL, 1988). Destina-se também a proporcionar oportunidades para o acesso e o desenvolvimento do indivíduo, preparando-o para o exercício da cidadania. Em vista disso:

A educação é incumbida, portanto, de assegurar condições concretas para que os estudantes, de todos os níveis e modalidades, se apropriem do arcabouço científico, tecnológico, cultural, como condição para o desenvolvimento do pensamento crítico e criativo, capaz de protagonizar transformações (MELO, 2018, p. 43).

É importante destacar ao mesmo tempo que a família é fundamental na educação das crianças. “No entanto, observam –se ainda muitas lacunas referentes a essa situação, pois ao referir-se ao dever da família na educação dos filhos, em muitos casos, transferem essa responsabilidade somente às escolas (Estado), tornando fragilizado o processo de ensino aprendizagem” (BARUFFI, 2017, p.14).

De acordo com Oliveira (2001, p. 24), o “[...] texto de 1988 (CF) apresenta várias novidades, [...] pela primeira vez, em nossa história constitucional, explicita-se a declaração dos direitos sociais, destacando-se, com primazia, a educação”. Se compreendemos a democracia como regime político, em que as decisões políticas são decididas pelo povo, de modo democrático, a promulgação da CF/1988 (BRASIL, 1988) é exemplar, pois se origina da participação da população, das lutas e da organização dos movimentos sociais que fomentaram a democratização do país após duas décadas de ditadura civil-militar.

A Constituição declara seus princípios fundamentais e afirma a soberania popular. Tudo objetivando assegurar o exercício dos direitos sociais e individuais, a liberdade, a segurança, o bem-estar, o desenvolvimento, a igualdade e a justiça como valores supremos de uma sociedade fraterna, pluralista e sem preconceitos, fundada na harmonia social (MACEDO, 2008, p.186).

Na atualidade podemos observar que ao trilhar esse caminho, passamos por momentos históricos significativos. O conjunto de ideias, a respeito da educação na CF/1988 (BRASIL, 1988), expressa significativos progressos sociais, sobretudo a educação como política pública. Como descrevem Cristovam e Araújo (2017), a referida carta magna, quando relacionada às outras constituições, pode ser considerada progressista em distintas esferas. Também por ser liberal, foi apontada como constituição cidadã, no sentido de liberdade, ao levar o pensamento aos âmbitos político, econômico, dentre outros – quando se trata dos direitos fundamentais e das garantias aos cidadãos brasileiros, é vista como a maior de todas.

No contexto constitucional, cidadania deve significar mais que a mera participação no processo eleitoral. A Constituição foi chamada de “Carta Cidadã” exatamente pelo fato de estarem nela presentes as garantias e direitos individuais, amplos direitos sociais e, também, mecanismos de expressão da vontade popular, para o efetivo exercício da cidadania. Para a democracia participativa, cidadão não é mero sinônimo de eleitor, mas de indivíduo participante, fiscalizador e controlador da atividade estatal (MACEDO, 2008, p.187).

Neste sentido no âmbito educacional a Constituição Federal 1988, possui dez artigos (do 205 ao 214). No Art. 208, são especificados e detalhados os seguintes termos:

- I. igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II. liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;
- III. pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
- IV. gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
- V. valorização dos profissionais da educação escolar garantidos na forma da lei, planos de carreira com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas;
- VI. gestão democrática do ensino público, na forma da lei;
- VII. garantia de padrão de qualidade;
- VIII. piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos de lei federal (BRASIL, 1988).

Oliveira e Duarte (1999) expõem que numerosas conquistas foram estabelecidas na CF/1988 (BRASIL, 1988), dentre elas a inevitabilidade para ampliar a Educação Básica e incluir uma gestão democrática de fato.

Posteriormente, a década de 1990 foi marcada por grandes reformas educacionais em vários âmbitos, em que fazem menção à “equidade social”. Em março de 1990 foi realizada, em Jomtien³, a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, que recomendava a equidade em países desfavorecidos e superpovoados, “[...] o Brasil, sendo signatário desta Conferência, procurou implementar reformas nos seus sistemas públicos de Educação Básica em consonância com os princípios da mesma” (OLIVEIRA; DUARTE, 1999, p. 73).

Em se tratando de equidade:

[...] refere-se à disposição de reconhecer o direito de cada um, mesmo que isto implique em não obedecer exatamente ao direito objetivo, pautando-se sempre pela busca de justiça e moderação. [...] o conceito de equidade social, da forma como aparece nos estudos produzidos pelos Organismos Internacionais ligados à ONU e promotores da Conferência de Jomtien, sugere a possibilidade de estender certos benefícios obtidos por alguns grupos sociais à totalidade das populações, sem, contudo, ampliar na mesma proporção as despesas públicas para esse fim. Nesse sentido, educação com equidade implica oferecer o mínimo de instrução indispensável às populações para sua inserção na sociedade atual (OLIVEIRA; DUARTE, 1999, p. 74).

³ 1. Lutar pela satisfação das necessidades básicas de aprendizagem para todos exige mais do que a ratificação do compromisso pela educação básica. É necessário um enfoque abrangente, capaz de ir além dos níveis atuais de recursos, das estruturas institucionais, dos currículos e dos sistemas convencionais de ensino, para construir sobre a base do que há de melhor nas práticas correntes. Existem hoje novas possibilidades que resultam da convergência do crescimento da informação e de uma capacidade de comunicação sem precedentes. Devemos trabalhar estas possibilidades com criatividade e com a determinação de aumentar a sua eficácia. 2. Este enfoque abrangente, tal como exposto nos Artigos 3 a 7 desta Declaração, compreende o seguinte: universalizar o acesso à educação e promover a equidade; concentrar a atenção na aprendizagem; ampliar os meios e o raio de ação da educação básica; propiciar um ambiente adequado à aprendizagem; fortalecer alianças. 3. A concretização do enorme potencial para o progresso humano depende do acesso das pessoas à educação e da articulação entre o crescente conjunto de conhecimentos relevantes com os novos meios de difusão desses conhecimentos. Disponível em: <<https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990>>. Acesso em: 26 jul. 2019.

O projeto inicial da LDB (BRASIL, 1996) teve como resultado um debate extenso na Câmara, contudo, ouviram-se a sociedade civil e, acima de tudo, o Fórum Nacional que defendia a escola pública. No entanto, Darcy Ribeiro⁴ como senador, apresentou outro projeto com o apoio do governo e do ministro da Educação, sendo aprovado em 1996, por ter sido debatido conjuntamente. Tal iniciativa foi criticada e considerada vaga, exígua em pontos essenciais, além de autoritária, em que não precedeu discussões que privilegiavam o Poder Executivo (ARANHA, 2006). Mesmo assim, a referida lei foi sancionada pelo chefe do poder executivo e intitulada como Lei Darcy Ribeiro.

Segundo Saviani (2008), no que se refere à organização do sistema educacional, a LDB (BRASIL, 1996) remete aos municípios a manutenção da Educação Infantil, assegurando, com precedência, o Ensino Fundamental. Ademais:

Aos estados cabe colaborar com os municípios na oferta de Ensino Fundamental e manter, com prioridade, o Ensino Médio. À União, no exercício da coordenação nacional da política de educação, compete prestar assistência técnica e financeira aos estados, Distrito Federal e municípios, estabelecer diretrizes curriculares e realizar a avaliação do rendimento escolar de todos os graus de ensino, além de manter as próprias instituições de ensino que, juntamente com as escolas superiores privadas, compõem o sistema federal de ensino (SAVIANI, 2008, p. 176).

No que se reporta às instituições que formam professores para atuarem na Educação Básica, de acordo com Gatti (2010), houve alterações limitadas para efetivar sua implantação. Nesse sentido:

Art. 43. A educação superior tem por finalidade:

I - estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo;

II - formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, e colaborar na sua formação contínua;

III - incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando o desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura, e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive;

⁴ “Darcy Ribeiro (1922-1997) foi um antropólogo, sociólogo, educador, escritor e político brasileiro. No governo do presidente Jânio Quadros, em 1961, foi nomeado ministro da Educação. No governo de João Goulart foi chefe da Casa Civil, em que elaborou as reformas de base. Em 1964, teve seus direitos políticos cassados e foi exilado no Chile e no Peru. Em 1976, de volta ao Brasil, dedicou-se à educação pública. Escreveu várias obras sobre etnologia, antropologia, educação, além de romances. Seu último trabalho, em 1995, foi ‘O povo brasileiro – a formação e o sentido do Brasil’. Foi eleito para a cadeira n. 11 da Academia Brasileira de Letras. É patrono da cadeira n. 28 do Instituto Histórico e Geográfico de Montes Claros. Darcy Ribeiro faleceu em Brasília, no dia 17 de fevereiro de 1997”. Disponível em: <https://www.ebiografia.com/darcy_ribeiro/>. Acesso em: 26 jun. 2019. Para conhecer as obras desse estudioso, ver o site da Fundação Darcy Ribeiro: <<https://www.fundar.org.br/>>.

IV - promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituem patrimônio da humanidade e comunicar o saber através do ensino, de publicações ou de outras formas de comunicação;

V - suscitar o desejo permanente de aperfeiçoamento cultural e profissional e possibilitar a correspondente concretização, integrando os conhecimentos que vão sendo adquiridos numa estrutura intelectual sistematizadora do conhecimento de cada geração;

VI - estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular os nacionais e regionais, prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade;

VII - promover a extensão, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição;

VIII - atuar em favor da universalização e do aprimoramento da Educação Básica, mediante a formação e a capacitação de profissionais, a realização de pesquisas pedagógicas e o desenvolvimento de atividades de extensão que aproximem os dois níveis escolares (BRASIL, 1996).

O aumento nos níveis de ascensão de formação de professores, de acordo com Gatti e Barreto (2009), foi permanente no decorrer do século XX, nos países considerados desenvolvidos. Todavia, para se assemelhar às vertentes internacionais mais atuais, a LDB (BRASIL, 1996) estabeleceu a formação de professores da Educação Básica no Ensino Superior, com determinação de um período de dez anos para os sistemas educacionais desenvolverem tal decisão.

Houve questionamentos, ao mesmo tempo, a respeito do funcionamento, do financiamento dos cursos e da qualidade ofertada da formação. Como esperado, após a LDB (BRASIL, 1996) ocorreu um crescimento exorbitante de iniciativas no Ensino Superior, sobretudo com os cursos licenciatura para a formação de professores da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental (GATTI; BARRETO, 2009).

Art. 61. Consideram-se profissionais da educação escolar básica os que, nela estando em efetivo exercício e tendo sido formados em cursos reconhecidos, são:

I - professores habilitados em nível médio ou superior para a docência na Educação Infantil e nos ensinos fundamental e médio;

II - trabalhadores em educação portadores de diploma de pedagogia, com habilitação em administração, planejamento, supervisão, inspeção e orientação educacional, bem como com títulos de mestrado ou doutorado nas mesmas áreas;

III - trabalhadores em educação, portadores de diploma de curso técnico ou superior em área pedagógica ou afim.

IV - profissionais com notório saber reconhecido pelos respectivos sistemas de ensino, para ministrar conteúdos de áreas afins à sua formação ou experiência profissional, atestados por titulação específica ou prática de ensino em unidades educacionais da rede pública ou privada ou das corporações privadas em que tenham atuado, exclusivamente para atender ao inciso V do caput do art. 36.

V - profissionais graduados que tenham feito complementação pedagógica, conforme disposto pelo Conselho Nacional de Educação

Parágrafo único. A formação dos profissionais da educação, de modo a atender às especificidades do exercício de suas atividades, bem como aos objetivos das diferentes etapas e modalidades da Educação Básica, terá como fundamentos:

I - a presença de sólida formação básica, que propicie o conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho;

II - a associação entre teorias e práticas, mediante estágios supervisionados e capacitação em serviço;

III - o aproveitamento da formação e experiências anteriores, em instituições de ensino e em outras atividades (BRASIL, 1996).

Nos Arts. 62 e 63 da LDB (BRASIL, 1996) é exigido o Ensino Superior para substituir o magistério de nível médio. Com isso, houve um avanço de programas de formação contínua e métodos para a valorização dos profissionais da educação.

Art. 62. A formação de docentes para atuar na Educação Básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na Educação Infantil e nos cinco primeiros anos do Ensino Fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal (BRASIL, 1996).

Segundo Gatti e Barreto (2009, p. 55), essas prescrições legais provocaram:

[...] em um período muito curto de tempo, o *lôcus* de formação docente no país se deslocou inteiramente para o Ensino Superior. Essa mudança, de amplas consequências e realizada tão rapidamente, suscita indagações tais como as que dizem respeito à possibilidade de os novos cursos superiores cobrirem as vastas áreas do território nacional onde, há bem pouco tempo, mal chegavam os cursos de nível médio, mesmo considerando a ocorrência no país de um processo intenso de interiorização das instituições de nível superior, tanto públicas quanto privadas.

A LDB (BRASIL, 1996) e as resoluções que acompanharam a formação dos profissionais sofreram diversas transformações, em conformidade com os PNEs. Saviani (2008, p. 176) assevera que, “[...] dentre as atribuições da União destaca-se o disposto no inciso I do Art. 9º, elaborar o Plano Nacional de Educação, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios”. Além disso, na divisão das competências entre as instâncias do governo, a referida lei responsabiliza os municípios pela Educação Infantil, com prioridade para o Ensino Fundamental I; e aos estados cabe agir em colaboração com os municípios na oferta ao Ensino Fundamental II, priorizando o Ensino Médio.

O parágrafo 1º do artigo 87 das “Disposições Transitórias” (Título IX) ao determinar à União que encaminhe no prazo de um ano a partir da publicação da LDB, o PNE ao Congresso Nacional, atribuiu-lhe a tarefa de elaborar, até o final de 1997, “em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os

Municípios,” o referido plano contemplando todos aqueles aspectos relativos a organização da educação nacional de modo a articular, nos termos do artigo 214 da Constituição Federal, o ensino em seus diversos níveis e integrar as ações do Poder Público visando conduzir à: “Erradicação do analfabetismo; universalização do atendimento escolar; melhoria da qualidade do ensino; formação para o trabalho; promoção humanística, científica e tecnológica do país” (SAVIANI, 2008, p. 177).

O PNE 2014-2024, promulgado pela Lei n. 13.005 (BRASIL, 2014) e com vigência de 2014 a 2024, apresenta incumbências, metas e estratégias a serem adotadas entre os organismos federativos e as diversas instituições que visam à progressão da educação brasileira. Em relação às questões públicas suscitadas pelo plano, ressaltamos o combate às desigualdades educacionais e a elevação do acesso à educação brasileira e da escolaridade média da sociedade. O documento focaliza a “[...] baixa qualidade do aprendizado e os desafios relacionados à valorização dos profissionais da educação, à gestão democrática e ao financiamento da educação” (BRASIL, 2015, p. 11).

Nesse contexto, o PNE 2014-2024 visa articular os entes federados para a elaboração das políticas públicas aprimoradas de forma justa e igualitária, com base na democracia e na qualidade da educação brasileira. Em vista disso, tal documento se baseia em metas e estratégias para haver assistência, orientação, auxílio e supervisão objetiva de sua aplicação, em que determinam os objetivos almejados em cada extensão da educação brasileira (BRASIL, 2015).

Dentre as 20 metas traçadas no PNE 2014-2024⁵ (BRASIL, 2014), enfatizamos as que tratam da valorização, do desenvolvimento profissional e da formação de professores, a começar pela Meta 15:

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 n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurando 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).

Nesse caso, visa-se garantir uma política de formação de profissionais em âmbito, para que todos os professores da Educação Básica, sem exceção, tenham uma formação universitária voltada a esse ofício, especificamente no Ensino Superior, em curso de licenciatura no campo de atuação, lembrando que a formação mínima que alguns profissionais possuem é de nível médio. Um exemplo disso é a formação específica do professor de Matemática que, para

⁵ O PNE 2014-2024 está disponível em: <<http://pne.mec.gov.br/>>. Acesso em: 26 jun. 2019.

ministrar aulas dessa disciplina, deve ter licenciatura na área. Mas isso ainda não acontece, pois há, no âmbito escolar, docentes que não se graduaram na área específica em que atuam.

Meta 16: Formar, em nível de pós-graduação, 50% dos professores da Educação Básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos (as) profissionais da Educação Básica formação continuada em sua área de atuação considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino.

A meta 16 propõe que 50% dos professores da Educação Básica se formem em nível de pós-graduação *lato sensu* e *stricto sensu* até 2024, último ano de vigência do plano, além de assegurar a formação contínua *lato sensu* e *stricto sensu*. Com isso, ela pretende organizar propostas de formação voltadas às necessidades dos professores da Educação Básica.

Meta 17: Valorizar os (as) profissionais do magistério das redes públicas da 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).

Por sua vez, a Meta 17 visa a valorização dos profissionais das redes públicas do magistério da educação básica com o intuito de assemelhar-se, em termos salariais, com outros profissionais que possuem escolaridade correspondente.

As condições de trabalho, ou seja, as circunstâncias sob as quais os docentes mobilizam as suas capacidades físicas, cognitivas e afetivas para atingir os objetivos da produção escolar podem gerar sobre esforço ou hipersolicitação de suas funções psicofisiológicas” (GASPARINI; BARRETO; ASSUNÇÃO, 2005, p. 192).

Diante desse problema, a Meta 18 objetiva proporcionar aos profissionais docentes uma renda que equivalha à de profissionais que possuem o mesmo nível de formação:

Meta 18: Assegurar, no prazo dos 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 profissional⁶, definido em lei federal, nos termos do inciso VIII do art. 206 da Constituição Federal (BRASIL, 2014).

⁶ O piso salarial do magistério é R\$ 2.557,74, a partir de 1º de janeiro de 2019, conforme determinação do Art. 5º da Lei n. 11.738, de 16 de julho de 2008 (BRASIL, 2008). O valor corresponde ao vencimento inicial dos profissionais do magistério público da Educação Básica, com formação de nível médio, modalidade normal, jornada de 40 horas semanais. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=72571>>. Acesso em: 26 jun. 2019.

O intuito dessa meta é garantir planos de carreira no decorrer de dois anos, pois muitos municípios brasileiros⁷ não possuem tal regulamentação. Conforme citado, o inciso VIII que trata do Piso Salarial Profissional Nacional para os profissionais da educação, tem como designo atenuar as diferenças salariais existentes entre os profissionais da educação dentre estados da federação.

2.2 A formação inicial e contínua de professores dos primeiros anos de escolaridade

De acordo com Gatti e Barreto (2009) no Brasil no século XIX foi inaugurado a formação de professores em cursos específicos com as Escolas Normais destinadas a formar professores para as “primeiras letras”. Nesta perspectiva “nos inícios do século XX aparece a preocupação com a formação de professores para o secundário (correspondendo aos atuais anos finais do ensino fundamental e ao ensino médio), em cursos regulares e específicos” (GATTI e BARRETO, 2009, p.37).

Gatti e Barreto (2009) argumentam, além disso, que com o progresso da industrialização no país nas décadas iniciais do século XX houve a necessidade de que as pessoas tivessem um nível mais alto de escolarização pois tal fato começou a ser colocado entre os trabalhadores desse modo há um pequeno aumento no sistema de ensino. Assim uma de docentes para os níveis mais altos de ensino é demandado. Com a formação de bacharéis em 1930 “acrescenta-se um ano com disciplinas da área de educação para a obtenção da licenciatura, está dirigida à formação de docentes para o ensino secundário (formação que veio a denominar-se 3 + 1).” (GATTI e BARRETO, 2009, p. 37).

Na década de 1960, segundo ainda esses autores ao se considerar a legislação brasileira os fundamentos legais orientaram a estrutura curricular dos cursos de formação docente eram encontrados nessas Leis 4024/61, 5.540/68, 5.692/71 e 7044/ 82, Gatti e Barreto (2009).

Desde as primeiras décadas do século XX havia se consolidado a formação de professores para o primário (anos iniciais de ensino formal) nas Escolas Normais de nível médio (secundário), e a formação dos professores para o curso secundário nas instituições de nível superior (licenciaturas). Pela Lei nº 5.692, de 1971, que reformou a educação básica no Brasil, as escolas normais são extintas e a formação que elas proviam passa a ser feita em uma Habilitação do ensino de segundo grau chamada Magistério (GATTI e BARRETO, 2009, p.38).

⁷ Segundo dados da Rede Latino-Americana de Estudos sobre Trabalho Docente (RED ESTRADO, 2016), “[...] para os estados e municípios, falta verba para pagar os professores e até mesmo para cumprir a Lei do Piso. De acordo com levantamento da CNTE, mais da metade dos estados não pagam o piso salarial dos professores”. Disponível em: <<http://redeestrado.org/?destaque=noticia-2>>. Acesso em: 26 jun. 2019.

Neste contexto, as Escolas Normais chegam ao fim, e introduz-se então a Habilitação do Magistério a formação docente de 1ª a 4ª série, o que se deu por um currículo dispersivo, com formação específica reduzida, em vista disto pela estrutura curricular de nível de ensino. [...] os conteúdos foram reduzidos e tratados de modo apressado. Numa tentativa de reorganizar a formação específica, “especializações” dentro desse currículo foram implementadas, com ênfase em ensino pré-escolar, 1ª e 2ª séries ou 3ª e 4ª séries (VICENTINI e LUGLI, 2009, p.49).

Isso trouxe serias consequências para o preparo dos professores, uma vez que todos os formados nesses cursos tinham o direito de trabalhar em todas as 4 séries do primeiro grau e, no entanto, somente os que se aprofundavam no ensino e 1ª e 2ª séries estudavam as técnicas de alfabetização (VICENTINI e LUGLI, 2009, p.49).

Em um contexto considerado como de crise da formação de professores ao tentar incentivar, adequando a formação de professores no segundo grau o Ministério da Educação recomendou um projeto que visava formar e aperfeiçoar, nomeado como Centros específicos com o intuito do preparo de forma adequada aos professores em nível médio para atuarem na pré-escola e series iniciais. Da mesma maneira a habilitação do magistério foi organizada mais uma vez para obter uma maior estabilidade entre a parte comum e diversificada (Vicentini e Lugli 2009).

Em se tratando da formação em nível superior segundo os autores “para o processo de profissionalização dos docentes do ensino primário deve ser identificada, ao menos até a década de 1980” (VICENTINI e LUGLI, 2009, p.53). O curso de Pedagogia, voltado ao bacharelado formava “técnicos em educação”.

É importante ressaltar que este diploma não habilitava legalmente para o ensino em nenhum nível –se o “técnico em educação” desejasse lecionar, deveria cursar a Licenciatura, na própria faculdade de Educação (VICENTINI e LUGLI, 2009, p.54-55).

Assim, a formação inicial de docentes da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental passou a ocorrer em um curso superior de Licenciatura, de tal modo “[...] os professores para a Educação Infantil e do Ensino Fundamental sejam os licenciados em pedagogia” (CORDIOLLI, 2011, p. 247).

No que diz respeito aos profissionais habilitados para a Educação Infantil e Ensino Fundamental, aos licenciados no curso de Pedagogia são oferecidas mais habilitações (CORDIOLLI, 2011). Esse contexto acentua um quadro no qual “[...] a elevação dos patamares de formação docente foi uma constante ao longo do século XX nos países desenvolvidos e se

fez também acompanhar no Ocidente pelos países com indicadores médios de desenvolvimento” (GATTI; BARRETO, 2009, p. 55). Em um curto prazo de dez anos, a formação dos professores no Brasil se voltou ao Ensino Superior.

A LDB propôs a formação de professores para a educação básica nos Institutos Superiores de Educação e nas Escolas Normais Superiores, artigo não alterado. Mediante orientações do Conselho Nacional de Educação (CNE), os primeiros poderiam localizar-se dentro ou fora de universidades, e abrigar todas as licenciaturas e outras modalidades de formação de professores em nível superior, inclusive pós-graduação e formações continuadas de docentes. A segunda, seria dedicada à formação de professores para os primeiros anos da educação básica, podendo ser desenvolvida também dentro dos Institutos (GATTI, 2019, p.26).

A legislação é clara e exige que devem as universidades e os Institutos Superiores de Educação (ISEs) serem responsáveis pela formação. Estes últimos, de certa maneira, enfraquecem as universidades como prioridade na formação docente, pensando que os ISEs podem ou não serem vinculados a elas. Com a reforma educacional, a escola, lugar de trabalho dos professores, admite como propriedade um espaço para a formação docente, trazendo para eles uma nova característica: quando a formação se faz no exercício do ofício, é contínua e ocorre em conjunto (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2007).

A elaboração das DCNs institui “[...] Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena” (BRASIL, 2002). Tem-se a intenção de orientar as Instituições de Ensino Superior (IESs) e realizar a reformulação curricular dos cursos de licenciatura conforme a LDB (BRASIL, 1996).

Vale enfatizar que, em 2002, as DCNs para a formação de professores foram promulgadas e, nos anos posteriores, o Conselho Nacional de Educação (CNE) aprovou outras diretrizes:

Mesmo com ajustes parciais em razão das novas diretrizes, verifica-se nas licenciaturas dos professores especialistas a prevalência da histórica ideia de oferecimento de formação com foco na área disciplinar específica, com pequeno espaço para a formação pedagógica. Adentramos o século XXI em uma condição de formação de professores nas áreas disciplinares em que, mesmo com as orientações mais integradoras quanto à relação “formação disciplinar/formação para a docência”, na prática ainda se verifica a prevalência do modelo consagrado no início do século XX para essas licenciaturas, como veremos adiante (GATTI, 2010, p. 1357).

Esse movimento, conforme Rocha (2016), pode ser concebido como preocupante em relação aos conflitos entre os que formularam as políticas educacionais, até que se aprovassem

as DCNs (2006) para o curso de Pedagogia. Em 2003, o CNE escolheu uma comissão bicameral composta por representantes da Câmara de Educação Superior e da Câmara de Educação Básica, com o propósito de estabelecer tais diretrizes. Inicialmente, foram examinadas as colaborações do CNE, de associações acadêmico-científicas, comissões e grupos de estudos que investigam a Educação Básica e a formação dos profissionais atuantes, assim como:

[...] sindicatos e entidades estudantis que congregam os que são partícipes diretos na implementação da política nacional de formação desses profissionais e de valorização do magistério assim como individualmente por estudantes e professores do curso de Pedagogia (BRASIL, 2005, p. 1).

Uma audiência pública foi formada em dezembro de 2003 e evidenciou-se divergências de ideias relacionadas aos contornos de organização do curso, além da titulação que seria oferecida. Já em 2004, a comissão bicameral se responsabilizou por cuidar das matérias que seriam ministradas na formação de professores, priorizando as DCNs do curso de Pedagogia. “Esta comissão aprofundou os estudos sobre as normas gerais e as práticas curriculares vigentes nas licenciaturas, bem como sobre a situação paradoxal da formação de professores para a Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental” (BRASIL, 2005, p. 1).

No final do ano de 2005, o CNE apresentou um novo parecer sobre as DCNs para o Curso de Pedagogia, o qual foi aprovado pelo Conselho Pleno do Conselho Nacional de Educação, no dia 13 de dezembro de 2005, com a presença de representantes da ANFOPE, CEDES e FORUMDIR. As DCNs do curso de Pedagogia foram aprovadas, porém com algumas declarações divergentes de três conselheiros (BALDINI, 2009, p. 51).

Depois disso foi submetido, à avaliação educacional da população, um projeto de resolução, e de março a outubro de 2005, o CNE recebeu críticas e sugestões. Aprovadas por meio do Parecer CNE/CP n. 5, as DCNs do curso de licenciatura em Pedagogia foram dirigidas para homologação em 20 de dezembro do mesmo ano (BRASIL, 2005).

O documento secundário exposto pelo CNE, diferentemente do inicial, expandiu a formação do pedagogo. No entanto, o debate acerca das DCNs do curso de Pedagogia foi sempre crescente e constante, uma vez que não era consenso o fato de a docência ser tomada como base principal dessa graduação (BALDINI, 2009).

Assim, a Resolução CNE/CP n. 1 (BRASIL, 2005) abarca as licenciaturas voltadas à formação de professores para a Educação Infantil e os primeiros anos do Ensino Fundamental. Mas foi somente em 15 de maio de 2006 que tais diretrizes foram aprovadas pelo CNE e homologadas pelo ministro da Educação:

Ao instituir a docência como eixo central da formação do licenciado em Pedagogia deixa perceptível que o termo docência é colocado de maneira bastante ampla. E a possibilidade dada ao curso de desempenhar o papel formador do docente da sala de aula, o gestor do processo pedagógico e o pesquisador, sem que essa formação ampla tenha que, predominantemente, ocorrer de forma aligeirada. O paradoxal, entretanto, é que ao mesmo tempo em que se ampliaram as atribuições do curso, pouco se alterou no tempo de formação (BALDINI, 2009, p. 53-54).

As DCNs para o curso de Pedagogia são compostas por orientações normativas que respeitam o princípio federativo de organização do Estado. “Assim, as diretrizes visam a normatizar critérios comuns que sirvam de parâmetros ao Sistema Nacional de Educação para avaliar a qualidade da formação e acompanhar a trajetória de egressos” (BRZEZINSKI, 2007, p. 235). Em relação às DCNs, Baldini (2009, p. 54) pontua que “[...] no trajeto de sua definição e formulação evidenciaram-se os muitos embates sobre os objetivos que essas Diretrizes iriam originar”. Vale ressaltar que, ainda de acordo com Brzezinski (2007), a aprovação das diretrizes foi uma grande conquista.

Baldini (2009) expõe que as DCNs do curso de Pedagogia suscitaram divergências, mas, após nove anos de discussões com o envolvimento das associações da área, elas foram homologadas. Tal fato não ocorreu de forma uniforme na comunidade acadêmica, e sim com fragmentados pontos de vista que levaram a conflitos entre CNE, instituições e educadores. Cumpre dizer que o curso de Pedagogia ainda é pauta de discussões nas IESs, devido a ambivalências e imprevistos históricos, o que tem repercutido no desenvolver teórico e na formação dos pedagogos (LIBÂNEO, 2001).

Segundo Brzezinski (2007 p.236) o primeiro perfil do curso de Pedagogia foi delineado com contorno ambíguo. O curso se configurou em decorrência da implantação do disciplinamento exigido em lei, que padronizou todos os cursos de Licenciatura, em um esquema que passou a ser conhecido por “Esquema 3+1”, quando era formado o professor (licenciado) e o bacharel que, após três anos de estudos específicos sobre matérias voltadas ao ensino secundário, teria que frequentar mais um ano de didática.

A Pedagogia se difundiu como curso focado na intervenção pedagógica. Com o decorrer dos anos, na história do campo da educação e da universidade se desenvolveram estudos voltados à educação escolar e formal no ambiente da sala de aula. Nesse contexto, a emergência de conhecer e colocar em prática reprimiu a inevitabilidade do saber, do que fazer e de como a prática deveria ser avaliada. “Esta forma de fazer (intervenção pedagógica) parece ter sufocado, também, a possibilidade de tratar a Pedagogia a partir de sua especificidade, como é o caso das

normas do padrão federal, que ao regulamentar o curso de Pedagogia (1939) seguiu a mesma linha dos bacharelados” (BRZEZINSKI, 2007, p. 236).

O egresso do curso de Pedagogia – Técnico em Educação – estudava Didática como especificidade do bacharelado (3 anos) e um ano de “Didática da Pedagogia” para se tornar pedagogo professor. Alerto para o fato de que o instituído imprimiu uma identidade ambígua ao recém-criado curso de Pedagogia que passou a ser organizado curricularmente nos anos 1940. A meu ver, esta obrigatoriedade representa uma tautologia da “didática da pedagogia”, situação estranha que dissociava o conteúdo da Pedagogia do conteúdo da Didática, provocando a ruptura entre conteúdo dos conhecimentos específicos e o método de ensinar esse conteúdo (BRZEZINSKI, 2007, p. 237).

Concedida pela ditadura militar, a reforma universitária ocorreu a partir da Lei n. 5.540 (BRASIL, 1968), em que o Conselho Federal de Educação (CFE) determinou modificações estruturais no curso de Pedagogia por meio do Parecer CFE n. 252/1969 (BRASIL, 1969a) e da Resolução CFE n. 2/1969 (BRASIL, 1969b). Com isso, o curso passou a graduar profissionais especializados em Orientação Educacional, Supervisão, Administração e Inspeção Escolar – essas disciplinas eram cursadas após se habilitarem no magistério, mais especificamente nas disciplinas pedagógicas da Escola Normal.

A lógica formal da tendência tecnicista da Educação, sob o aspecto pedagógico e curricular conduziu à excessiva fragmentação do curso. Quanto ao aspecto político-econômico o governo autoritário imprimiu a teoria do capital humano e a especialização em decorrência da divisão social e econômica do trabalho como ideologia organizadora da Educação Básica e do Ensino Superior. Nestes contextos, os pedagogos “especialistas” coordenavam frações do “organismo escolar” sem a devida articulação entre o pensar e o fazer. Ademais, no que concerne a qualquer reunião de dois ou mais “especialistas” para orientar pedagogicamente a escola básica e a Faculdade de Educação (tradicional locus de formação de pedagogos) pairava a suspeita de subversão ao regime militar, com ameaças e efetiva cassação dos direitos de ser professor, pedagogo, enfim, cidadão brasileiro (BRZEZINSKI, 2007, p. 238).

Para Melo (2018, p. 46), “[...] a pedagogia é assumida como ciência da Educação, que tem como compromisso o estudo do fenômeno educativo, de natureza abrangente e complexa”. Por ser multifacetado em identidades, o professor, ao mesmo tempo em que era visto como especialista, se tornou também um pedagogo. Como não havia espaço para ambas as funções, uma vez que os planos de carreira voltados ao magistério exaltaram o especialista e o elevaram como profissional da educação, desconsiderou-se o pedagogo como docente. Dessa maneira, o CFE passou a notar tal profissional sem identidade, desintegrando-se em várias habilitações em relação ao ofício pedagógico da Educação Básica (BRZEZINSKI, 2007).

Então, o Movimento Nacional de Educadores resistiu ao poder estabelecido em 1980 e desponta em debates, discussões e pesquisas para reformular os cursos voltados à formação de professores:

As intervenções do Movimento Nacional de Educadores em favor de um sistema nacional de formação de profissionais da educação e a luta em defesa da valorização de todos os profissionais da escola pública, entre outras bandeiras e ações, segundo meu entendimento, assumem caráter epistemológico, político e didático pedagógico. Foi possível vivenciar com maior intensidade as definições com esse caráter nos últimos anos 1997-2006, período de elaboração das diretrizes curriculares nacionais para todos os cursos de graduação (BRZEZINSKI, 2007, p. 240).

Após a aprovação da LDB (BRASIL, 1996), os cursos de graduação foram impulsionados para serem reformulados de fato. No ano posterior, o Parecer CNE n. 776 (BRASIL, 1997) estabeleceu o início da “[...] trajetória da construção das DCNs dos cursos de formação de professores para a Educação Básica e do curso de Pedagogia, este como já mencionado não considerado pelo CNE até 2005, como curso que também formava professores” (BRZEZINSKI, 2007, p. 240). Nesses termos:

As Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia aplicam-se à formação inicial para o exercício da docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio de modalidade Normal e em cursos de Educação Profissional, na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos. A formação oferecida abrangerá, integradamente à docência, a participação da gestão e avaliação de sistemas e instituições de ensino em geral, a elaboração, a execução, o acompanhamento de programas e as atividades educativas (BRASIL, 2005, p. 6).

Além disso, as DCNs admitem como referência

[...] o respeito a diferentes concepções teóricas e metodológicas próprias da Pedagogia e àquelas oriundas de áreas de conhecimento afins, subsidiárias da formação dos educadores, que se qualificam com base na docência da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental (BRASIL, 2005, p. 6).

Em 2014 foram retomados estudos relativos aos regulamentos gerais e às práticas curriculares em vigor nas licenciaturas, além da profissionalização com ênfase na formação inicial e continuada. Isso “[...] definiu como horizonte propositivo de sua atuação a discussão e a proposição de Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica” (DOURADO, 2015, p. 302).

Em 2014, após nova renovação dos membros do CNE, a Comissão, por meio da Portaria CNE/CP n. 6, de 2 de dezembro de 2014, foi novamente recomposta [...] submeteu nova versão de documento base e proposta de minuta das DCNs para discussão pública, envolvendo reuniões ampliadas, debates e participação em eventos sobre a temática. Essa rodada de discussões, ao longo de 2014, propiciou críticas e sugestões, por meio de debates no CNE e em outros espaços em que conselheiros da Comissão Bicameral do CNE foram convidados (DOURADO, 2015, p. 302).

Quando decidiu incentivar o debate nacional para a formação dos profissionais da educação, o CNE, nos últimos dez anos apresentou, como dito anteriormente, uma comissão bicameral composta por conselheiros das Câmaras de Educação Básica e de Educação Superior. Ela tinha o desígnio de criar estudos e determinar as DCNs para a formação dos profissionais do magistério para a Educação Básica e a valorização profissional (BRASIL, 2015).

Com a aprovação do PNE 2014-2024 (BRASIL, 2014), foram realizadas reuniões e discussões pela comissão, em que participaram as Secretarias do MEC, a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), as IESs, o Fórum Ampliado de Conselhos, as entidades acadêmicas e sindicais, os especialistas e estudantes, os fóruns de educação, “[...] além de membros da Comissão nas conferências municipais, estaduais e nacional, onde a temática da formação esteve presente no eixo VI nos documentos referencial, base e final da Conae 2014” (BRASIL, 2015, p. 3).

Posteriormente, houve uma audiência pública em sessão específica do conselho pleno, no dia 6 de abril de 2015, em que muitos interlocutores enfatizaram o progresso das DCNs e sugeriram mudanças no documento. O texto final foi aprovado pela comissão bicameral a 4 de maio de 2015, para que fosse apresentada, deliberada e discutida no conselho pleno. Assim, em 5 de maio o relator apresentou o trabalho da comissão ao CNE (BRASIL, 2015).

É relevante ressaltar que o Parecer, em análise, bem como a minuta de Resolução, encontra-se em consonância com a legislação pertinente:

- Constituição da República Federativa do Brasil, de 1988;
- Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional);
- Lei n. 11.494, de 20 de junho de 2007, que regulamenta o Fundeb;
- Lei n. 11.502, de 11 de julho de 2007, que modifica as competências e a estrutura organizacional da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES;
- Lei n. 11.738, de 16 de julho de 2008, que regulamenta o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da Educação Básica;
- Lei n. 12.796, de 4 de abril de 2013, que altera a Lei n. 9.394/1996;

- Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação, especialmente as metas (15 a 18) e suas estratégias direcionadas aos profissionais do magistério da Educação Básica;
- Decreto n. 6.755, de 29 de janeiro de 2009, que institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Capes no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências (BRASIL, 2015, p. 4).

No que tange à formação contínua, Alarcão (1998, p. 106) explica que ela deve visar ao “[...] desenvolvimento das potencialidades profissionais de cada um, a que não é alheio o desenvolvimento de si próprio como pessoa. Ocorrendo na continuidade da formação inicial, deve desenrolar-se em estreita ligação com o desempenho da prática educativa”. Concordamos com a autora quando diz que tal formação deve ocorrer com a prática educativa, cujo intuito é atualizar, aperfeiçoar e favorecer o desenvolvimento profissional.

[...] o profissional empresta sua experiência às regularidades do seu ofício e, quando se destaca a formação continuada, os estudos têm mostrado a importância das experiências prévias na constituição da profissionalidade, por estarem esses docentes inseridos em instituições escolares por um longo período e apresentarem conceitos e representações sobre o ensino e sobre o papel do professor. Essas experiências prévias podem e devem, em nosso entender, ser trabalhadas como um aspecto singular na trajetória do docente e abordadas como algo que pode facilitar ou dificultar a construção de novas concepções, novas atitudes e valores sobre a docência (MAGALHÃES; AZEVEDO, 2015, p. 28).

Gatti e Barreto (2009, p. 199-200) ressaltam que, com os problemas crescentes nos cursos de formação inicial de professores:

[...] a ideia de formação continuada como aprimoramento profissional foi se deslocando também para uma concepção de formação compensatória destinada a preencher lacunas da formação inicial. Os indicadores resultantes de avaliação de cursos de formação e do desempenho dos alunos demonstram a insuficiência ou mesmo a inadequação da formação 201 inicial adquirida em instituições de ensino superior, extraordinariamente expandidas, sobretudo por intermédio do setor privado, a partir dos anos 1980 (GATTI e BARRETO, 2009, p.200-201).

As autoras ressaltam o fato de que a formação contínua abrange diversas áreas, profissionais da educação, pesquisadores, dentre outros que se interessam pelo tema. Há um grande movimento de pessoas interessadas pelo assunto, com a ampliação de produções e eventos oficiais e não oficiais. Com as análises e propostas, os sistemas educacionais abordam possibilidades de formação contínua de professores. Conseqüentemente, os estudos acerca do tema enfatizam a profissão, os saberes designados ao profissional e sua formação (GATTI; BARRETO, 2009).

Para Alarcão (1998), a formação contínua visa aprimorar os saberes voltados à otimização do talento profissional e do avanço da qualidade do ensino, pois o contexto atual exige a execução de tarefas nas quais é necessário se arriscar e se adaptar aos novos formatos de vida, resistindo às adversidades para ser avaliadores de êxito e insucesso. Nos últimos anos, esse tipo de formação pretendeu inovar os saberes devido a diversas mudanças, como as advindas das tecnologias e as reordenações nos métodos produtivos e, conseqüentemente, sociais.

[...] a formação continuada não deve suprir a formação inicial, base para o exercício profissional com qualidade, conferindo aos cidadãos as múltiplas possibilidades de ocuparem seu lugar na sociedade de forma engajada, na tomada de decisões e na luta por mudanças que coletivamente se fazem prementes na construção da nação (MAGALHÃES; AZEVEDO, 2015, p. 28).

Nóvoa (1995) entende que o professor, por estar sempre em processo de construção, deve refletir criticamente sobre a prática. A formação contínua não está apenas condicionada ao acúmulo de cursos, técnicas ou repetições, como também se relaciona diretamente com sua identidade pessoal; logo, precisamos levar em consideração os saberes voltados às experiências desse profissional da educação.

Se uma pessoa ensina durante 30 anos, ela não faz simplesmente alguma coisa, ela faz também alguma coisa de si mesma: sua identidade carrega as marcas de sua própria atividade, e uma boa parte de sua existência é caracterizada por sua atuação profissional (TARDIF, 2012, p. 56).

Ainda de acordo com Tardif (2012), o exercício laboral transforma o indivíduo e sua identidade com o passar dos anos. O tempo se mostra significativo para compreender os conhecimentos relacionados ao próprio trabalho, pois desempenhar um ofício faz com que se aprenda a trabalhar gradativamente os conhecimentos indispensáveis a ele. Para obter conhecimentos teóricos e técnicos, várias profissões passam pela escola, onde há uma preparação para o mercado de trabalho. Nesse sentido a formação teórica é parcialmente complementada com a prática.

A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re) construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir na pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência (NÓVOA, 1995, p. 25).

O professor não se concebe conforme os vários cursos realizados e os saberes que possui, mas por meio do que faz, do que se conhece e é construído em reflexões baseadas na

prática; logo, o saber docente está vinculado à concepção de sua identidade. Contudo, uma das “[...] limitações das políticas e práticas de formação continuada, entendida como desenvolvimento profissional, que é objeto de alertas constantes na bibliografia e nos estudos sobre esse assunto, é a sua falta de relação com a formação inicial” (GATTI; BARRETO, 2009, p. 225).

Nesse sentido:

Não há uma tradição de compromisso das instituições de Ensino Superior, responsáveis pela formação inicial com o acompanhamento, apoio e atualização contínuos dos profissionais docentes que elas formam. Esforços nesse sentido são mais recentes e pontuais (GATTI; BARRETO, 2009, p. 225).

Evidentemente, diversas instituições não se comprometem a manter uma relação contínua e articulada entre as formações inicial e contínua. Ao se deparar com teorias baseadas na tradição para adquirir conhecimentos, o ensino da profissão não se pode restringir ao da teoria, porém requer orientações sobre pensamentos e decisões. Nesse contexto, “[...] outro aspecto que começa a ser enfatizado no elo entre a formação inicial e a formação continuada é a necessidade de apoio aos que iniciam a docência” (GATTI; BARRETO, 2009, p. 225).

Acreditamos que o local de formação inicial deveria manter essa relação, pois a formação dos profissionais precisa ser permanente. Ela está sempre em processo de construção e não é um saber pronto e acabado, com conhecimentos em processo constante de desenvolvimento.

2.3 Desenvolvimento profissional, saberes e identidade docente

O discurso do profissionalismo é um sonho ambíguo. Do lado da categoria pode significar o reconhecimento e a valorização. Do lado social, pode significar a justificativa para adiar esse reconhecimento. Por falta de competência e de domínio de saberes, o reconhecimento e a valorização são sempre adiados. Quando os níveis de titulação aumentarem serás reconhecido e valorizado. Novos planos de valorização do magistério num futuro sempre adiado [...]. Todos somos professores, pertencemos ao professorado, mas há hierarquias, há níveis e graus e há imagens bastante diferenciadas de ser diferenças de salário, de titulação, de carreira, de prestígio. Diferentes formas de ser professor e professora. Não somos apenas professores de primário, fundamental, médio ou superior. Somos vistos com traços bem diferenciados e terminamos vendo-nos e vendo o magistério com traços bem diferenciados. Somos diversos. Há imagens sociais diversas do magistério e autoimagens diversas também (ARROYO, 2013, p. 29).

O profissionalismo se insere nesse contexto como o conjunto de características que integram um indivíduo em sua função laboral. Ao pensarmos na relação com as pessoas que pertencem à sociedade e compartilham dos mesmos pensamentos, podemos depender de reconhecimentos, sobretudo no âmbito do trabalho. Como algumas pessoas não são especializadas ou não possuem as competências necessárias ao exercício profissional, entendemos que tal reconhecimento pode ser adiado. Mas o mesmo sujeito, quando pretende se enriquecer de competências e aprimorar os conhecimentos, será valorizado e reconhecido (ARROYO, 2013).

Para os profissionais da educação, um plano de carreira contempla a formação inicial e contínua. Entretanto, até alguns professores se adequarem às mudanças, o sonho do reconhecimento pode se tornar distante. Assim, aqueles que não concordam com a hierarquia acreditam que, por serem docentes, devem ter os mesmos direitos e, ao mesmo tempo, pensam que, por não terem os mesmos níveis de titulação, são tratados com indiferença (ARROYO, 2013).

O século XXI preconiza uma visão de mudanças tanto para a sociedade quanto para os profissionais da educação. É preciso se adequar a uma atualidade que demanda aprimoramentos contínuos: “[...] a docência é uma atividade dinâmica e exige do professor uma reconstrução profissional constante, pois os contextos onde ela ocorre também se modificam, exigindo continuamente novas configurações práticas” (STIVANIN; ZANCHET, 2014, p. 86). Ao retomarmos as ideias iniciadas na introdução, compreendemos que o desenvolvimento profissional dos professores se “[...] refere ao aprimoramento profissional do pessoal docente, técnico administrativo no próprio contexto de trabalho” (LIBÂNEO, 2001, p. 374).

A profissionalidade é favorável e propícia no contexto da idealização: se a pessoa se comporta profissionalmente, ela é competente para solucionar desafios na função exercida. Portanto, o profissionalismo tem sido almejado pelos professores, em que a ideia de “[...] profissional também estabelece uma relação com o respeito e a dignidade requeridos por aqueles que exercem determinado ofício, passando pela justa remuneração e controle do exercício da profissão” (CUNHA, 1999, p. 130). Diante disso:

O processo de profissionalização não é um movimento linear e hierárquico. Não se trata de uma questão meramente técnica. O que se espera e se deseja é que a profissionalização do magistério seja um movimento de conjugação de esforços, no sentido de se construir uma identidade profissional unitária, alicerçada na articulação entre formação inicial e continuada e exercício profissional regulado por um estatuto social e econômico, tendo como fundamento a relação entre: teoria e prática, ensino e pesquisa, conteúdo específico e conteúdo pedagógico, de modo a atender à natureza à

especificidade do trabalho pedagógico. Há necessidade de uma articulação sistemática entre as agências formadoras e o envolvimento das associações profissionais, científicas e sindicais (VEIGA, 1998, p. 76-77).

Vale ressaltar que a formação do desenvolvimento profissional docente, quando acontece de forma técnica, “[...] não produzirá profissionais reflexivos, autônomos, que assumam a responsabilidade do seu desenvolvimento profissional por meio de uma autoconscientização, não como um treino, um preparo, mas como princípios” (COMARÚ, 2004, p. 3).

Ao reconhecer a docência como atividade profissional, certifica-se a importância da prática e do domínio da especialidade. Esta, por sua vez, demanda um preparo direcionado ao exercício profissional, considerando-se os saberes e as habilidades ligadas ao desempenho adequado das capacidades. “Nesse sentido, pode-se reconhecer que a dimensão profissional da docência envolve a questão do conhecimento específico e do conhecimento pedagógico, na medida em que a integração de ambos compõe a especificidade da profissão docente” (COMARÚ, 2004, p. 4). Tal autora indica ainda que a formação deve levar ao desenvolvimento profissional dos professores, a começar pela prática reflexiva, cujas circunstâncias fazem parte do enfrentamento que vivenciam na escola, o que requer uma ação única a cada situação.

De acordo com Sacristán (1999), a profissionalidade se refere aos atos dos profissionais da área da educação, seus saberes, a maneira de agir e as convicções relativas à individualidade do professor no sistema escolar, submetidas à ação dos saberes específicos da profissão docente.

A função dos professores define-se pelas necessidades sociais a que o sistema educativo deve dar resposta, as quais se encontram justificadas e mediatizadas pela linguagem técnica pedagógica. A imagem da profissionalidade ideal é configurada por um conjunto de aspectos relacionados com os valores, os currículos, as práticas metodológicas ou a avaliação (SACRISTÁN, 1999, p. 67).

Nas palavras de Sacristán (1999), o professor produziu em si a perspectiva de que é designado a ensinar saberes determinados pela ciência e cultura, em que os recursos indispensáveis ao desenvolvimento do ofício eram a palavra escrita e falada. Cagliari (2005) diz que a escrita é complexa e, para Olson e Torrance (1997), ela é um recurso gráfico destinado à transcrição da fala desde a época de Aristóteles.

Marin (1998, p. 137) reforça que o “[...] desenvolvimento profissional dos professores tem sido focalizado nos últimos anos em diversos países com utilização de processos genericamente denominados de educação continuada”.

Gauthier (1998), em uma das obras relacionadas ao saber docente, relata que o ensino sobre este, não se sabe muito ainda sobre os fenômenos a ele inerentes, desta forma detectar as atitudes docentes que intervêm em sala de aula a aprendizagem dos alunos é algo que mal se consegue constatar. Desse modo conhecer elementos relacionados ao saber profissional é essencial, pois permite que os docentes exerçam o ofício com conhecimentos. Pesquisas realizadas há alguns anos com a finalidade de definir o repertório de saberes voltados à prática pedagógica podem ser vistas como estímulos para que os docentes se reconheçam, como profissionais e tentem constituir a identidade profissional, os saberes, as competências e as ações implicadas no exercício profissional.

O autor supracitado faz questionamentos fundamentais que poderão auxiliar na execução deste trabalho: O que seria ensinar? Quais seriam os saberes relacionados às ações mobilizadoras das atividades pedagógicas e que poderiam ser utilizados por quem tem o intuito de exercer o ofício? Nesse caso:

[...] uma das condições essenciais a toda a profissão é a formalização dos saberes necessários a execução das tarefas que lhe são próprias. Ao contrário de vários outros ofícios que desenvolveram um corpus de saberes, o ensino tarda a refletir sobre si mesmo (GAUTHIER, 1998, p. 20).

Resultados não são persuasivos para o autor, quando se refere à busca de um repertório. Ele salienta que o trabalho é complexo, mas hábil e proveitoso quando se nota a existência de saberes próprios ao ensino:

A pesquisa de um repertório de conhecimentos do ensino permite contornar dois obstáculos fundamentais que sempre se interpuseram a pedagogia: primeiro o da própria atividade docente, por ser uma atividade que se exerce sem revelar os saberes que lhe são inerentes; segundo, o das ciências da educação, por produzirem saberes que não levam em conta as condições concretas de exercício do magistério (GAUTHIER, 1998, p. 19).

Assim como em outras profissões, o saber advindo da experiência é significativo quando se trata do ensino. Ele não pode exprimir todo o conhecimento docente, mas sim ser nutrido, direcionado por saberes anteriores e formais que possam servir de suporte para a interpretação do que acontece na atualidade e para novas elucidações (GAUTHIER, 1998).

[...] o qual por sua vez, exige uma formalização e uma sistematização adequadas. Todo saber implica um processo de aprendizagem e de formação; e, quanto mais desenvolvido, formalizado e sistematizado é um saber, como acontece com as ciências e os saberes contemporâneos, mais longo e complexo se torna o processo de aprendizagem, o qual, por sua vez, exige uma formalização e uma sistematização adequadas (TARDIF, 2012, p. 35).

Quando possuímos conhecimentos sobre diferentes questões, temos a certeza de que adquirimos um saber advindo de um processo de aprendizagem; logo, quanto mais avançado e estruturado é um conhecimento, maior se torna o caminho a percorrer para adquiri-lo. Compreendemos que o professor requer saberes que deverão ser difundidos a outros indivíduos, utilizando experimentações a partir de tentativas. Ele está sujeito a erros e acertos para que, a partir de sua mediação, o aluno possa se tornar um sujeito crítico e responsável.

Ser professor requer saberes e conhecimentos científicos, pedagógicos, educacionais, sensibilidade, indagação teórica e criatividade para encarar as situações ambíguas, incertas, conflituosas e, por vezes, violentas, presentes nos contextos escolares e não escolares (PIMENTA; SEVERINO, 2009, p. 15).

Desse modo, o professor deve entender que há diversidades no ambiente escolar e que o ensino a diferentes alunos requer saberes diferenciados diariamente.

Nessa perspectiva, o professor depara-se com questões éticas e estéticas da profissão docente, considerada em sua dimensão social e política, que, por terem como finalidade fazer a mediação entre o conhecimento historicamente produzido pela humanidade e os estudantes, não podem ser desconsideradas (MELO, 2018, p. 29).

Para Mattos (2007), a profissionalização dos professores é citada como um grande desafio, pois falta superar um ofício voltado para concepções consideradas incertas. De que para ensinar basta ter tido experiência deste modo poderá ensinar “certo” o que contrapõe os conhecimentos relativos à profissão de modo que o proveito não é compreendido por aquele profissional professor que não usa.

Mattos (2007) discorre que saber o conteúdo seria o suficiente para os docentes. Há pessoas, inclusive, que pensam que ensinar é disseminar conteúdo, sendo necessário somente ter talento (imprescindível para todas as profissões); porém, esse aspecto é limitado. Seguir a intuição é considerar a imagem separada do saber docente, pois esta é identificada como negação do saber e estabelecida como figura sem pensamento. Outra forma de sustentar o ensino como algo relativo ao desconhecimento é dizer que o suporte do ensino é a cultura, o que contribui sobremaneira para manter o ensino na insipiência.

Por conseguinte, os professores precisam se apropriar “[...] desses conhecimentos para transformá-los em saberes que darão consistência às suas práticas cotidianas, mais rigorosas com o compromisso de uma escola mais eficiente, e que, de fato, leve o aluno a aprender” (MATTOS, 2007, p. 24).

A docência, compreendida como profissão complexa, que tem por natureza o desenvolvimento de processos pedagógicos intencionais, é circunscrita em saberes específicos e pedagógicos, conceitos, concepções e princípios formativos. Tem como prerrogativa a prática pedagógica, pautada em conhecimentos científicos e culturais, em valores éticos, estéticos e políticos, próprios do movimento de ensinar-aprender. E, ainda, reveste-se do compromisso com a construção e a socialização de conhecimentos, com diálogo constante entre diferentes visões de mundo, com o respeito e a solidariedade entre todos os envolvidos na cena pedagógica. Cada uma dessas dimensões que compõem a docência constitui sua complexidade, que, para além do necessário domínio do campo específico, demanda inúmeros outros saberes ligados à tradição pedagógica, às ciências humanas e sociais que, em suma, me permitem afirmar: à docência é uma profissão que exige formação permanente. Muito embora, no contexto da universidade, conforme afirmei anteriormente e retomarei em seguida, os processos formativos na universidade, ainda estão pautados na cultura do “quem sabe, sabe ensinar” (MELO, 2018, p. 57).

No tocante aos saberes específicos e pedagógicos atinentes à docência, “[...] é indiscutível que haja a defesa por processos formativos que viabilizem a sólida formação teórica no campo específico, assim como a densidade de conhecimentos relacionados à dimensão pedagógica” (MELO, 2018, p. 57).

De acordo com Libâneo, Oliveira e Toschi (2007, p. 276), a análise da profissionalização dos educadores deve ser efetuada segundo as condições históricas, culturais, políticas e sociais em que a profissão é exercida:

Discutir sobre a profissionalização significa refletir sobre a afirmação do espaço educativo, buscando a identidade profissional dos docentes, dos especialistas e dos funcionários da educação, a fim de debater sobre a totalidade do ato educativo, sobre as relações que se estabelecem no interior das escolas, na atual conjuntura educacional, ante as aceleradas mudanças sociais, culturais, científico-tecnológicas, políticas e econômicas do País. Há um complexo vínculo coletivo entre os diversos agentes que atuam na escola. Compreender essa complexidade significa ampliar a concepção do papel histórico e cultural da instituição no mundo contemporâneo e buscar definir a identidade profissional de cada um desses agentes.

Ao refletirmos sobre os professores, existe uma grande apreensão quando se trata da profissionalização. Com o desprestígio social, os salários baixos e as condições de trabalho precárias, muitos jovens não se sentem atraídos pela profissão, e as diferentes áreas percebem a falta desse profissional (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2007). Diante do exposto, podemos inferir que a política educacional não demonstra preocupações em relação a esse aspecto.

3 CENÁRIOS DE FORMAÇÃO

Nesta seção pretendemos analisar o papel do Mestrado em Educação da UFU como espaço de formação contínua de professores e produção de saberes docentes. Também visamos elencar as contribuições dessa formação para alguns docentes atuantes na rede municipal de ensino dos anos iniciais da Educação Básica, além de identificar o perfil de tais profissionais. A seção está dividida em duas partes: pós-graduação *stricto sensu* como formação de profissionais em determinadas áreas, em que a Capes é responsável pela expansão e consolidação da pós-graduação, além de regular mestrados e doutorados no Brasil; e o programa de pós-graduação como lócus de formação contínua, com “o perfil dos egressos” e suas contribuições. Objetivamos mapear e descrever o cenário da pesquisa, bem como diagnosticar o papel do Mestrado em Educação da UFU.

No que tange às contribuições do Mestrado em Educação do PPGED/UFU como formação contínua de professores, objetivamos observar se tal curso se insere nas práticas pedagógicas. Vale dizer que nem todos eram atuantes antes de obterem o título de mestre, uma vez que alguns iniciaram a carreira docente após participarem dessa formação.

3.1 O programa de pós-graduação como lócus de formação contínua: o perfil dos egressos

Nos últimos anos, houve um aumento da procura pela pós-graduação *stricto sensu* por estudantes, pesquisadores, professores e demais profissionais da educação. Isso se deve à busca de conhecimentos intelectuais, melhores salários e desempenho satisfatório no desenvolvimento da profissão, pois, no decorrer dos anos, os docentes têm se sujeitado a mudanças e adversidades. De fato, o mercado de trabalho exige pessoas eficientes, conhecedoras aptas ao exercício do ofício, entendendo que apenas a graduação não garante “todos” os saberes necessários para o crescimento profissional.

A alta competitividade existe para entrada ao mercado de trabalho e é colocada em jogo, quando se trata da busca por um bom emprego. Ao pensar que a formação contínua contribui sobremaneira com a otimização das práticas pedagógicas, há a necessidade de articular teoria e prática, dado que a formação contínua pode ser vinculada ao desempenho dos professores, ao ensino e à sua mediação, não sob a ótica apenas de armazenamento de conhecimentos.

Compreender os impulsos que movem os docentes de outras áreas de conhecimento a realizarem formação pós-graduada em Programas de Educação tem ajudado as reflexões referentes às necessidades de formação

pedagógica, percebida por esses profissionais (CUNHA, et al, 2010, p.181-182).

Com a formação contínua, é possível aprimorar a capacidade dos profissionais que já estavam envolvidos no processo de ensino e aprendizagem.

Para Cury (2004) o ensino não pode se isolar na graduação, da mesma forma quando trata da pós-graduação diz que a pesquisa não é característica privada apenas dela. A extensão, o ensino e a pesquisa são inseparáveis, com funções presentes no setor universitário. A graduação, como parte do Ensino Superior, compreende uma sucessão disseminadora da mediação do ensino, com a divulgação de ideias, pensamentos, teorias e conceitos.

Neste sentido, a graduação tem como conceito regulador o princípio da preservação enriquecida, cujo ensino se volta para uma profissionalização, compromissada e competente, necessária à inserção profissional no mundo atual. Esta vocação constituída pelo caráter formativo-profissionalizante permite uma flexibilidade organizacional, mas não tão elevada quanto a da pós-graduação. A pós-graduação, como componente do Ensino Superior, eleva o ensino nela ministrado pela contínua atualização de conhecimentos propiciada pela pesquisa, garantida pela utilização de uma metodologia científica em ação e pela circulação de múltiplos pontos de vista. Por consequência, a pós-graduação tem como conceito regulador o princípio da inovação por meio da produção de conhecimentos expressa na pesquisa. Na pós-graduação, o componente da investigação é dominante e esta não pode ver-se privada de portais científicos, laboratórios, bibliotecas atualizadas e número mais reduzido de estudantes (CURY, 2004, p. 779).

Isso posto, o ministro da Educação regularizou os cursos de pós-graduação, conforme a Lei n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961 (BRASIL, 1961), somente em 1965, pois não havia normas de credenciamento anteriormente. Houve um crescimento na quantidade de matrículas, se comparado às demais épocas (CUNHA, 1974).

Em se tratando da graduação:

No período 1960-65 as matrículas ampliaram-se de 67%, taxa bastante elevada se pensarmos que, nos últimos cinco anos da década de 1950, esse crescimento foi de apenas 27%. O número de candidatos aos vestibulares crescia a taxas ainda mais elevadas, indicando que esse aumento das matrículas tendia a se elevar (CUNHA, 1974, p. 67).

Conforme Silva (2008), entre 1965 e 1970, desenvolveu-se no Brasil um sistema de pós-graduação já esperado pela comunidade acadêmica. Com as transformações implementadas pelo governo militar, visava-se criar procedimentos que pudessem especializar e qualificar o paradigma do desenvolvimento almejado. Enquanto isso, Cunha (1991) indica que a pós-graduação em educação existe há um quarto de século no Brasil. À época da conclusão da pesquisa realizada por ele, havia 26 programas de mestrado credenciados e sete doutorados em

igual situação, além de outros em fase de implementação. Também se constataram 3.500 defesas, das quais 150 se referiam ao doutorado.

Os números demonstravam a criação de comitês próprios em agências de incremento como a Capes, no Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), e nas fundações estaduais de apoio às pesquisas. Por meio de dissertações e teses dos programas de pós-graduação em educação, elaboraram-se livros que compõem a nova bibliografia da educação, com a publicação anual de títulos. Vale dizer que nem todos os aspectos relativos à pós-graduação se referem a grandes benefícios oferecidos, como o intercâmbio com especialistas em educação de outros países (CUNHA, 1991).

Ainda havia entraves para otimizar a área da educação. Na criação dos cursos de mestrado, os professores que apresentavam títulos (ou até mesmo conhecimentos) escolhiam as disciplinas que seriam ministradas. As áreas eram distintas da universidade instituição de onde vinham os docentes, “[...] já que sempre é possível justificar como ‘educacionais’ quaisquer temas teóricos e/ou práticos, em sentido lato: do teatro a medicina, da administração ao sacerdócio, do treinamento profissional à militância sindical” (CUNHA, 1991, p. 64). Por sua vez, os alunos aceitos no mestrado eram graduandos de diversas áreas. Com essa diversidade, uma série de introduções foram produzidas ao nível da graduação.

Mais precisamente na década de 1970, devido ao reconhecimento dos cursos de mestrado como condição para evoluir e melhorar a carreira docente nas universidades federais, bem como restabelecer o valor do grau superior que já se massificava, docentes de várias áreas do conhecimento passaram a buscar cursos de pós-graduação (CUNHA, 1991). Para Gatti (2001), atualmente não se leva em consideração a fase histórica desse nível de ensino, pois ela demonstra dessemelhanças aos programas iniciais que foram desenvolvidos na referida década e nos primeiros anos de 1980.

No Brasil, o sistema de pós-graduação, no princípio dos anos 2000, era agradável e, ao mesmo tempo, meticuloso, em se tratando do zelo e cuidado aos distintos segmentos sociais. De fato, a pós-graduação não pode ser voltada simplesmente para o âmbito das universidades, visto que há questões sociais extensas que excedem os muros ou as cercas que envolvem o Ensino Superior (GATTI, 2001). Tal sistema deve ser analisado em relação aos objetivos esperados e por fontes críticas diversas para se fundamentar e trazer eficiência para aos cursos.

Naquele momento os cursos de pós-graduação – mestrados e doutorados – foram criados, apoiados e sustentados em seu desenvolvimento sob um certo modelo e vocação não discutidos amplamente, mas gestados por setores da burocracia estatal em consenso com algumas lideranças acadêmicas, e, por isto mesmo, um modelo voltado ao desenvolvimentismo e à formação de

quadros para a pesquisa e para as universidades, dentro de uma certa concepção sobre ciência, sobre seu papel e os das tecnologias e sua produção/reprodução (GATTI, 2001, p. 108).

Verificamos, porquanto, que os programas de mestrado e doutorado, *a priori*, não se voltaram às pesquisas científicas, e sim à política estabelecida por organismos estatais ao final dos anos 1960 e 1970. “No Ensino Superior, à época, pouca pesquisa se desenvolvia, vez que sua vocação era dirigida sobretudo à formação de profissionais liberais” (GATTI, 2001, p. 109).

No Ensino Superior, as universidades surgiram do conjunto de cursos, e poucas pesquisas eram feitas pelos docentes. Havia professores “improvisados” no começo dos anos 1970, sem nenhuma formação especializada, que atuavam com instalações temporárias e tinham o Ensino Superior como a concepção tradicional do espaço da sala de aula. A instabilidade era exposta em pesquisas, as quais ressaltam as condições inadequadas das bibliotecas, sobretudo no tocante aos periódicos científicos (GATTI, 2001).

Diante do exposto, Gatti (2001) afirma ainda que a política de criação e apoio dos cursos de mestrado e doutorado começou a ser incentivada e financiada em poucas universidades. No exterior eram conferidas bolsas de mestrado e doutorado, uma vez que a pós-graduação *stricto sensu* se voltava à formação de grupos e quadros de amplo nível, perante o ponto de vista do “capital humano”.

No princípio, diversos atores sociais, como os administradores e gestores governamentais, incentivaram o desenvolvimento da pós-graduação brasileira por visarem ao aumento da quantidade de pesquisadores e docentes aptos. “A consecução de uma ‘massa crítica’ foi objeto claro não só dos planos nacionais de pós-graduação, mas também de uma atuação consciente e efetiva do próprio Estado. Através dessa política houve um amplo número daquelas pessoas que se formaram pós-graduados no Brasil e também estabeleceu um sistema institucionalizado de alta categoria” (CURY, 2004, p. 780).

No tocante à federalização das universidades no território nacional, é necessário compreender a organização administrativa do sistema superior pelo poder público, em que cada ente deveria possuir uma universidade:

[...] há uma tomada da organização educacional pelo Estado que lhe confere uma característica de publicidade e gratuidade no sistema das instituições federais de Ensino Superior, as IFES [...] figurava-se a ideia da federalização das universidades pelo poder público, almejando a superação da organização inicial das instituições de Ensino Superior, que se pautava pela mera junção de escolas e faculdades (VASCONCELLOS, 2007, p. 43; 66).

Cury (2004) salienta o conjunto de critérios organizados para a coleta de informações que avaliam o desempenho dos professores dos cursos e das instituições. Nesse contexto, a Capes surge no dia 11 de julho de 1951 como uma comissão do Ministério da Educação (MEC) e se destaca com os processos de avaliação. Por meio do Decreto n. 29.741, ela visa assegurar ou proporcionar a existência de pessoas especializadas tanto em quantidade quanto em qualidade, capazes para atender as instâncias públicas e privadas que se destinam ao desenvolvimento do país (BRASIL, 1951). A industrialização e a administração pública indicaram uma urgência para a formação de especialistas e pesquisadores em diversos ramos de atividades (CAPES, 2019).

Designado para ser o secretário geral da comissão, o docente Anísio Spínola Teixeira instituiu, em 1953, o Programa Universitário; contratou estrangeiros como professores visitantes para incentivar atividades voltadas para o intercâmbio e a colaboração entre instituições; concedeu bolsas de estudos; e apoiou eventos de cunho científico. À época, foram atribuídas 79 bolsas: duas voltadas para a formação no país; 23 para aperfeiçoamento; e 54 no exterior. No ano subsequente, esse número quase duplicou, passando para 155 – 32 para formação, 51 de aperfeiçoamento e 72 para outros países (CAPES, 2019).

Em 1965 havia 27 programas de mestrado e 11 de doutorado no Brasil, somando-se 38 cursos de pós-graduação. Já em 1966, o governo apresenta planos de desenvolvimento para reformular as políticas setoriais, com ênfase na política de Ensino Superior e ciência tecnológica. A Capes intervém para atribuir qualidade à formação dos docentes das universidades do Brasil, com a elaboração de políticas que se ampliam de maneira acelerada (CAPES, 2019).

Por sua vez, na década de 1970, a Capes funda os centros regionais de pós-graduação e é transferida do Rio de Janeiro/RJ para Brasília/DF. Com o Decreto n. 74.299, a estrutura e o estatuto são remodelados, passando a ser autônoma administrativa e financeiramente (BRASIL, 1974). A Capes é responsável pela criação do Plano Nacional de Pós-graduação *stricto sensu* em 1981, por meio do Decreto n. 86.791 e, como Agência de Ciência e Tecnologia, tem a missão de acompanhar, avaliar, coordenar e elaborar atividades voltadas ao Ensino Superior (BRASIL, 1981).

Entre 1982 a 1989 se estabiliza a Capes, em que a “[...] continuidade administrativa torna-se uma marca da instituição, que se destaca na formulação, acompanhamento e execução da Política Nacional de Pós-graduação” (CAPES, 2019). Mas em 15 de março de 1990, Fernando Collor de Mello extingue a instituição, por conta da Lei n. 8.028 (BRASIL, 1990), que visava organizar as esferas governamentais – em contrapartida, a sociedade se mobiliza por

intermédio das pró-reitorias de pós-graduação das universidades. Dois anos mais tarde, a Capes se torna fundação pública por meio da Lei n. 8.405, de 9 de janeiro de 1992 (BRASIL, 1992), e é designada, em 1995, a acompanhar e avaliar cursos de pós-graduação *stricto sensu* no Brasil (CAPES, 2019).

A Lei n. 11.502/2007 foi homologada pelo então Presidente Luiz Inácio Lula da Silva (BRASIL, 2007) para indicar o surgimento de uma nova Capes, responsável pela coordenação do Sistema Nacional de Pós-graduação do Brasil, o que sobrevém a indução e a promoção da formação inicial e continuada de docentes para a Educação Básica (CAPES, 2019). Essa lei modificou sua estrutura, ampliando seus desígnios, e, desde então, “[...] a Capes passou a subsidiar o MEC também na formulação de políticas e no desenvolvimento de atividades de suporte à formação de profissionais de magistério para a Educação Básica” (SCHEIBE, 2011, p. 3).

As alterações então realizadas foram estabelecidas por iniciativa do Executivo federal junto ao Congresso Nacional, e regulamentadas pelo Decreto n. 6.316, de 20/12/2007, que instituiu o estatuto para suas novas finalidades. Trata-se de mais uma sinalização no sentido da responsabilização da União pela formação de profissionais do magistério da Educação Básica, historicamente tratada sem prioridade pelo poder público nacional (SCHEIBE, 2011, p. 3).

Nos dois governos em que Luiz Inácio Lula da Silva foi presidente, seguiu-se o comprometimento do Estado pela Educação básica, com grande participação da sociedade civil. Tal processo enfatizou o pensamento de que tanto a carreira como o desenvolvimento profissional fazem parte do patrimônio, sendo fundamentais para a qualidade da educação (SCHEIBE, 2011).

Scheibe (2011, p. 5) assevera que a Capes foi inserida na formulação de políticas e no desenvolvimento de atividades de suporte à formação de profissionais do magistério da Educação Básica ocorrida no Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE):

[...] foi organizado no sentido de enfrentar o desafio da qualidade por meio de várias iniciativas, entre as quais se destacam a utilização do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – Ideb –, a aplicação da Prova Brasil e a proposição do projeto que veio a se transformar na Lei n. 11.738, de 16/7/2008, que institui o Piso Salarial Profissional Nacional para os Profissionais do Magistério Público da Educação Básica. Tais iniciativas foram complementadas pelo Plano Nacional de Formação de Professores da Educação básica – Parfor –, plano emergencial derivado da Dimensão 2 (Formação de professores e de profissionais de serviço e apoio escolar), do Plano de Ações Articuladas – PAR –, que visa à formação superior dos profissionais do magistério que atuam na rede pública de Educação Básica, por meio da oferta gratuita de cursos de primeira e segunda licenciaturas.

Diversas iniciativas foram realizadas para elevar a qualidade da educação, a exemplo do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Parfor), que forma professores e profissionais de serviço e apoio escolar por meio da colaboração entre Capes, MEC, secretarias de educação dos estados e municípios e as instituições públicas e comunitárias do Ensino Superior. Além desses processos, “[...] o contexto no qual o PDE foi articulado nos leva a compreender o seu processo como uma alternativa à descentralização de poder e de recursos trazida pela Constituição Federal de 1988” (SCHEIBE, 2011, p. 5).

O PDE teve início em 24 de abril de 2007 (BRASIL, 2007). A abertura favorável se deu devido à qualidade do ensino, em que “[...] foi saudado como um plano que, finalmente, estaria disposto a enfrentar esse problema, focando prioritariamente os níveis de qualidade do ensino ministrado em todas as escolas de Educação Básica do país” (SAVIANI, 2007, p. 1232). Ele demonstra a relevância do financiamento da Educação Básica a partir da Lei n. 11.494 (BRASIL, 2007), que implementa o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento de Educação básica e de Valorização dos profissionais da educação (FUNDEB), que substitui o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (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” (PEREIRA, 2017, p. 38). Conforme o Art. 22 da referida lei, “[...] pelo menos 60% 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). Nesse caso, os estados, o Distrito Federal e os municípios precisam apresentar planos de carreira que garantam remuneração e qualidade relacionadas ao ensino (PEREIRA, 2017).

Conforme Pereira (2017, p. 38), “[...] 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 n. 11.738, que institui o Piso Salarial Profissional Nacional (PSPN) para os profissionais do magistério público da Educação Básica”. Neste sentido:

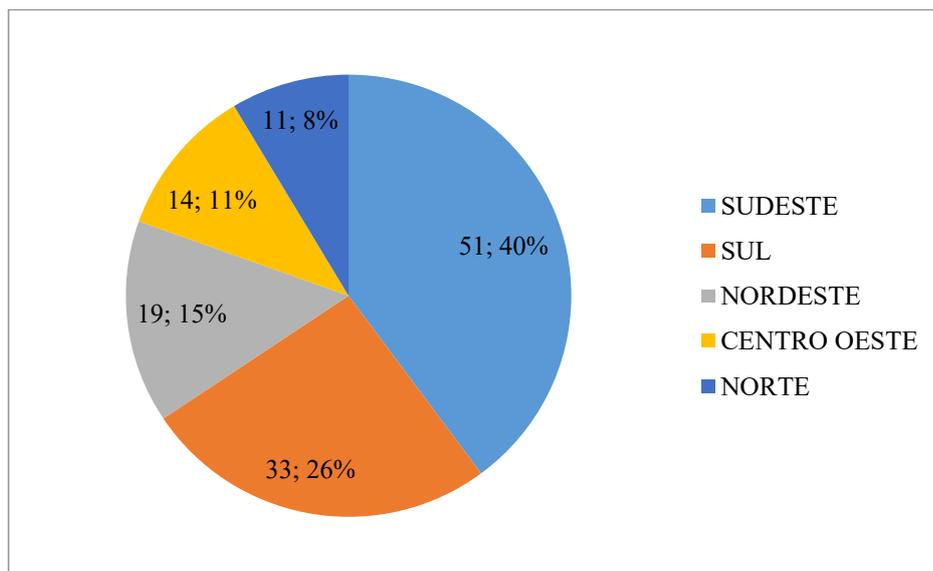
A remuneração dos profissionais da educação é considerada uma prioridade para a educação nacional. Uma importante conquista para a valorização dos profissionais da educação foi assegurada na Constituição Federal de 1988, quando o artigo 206 estabeleceu a necessidade de planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, além do estabelecimento do piso salarial como expressões da valorização dos profissionais, considerada um dos princípios da oferta educacional. O mesmo se deu na LDB, na Lei n. 11.738/2008 (Lei do Piso Salarial Profissional Nacional – Lei do Piso) e na Lei n. 13.005/2010 (Lei do PNE) (BRASIL, 2016, p. 12).

Ao pensar na formação e valorização dos profissionais da educação, o MEC propôs o PSPN, que foi assegurado constitucionalmente em 1988 (BRASIL, 1988), a Universidade Aberta do Brasil (UAB) que, conforme Scheibe (2011), se volta à formação em serviço dos profissionais, o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), entre outros.

Especificamente, a UAB se originou do Decreto n. 5.800, em 8 de julho de 2006 para proporcionar cursos presenciais e a distância, além de cessar problemas tanto da formação inicial quanto contínua (BRASIL, 2006). 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” (PEREIRA, 2017, p. 51).

A Capes, a 20 de setembro de 2017, divulgou resultados referentes à avaliação dos programas de pós-graduação *stricto sensu* na área da educação. A pesquisa foi realizada de 3 de julho a 11 de agosto daquele ano e aferida pelo Conselho Técnico-Científico da Educação Superior (CTC-ES). O intuito do processo é avaliar a qualidade da pós-graduação brasileira, como pode ser observado no Gráfico 1, em que há um número maior de programas com essas características no Sudeste, seguido por Sul, Nordeste, Centro-Oeste e Norte:

Gráfico 1. Número de programas de Mestrado em Educação por região no país



Fonte: Avaliação Quadrienal da Capes (2017).

Nesse contexto, se insere o PPGED/UFU, cenário de pesquisa deste trabalho, localizado em Uberlândia, Minas Gerais, mais precisamente na região Sudeste do país. Tal programa visa

realizar pesquisas voltadas à educação e habilitar profissionais para essa área do conhecimento. O contexto histórico-político é referenciado como objetivo, ao passo que os objetivos específicos são:

- I - Constituir-se em ambiente de produção e difusão do conhecimento no campo da educação;
- II - Formar docentes, pesquisadores e profissionais na área de Educação;
- III - Conferir os graus de Mestre e Doutor em Educação;
- IV - Desenvolver estudos e pesquisas sobre a Educação;
- V - Contribuir para o desenvolvimento científico e a melhoria da qualidade da Educação na região e no Brasil (UFU, 2018).

3.2 Aspectos históricos do programa de pós-graduação

Na década de 1980, políticas voltadas à qualificação docente proporcionaram bases indispensáveis para criar a pós-graduação *stricto sensu*. Nesse contexto, o PPGED/UFU, elaborado em 1988, iniciou as atividades em março de 1990, em que se atentou para a formação de mestrandos com base no acúmulo de estudos voltados à educação brasileira. Então, a Capes:

[...] em 14 de dezembro de 1994 recomendou o curso em 1995 iniciou-se uma proposta de reformulação do Programa [...]. A nova proposta levou em consideração a posição geoeconômica e geoeeducacional em que se insere a Universidade Federal de Uberlândia. Situada no Portal do Cerrado, a cidade de Uberlândia/MG condensa interesses econômicos e sociais diversificados sendo que parte significativa de sua riqueza econômica reside no comércio. Pode-se, sem exagero, afirmar que é a principal economia da mesorregião do Triângulo Mineiro e Alto Paranaíba, a qual perfaz 64 municípios do Estado de Minas Gerais e de acordo com os dados do IBGE de 2010, Uberlândia tornou-se a 2ª cidade do Estado. A UFU compartilha dessa dinâmica econômico-social, constituindo-se uma referência estimuladora e disseminadora de criação cultural e de desenvolvimento científico e tecnológico na cidade e região (UFU, 2018, s/p.).

Em 1996, a Capes avaliou o PPGED/UFU segundo o biênio 1994/1995 e apontou diversos problemas, sobretudo no que tange à estrutura curricular. Com isso, houve um empenho para desenvolver estudos e discussões “[...] com a finalidade de sanar as lacunas identificadas e adequar a estrutura curricular do Programa às novas exigências e necessidades apresentadas pelas políticas nacionais de pós-graduação na área da Educação” (UFU, 2018).

Em 1997, o PPGED/UFU demonstrou os objetivos para alcançar os resultados pretendidos ao organizar, de forma curricular, assim como outras maneiras de atender os ingressantes. À época, o programa apresentava duas linhas: “História e Historiografia da Educação”, voltada aos saberes que envolviam a História da Educação; e a linha “Saberes e

Práticas Escolares”, relativa a aspectos como currículo e dimensões do processo de ensino e aprendizagem (UFU, 2018).

Então, o programa se desenvolveu quantitativa e qualitativamente, com a ampliação das discussões sobre a vivência e a composição identitária:

[...] o Currículo e o Regulamento, implantados em 1997, foram objetos de análise e de discussão, sobretudo no decorrer do ano de 2001. Tal reformulação ocorreu no interior do processo de elaboração do Regimento Geral da Pós-graduação da UFU, aprovado em 22 de janeiro de 2003 (UFU, 2018).

Na UFU, todos os programas experienciaram a reformulação. Em 2003, o Conselho de Pesquisa e Pós-graduação (CONPEP) aprovou o novo regulamento do PPGED/UFU, e a nova organização curricular seguiu em conformidade com as normas gerais da pós-graduação. Dez anos se passaram do credenciamento realizado pela Capes e, em 2004, o programa superou a inserção regional da década de 1990, em que a produção científica se tornou cada vez mais importante para a área da educação (UFU, 2018). No mesmo ano, intencionou-se criar o doutorado em educação, aprovado pelo Conselho Universitário (CONSUN) da UFU em 2005 e autorizado pela Capes – a primeira turma iniciou as atividades em 2006.

Conforme a Resolução n. 8 do CONPEP/UFU, aprovada em 29 de junho de 2011, a área de concentração do programa passou a ser “Educação”, subdividida em cinco linhas de Pesquisa: “História e Historiografia da Educação”, “Saberes e Práticas Educativas”, “Estado, Políticas e Gestão em Educação”, “Trabalho, Sociedade e Educação” e “Educação em Ciências e Matemática” (UFU, 2011).

Quadro 1. Número de inscritos ao processo seletivo de mestrado acadêmico em educação.

| ANO | 2013 | 2014 | 2015 | 2016 | 2017 | 2018 |
|------------|------|------|------|------|------|------|
| Quantidade | 221 | 242 | 323 | 488 | 326 | 663 |

Fonte: PPGED/UFU (2018).

Os dados representam um crescimento exponencial no número de inscritos para o processo seletivo de mestrado acadêmico em educação no decorrer dos anos, tendo em vista que o Plano de cargos e carreira do município de Uberlândia/MG, elaborado em 2014 (UBERLÂNDIA, 2014), propõe incentivos à qualificação. Isso pode indicar que a procura aumentou a partir do referido ano, por haver incentivos à qualificação para os docentes cursarem mestrado e doutorado, ou seja, há um movimento relativo às políticas de carreira do município, que revela um crescimento na quantidade de inscritos

3.3 Plano de Cargos e Carreiras (PCC) dos professores da rede pública municipal de Uberlândia/MG – 2014

Pereira (2017), no estudo intitulado “A valorização do trabalho docente no Plano de Cargos e Carreiras de Uberlândia: a perspectiva dos profissionais da rede municipal de ensino”, apresenta dados de uma pesquisa de campo em que foram feitas comparações entre os PCCs do município em 1993, 2004 e 2005, além de análises a partir das categorias centrais da pesquisa que compõem a valorização do trabalho docente, conforme a seção “A valorização docente nos planos de cargos e carreira no município de Uberlândia, na perspectiva dos/as professores e professoras da rede”.

Para nossa investigação, é relevante saber que outros pesquisadores também se debruçaram sobre o assunto. Pereira (2017) evidencia aspectos concernentes à valorização docente e, após a coleta de dados, observa as perspectivas de um grupo de professores da rede municipal de ensino sobre o PCC de 2014 (UBERLÂNDIA, 2014), foco além disso deste estudo.

De acordo com dados do último censo de 2010, realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), o município possuía 683.247 pessoas, com densidade demográfica de 146,78. No tocante à área da educação, no mesmo ano foi verificada uma taxa de escolarização de 98% para crianças e adolescentes de 6 a 14 anos de idade. Vale ressaltar que, em 2017, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), para os anos iniciais do Ensino Fundamental (rede pública) foi de 6,1 e para os anos finais, 4,7. Em relação às matrículas, houve 83.861 matrículas do Ensino Fundamental em 2018, ao passo que, no Ensino Médio, ocorreram 83.861 inscrições. Já conforme o censo escolar de 2018, em se tratando do ensino básico, aconteceram 31.333 matrículas na Educação Infantil, 15.036 na creche e 6.297 e na pré-escola. No 5º ano do Ensino Fundamental, havia 9.135 matrículas. Em relação aos docentes, foram observados 2.074 profissionais no ensino infantil, 1.146 na creche, 1.296 na pré-escola, 4.455 nos anos finais do Ensino Fundamental e 2.655, nos iniciais⁸.

De acordo com Pereira (2017), o primeiro PCC se deu a partir da Lei Complementar n. 49 (UBERLÂNDIA, 1993). Esse documento apresentou conceitos como a carreira, e no Art. 5º, estabelece os cargos existentes no período: “[...] o/a de professor/professora e o de especialista em educação (supervisor, orientador, inspetor escolar, vice administrador e o

⁸ Disponível em: <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/mg/uberlandia/panorama>>. Acesso em: 25 jul. 2019.

administrador de escola municipal), o artigo 6º definia as atribuições de cada um destes cargos” (PEREIRA, 2017, p. 98). Nesse caso, o ingresso à carreira ocorreria por meio de concurso público.

O plano de 1993 foi revogado por meio da Lei Complementar n. 347 (UBERLÂNDIA, 2004). Assim, o novo plano nasce “[...] 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 n. 53 de 2006” (PEREIRA, 2017, p. 98).

Na gestão do então prefeito Zaire Resende, quando o documento de 2004 foi aprovado na Câmara de Vereadores, houve a definição de termos como “[...] cargo público, servidor público, classe de cargos, carreira, grupo ocupacional, progressão vertical, progressão horizontal, tabela de vencimentos, símbolos, órgão e lotação” (PEREIRA, 2017, p. 99). Nesse plano há, segundo a autora, a valorização dos profissionais da educação de fato.

Em 2012, teve início a elaboração do Plano de Cargos e Carreiras de 2014. Constituiu-se uma comissão de educação para elaborar o Plano Municipal conforme as orientações do então prefeito da cidade, Gilmar Machado, que esteve na função de 2013 a 2016:

Os dados da Assessoria de Desenvolvimento Humano do Município 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) (PEREIRA, 2017, p. 100).

Pereira (2017) também entrevistou a ex-secretária municipal da administração do governo de Gilmar Machado, para entender como se deu a elaboração do PCC de 2014 (UBERLÂNDIA, 2014), tendo verificado que a pauta era essencial para as ações da PMU. Nesse viés, a criação de tal documento deveria ter ocorrido imediatamente, cujas discussões passaram por uma mesa de negociação que contava com representantes de diversos segmentos da área educacional.

Ademais, a referida autora questionou vários aspectos à ex-secretária, desde a retomada aos planos anteriores, com o intuito de descobrir se era possível otimizar aspectos, até a discussão de outros fatores. Como respostas, ela notou que as concepções em torno do PCC (UBERLÂNDIA, 2014) se diferenciaram com o passar do tempo e em conformidade com as diretrizes nacionais para a carreira citadas na Resolução CNE/CEB n. 2, de 28 de maio de 2009

(BRASIL, 2009). Com 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 n. 11.967” (PEREIRA, 2017, p. 103).

As professoras A, B, C, D, E, nas entrevistas, confirmaram que cursar o mestrado é primordial, pois incentiva a busca pela formação contínua. Porém, tal incentivo ainda não é suficiente devido à grande demanda de trabalho e aos estudos realizados.

Art. 8º. O ingresso nos cargos do Plano de Carreira dos Servidores do Quadro da Educação da Rede Pública Municipal de Ensino de Uberlândia far-se-á no padrão de vencimento inicial do 1º (primeiro) nível de qualificação da Tabela de Vencimentos, mediante concurso público de provas ou de provas e títulos, observados os requisitos estabelecidos no Anexo IV desta Lei.

Art. 9º. O desenvolvimento do servidor público municipal na carreira dar-se-á exclusivamente por progressão, que poderá ocorrer nas seguintes modalidades:

- I – progressão funcional;
- II – progressão por qualificação;
- III – progressão por mérito profissional;
- IV – progressão por capacitação profissional;
- V – progressão por reconhecimento de notório saber

[...]

§ 3º. Progressão por qualificação é o instituto pelo qual o servidor em efetivo exercício no cargo e na sua especialidade muda de nível de qualificação, dentro do mesmo cargo e especialidade decorrente da obtenção de certificação em curso de educação formal devidamente reconhecido pelo Ministério da Educação, que exceda às exigências para ingresso na carreira, cargo e especialidade.

[...]

§ 7º. Progressão por capacitação profissional é o instituto pelo qual o servidor em efetivo exercício no cargo e na sua especialidade 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, compatível com o cargo ocupado, o ambiente organizacional e a carga horária mínima exigida, respeitado o interstício de 2 (dois) anos, no limite de 5 (cinco) progressões, nos termos da tabela constante do Anexo X desta Lei (UBERLÂNDIA, 2014).

3.4 O perfil das egressas colaboradoras da investigação

Para o tratamento das informações obtidas neste estudo, desenvolvemos um quadro de análise do questionário socioeconômico referente ao perfil das professoras colaboradoras da investigação.

Quadro 2. Gêneros dos egressos do Programa.

| ANO | 2013 | | 2014 | | 2015 | | 2016 | | 2017 | | 2018 | |
|------------|------|----|------|----|------|----|------|----|------|----|------|----|
| Gênero | M | F | M | F | M | F | M | F | M | F | M | F |
| Quantidade | 14 | 32 | 8 | 27 | 8 | 24 | 4 | 33 | 8 | 38 | 9 | 29 |

Fonte: Elaborado pela autora, a partir de dados do PPGED/UFU (2018).

De acordo com o Quadro 2, nota-se a feminização do público atendido pelo PPGED/UFU. A quantidade de mulheres no decorrer dos anos citados é maior que a dos homens que buscam uma formação contínua no PPGED/UFU.

[...] historicamente a educação no Brasil tem como característica o trabalho feminino, pois este é aceito como uma tarefa para mulheres. Nota-se que, quando uma profissão, disciplina ou curso se feminiza passa a ocupar um lugar menos privilegiado que outras profissões. Este é o caso da educação que tende a ser aceita como uma extensão do trabalho feminino. Isto se deve em parte à nossa sociedade que como se sabe é patriarcal, portanto, enquanto tendência histórica os homens ocupam as posições e profissões mais distintas e privilegiadas social e economicamente (ESTEVAM; GUIMARÃES, 2011, p. 714).

Os autores verificaram a trajetória acadêmica dos egressos do curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Educação – FAGED/UFU de Uberlândia no período de 2004 a 2009, foco de estudo dessa pesquisa, constataram prontamente na época pesquisada que dentre os colaboradores investigados (as) há o predomínio do gênero feminino, neste contexto compreendemos “que as mulheres estão em maior número nas Instituições de Ensino, que alcançam maiores graus de escolaridade e melhores notas em testes de avaliação quando comparadas aos homens” conforme as pesquisas do INEP (2007) citado pelos autores (ESTEVAM; GUIMARÃES, 2011, p.714).

A seguir apresentamos um quadro síntese com o perfil das colaboradoras.

Quadro 3. Perfil das colaboradoras da pesquisa.

| ENTREVISTADA | PROFESSORA A | PROFESSORA B | PROFESSORA C | PROFESSORA D | PROFESSORA E |
|---|---|--|--|--|---|
| Dados pessoais (idade, sexo, cor/raça) | 34 anos, feminino, branca | 61 anos, feminino, parda | 36 anos, feminino, branca | 29 anos, feminino, parda | 30 anos, feminino, branca |
| Religião | Cristã evangélica | Católica | Católica | Católica | Católica |
| Instituição onde atua | Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI) Cora Coralina e Escola Estadual Jardim Ipanema | Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI) Jean Piaget e Escola Estadual Afonso Arinos | Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI) Maria Pacheco Rezende | Escola Municipal Afrânio Rodrigues da Cunha | Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI) Planalto e Escola Estadual Clarimundo Carneiro |
| Nível de ensino (ano ou série) | Educação Infantil e Fundamental I | Educação Infantil e Ensino Fundamental I (3º ano) | Educação Infantil (dobra turno na mesma escola) | Ensino Fundamental I (4º ano) | Educação Infantil e supervisora pedagógica no Ensino Fundamental I |
| Tempo de magistério na Educação Básica | 5 a 10 anos | 5 a 10 anos | 1 a 3 anos | 5 a 10 anos | 5 a 10 anos |
| Formação inicial (ano de início e de conclusão) e nome da instituição | Licenciatura em Pedagogia (2004/2011), Universidade do Estado da Bahia (UNEB) | Licenciatura em Pedagogia (2006/2009), UFU | Licenciatura em Pedagogia (2008/2012), UFU | Licenciatura em Pedagogia (2007/2010), UFU | Licenciatura em Pedagogia (2007/2010), UFU |
| Pós-graduação <i>lato sensu</i> e nome da instituição | Especialização em Inspeção e Supervisão Escolar pela UFU | Especialização em Educação Profissional Integrada à Educação Básica pelo IFTM | ----- | Especialização em Docência no Ensino Superior pela UFU | Especialização em Educação Especial pelo Instituto Passo 1 |
| Pós-graduação <i>stricto sensu</i> (ano de início/término) e nome da instituição | Mestrado em Educação (2016/2018) pela UFU | Mestrado em Educação (2016/2018) pela UFU | Mestrado em Educação (2013/2015) pela UFU | Mestrado em Educação (2014/2016) pela UFU | Mestrado em Educação (2011/2013) pela UFU |
| Condições de trabalho (jornada de trabalho e salário) | 44 horas semanais, 2 a 4 salários mínimos | 44 horas semanais, 2 a 4 salários mínimos | 40 horas semanais, 2 a 4 salários mínimos | 40 horas semanais, 2 a 4 salários mínimos | 44 horas semanais, 2 a 4 salários mínimos |

Fonte: Elaborado pela autora (2018).

4 CENÁRIO DE ATUAÇÃO DOCENTE DAS COLABORADORAS DA INVESTIGAÇÃO

Nesta seção visamos registrar e analisar as vozes das professoras sobre o processo de formação contínua no Mestrado em Educação do PPGED/UFU, bem como as contribuições desse curso para o desenvolvimento profissional docente. A seção está organizada em duas partes: sistema municipal de ensino que institui o direito de ensinar e aprender em Uberlândia/MG, na qual citaremos o local que realiza contratações e efetivações das colaboradoras da investigação e as vozes das professoras: formação, saberes, carreira docente e as contribuições do Mestrado em Educação, de acordo com os relatos das entrevistadas.

4.1 Sistema municipal de ensino

A Secretaria Municipal de Educação (SME) de Uberlândia/MG tem a função de formular e coordenar a política municipal dessa área, além de supervisionar seu cumprimento nas instituições de ensino. Ela visa melhorar aspectos relativos ao ensino público da cidade, com igualdade de possibilidades para os alunos terem acesso e prosseguimento nos estudos e se inserirem no processo de formação, seguramente capazes de empregar os saberes com independência. Tal órgão também pretende “[...] assegurar aos alunos da zona rural do município a gratuidade e obrigatoriedade do transporte escolar. Valorizar os profissionais da educação, proporcionando-lhes formação contínua e planos de carreira específicos” (UBERLÂNDIA, 2019, s/p.).

No momento desta pesquisa, Tania Maria de Souza Toledo é secretária de educação no município. Juntamente ao órgão coordenado por ela há o Cemepe, criado por profissionais da educação com o desígnio de desenvolver programas e projetos voltados a pesquisas, intervenções pedagógicas no dia a dia das unidades escolares, áreas das salas de aula e outros territórios ou espaços educativos (UBERLÂNDIA, 2019). Diante do exposto:

Oficializado pela Secretaria Municipal de Educação por meio do Decreto n. 5338, em 15/10/1992 esforços foram concentrados para sua implementação e, com o Decreto n. 14.035 de 29 de abril de 2013 tornam-se efetivas as ações educacionais que possibilitarão incentivar a liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber. A partir das demandas formativas, o CEMEPE cumpre sua função de agir para a melhoria da qualidade do ensino e superação das dificuldades identificadas no contexto educativo (UBERLÂNDIA, 2019, s/p.).

Ao Conselho Municipal de Educação (CME) cabe estender o ambiente político de debates relacionados à educação e à cidadania; ampliar a qualidade das funções educacionais e da população; e assegurar o direito de participar da determinação das diretrizes educacionais do município.

Compete também ao Conselho Municipal de Educação zelar pelo cumprimento da legislação aplicável à educação e ao ensino, bem como, acompanhar o censo da população em idade escolar. O Conselho Municipal de Educação incentiva à integração da rede municipal de ensino com as redes federal, estadual e particular, sugere medidas que visem à expansão qualitativa e quantitativa do ensino municipal (UBERLÂNDIA, 2019, s/p.).

Nesses termos, a Lei Orgânica de Uberlândia foi publicada em 1991 (UBERLÂNDIA, 1991) e instituiu, nos Arts. 159 e 161, diretrizes e finalidades do sistema municipal de ensino, coordenado pelo CME que, por sua vez, foi concebido pela Lei n. 2.138, de 24 de novembro de 1972 (UBERLÂNDIA, 1972).

Em 2001, os debates sobre as políticas educacionais de Uberlândia/MG levaram à inserção do Projeto Político-Pedagógico (PPP) nas escolas municipais, assim como o Plano Decenal de Educação. Cinco anos depois foi discutida a normatização do sistema municipal de ensino, com a reformulação de aparatos legislativos relacionados à criação do CME. Com o passar dos anos, os conselheiros têm se reunido para propor ações, a exemplo do Seminário de Conselhos Escolares e do Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares (PNFCE) criado pelo MEC (UBERLÂNDIA, 2019).

De 2008 a 2010, houve parcerias com universidades para a formação de gestores das escolas municipais em cursos de aperfeiçoamento e de gestores, ao passo que, em 2011, se deu o curso de formação de conselheiros. Em 2014 ocorreu o Congresso Municipal de Educação, com vistas a uma cidade educadora – na ocasião, foi formada uma comissão, por intermédio da SME, para a criação do Plano Municipal de Educação (UBERLÂNDIA, 2019).

Nesse caso, houve discussões sobre documentos e eventos que abordam a temática educacional, a exemplo da CF/1988 (BRASIL, 1988), da LDB (BRASIL, 1996), do PNE 2014-2024 (BRASIL, 2014), o PDE (BRASIL, 2007), a Conferência Nacional de Educação (CONAE), a Lei Orgânica do Município de Uberlândia (UBERLÂNDIA, 1991) e a Lei n. 11.444, de 24 de julho de 2013 (UBERLÂNDIA, 2013), que institui a rede pública pelo direito de ensinar e aprender. Consequentemente, “[...] a leitura desses documentos permitiu elaborar os instrumentais que foram enviados para a SME e para a Superintendência Regional de Ensino – SRE com o intuito de fazer um diagnóstico da educação no município de Uberlândia” (UBERLÂNDIA, 2019, [n.p.]).

As condições de trabalho, a falta de investimentos e formação contínua de professores e, principalmente, a baixa remuneração percebida por mim em 2012, ao iniciar minha carreira como docente, me despertaram para o problema. Mesmo assim, eram oferecidos alguns cursos de formação contínua pelo Cemepe, órgão da SME criado pela Lei Complementar n. 151, de 2 de setembro de 1996 (UBERLÂNDIA, 1996), que visa promover a capacitação e o aperfeiçoamento profissional para servidores da rede municipal de ensino de Uberlândia/MG.

Porém, tais cursos não motivavam os professores em 2012, como pude perceber em reuniões e na vivência com esses profissionais. Muitos deles nem participavam das atividades, pois não era oferecido qualquer tipo de incentivo à qualificação pela formação contínua, como progressão salarial, e sim a aquisição de novos conhecimentos, habilidades e crescimento intelectual. Acredito que os docentes almejavam o acréscimo na remuneração para não precisarem trabalhar em dois cargos, por exemplo. Vale dizer que participei de alguns cursos disponibilizados pelo Cemepe e percebi que acrescentam no desenvolvimento dos professores e na prática pedagógica, mas não contemplavam aumentos salariais.

Diante do exposto, consideramos que os professores estão em busca de qualidade de vida, salário mais digno, local de trabalho onde haja recursos, incentivos à profissão, cursos de formação contínua voltados à progressão salarial e formação. Nas escolas há profissionais da educação capacitados e recém-formados que terão de defrontar com os desafios encontrados em sala de aula. Como a busca pelos saberes a serem desenvolvidos no ambiente escolar ocorre além da prática de ensino, os docentes devem ser estimulados, instigados e, principalmente, valorizados, como propõe a Meta 17 do PNE 2014-2024 (BRASIL, 2014).

Em síntese, na convivência com minhas colegas de trabalho despertei o interesse para responder às seguintes questões: O que levou as professoras à conclusão do Mestrado em Educação? Elas visam migrar para a universidade em um futuro próximo? Buscaram o curso para aquisição de conhecimentos, investimento na formação e melhorias no salário e no desenvolvimento intelectual? Esses e outros apontamentos fazem parte da pesquisa e poderão ser respondidos no tópico subsequente.

4.2 Vozes de professoras: formação, saberes e carreira docente

Ao registrarmos as vozes das professoras, pretendemos responder às seguintes perguntas: Por que as docentes da Educação Básica (Educação Infantil e Ensino Fundamental) buscam a formação no Mestrado em Educação? Quais as relações entre a formação inicial na graduação e a formação contínua na pós-graduação? Quais mudanças ocorrem nas concepções,

crenças e saberes das professoras, em se tratando do fazer pedagógico, ao cursarem a pós-graduação *stricto sensu* em educação? Há transformações significativas no plano de carreira docente após a obtenção desse título?

As narrativas orais foram transcritas e verificadas por meio da análise de conteúdo e segundo categorias. A coleta dos dados ocorreu durante os meses de outubro de 2018 a março de 2019, a partir de entrevistas semiestruturadas com cinco professoras de distintas escolas atuantes nos anos iniciais da Educação Básica da cidade de Uberlândia/MG egressas do Mestrado em Educação do PPGED/UFU. As entrevistas tiveram duração de 50 minutos e foram agendadas com antecedência pela pesquisadora – nesse caso, houve gravações de áudio para não perder as informações disponibilizadas pelas participantes da investigação.

A partir das informações obtidas nos instrumentos de pesquisa constantes nos Apêndices desta investigação, aplicamos um questionário para estudar aspectos refletidos pelas colaboradoras na coleta de dados e que seriam possivelmente relatados, como idade, instituição onde atuam, nível de ensino, tempo de magistério na Educação Básica, formação, pós-graduação etc. Já o roteiro de entrevista foi dividido em três eixos, em consonância com os objetivos da pesquisa: “formação inicial e contínua”, “condições de trabalho na escola” e “carreira docente” – conforme o tipo de dado obtido, analisamos as informações.

Nesses termos, cumpre dizer que a análise de conteúdo “[...] procura conhecer aquilo que está por trás das palavras sobre as quais se debruça, [...] a análise de conteúdo é uma busca de outras realidades através de mensagens” (BARDIN, 1977, p. 45). Ademais:

[...] o ponto de partida da Análise de Conteúdo é a mensagem, seja ela verbal (oral ou escrita), gestual, silenciosa, figurativa, documental ou diretamente provocada. Necessariamente, ela expressa um significado e um sentido. Sentido que não pode ser considerado um ato isolado [...]. A Análise de Conteúdo assenta-se nos pressupostos de uma concepção crítica e dinâmica da linguagem (FRANCO, 2007, p. 12; 19).

Neste estudo foram utilizadas categorias relacionadas às entrevistas das professoras da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental em uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, “[...] por diferenciação seguida de um reagrupamento baseado em analogias, a partir de critérios definidos” (FRANCO, 2007, p. 59).

Elaborar categorias, quando se pensa em análise de conteúdo, é um processo desafiador:

Mesmo quando o problema está claramente definido e as hipóteses (explícitas, ou implícitas) satisfatoriamente delineadas, a criação das categorias de análise exige grande dose de esforço por parte do pesquisador. Em geral, o pesquisador segue seu próprio caminho baseado em seus conhecimentos e

guiado por sua competência, sensibilidade e intuição (FRANCO, 2007, p. 59-60).

As categorias surgem de acordo com a fala, o discurso, o conteúdo e o que respondem os indivíduos. Em suma, elas requerem, demandam e envolvem idas e voltas ao material de análise, sob a perspectiva da teoria de Franco (2007).

A análise qualitativa apresenta certas características particulares. É válida, sobretudo, na elaboração das deduções específicas sobre um acontecimento ou uma variável de inferência precisa, e não em inferências gerais. Pode funcionar sobre corpus reduzidos e estabelecer categorias mais discriminantes, visto não estar ligada, enquanto análise quantitativa, a categorias que deem lugar a frequências suficientemente elevadas para que os cálculos se tornem possíveis [...]. As categorias são rubricas ou classes, as quais reúnem um grupo de elementos (unidades de registro, no caso da análise de conteúdo) sob um título genérico, agrupamento esse efectuado em razão das características comuns destes elementos” (BARDIN, 1977, p. 141; 145).

Interpretamos e inferimos os conhecimentos relativos às condições de produção (ou, eventualmente, de recepção), em que recorreremos a indicadores quantitativos ou não (BARDIN, 1977). Os dados coletados sobre a transcrição e a leitura se apresentam em categorias para caracterizar os saberes ora obtidos. Posteriormente, visamos compreender as contribuições do Mestrado em Educação e sua importância para a prática pedagógica das professoras egressas dessa formação contínua. Como dito anteriormente, interpretamos os dados para entender as contribuições do Mestrado em Educação para as professoras atuantes dos anos iniciais da Educação Básica. O contexto nos fez aprofundar o trabalho e utilizar, caso necessário, subcategorias que poderiam surgir no desenvolvimento da pesquisa.

A função dos professores em relação às possibilidades de aprendizagens dos alunos é variada e inclui identificar as necessidades desses sujeitos. Dessa maneira, ambos poderão trocar conhecimentos e aprender um com o outro, pois “[...] quem ensina aprende ao ensinar, e quem aprende ensina ao aprender. Quem ensina, ensina alguma coisa a alguém” (FREIRE, 1996, p. 23).

O professor deve constituir parcerias, pois o sucesso do ensino nasce também da relação entre ele e os alunos. Com o papel de mediador, ele pode transformar conexões em conhecimento, o que contribui positivamente com o processo de ensino e aprendizagem:

Sendo o aluno o elemento central da ação educativa, é imprescindível que o professor detenha conhecimento acerca do aluno e de suas características, isto é, compreenda seu passado e seu presente, sua história de aprendizagem, seu nível de desenvolvimento e seu contexto sociocultural (ALARCÃO, 1998, p. 103).

A referida autora entende que o professor deve conhecer seu aluno, estabelecendo uma boa relação para trocar conhecimentos e experiências. Essa função denota “[...] uma actividade psicossocial que se desenvolve em contextos espaciais, temporais, sociais, organizativos com valor educativo em cada circunstância e tem aspectos singulares e únicos” (ALARCÃO, 1998, p. 103). Consideramos, ainda, que:

O professor não representa somente o valor do conhecimento num tempo histórico determinado. Sua comunicação também não se limita a um público cada vez mais amplo e diferente. O professor socializa, inculca modos de ver a vida, quer dizer, proporciona e reforça a identidade dos alunos, a qual, como se sabe, é, antes de mais nada, social. A identidade consiste em uma justaposição de papéis sociais que cada um de nós vai representando ao longo do dia, como filho ou pai, como homem ou mulher, como alunou professor. Alguns desses papeis nos são dados, enquanto outros, nós os adquirimos por meio de alguns critérios mais ou menos certos como o mérito. Os professores transmitem valores e reforçam os comportamentos até adaptar os alunos a seus papeis- tanto atribuídos como adquiridos, distribuindo-os em posições sociais diferenciadas segundo os mesmos (VILLA, 1998, p. 37).

Ao iniciarmos a pesquisa, perguntamos às colaboradoras da investigação sobre o motivo de terem buscado o Mestrado em Educação. Há recorrência, na fala delas, da participação de estudos voltados à IC na graduação ou do desenvolvimento anterior de algum projeto. Dessa forma, as pesquisas científicas já faziam parte de suas vidas, levando-as a aprofundar os conhecimentos obtidos. Como os cursos de pós-graduação *lato* e *stricto sensu* tencionam aprofundar estudos realizados na graduação, especificamente, a pesquisa científica advinda de um mestrado propõe que questões muitas vezes vistas antes sejam investigadas pelo pesquisador:

Desde minha graduação, sempre pensei em fazer mestrado para ter um nível de escolaridade mais avançado (PROFESSORA A).

Quando estava fazendo a graduação, trabalhei num projeto de pesquisa com a professora lá no Neape. A gente estava pesquisando as práticas das professoras alfabetizadoras, e achei muito interessante o trabalho. Pensei: “na hora que terminar a faculdade, quero continuar pesquisando sobre a alfabetização porque é um tema que gosto muito”. Então, achei que fazer o mestrado me daria mais condições de entender melhor o processo de alfabetização (PROFESSORA B).

Busquei a formação no Mestrado em Educação porque, na época, eu estava terminando a graduação e estava na IC. Tentei o mestrado para ver como é que era o processo seletivo, passei e fiquei muito satisfeita, porque dei continuidade aos estudos; [...] assim, tem relação um com o outro: eu estava na IC e gostava também de pesquisar (PROFESSORA C).

Primeiro porque eu vim de uma influência da graduação da professora de IC, [pois estava] com ela desde 2008 até o início de 2011. Então, essa influência dela impactou positivamente no prosseguimento do curso de mestrado. Também, como sou professora da Prefeitura, teria um

aumento de salário? Visando à melhora na carreira de professora, também tem a questão de ter feito a IC (PROFESSORA D).

Durante toda a minha graduação, sempre tive contato com projetos como PIBID e PIBEG [...]. Fui mais para essa linha de pesquisa de campo, em que íamos para a escola, voltávamos e desenvolvíamos os projetos. Acredito que minha formação inicial me levou para esse caminho do mestrado, que é de pesquisa (PROFESSORA E).

O CNPq é um órgão de incentivo à pesquisa na graduação, mas não o único, por meio do qual é possível financiar atividades de IC. “As Fundações de Amparo à Pesquisa – FAPs –, presentes em alguns estados do Brasil, também financiam a IC” (MASSI; QUEIROZ, 2010, p. 174-175).

Reconhecemos que a formação inicial é imprescindível, pois, por meio dela, o aluno poderá se aprofundar nos estudos com mais ênfase, devido às pesquisas científicas realizadas na IC, por exemplo. A participação em ações como essa os leva a uma base teórica que subsidia o ingresso em cursos de pós-graduação.

Quando perguntamos as colaboradoras porque escolheram o Programa de Pós-Graduação da UFU, aqui foi recorrente o elemento “proximidade em relação às residências onde moram”, além da referência à cidade natal. Segundo uma das professoras, se morasse na cidade onde nasceu, teria que viajar por horas até chegar à instituição que oferecia pós-graduações, mas, aqui em Uberlândia/MG, ela não precisa sair de onde está para realizar a formação contínua. Dentre outros motivos que as levaram à busca pelo programa, foram recorrentes a conciliação com o emprego e a inserção na universidade desde a graduação para dar continuidade aos estudos, além do fato de o curso apresentar notas reconhecidas pela Capes.

Porque era o único lugar que dava para conciliar meu emprego [...] eu não precisava sair para outra cidade (PROFESSORA A).

Exatamente por conhecer os professores. Como fiz a graduação na universidade, você acaba tendo um laço uma amizade com os professores e sabe de qual linha de pesquisa ele é. Isso foi importante na hora que fui elaborar o meu projeto, porque o meu projeto tanto poderia ter sido escolhido por um professor que estudaria as histórias das instituições, que é um tema também que gosto, ou outro professor poderia me pegar para a história da alfabetização (PROFESSORA B)

Devido a proximidades e por gostar também da instituição. Já estava inserida na graduação por ter feito na UFU, mas, em Ituiutaba, na Faculdade de Ciências Integradas do Pontal (FACIP), que é uma extensão da UFU. Se tivesse lá em Ituiutaba, teria feito lá [...] aí tentei aqui, por ser mais próximo também, por ser mais perto de casa, por conta da proximidade, por ser mais em conta (PROFESSORA C).

Isso é simples, pois sou de Uberlândia/MG e me formei na UFU. Moro aqui e meus pais também, e me casei. Então, não teria motivo para tentar em outra faculdade (PROFESSORA D).

Acredito que por estar aqui no curso de pedagogia e a pós-graduação sempre foi um curso com notas boas bem reconhecidas pela Capes, com bastante financiamento. Essa foi uma das minhas escolhas, por já estar aqui na Faculdade de Educação e conhecer os professores (PROFESSORA E).

Há vários motivos que levaram à procura pela pós-graduação, como a formação contínua. Todas tiveram um motivo particular para cursarem o programa de pós-graduação e facilitarem as atividades – muitas são mães de família e donas de casa, mas queriam buscar mais conhecimentos para agregar à formação.

Nascer é ingressar em um mundo no qual estar-se-á submetido à obrigação de aprender. Ninguém pode escapar dessa obrigação, pois o sujeito só pode “torna-se” apropriando-se do mundo. São muitas as maneiras, no entanto, de apropriar-se do mundo, pois existem muitas “coisas” para aprender. A questão do “aprender” é muito mais ampla, pois, do que a do saber. É mais ampla em dois sentidos; primeiro, como acabo de ressaltar, existem maneiras de aprender que não consistem em apropriar-se de um saber, entendido como conteúdo de pensamento; segundo, ao mesmo tempo em que se procura adquirir esse tipo de saber, mantêm-se, também, outras relações com o mundo. O sujeito do saber desenvolve uma atividade que lhe é própria: argumentação, verificação, experimentação, vontade de demonstrar, provar, validar. Essa atividade é também ação do sujeito sobre ele mesmo: tomar o partido da razão e do saber é endossar exigências e proibições relativas a si próprio. Essa atividade é também ação do sujeito sobre ele mesmo: tomar o partido da Razão e do saber é endossar exigências e proibições relativas a si próprio (CHARLOT, 2000, p. 59-60).

Quando instigadas sobre a relação entre a formação inicial na graduação e a formação contínua no Mestrado em Educação, algumas professoras acreditam que ela existe de fato. Os estudos nesse nível de ensino como a formação contínua são mais profundos e se inserem no cerne da educação, pelo fato de a prática poder ser inexistente na graduação. Outras colaboradoras indicam uma ênfase maior nas teorias – a prática, na maior parte do tempo, fica em segundo plano e é menos explorada.

Os teóricos que a gente estuda no mestrado conferem com a prática inicial, com a formação em educação, em Pedagogia (PROFESSORA A).

Quando a gente faz um curso de Pedagogia, os professores querem abranger todo o contexto que a gente vai supostamente ter em uma sala de aula. O mestrado te permite aprofundar mais no tema e, no meu caso, a alfabetização foi meu objeto de pesquisa (PROFESSORA B).

Deu continuidade aos estudos, mas percebi que, no mestrado, tanto as disciplinas gerais quanto as específicas aprofundam mais nos assuntos. Senti essa diferença na graduação, pois é mais pincelado, mais superficial. No mestrado, dependendo do assunto, aprofunda mais as discussões [...]. Tem relação uma com a outra, mas, no mestrado, aprofunda as reflexões, dá condições para isso (PROFESSORA C).

Sinceramente, foi muito pouco, pouca relação. No curso de graduação em Pedagogia, o foco é o ensino, com um pouquinho de prática [...] há mais os estudos de autores, teorias, é muito mais história da educação e psicologia da educação do que nas outras disciplinas [...]. No mestrado, eu já tive a oportunidade de adentrar nas teorias pedagógicas, conhecer novos autores, novos pesquisadores [...]. Poderia fazer relação entre a minha prática e a pesquisa (PROFESSORA D).

No que tange à IC, eu percebi maior relação por como a gente faz para pesquisar. Na formação inicial, já aprendemos um pouquinho com a IC, e tudo isso me ajudou muito no mestrado (PROFESSORA E).

A partir disso, inquirimos sobre como elas percebiam a relação entre a teoria e a prática na graduação. Como dito, as práticas eram inexistentes para algumas alunas fazerem comparações, ao passo que, para outras, teoria e prática são indissociáveis (havia as que tinham vivências na prática, inclusive). Em contrapartida, notamos uma visão crítica após a conclusão do mestrado e o exercício do ofício: como há problemas na escola relacionados à prática, eles se distanciam da teoria, o que as fizeram questionar que este aspecto frequentemente não expõe o que poderá ocorrer em sala de aula. Nesse sentido, “[...] o pensamento do professor não pode ser separado do contexto social mais amplo, [...] a formação desenvolve-se de maneira desarticulada da escola, futuro local de trabalho, reforçando, ainda mais, a dicotomia da relação teoria-prática” (VEIGA, 1998, p. 79).

De acordo com Garcia, Fonseca e Leite (2013, p. 234), a relação entre teoria e prática para a formação inicial de professores e o trabalho docente na Educação Básica tem sido objeto de reflexão sistemática no campo educacional curricular com pouca frequência. Conforme os autores, o Parecer CNE/CP n. 9/2001 (BRASIL, 2001) destaca o fundamento da reforma e justifica a Resolução CNE/CP n. 1/2002 (BRASIL, 2002), além de mostrar uma relação que segmenta os cursos de licenciatura. Conhecimentos teóricos e acadêmicos determinam o trabalho em sala de aula ao valorizar a teoria em detrimento do fazer pedagógico. Teoria e prática, para Fortuna (2015, p. 65), “[...] dentro do processo pedagógico, precisam dialogar, permanentemente, fugindo da ideia tradicional de que o saber está somente na teoria, construído distante ou separado da ação/prática”. Assim, o autor reconhece que ambas são indissociáveis e há um diálogo entre elas para orientar a formação de indivíduos críticos que buscam conhecimentos, o que coaduna com o relato da Professora A.

Meu curso de Pedagogia na Universidade do Estado da Bahia tinha muita prática e muita relação com a comunidade, as escolas... A gente fazia muitos projetos de pesquisa e pesquisa-ação, e assim era muito prático. Não é questão de estar só em sala de aula fazendo prova, atividade... íamos muito para a prática, e aprendi muito com a construção de projetos (PROFESSORA A).

Para Young (2007, p. 1295):

[...] as questões educacionais sobre o conhecimento se referem a como o conhecimento escolar é e dever ser diferente do não-escolar, assim como a base em que é feita essa diferenciação [...]. Embora as questões filosóficas estejam envolvidas, as diferenças entre o conhecimento escolar e o não-escolar levam a questões primordialmente sociológicas e pedagógicas. A escolaridade envolve o fornecimento de acesso ao conhecimento especializado incluído em diferentes domínios.

Para Schon (2000) o fato de estarmos preparados no sentido de termos capacidade de refletir-na-ação não é o mesmo de sermos capacitados para pensarmos acerca da reflexão-na-ação, de forma a elaborar uma descrição verbal adequada em relação a ela.

Essa questão de como percebia a relação entre teoria e a prática era muito distante [...], era como se a teoria não tivesse nenhuma ligação com a prática. A maioria dos alunos que estavam naquela sala, na nossa turma, não tinha experiência como professores [...]. Tem alguns conteúdos que a gente tem em sala de aula [...]. As políticas públicas em relação à educação tratam de um tema muito distante da realidade da sala de aula (PROFESSORA B).

Em outro fragmento, a Professora C relatou:

Como estudante de graduação, sempre considerei muito importante a relação entre teoria e prática [...]. Lembro de colegas que achavam que a prática era mais importante, não tinha nada a ver essa questão de ficar relacionando uma com a outra [...]. Eu sempre considerei as duas como atreladas (PROFESSORA C).

Nesse contexto:

A ironia dessa situação é o fato de que os problemas do plano elevado tendem a ser relativamente pouco importantes para os indivíduos ou o conjunto da sociedade, ainda que seu interesse técnico possa ser muito grande, enquanto no pântano estão os problemas de interesse humano [...]. A ideia estabelecida de um conhecimento profissional rigoroso, baseado na racionalidade técnica, e, em segundo, a consciência de zonas de prática pantanosas e indeterminadas, que estão além dos cânones daquele conhecimento. A racionalidade técnica diz que os profissionais são aqueles que solucionam problemas instrumentais, selecionando os meios técnicos mais apropriados para propósitos específicos. Profissionais rigorosos solucionam problemas instrumentais claros, através da aplicação da teoria e da técnica derivadas de conhecimento sistemático de preferência científico (SCHON, 2000, p. 15).

Além disso, a Professora D afirmou:

Na graduação há uma extensa carga horária concernente ao ensino e já a prática tem o estágio supervisionado, também não achava lá essas coisas a gente ia para a escolas, mas não podia atuar, era mais uma espécie de ajudante das professoras, alunos observadores eu anotava e passava para os professores da disciplina de estágio supervisionado. E também com relação a prática tem as metodologias, porém nós sabemos que as metodologias têm uma carga horária quase que mínima então isso

prejudica o ensino o aprender da prática o curso que eu fiz foi muito mais com o foco no ensino do que na prática apesar que na grade curricular apresente o ensino, pesquisa, extensão acaba que fica focado no ensino, pesquisa um pouco, extensão praticamente não existiu (PROFESSORA D).

Fiz dois anos de estágio supervisionado na Eseba e tinha muito a questão da observação e do estudo. Não tinha assim uma intervenção do estagiário na aula, mas auxiliava a professora de algumas formas. Como auxiliar, não tinha um planejamento da minha prática e [...], quando fui para o campo de trabalho, acho que poderia ter tido um pouco mais de prática no curso de Pedagogia (PROFESSORA E).

Diante disso, lembramos Schon, ao afirmar que:

[...] na topografia irregular da prática profissional, há um terreno alto e firme, de onde se pode ver um pântano. No plano elevado, problemas possíveis de serem administrados prestam-se a soluções através da aplicação de teorias e técnicas baseadas em pesquisa. Na parte mais baixa, pantanosa, problemas caóticos e confusos desafiam as soluções técnicas (SCHON, 2000, p. 15).

As colaboradoras, quando instigadas a falarem sobre as mudanças que ocorreram no fazer pedagógico, nos saberes e nas crenças após a conclusão do Mestrado em Educação, indicaram, entre outras situações, o afastamento por doença devido à sobrecarga de trabalho ocasionada pelos estudos da pós-graduação juntamente com as atividades escolares; logo, não pôde vivenciar ainda a prática de sala de aula após ter finalizado o curso.

Na minha prática, ainda não deu para vivenciar. Desde que comecei o mestrado, estou afastada de sala de aula e, agora, ainda não estou trabalhando. Então, na prática, não dá para ter muita percepção ainda do que consegui (PROFESSORA A).

Assim que você termina o mestrado, as mudanças não vêm em um passe de mágica, porque, quando você está em uma sala de aula, você segue diretrizes tanto do município quanto do estado. O que vai mudar, enquanto profissional da educação com o mestrado, é a postura diante do conhecimento e como você vai mostrar o conteúdo para que o aluno tenha o melhor aproveitamento [...]. Eu não vou criticar o outro, eu vou olhar primeiro a minha prática, pois eu estudei isso dessa forma. As mudanças dão mais consciência de que existem formas para você abordar e apresentar um determinado conteúdo para as crianças (PROFESSORA B).

Uma das colaboradoras compreende que as mudanças ocorrem com o passar do tempo, pois fazem parte de um processo e seguem normas específicas. Houve transformações nos conhecimentos, pois, atualmente, consegue perceber outras possibilidades de aprendizagens por meio de reflexões, com um olhar mais crítico sobre aquilo que faz:

Podemos refletir sobre a ação, pensando retrospectivamente sobre o que fizemos, de modo a descobrir como nosso ato de conhecer-na-ação pode ter contribuído para um ato inesperado [...] conhecer sugere a qualidade na dinâmica de conhecer na ação, a qual, quando descrevemos, convertemos em conhecimento na ação (SCHON, 2000, p. 32).

No âmbito da sala de aula, convivemos com alunos distintos. Logo, é necessário um olhar mais atento para a diversidade e, principalmente, para o contexto em que vivem os estudantes, o que configura uma reflexão na e para a ação bastante significativa.

Percebo que, no início, eu procurava no livrinho, tentava refletir, ia lá na teoria e pensava: “não, vou tentar assim o plano hoje e, no outro dia, não”. Antes do mestrado, minha atuação foi no estágio por seis meses em uma escola, mas não por muito tempo. Senti diferença em relação à realidade, a cada sala e a todo ano que demanda algo diferente – você prepara um plano e reflete ali (PROFESSORA C).

A partir disso, podemos compreender que:

Nosso ato espontâneo de conhecer-na-ação geralmente nos permite dar conta de nossas tarefas. No entanto nem sempre é bem assim. Uma rotina comum produz um resultado inesperado, um erro teima em resistir à correção, ou ainda que ações comuns produzam resultados comuns a largo nelas que nos parece estranho, porque passamos a vê-las de uma outra maneira. Todas essas experiências, agradáveis e desagradáveis, contém um elemento de surpresa. Algo não está de acordo com nossas expectativas. Em uma tentativa de preservar a constância de nossos padrões normais de conhecer-na-ação, podemos responder à ação colocando-a de lado, ignorando seletivamente os sinais que a produzem (SCHON, 2000, p. 32).

A profissional relata que ampliou bastante a visão crítica devido aos estudos realizados ao mestrado, pois acreditava que o ambiente escolar poderia ser diferente, mas existem problemas relacionados à teoria e à prática. Assim, “[...] o conhecimento é o resultado de uma experiência pessoal ligada à atividade de um sujeito provido de qualidades afetivo-cognitivas; como tal, é intransmissível, está sob a primazia da subjetividade” (CHARLOT, 2000, p. 59; 61).

É interessante observar que o saber está sob a primazia da objetividade, mas o sujeito se apropria da informação. Desse ponto de vista, é também conhecimento, porém desvinculado do “[...] invólucro dogmático no qual a subjetividade tende a instalá-lo” (CHARLOT, 2000, p. 59; 61).

Antes de iniciar o mestrado em educação eu não tinha uma visão tão crítica quanto eu tenho hoje, então para mim era tudo muito lindo no início da minha carreira de professora era tudo muito lindo, tudo muito florido, parecia que eu estava no paraíso, mas, depois que a gente adentra mais na sala de aula e faz pesquisas lê muitos livros lê pesquisas de autores com relação a escola nos anos iniciais ou na educação infantil, a gente vê que não é tudo flores tem muitos problemas, problemas entre teoria e pratica o que a gente aprende na graduação é sobre o ensino não mostra as dificuldades que a gente vai ter então no mestrado com o mestrado eu pude verificar as dificuldades reais que eu ia encontrar durante a profissão que eu vou encontrar.
PROFESSORA D)

Não tive prática antes do mestrado. Quando fiz a graduação, já fui direto para o mestrado; então, [...] só quando eu terminei o mestrado que comecei a trabalhar como professora e como supervisora. Não tenho essa visão antes do mestrado, mas ele me proporcionou a vontade de pesquisar, de ter dúvida, aquele pontinho de interrogação que fica na nossa cabeça e “não sossega”. Enquanto você não consegue resolver, você não se dá por satisfeito (PROFESSORA E).

Quando perguntadas sobre a contribuição das disciplinas cursadas no mestrado para a formação de um ideário, as entrevistadas estabeleceram comparações com movimentos sociais que possibilitaram aprofundamentos, sobretudo com a divisão das aulas em módulos para facilitar a compreensão dos conteúdos:

Algumas disciplinas tinham muita relação com a prática, com movimentos sociais da militância como o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra (MST). Deu para aprofundar mais, até levar um pouco mais da minha vivência para o estudo (PROFESSORA A).

Tivemos algumas disciplinas, inclusive aquela filosofia da educação. Quando terminamos o curso, estive com o professor Danelon, que perguntou o que achávamos dos conteúdos e filósofos que tínhamos estudado [...]. Só no último módulo que a gente começou a estudar a história da educação, e foi uma das coisas que a gente mais pontuou com ele, o quanto a gente não deveria ter estudado esses filósofos [...]. Deveríamos ter nos debruçado na história da educação – ali não era o Mestrado em Educação? Fundamentos da pesquisa eu tive com o professor Geraldo, e eu achei muito importante porque os conceitos e as categorias de análise são muito importantes quando você vai escrever sua dissertação (PROFESSORA B).

De acordo com uma das professoras entrevistadas, durante a prática pedagógica é possível fazer reflexões relacionadas às teorias estudadas nas disciplinas, às discussões e ao planejamento baseado nos conteúdos, se pode deparar com questões que impedem a realização daquilo que foi delineado anteriormente, surgindo a necessidade de adequações:

Você faz uma reflexão, você está atuando na prática e se lembra das teorias estudadas dos assuntos discutidos no mestrado. Você tenta fazer o seu planejamento de acordo com isso, mas, na prática, se depara com várias questões que muitas vezes impedem de dar continuidade a um certo planejamento [...]. Você tem que se adequar no momento para ver o que dá para fazer. Ai você faz um plano de aula momentâneo que você nunca pensou que poderia fazer (PROFESSORA C).

Nesse contexto, as professoras reconheceram que houve grande influência das disciplinas na construção dos seus ideários, saberes e práticas pedagógicas, em comparação à graduação, com o compartilhamento de conhecimentos e as indicações de materiais, por exemplo. De fato, o saber é produzido “[...] pelo sujeito confrontando a outros sujeitos, é construído em ‘quadros metodológicos’. Pode, portanto, ‘entrar na ordem do objeto’; e tornar-se, então, ‘um produto comunicável’, uma informação disponível para outrem” (CHARLOT, 2000, p. 59; 61).

Desde 2013, fui aluna especial do mestrado e, desde as duas disciplinas eletivas que eu fiz, isso começou a me influenciar fortemente, comparado com a graduação. Tinha muitos professores que gostam de ensinar, compartilhar os saberes e passam indicações de livros de autores – tudo isso influencia (PROFESSORA D).

Contribuições tanto na formação acadêmica como nas vivências diárias formaram a identidade profissional das docentes. A influência maior é visível durante a prática pedagógica, quando se busca investigar problemas para propor soluções, como instigado nas disciplinas do PPGED/UFU. Conforme Pimenta (1997, p. 11), a identidade é um segmento de constituição do indivíduo no decorrer dos anos, que advém de vivências históricas em um dado contexto, respondendo às necessidades sociais:

[...] a formação é, na verdade, autoformação, uma vez que os professores reelaboram os saberes iniciais em confronto com suas experiências práticas, cotidianamente vivenciadas nos contextos escolares. É nesse confronto e num processo coletivo de troca de experiências e práticas que os professores vão constituindo seus saberes como *practicum*, ou seja, aquele que constantemente reflete na e sobre a prática.

Nessa conjuntura, a Professora E relata:

Todas as vivências que eu tive, tanto na formação acadêmica quanto no dia a dia, formam a nossa identidade profissional. Especificamente as disciplinas do mestrado influenciaram a formação do meu ideário e a minha prática pedagógica, principalmente quando a gente pensa no pesquisador questionador que influenciam os alunos. As aulas, a conversa com os professores, as relações construídas nas disciplinas (lembro muito de epistemologia da educação e de pesquisa em educação) foram vivências significativas. Na minha prática pedagógica, levo muito esse espírito investigador criado no mestrado (PROFESSORA E).

Nesse sentido:

[...] a teoria fornece pistas e chaves de leitura, mas o que o adulto retém está ligado a sua experiência. Mas isto não significa ficar ao nível dos saberes individuais. A formação passa sempre pela mobilização de vários tipos de saberes: saberes de uma prática reflexiva, saberes de uma teoria especializada, saberes de uma militância pedagógica (PIMENTA, 1997, p. 12).

Por meio das narrativas das professoras, evidenciamos contribuições das disciplinas cursadas no Mestrado em Educação para as práticas pedagógicas. Então, questionamos sobre os pontos positivos e negativos do Curso e obtivemos as seguintes respostas:

Como pontos positivos, considero poder aprender com doutores e pós-doutores e saber um pouco mais do que eles têm para passar, porque tinham algumas questões que eu tinha dúvida, leituras que eu já tinha feito e não sabia alguns porquês [...]. Como pontos negativos, os horários que não contemplam a classe que trabalha, porque tem disciplinas que são ofertadas no primeiro semestre e você não pode pegar, só depois de um ano. Se as disciplinas fossem à noite ou oferecidas com mais frequência [...], eu estava concluindo, estava cursando a

disciplina. Deixei para fazer no outro ano porque não contemplava no ano anterior [...] como eu não podia fazer duas, eu tive que deixar a outra para o ano seguinte (PROFESSORA A).

Fiz o mestrado trabalhando. A Prefeitura me liberou, pois, além do dia do módulo, tinha um dia a mais para poder fazer o mestrado, mas não foi o mesmo tratamento do estado: eu tive que adaptar meus horários de uma forma que pudesse fazer as disciplinas obrigatórias. Muitas vezes, eu tive que pagar um outro profissional para ficar na minha sala enquanto eu tinha aula, porque o estado não libera o professor para se capacitar [...]. Na questão do município, foi muito tranquilo: a diretora negociou comigo os dias em que eu tinha módulo, e nos dias em que eu tinha orientação, ela organizou meu horário de trabalho de uma forma que isso não sobrecarregasse, que fosse bom para escola e para mim também. O ideal seria que a gente tivesse mais tempo para estudar, participar de mais congressos; não participei de mais seminários por causa do trabalho. Por isso, não consegui explorar mais a universidade, e muito se tem a explorar lá. O aspecto positivo é: se você tiver tempo para se dedicar, você encontrará professores que gostariam de te ajudar, pois tem grupos de pesquisas para participar (PROFESSORA B).

Em relação ao meu eixo (história e historiografia da educação), adquirimos um olhar mais crítico em relação à educação, por exemplo, porque começamos a comparar os dias atuais com os tempos atrás [...]. Você passa a ter um olhar mais crítico que antes não tinha, dos aspectos sociais, históricos e econômicos [...]. Como pontos negativos, poderia ter um tempinho maior para fazermos as leituras e estudarmos com mais calma. A bolsa deveria ter um valor mais significativo e um tempo maior, mesmo, e não dois anos, para a gente fazer com mais calma. Acaba enxugando todas as disciplinas, é um tempo curto [...]. Teria que ter mais tempo [...] para refletir sobre determinado assunto (PROFESSORA C).

Os pontos positivos são em relação à orientadora que eu tive. Acredito que ela influenciou muito na minha formação, é o meu exemplo de professora, de pessoa – nossa amizade, nossas relações se estenderam até hoje. A gente fala que quer ser o espelho de alguém que admira? Pude ter esse espelho em relação à minha orientadora, sempre tive o apoio dela, os saberes... uma aprendia com a outra; eu aprendi muitíssimo com ela, mas também sei que ela aprendeu muito comigo. Outro ponto positivo que posso destacar é em relação aos outros professores que tive na graduação e na pós-graduação, com relações que tiveram um estreitamento. Também pude aprender muito mais com outros professores que admirava desde a graduação. Como pontos negativos [...] são as disciplinas a serem cursadas e uma dissertação que tem que escrever, sem falar que a área da educação/humanas engloba muitas referências, muitos dados; esse tempo de dois anos é pequeno com relação a tudo que tem que fazer e escreve? Era concursada quando eu fiz o mestrado e tive que aliar à docência com o curso, fator também muito difícil. Às vezes, ficava muito sobrecarregada ou não sabia o que fazia primeiro: se planejava as minhas aulas ou se escrevia minha dissertação. A questão do tempo é um dos pontos negativos do curso de mestrado [...] (PROFESSORA D).

Como ponto negativo são os dois anos, dependendo do tipo de pesquisa que escolhemos fazer, que são curtos? Vejo também que, para quem está na prática e vai fazer um mestrado, a dificuldade é ter o dia de folga/descanso para vir estudar [...]. Como pontos positivos, eu gostei bastante das disciplinas que foram oferecidas, por não terem sido aleatórias ou avulsas, contribuindo significativamente para o meu projeto, para a escrita do meu trabalho. Até a maioria dos trabalhos que desenvolvia para as disciplinas eu aproveitei na minha dissertação (PROFESSORA E).

Ao narrarem a relevância do mestrado como algo que fortaleceu o desenvolvimento profissional, as docentes salientam a segurança em relação às investigações após concluírem o curso. Uma delas percebeu que, se não pesquisamos, não escrevemos, visto que os estudos

visam aumentar o crescimento intelectual – se temos o hábito de pesquisar, imediatamente teremos argumentos para colocá-los no papel.

A formação de professores na tendência reflexiva, se configura como uma política de valorização do desenvolvimento pessoal-profissional dos professores e das instituições escolares, uma vez que supõe condições de trabalho propiciadoras da formação como contínua dos professores, no local de trabalho, em redes de autoformação, e em parceria com outras instituições de formação (PIMENTA, 1997, p. 13).

Assim:

Foi relevante em termos profissionais financeiramente. Pude aproveitar, já estou recebendo por isso e é importante a formação. Você recebe conhecimento do que você tem, te abre mais para outras vivências, outras leituras (PROFESSORA A).

Para mim, ele [o mestrado] foi muito importante. Primeiro, porque eu queria muito isso e me deu mais segurança. Fazer o mestrado é muito desafiador; não temos o hábito da pesquisa – inclusive, eu falei isso no dia da minha defesa. Não temos o hábito de pesquisar, e a nossa escrita é muito deficiente porque não temos esse hábito [...]. Tive muitas dúvidas na hora em que estava escrevendo e pensava: “Estou escrevendo certo ou errado? É isso ou aquilo? Posso falar isso dessa forma ou não?”. O fato é ter que aprender a pesquisar, de buscar o que é importante e peneirar o que eu quero falar, e o processo de construção da dissertação me deu medo e dúvida [...]. Mas foram contribuições muito relevantes para a minha formação, para o meu aprendizado. (PROFESSORA B).

Ele [o mestrado] fortaleceu o desenvolvimento profissional. Percebo que tenho condições de fazer (às vezes, trabalhar) um determinado tema ou fazer um plano de aula em que faço reflexões sobre isso. Dá um suporte, e ficamos mais com o “pé no chão” para isso [...]. A gente se depara com realidades diferentes do que a gente planejou, mas é importante (PROFESSORA C).

Fortaleceu o ponto profissional, na medida em que eu pesquisei sobre onde ensino que, são os anos iniciais da Educação Infantil em Uberlândia/MG. Os professores são formados nas federais de Minas Gerais; então, conheci a realidade, os percalços que, mais para o lado positivo, ajudaram e ajudam muito o meu fazer docente. Pude levar teorias e autores do mestrado para dentro da escola: na Prefeitura, a gente tinha os módulos de professores com o supervisor escolar e sempre trocava materiais. Pude dar um feedback tanto dos dados da minha pesquisa quanto sobre pesquisas de outros autores que estava lendo. Isso é muito bom porque muitos colegas não têm essa relação com a pesquisa e outros autores, tem colegas que às vezes já se acomodaram na profissão e pegam os mesmos planejamentos todo ano. O mestrado facilitou essa relação com as teorias e o ensino (PROFESSORA D)

Vale ressaltar que:

[...] questões relativas à formação de professores e a desenvolvimento profissional docente têm sido amplamente discutidas nos últimos vinte anos, revelando um cenário de enorme complexidade, requerendo, portanto, das agências formativas mais celeridade e mais efetividade nas suas ações para fazer face às demandas do século XXI (LIMA, 2013, p. 197).

As colaboradoras também notaram que, com o arcabouço teórico visto no mestrado, elas podem comparar teoria e prática durante as atividades laborais e auxiliar os colegas de trabalho que não possuem o hábito da pesquisa e/ou os que atuam na rede há vários anos. Com isso, podem influenciar na elaboração de planejamentos condizentes com a realidade em que se encontram e propor novas ações.

Isso fortaleceu o meu desenvolvimento profissional. Depois do mestrado, já fiz uma outra pós-graduação, e o estudo, a formação [...] é um tempo muito denso. Ao ter essa experiência logo depois da minha graduação, me formei um pouquinho? Isso me fortaleceu, sim (PROFESSORA E).

Tendo em vista as discussões sobre a formação de professores e o desenvolvimento profissional, os cursos de pós-graduação precisam demonstrar eficiência nas ações, pois só a partir do êxito que se poderá contribuir com as necessidades de ensino e educação advindas do século XXI.

Consideramos que:

A concepção de desenvolvimento profissional caracteriza-se como um processo que corresponde à construção/veiculação de conhecimento sobre o ensino, às habilidades e atitudes próprias à vivência do ato educativo, ao papel do professor e do aluno, às diferentes relações interpessoais, aos saberes e competências envolvidos na ação pedagógica e peculiares no processo reflexivo na e sobre as práticas docentes (LIMA, 2013, p. 1999).

No que tange à relação entre as formações inicial e contínua após a obtenção do título de mestre, as professoras ressaltaram que a primeira mostra uma visão geral, ou seja, é muito teórica, com assuntos associados a várias disciplinas, mas sem aprofundamentos; enquanto isso, no mestrado, os estudos são mais específicos e voltados às linhas de pesquisa:

Desde a minha formação inicial, sempre busquei a formação continuada. Nunca parei desde que eu comecei o curso de Pedagogia e sempre busquei, tem a ver com minha prática. No curso, fiquei muito mais teoria, e a prática foi voltada para a minha pesquisa; então, tive um pouco mais de teoria de educação. A formação continuada é de grande importância, mas nem todos buscam e se acomodam, alguns por falta de tempo para se dedicar, e os que querem, às vezes, não têm tempo e ficam se sacrificando. O tempo é muito escasso (PROFESSORA A).

Ela [formação inicial] busca te dar um panorama geral do que é o seu objeto de estudo. No meu caso, sabia que poderia ir para a área da gestão ou à docência, mas a docência que eu exerceria seria na Educação Infantil ou nas séries iniciais. Tinha consciência de que não queria gestão, supervisão, orientação, direção, inspeção; não queria essa parte burocrática da educação. Queria atuar como professora na sala de aula, ter contato com os alunos, e confesso que, na formação inicial de Pedagogia, tirando as metodologias que a gente teve (português, matemática, geografia, história e ciências), não tive aula de ensino religioso e de artes – são conteúdos que tive que aprender fora da universidade porque, no estado, sou obrigada a dar

essas duas [disciplinas]. Penso que é uma pincelada muito rápida, a Pedagogia peca muito nisso, é muito teórica e pouco prática. No estágio, você vai conhecer a realidade da sala de aula, mas você não vai intervir: o professor permite que você assista a aula dele e, só nos últimos dias de estágio, você vai fazer uma intervenção [...]. Quando você chega em uma sala de aula, você não sabe muito bem como vai lidar com o dia a dia da escola, como vai manter as crianças disciplinadas, como apreender, pegar a atenção da criança para aquilo que você está falando. No começo, é tentativa e erro, e, na medida em que você erra, você tenta consertar (PROFESSORA B).

No mestrado, percebi que a gente aprofunda nos estudos, escolhe um eixo, um tema que você se identifica mais e se aprofunda naquele assunto, diferentemente da graduação, em que você tem várias disciplinas como o estágio, escolhe um tema que se identifica mais e se direciona àquele eixo para aprofundar [...]. Você se direciona para a linha de pesquisa que você se identifica mais ou tem mais interesse, aprofunda naquela questão [...]. Poderia ter essa opção de escolha já na graduação, por que não? (PROFESSORA C).

Outras professoras disseram que a visão de mundo se torna crítica cursar o mestrado. Há noções mais amplas sobre teoria e prática, no que tange ao papel do profissional docente; assim, cabe estabelecer uma relação entre a realidade do aluno e o que as teorias abordam de fato:

A gente tem uma visão maior do ensino, da teoria e da prática [...]. Aprendemos na graduação que a gente tem que ser uma pessoa que gosta de investigar e uma pessoa crítica: durante o mestrado, está mais presente ainda essa coisa do pensamento crítico e, depois, a gente vê com uma outra visão. A gente tem uma noção muito ampla da teoria, da prática e do verdadeiro papel do professor na sala de aula. Muito mais do que o próprio planejamento, a gente tem que ter uma relação muito boa com o aluno, estabelecer conexão com a realidade dos alunos, mas, também, com a realidade das teorias (PROFESSORA D).

Depois do mestrado, fiz a pós em educação especial. As formações que eu tenho feito são as oferecidas pela Prefeitura, pelo Cemepe, além das oferecidas pelo estado. Não procurei outro curso fora, até pela demanda de trabalho e a demanda dessas formações que eles proporcionam para nós. Acho que a minha formação inicial foi muito teórica, e as formações depois do mestrado possuem caráter mais prático, principalmente as oferecidas pelo Cemepe. Temos os estudos dos livros, mas o foco deles é a prática, e isso para nós, que estamos lá com a mão na massa, é muito bom. Percebo está discrepância: na formação inicial, o foco é mais na teoria, e a formação contínua que eu estou tendo agora, depois do mestrado, é na prática (PROFESSORA E).

No que se refere ao fato de participarem de ações formativas após a conclusão do mestrado, as professoras, por trabalharem na rede municipal, citaram a formação contínua do Cemepe que, como dito anteriormente, promove a capacitação e o aperfeiçoamento profissional dos servidores da PMU. Contudo, elas são infrequentes devido à sobrecarga de trabalho (dobra de turno, por exemplo) e a outros afazeres. Uma das docentes comentou que, na escola, existem dias escolares para formação e estudos de leis e diretrizes, bem como da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2018a).

Participo de formação continuada lá no Cemepe. Vou porque a diretora sempre pede para ir lá quando tem. Não é todos os dias e depende da área que você queira. Nesse ano [2018], eu fui uma vez lá no Cemepe, mas, na escola, também tem momentos em que estudamos algumas leis, algumas diretrizes e o BNCC que agora está em construção na própria escola (PROFESSORA A).

Minha orientadora tem um grupo em que estudam a história da alfabetização e a história oral. Mesmo terminando o mestrado, eu não perdi o vínculo com ela, em que sempre propõe atividades como um congresso no começo do ano, a especialização da qual participei como monitora etc. No grupo de estudos, ela sempre está nos desafiando a produzir artigos para serem publicados, e isso é bom para o programa que os alunos estão estudando e para nós, que nos mantemos atualizadas [...] (PROFESSORA B).

Particpei no Cemepe, pois sempre tem uma coisa ou outra, por exemplo, formação continuada de contação de histórias, de reflexão sobre o currículo e temas variados. No Cemepe, que a própria Prefeitura propicia para todos os professores, há reflexão sobre a prática também – essas discussões acontecem por semestre e uma vez no mês. Fiz outros cursos, conheci pessoas que me convidaram para a abordagem sistêmica. Nessas questões familiares, às vezes não dá para você trabalhar nada: faz um plano de aula bem legal, mas não deu certo porque as crianças apresentam muitos problemas emocionais (PROFESSORA C).

No momento, não [participo]. Como sou efetiva e trabalho em dois turnos, não consigo o tempo que eu gostaria. Antes de me casar, trabalhava em um turno e, depois disso, comecei a trabalhar nos dois. Antes, participava do grupo de pesquisa de Geografia e História. Tive que deixar de participar porque acontecem às sextas-feiras as reuniões – eu trabalhando de manhã e à tarde não tem como. E tem a formação da prefeitura no Cemepe, mas, em 2017 e 2018, foram anos em que não participei ativamente por questão de tempo, por cansaço, por grande demanda de trabalho. Nos anos anteriores, sempre participava nos dias de módulo, onde melhor convier, mas, atualmente, não estou em nenhuma formação (PROFESSORA D).

Logo que saí do mestrado, fiz essa pós em educação especial e, depois dela, não fiz nenhum outro curso de especialização ou de pós. Não estou realizando os cursos oferecidos pelo Cemepe e pela Secretaria de Educação do estado nesse ano, mas estou fazendo curso online de Conselho de Classe e de Enturmação, que é mais voltado para a supervisão pedagógica no estado. No município, não estou fazendo nenhum curso, não foi o passado cronograma de estudo para nós, mas, ano passado, realizei cursos de contação de história, de projetos diferentes a serem desenvolvidos, sobre como desenvolver projetos na Educação Infantil. São cursos mais práticos, são cursos rápidos e mais voltados para a prática (PROFESSORA E).

Além desses estudos e da formação contínua no Cemepe, dentre as professoras participantes, duas participavam de grupos de pesquisa. Uma está ativa e participa das reuniões, tendo sido monitora em um curso de formação contínua organizado por sua orientadora que, por sua vez, propõe a produção de artigos para estudos e atualizações. Já a outra, além de ministrar aulas na rede municipal, trabalha como supervisora na rede estadual e, no momento da investigação, fazia um curso online sobre conselho de classe, voltado aos supervisores escolares.

Indagamos as professoras sobre as pretensões em continuar a pós-graduação *stricto sensu* com doutorados ou pós-doutorados. De forma objetiva, uma das colaboradoras disse que

pensava em fazer doutorado, pois acredita que dar continuidade aos estudos é de extrema importância. Porém, ao vivenciar o mestrado, percebeu que o serviço público no estado de Minas Gerais não oferece condições para tais atividades, seja em cursos de aperfeiçoamento ou de pós-graduações *stricto sensu*. Na cidade onde ela nasceu, a realidade era outra: os docentes podiam se afastar para se dedicar às pesquisas de maneira remunerada e pelo tempo que necessitavam.

Segundo a colaboradora, o estado sancionou uma lei que fala sobre esse afastamento, mas conhece pessoas que não conseguiram a Licença para Tratar de Interesses Particulares (LIP)⁹, sem remuneração, e se sacrificam para dar conta dos inúmeros afazeres voltados aos estudos e à vida pessoal. Ela cita ainda a existência do PCC (UBERLÂNDIA, 2014) na PMU, que oferece um dia por semana para afastamento de serviço para que possam participar das atividades de pós-graduação:

Antes de fazer o mestrado, até pensava não só em fazer um doutorado, como também fazer um PhD e não parar de estudar. Depois que comecei, vi que a realidade é outra: na educação pública, o servidor público de Uberlândia, especificamente, não tem condição nenhuma de frequentar curso de aperfeiçoamento, mestrado ou doutorado. Em outras cidades como as da Bahia, os professores são afastados da função de sala de aula pelo prazo de dois anos para concluir o mestrado e, se estiverem concluindo o doutorado, eles se mantêm remunerados, e aqui não acontece isso. O estado tem uma lei que fala sobre isso que afasta, mas conheço pessoas que não conseguiram se afastar e tiveram que fazer sacrifício para poder cursar – tentaram também pedir LIP sem remuneração e não conseguiram. A Prefeitura tem um PCC que só te dá direito a um dia; não é suficiente ainda, ainda mais para mim que trabalho dois turnos e não tinha nenhum turno livre, a não ser à noite. Tinha que fazer tarefa da escola, fazer plano, estudar e ficar até a madrugada ou o final de semana dividindo meu tempo (PROFESSORA A).

De acordo com a colaboradora, o mestrado exige muito do aluno, pensou em não dar continuidade aos estudos. Depois, refletiu melhor sobre as dificuldades encontradas para concluir o curso e os caminhos percorridos até a apresentação da dissertação.

Quando eu terminei o mestrado eu falei que eu não ia mexer com isso mais eu não vou estudar mais porque é muito cansativo é muito desafiador só que dá uma ressaca na gente pós mestrado aí você fala poxa vida eu lutei tanto para fazer um mestrado olha aí eu tenho tantos documentos eu tenho isso tenho aquilo outro, aí você já começa a pensar assim a mais eu fiz mestrado eu dei conta porque não fazer o doutorado? Então eu ainda estou em dialogo comigo mesma eu ainda não decidi, não defini ainda se eu vou fazer o doutorado mais hoje aquele não, verdadeiro

⁹ Ausência do exercício do cargo que pode ser concedida ao servidor estável, pelo prazo de dois anos consecutivos sem remuneração, a critério da Administração. O requerente aguardará, em exercício, a concessão da licença, sob pena de demissão por abandono de cargo. A licença poderá ser interrompida a qualquer tempo, a pedido do servidor ou no interesse do serviço. Não concederá nova licença antes de decorridos dois anos do término da anterior. Ao servidor ocupante de cargo em comissão não se concederá a licença. Disponível em: <<http://www.uberlandia.mg.gov.br/2014/secretaria-pagina/9/167/licencas.html>>. Acesso em: 26 jul. 2019.

que dei logo no começo hoje já existe um talvez é possível que eu faça um doutorado, porque eu sinto falta desse movimento de estudar de ler, eu gosto de ter aula eu gosto de ter um professor na sala de aula eu sou meia Caxias quando o professor está dando aula eu quase babo colorido e mais do que certo porque os nossos professores são doutores, pós-doutores, cátedras são professores muito capacitados e eu não posso tratá-los de outra forma (PROFESSORA B).

Gosto dessa área da pesquisa, de aliar a teoria com a prática. É muito importante também, pois ganhamos um pouco a mais? [...] A gente não deve deixar de lado essa formação, pretendo dar continuidade, mas a gente devia receber de acordo, porque não é valorizado do tanto que dá trabalho. Ficamos anos e anos estudando, mas a gente não recebe de acordo, é discrepante, é um abuso. É importante, ainda mais que estou atuando na rede, estou vivenciando na prática a reflexão feita anteriormente nos estudos. Acredito que vai ser muito significativo, mas me deparo com situações em que percebo, tanto da minha parte quanto das outras pessoas, a importância de atuar de uma maneira em que às vezes você ressignifica questões, não fica reproduzindo certos hábitos antigos no meio educacional [...]. Você relaciona teoria e prática, faz reflexões na hora de reproduzir certas questões (PROFESSORA C).

Uma das professoras relatou que acha essencial dar continuidade aos estudos, pois gosta de aliar teoria e prática. Ela acredita que os incentivos voltados aos profissionais que possuem titulações ajudam bastante, mas são insuficientes, se comparados aos esforços exigidos nas investigações científicas.

Às vezes eu penso em continuar, em outras, não, justamente devido à carga horária de trabalho. Se, no mestrado, já foi difícil trabalhar e fazer em dois anos, imagina o doutorado? Então, é muito pela questão do tempo. Penso que, por enquanto, não será possível [...]. É uma questão em aberto (PROFESSORA D).

Tenho a intenção de fazer o doutorado, sim, mas, hoje, por conta da minha vida pessoal, dos trabalhos que eu levo para casa, não tenho condições até de tempo para me dedicar aos estudos. Acredito que, mais para frente, eu consiga me dedicar ao doutorado (PROFESSORA E).

Outras colaboradoras possuem vontade de fazer doutorado, mas, devido aos diversos afazeres laborais e pessoais que preenchem a carga horária diária, acreditam que, no futuro, conseguirão.

Perguntamos às colaboradoras se visam atuar no âmbito universitário, ou seja, se pensam em migrar para a universidade como professoras no Ensino Superior. Esse era o objetivo de uma delas, mas, por problemas de saúde no decorrer dos estudos do mestrado, relativos à sobrecarga de trabalho, ela não poderá seguir com esse planejamento. Outra disse que não sabe ainda, pois é efetiva da rede pública de ensino e acredita no desgaste dos processos seletivos com essa característica; logo, não gostaria de correr riscos. Não descarta a possibilidade de atuar no âmbito universitário, mas esse não era o objetivo inicial, uma vez que cursou a pós-graduação *stricto sensu* para aprimorar conhecimentos.

Antes de começar a fazer mestrado, de ter ficado doente e de ter passado por todo o processo, pensava em fazer mestrado, doutorado, PhD e me tornar professora da universidade pública, mas pensava em voltar para a Bahia para ser professora lá na universidade onde eu fiz minha graduação. Depois que passei por tudo isso, não tenho mais esse objetivo de continuar fazendo doutorado, mestrado e ser professora da universidade, porque é muito desgastante sala de aula (PROFESSORA A).

Não sei se tenho essa vontade. Às vezes eu fico pensando: como sou efetiva nos dois cargos, não estou querendo muito correr mais riscos, porque você tem que estudar, ter aquela papelada, o desgaste de um concurso. Não descarto a possibilidade de uma hora ou outra dar aula na faculdade, não está fora de cogitação, mas não foi esse meu objetivo inicial. Fiz mais o mestrado para melhorar o meu conhecimento (PROFESSORA B).

Há profissionais que pensam em atuar no âmbito universitário e se sentem realizadas na Educação Infantil, porém consideram insalubre o ambiente em que estão, devido a várias situações, como a transferência de responsabilidade da família para a escola. Uma das professoras disse que refletiu por muitas vezes sobre os motivos que a levaram a cursar o mestrado e indicou a acomodação que acontece com grande parte das pessoas; logo, ela se autovigia para não repetir erros dos colegas de trabalho e tem receio de cometê-los. Ela sabe que pode trabalhar em faculdades particulares, mas acredita que seria melhor no âmbito universitário federal. Para isso, é necessário cursar o doutorado em um primeiro momento, algo visto como uma possibilidade.

[...] gosto de ficar com as crianças, me sinto realizada de estar ali atuando. Mas os recursos financeiros não são repassados para as escolas de Educação Infantil e você se depara com várias questões das famílias que transferem muita coisa para a gente, é muito cansativo, e o psicológico tem que ser bem resistente nessa questão da transferência [...]. Me sinto realizada atuando com as crianças, mas, o quanto antes, penso em migrar para o Ensino Superior (PROFESSORA C).

Um dos porquês de ter cursado o mestrado foi isso, mas tenho até medo às vezes [...]. A gente vai acomodando em tudo e, ao olhar para os meus colegas de trabalho de anos da Prefeitura, parece que tenho que me policiar, me cuidar para não fazer o mesmo – isso é problemático. Sei que posso atuar na iniciativa privada, mas o melhor seria a nível federal; para isso, teria que cursar o doutorado, e essa também é uma questão em aberto (PROFESSORA D).

Sair de onde estou para me dedicar exclusivamente ao ensino universitário, não. Gosto muito do meu trabalho de supervisão pedagógica, de estar em contato com os professores, em que trabalho um pouquinho também com a formação desses professores na escola. Na Prefeitura, na Educação Infantil, tenho um pouco mais de desejo de largar pelos problemas enfrentados do dia a dia da escola, não em relação à estrutura da escola, mas às questões familiares que acabam entrando na sala de aula. Essas questões são muito complicadas de resolver, e por isso eu tenho vontade de ir para o Ensino Superior (PROFESSORA E).

Nesse caso, a professora indica que não pretende lecionar, exclusivamente, no âmbito universitário, posto que gosta de trabalhar como supervisora pedagógica e ter contato com os professores; logo, não pretende sair da supervisão no âmbito estadual, onde atua em um dos

períodos. Em relação ao trabalho na Educação Infantil da rede municipal, propriamente gostaria de deixar a função devido às situações enfrentadas em sala de aula, vistas por ela como complexas e de difícil resolução.

Ao serem inquiridas sobre os motivos da procura pelo mestrado, houve unanimidade nas respostas, em que se sobressaíram a aquisição de conhecimentos e as melhorias financeiras. Segundo uma das entrevistadas, a vontade de aprender constituiu um fator preponderante, e o incentivo à qualificação dado pela rede pública municipal de ensino não foi tão significativo. Assim, ela acredita que não é aconselhável buscar a titulação para otimizar os ganhos, e sim para obter conhecimentos.

Fiz o curso de mestrado por causa do investimento na formação (PROFESSORA A).

Quando entrei na universidade, falei que ia continuar estudando, tanto que demorei a terminar a faculdade e entrar no mestrado. Houve uma demora porque fui reprovada em dois processos, mas não deixei de estudar nesse período, pois fiz duas pós enquanto esperava ser aprovada no mestrado. No começo, havia uma vontade de entender como as pessoas eram alfabetizadas, de adquirir mais conhecimento. Depois, quando se é efetivo, você poderia usar esse conhecimento para melhorar seu salário – isso é a maior loucura, porque o aumento que você recebe eleva demais o seu imposto de renda e é irrisório. Se alguém for fazer mestrado para isso, aconselho a nem mexer. O conhecimento foi a mola que me proporcionou [...] a melhoria na formação como professora (PROFESSORA B).

Fiz o mestrado por todos esses motivos e pelo grande interesse em estudos voltados para a criança e a infância (PROFESSORA C).

Investi nos conhecimentos que já tinha começado a adquirir na graduação e na IC, para melhora de progressão na carreira de professora que inclui o salário, visando maiores oportunidades de emprego também (PROFESSORA D).

Principal motivo foi investimento na minha formação. A questão financeira é pouco relevante, pois há diferença no salário tanto da Prefeitura quanto do estado. Do estado, até hoje eu não recebi minha gratificação pelo mestrado; então, se eu fosse pensar em um plano de carreira, em uma valorização profissional financeira, eu não faria mestrado, por ser um tempo de estudo que não é valorizado. Fiz por mim mesma, pelo meu crescimento profissional e intelectual (PROFESSORA E).

Em relação às mudanças no plano de cargos e carreira após o título de mestre, há profissionais que tiveram elevação de 15% no salário, em relação aos serviços prestados na rede municipal. Em contrapartida, na esfera estadual, não conquistou aumento na remuneração, sobretudo no que tange ao curso de pós-graduação *lato sensu* que já concluiu há algum tempo. “Na Prefeitura, subi de nível pós-graduada *lato-sensu* e mestre, com aumento de 15%. Na rede estadual não teve, eu não recebo nem pela especialização que já tenho há muito tempo” (PROFESSORA A).

Outra colaboradora disse que, se tivesse feito o mestrado com o intuito de receber um grande aumento, teria se decepcionado, dado que, após a conclusão do mestrado, registrou os documentos na Superintendência Regional de Ensino (SRE), mas o tempo para obter a gratificação e reconhecê-los pode levar até cinco anos. Já na rede municipal, assim que entregou os documentos que comprovam o título de mestre, ele foi reconhecido devido ao PCC (UBERLÂNDIA, 2014).

Se tivesse feito o mestrado pela questão financeira, teria morrido de decepção, porque o estado, a partir do momento em que terminei o mestrado e levei minha documentação, eles aceitaram e registraram, mas, segundo a superintendência, eles têm até cinco anos para reconhecer o meu título de mestre e receber um aumento de salário. A Prefeitura é o contrário: logo que entreguei a documentação, a gente tem o PCC, e uma amiga minha disse que até já está publicada no diário oficial a minha progressão [...]. A mudança financeira não é tão significativa porque desconta muito; assim, os descontos que o professor passa a ter a partir do momento que se torna mestre aumentam. O que a gente vê em termos de mudança é muito do jeito que os colegas te tratam, algumas pessoas [...] acabam te procurando, achando que você tem mais conhecimento do que eles. As pessoas do meio profissional valorizam, [...] você tem mais visão [...], entre os pares, você acaba tendo um reconhecimento (PROFESSORA B).

A Professora C declarou o valor do aumento que recebe como servidora da rede municipal, enfatizou que a quantia é paga somente àqueles que possuem o título de mestre e que existem municípios que não consideram o título. Tal remuneração não é satisfatória e deveria ser mais significativa, mas, se não tivesse o título, não estaria recebendo esse acréscimo.

Ganho R\$ 600,00 a mais. Os outros professores que não têm mestrado não ganham, e o município considera quem tem mestrado ou doutorado, mas tem municípios que não, como Ituiutaba, Uberaba etc. Tinha que ser mais significativo [...] de acordo com a realidade, porque você quer comprar as coisas e é tudo caro. Teria que ser mais valorizado, pois você estuda, estuda, estuda, leva a sério e não ganha de acordo (PROFESSORA C).

Prontamente, a Professora D indica que as mudanças no plano de carreira não foram significativas, pois há um grande esforço em estudos que não é valorizado. “Não, não foi significativo. Até falo que é muito esforço para pouca coisa, mas a experiência e o conhecimento que a gente adquire compensam” (PROFESSORA D).

As modificações não foram satisfatórias de fato: “Financeiramente, se fosse pensar nisso para fazer o mestrado, eu não faria” (PROFESSORA E).

No que tange à avaliação sobre as contribuições do Mestrado em Educação para a vida o desenvolvimento profissional, o fazer pedagógico e os saberes, a Professora A disse que encontrou no curso a oportunidade de conhecer novas pessoas e entrar em contato com culturas distintas em um mesmo espaço público. Ela percebeu que as pessoas em seu ambiente de

trabalho, principalmente na rede municipal, a valorizam, passando a ser vista como uma pessoa que possui muitos saberes.

O mestrado foi a oportunidade de conhecer outras pessoas, de ter contato com outras culturas, socializar a oportunidade de estar em um espaço público, poder compartilhar conhecimentos. A titulação, para as pessoas, pelo menos no meu serviço, não é tanto, mas, na Prefeitura, te valorizam. Elas te veem com um pouco mais de conhecimento quando querem saber de certas coisas (PROFESSORA A).

A Professora B declarou que a conclusão do mestrado incide em contribuições para com a sociedade, algo visto como uma obrigação para se conscientizar e descobrir seu papel nesse contexto. Com isso, pode auxiliar alunos que possuem ou não dificuldades financeiras como professora mediadora do aprendizado, ao oportunizar conhecimentos.

O fato de eu ter feito o mestrado me deu mais consciência do papel como mulher, como pessoa, como ser humano. Temos muito que contribuir com a nossa sociedade, para que esse mundo seja cada vez melhor. Penso que, quanto mais eu estudar, mais conhecimento adquirir, mais humana eu preciso ser. O conhecimento só vai ter valor se a minha humanidade crescer. Devo reconhecer que, no espaço de uma sala de aula, vou ter crianças que às vezes o pai e a mãe não têm nem condição de comprar um caderno, um lápis para aquele aluno, mas ele precisa que eu cuide dele tão bem quanto daqueles meninos que o pai e a mãe compram roupa, sapato de marca, levam o melhor lanche para escola. Somente um olhar amoroso e humano de um professor consegue enxergar nesse aluno [...] o mesmo potencial daquela outra criança que os pais têm mais condição de manter. Para a criança que tem mais condição, a escola não é tão significativa do que àquela criança que não tem condição, para quem o professor tem que ensinar a viajar e mostrar que, naquele mundo onde ele vive, existe outra possibilidade de conhecimentos. Minha mãe falava que, quando um ser humano chega aos seus cuidados, você deve ser a porta que vai abrir para todas as possibilidades para ele [...]. Pode ser um aluno que, se você trabalhar bem o conteúdo, vai se desenvolver muito bem teoricamente (PROFESSORA B).

Nesse caso, a Professora C avalia que se tornou uma pessoa mais crítica após concluir o mestrado. A relação entre teoria e prática é primordial para ressignificar o fazer pedagógico e mediar o ensino da melhor forma possível. Hoje, ela possui um novo olhar sobre a educação e o ato de educar.

A gente se torna uma pessoa mais crítica ao aliar a teoria com a prática [...] para você ressignificar também o fazer pedagógico. A gente adquire um olhar mais crítico para si mesmo e para com os outros naquele meio [...]. Depois da graduação e do mestrado, isso me proporcionou essa visão, ampliou os meus saberes. A gente adquire outra postura para si (PROFESSORA C).

A Professora D diz que a teoria e a prática são melhores quando se unem, sobretudo em relação aos saberes pedagógicos adquiridos após a conclusão do mestrado. Acredita que o curso lhe deu a oportunidade de conviver com professores que admirava, isto é, com grandes pesquisadores nacionais que possuem conhecimentos para dividir com os alunos.

[...] a relação é maior com o ensino, em que a prática e a teoria andam bem juntas. Sobre as relações estabelecidas, há as amizades, as trocas de conhecimento, a vivência com outros profissionais, com pessoas que eu sempre admirei, com grandes pesquisadores. A gente tem professores que são grandes pesquisadores nacionais; então, os professores têm uma bagagem muito grande para passar para a gente. Não são todos que dão conta de ensinar o que podem e o que sabem, mas sim os que têm uma relação mais humana, mais estreita. Isso influencia muito no pessoal e no profissional, e a gente também vai tomar para a vida esses professores que a gente teve na graduação e na pós-graduação. Tem professores que até hoje eu mantenho uma relação virtual por Instagram, Facebook, porque é uma relação de admiração, de saber o quanto essa pessoa me ensinou e pode ensinar para outras. Sei que são pessoas que levam muito a sério o fazer docente (PROFESSORA D).

A Professora E percebeu que, por meio de sua pesquisa, verificou como os docentes poderiam trabalhar com as crianças em sala de aula. Essa temática a auxiliou no início da vida profissional, em que utilizou os conhecimentos para auxiliá-la na prática docente:

Minha pesquisa foi voltada para a escola e a apropriação dos saberes dos professores no uso do museu virtual com as crianças. Apesar de não ter ido para a escola, analisei os museus virtuais e como os professores poderiam trabalhar dentro da sala de aula com as crianças. Isso ajudou um pouco quando fui para a prática, ao olhar um pouquinho para a criança não só para ensinar, mas também para aprender – se a criança não está aprendendo é porque não está tendo o ensino efetivo (PROFESSORA E).

Quando questionadas sobre o fato de receberem acima do PSPN, a Professora A afirmou que isso ocorre e é até maior que o salário pago em cidades do Sul do país. Segundo ela, Uberlândia/MG está abaixo apenas de Brasília/DF, ao passo que, na cidade onde nasceu, na Bahia, o salário dos professores é inferior.

Os movimentos sindicais de professores e de defesa da escola pública sempre empunharam a bandeira de defesa do PSNM. Em 1994 foi formado o pacto nacional pela valorização do magistério e qualidade da educação, pelo Ministério da Educação, pelo Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras (Crub), pelo Conselho Nacional dos Secretários de Educação (Consed), pela União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime) pelo Fórum Nacional dos Conselhos Estaduais de Educação (FNCE) e pela Confederação Nacional dos Trabalhadores na Educação (CNTE). Essa proposição começou a ganhar uma dimensão nacional com a instituição do Fundef em 1996. Mas só foi efetivamente intuída pela Lei n. 11.738/2008, que fixou o piso para os profissionais do magistério público da Educação Básica (CORDIOLLI, 2011, p. 252).

Diante disso:

Quando vim fazer concurso em Minas Gerais, constatei que em Uberlândia, os salário é superior até às cidades do Sul, vistas como mais desenvolvidas em questão de salário, mas o perde apenas para Brasília/DF. Lá na Bahia paga menos, porém, o custo de vida lá é menor – aqui eu posso até receber mais, com custo de vida muito maior. Acaba sendo a mesma proporção: se você recebe mais, gasta mais; se você recebe menos, paga menos. Tem

professoras de lá que têm a mesma condição de vida que eu tenho aqui ou até melhor, porque elas estão na casa delas. Aqui não aqui não tem nenhum apoio (PROFESSORA A).

A Professora B indica como vantajoso o trabalho de 20 horas semanais na rede municipal e, na rede estadual, de 30h. Ao analisar o pagamento do PSPN por uma jornada de 40 horas por semana, ela acredita que está em vantagem e recebe o piso.

No piso nacional, os profissionais da educação teriam que trabalhar 40 horas semanais, mas eu trabalho 20h no município e, no estado, 30h – chego mais cedo na escola ou fico até mais tarde, uma hora depois do horário em que as crianças foram embora. O estado tem a carga horária maior que a do município. Então, se a gente for analisar dessa forma, ganho dentro do piso salarial (PROFESSORA B).

Constata-se, pois, que:

Esse piso é para jornada de 40 horas semanais, para os que desempenham as atividades de docências ou as de suporte pedagógico concebidas como direção, administração, planejamento, inspeção, supervisão, orientação, e coordenação, e que estejam em exercício efetivo (CORDIOLLI, 2011, p. 253).

Recebo acima do piso salarial nacional por conta do mestrado (PROFESSORA C).

A Professora C entende que o piso nacional é pago a ela devido ao título que possui de mestre, sendo superior ao salário da maioria dos outros profissionais da área.

Já a Professora D acredita ganhar o PSPN devido aos títulos tanto de pós-graduação *lato sensu* quanto de *stricto sensu* – para os que não os possuem, não há o recebimento além desse valor.

“Recebo mais porque tenho especialização e mestrado. Com os meus colegas, acredito que não seja assim, pois não possuem e, por isso, não recebem acima do piso” (PROFESSORA D).

Nesse sentido, a Professora E diz que, antes de possuir o título de mestre, já recebia acima do piso salarial e, agora que o possui, ganha a mais: *“Recebo acima do piso, pois trabalho 20h e ele é sobre 40h. Sem a gratificação já recebia, mas, com o mestrado, aumentou 15% ou 20%” (PROFESSORA E).*

Quando perguntadas se o piso nacional está sendo cumprido pela rede em que atuam, elas disseram que:

No município tem um PCC que contempla isso (PROFESSORA A).

[...] estamos com um plano de carreira no município que há cinco anos não tem reajuste e, no estado, teve um projeto de lei para ter aumento, reajuste anual para os professores. Essa não é uma prática recorrente, pois o salário que recebo no estado desde que entrei, há cinco anos, no concurso de 2012, é o mesmo até hoje não teve aumento, e o mesmo acontece com a

Prefeitura. Ela tem o PCC, o estado, não, e tem um tempo que a gente não tem reajuste (PROFESSORA B).

Talvez não vamos receber o salário desse mês. As pessoas ficam fazendo alarde que não vamos receber o décimo terceiro, nem o salário do mês de dezembro. Ano passado, no final do mandato do Gilmar Machado, algumas pessoas ficaram sem receber. Atrasou os salários, mas eu recebi normal, não sei por quê. Várias professoras que conheço receberam atrasado, mas, no meu caso, recebi normal (PROFESSORA C).

Não sei ao certo, mas estou falando como professora mestre. Nesse sentido, está sendo cumprido (PROFESSORA D).

No estado, não sei sobre o piso de professor. Em relação ao piso de especialista, eles estavam querendo acabar com a função [...], a gente não tem muito bem definido. Meu salário é menor do que o de professor no estado e menor que o de professor no município. O piso de especialista, eu não sei (PROFESSORA E).

Assim, verifica-se que:

Quando o Pacto Nacional foi firmado em 1994, a previsão da primeira categoria do PSNM seria de R\$ 300. Quando a lei foi instituída, em 2008, esse valor passou para R\$ 950,00. Mas passou por um período de adaptação e entrou em vigor efetivo apenas em 2010, e deve ser reajustado anualmente a partir desse ano (CORDIOLLI, 2011, p. 253).

As Professoras D e E relataram que o PSPN está sendo cumprido pela rede em que atuam; porém, não se sabe se, no cargo de supervisora, há um piso específico, e sim que a função de especialista pode ser extinta.

Perguntamos às colaboradoras sobre as condições de trabalho que possuem na escola. Elas disseram que:

A escola oferece uma quantidade de material didático pedagógico atual, oferece livros para você trabalhar, tem biblioteca para você pesquisar. Já tirei muito do meu bolso para poder trabalhar, fazer algumas atividades diferenciadas. Na escola, não tinha material e tive que comprar, mas acho que oferece condições, sim. Quando comecei a trabalhar aqui, fiquei meio assustada porque aqui a criança tem tudo, mesmo estando em escola pública, e, de onde eu vim, é muito escassa a questão de ter água na escola. Lá tem seca, falta transporte para trazer os recursos para a escola e, aqui, os meninos têm ventilador dentro da sala e até ar-condicionado – a estrutura é melhor. Pelo menos na minha cidade não existia, desde que eu saí de lá, a Educação Infantil, algo que conheci aqui. Lá você entra na escola a partir da alfabetização. Educação Infantil pode ter agora, pois, desde que eu saí de lá, em 2012, não tinha – a criança entra diretamente no Fundamental (PROFESSORA A).

Conforme o relato da Professora A, foi possível perceber que, na instituição onde atua, há um grande suporte para o trabalho docente, sobretudo com materiais pedagógicos, mas nem sempre foi assim. Há profissionais que gastam do próprio salário para comprar cartolinas, brinquedos etc., o que leva a pensarmos que o docente da Educação Básica não ganha um salário compatível com as funções que exerce no ambiente escolar e, por conseguinte, é desvalorizado.

Outra questão citada por ela é a desigualdade de condições nos estabelecimentos de ensino – algumas possuem água encanada e ventiladores, ao passo que, em outros estados e regiões, nem o mínimo é oferecido.

As condições materiais para a gente trabalhar tanto no estado quanto no município [...] estão muito atrasadas. Muitas vezes, não temos uma forma de atrair nossos alunos porque os pais dão o celular para a criança manusear até com mais habilidade do que a gente. Os computadores e os materiais eletrônicos, tanto na rede municipal quanto na estadual, estão obsoletos. Claro que você trabalha com eles porque é o que você tem, mas demora para gerar o programa e, até manter todas as máquinas funcionando, você perde muito tempo. É uma estratégia que os professores poderiam ter como a lousa digital, uma realidade que está aí nas escolas particulares, e o acesso a telefones e tablets ágeis. Os pais têm oferecido esse material para as crianças, mas, na escola em que eu trabalho à tarde, é até proibido levar celular na sala. Na questão pedagógica, tenho uma supervisora na parte da manhã que é muito organizada, orienta para fazer o plano de aula e, se ele não está adequado com aquilo que você precisa trabalhar ou seu trabalho não está contemplando todo o potencial, ela te ajuda com outros materiais. Isso te enriquece muito e te ajuda a ter mais segurança enquanto está trabalhando com os conteúdos [...] engessados dentro das diretrizes, conforme as orientações do supervisor (PROFESSORA B).

Essa colaboradora faz uma comparação dos aparatos tecnológicos em outras cidades, na rede municipal de ensino de Uberlândia/MG e na rede particular. Nesta última, os materiais são mais avançados e contrapõem os das instituições públicas que não funcionam adequadamente – isso contribui, de maneira negativa, para o processo de ensino e aprendizagem. Ainda de acordo com a Professora B:

Em relação à estrutura da escola de manhã, nessa gestão estamos colocando mais crianças no espaço de uma sala de aula, mas vejo que isso prejudica muito o desenvolvimento, tanto da atividade do professor, como da qualidade do trabalho dele. O espaço fica muito pequeno para caber tantas crianças, pois uma sala que comportava 18 crianças, agora está com 20, 22, e os profissionais que ficam na sala são os mesmos (professor e educador). Três crianças a mais, em um ambiente que foi planejado para caber 18 crianças, vai ficar superlotado (PROFESSORA B).

Quando aborda a estrutura da escola onde atua, a Professora B descreve que o espaço da sala de aula não é o suficiente. Por haver muitas crianças em um mesmo local, a aprendizagem fica prejudicada; logo, seria ideal que a sala fosse maior.

Estou em uma escola ao lado da Prefeitura e da Câmara considerada modelo. Você vai à biblioteca e tem livros, brinquedos e materiais pedagógicos que até em escola particular não têm. Muitas professoras competentes já fizeram trabalhos manuais interessantes para as crianças [...]. Nesse ano mesmo recebeu materiais pedagógicos, novos brinquedos, livros etc. Em relação à infraestrutura, tem um anexo mais apertadinho, isso não é tão legal assim, não tem área verde, um espaço na quadra desse anexo, mas na sede tem tudo de acordo. A infraestrutura é muito boa, privilegiada por ser de uma escola modelo. Quando entrei na rede, no primeiro ano eu fiquei no Shopping Park, era uma escola nova, com a infraestrutura legal, só que não havia tantos materiais pedagógicos, não tinha muitos livros. Em relação a outros bairros, as mesinhas eram novas, as cadeiras também, mas não tinha sala de computadores

[...]. Essa escola ao lado da Prefeitura tem muitas crianças com pais que são vereadores e até filhos de promotora [...] eles procuram atender mais. No Shopping Park, a escola era nova, mas não tinha quadra ou sala de recursos (PROFESSORA C).

Diante disso, a Professora C expôs que a escola onde atuava no momento da entrevista fica próxima à PMU. Por esse motivo, é favorecida em todos os sentidos pois, além dos recursos destinados aos alunos, vários deles são filhos de pessoas que possuem cargos importantes na Prefeitura. Tal estabelecimento de ensino é visto como modelo, o que contrapõe uma instituição da periferia da cidade, onde ela teve a oportunidade de trabalhar e perceber que não possuía os mesmos materiais da escola referência.

Não se tem muitos recursos pela verba destinada a comprar os materiais de uso no dia a dia, seja papel crepom, cola e cartolina, e tem um número estipulado para cópias. As condições de trabalho não são as melhores, mas também acredito que não seja a pior. Como professora, compro algumas coisas com o meu salário, mas meu marido fala: “Você está trabalhando para pagar isso? Pagando para trabalhar? ”. Quando a gente gosta do que faz, quer as coisas mais organizadas e diferentes para os alunos – para poder ensinar determinadas disciplinas, a gente corre atrás disso sem precisar da escola. Faço acontecer para que seja um pouco melhor e a gente se vira com o que tem, mas não é o ideal, o esperado. Tanto eu quanto os alunos ficamos prejudicados porque os recursos não são tão favoráveis (PROFESSORA D).

A Professora D disse que o fato de não ter todos os recursos necessários para o trabalho na escola é bem conhecido pelos profissionais da educação, o que afeta diretamente docentes. Como dito anteriormente, muitos utilizam do próprio dinheiro para comprar os materiais, o que gera cobranças por parte dos familiares.

Trabalho em duas realidades. Na escola da Prefeitura, o material pedagógico que uso com as crianças é muito disponível, com cola colorida, giz, folha, glitter, enfim, todo tipo de material concreto. Trabalho artes com as crianças em um conteúdo que chama “culturas escolares, culturas regionais e locais”. A gente trabalha muito com o lúdico, e esse tipo de material sempre tem na escola, o que tem bastante no município. Espaço físico também é bom, principalmente a área externa que as crianças têm para brincar, com uns brinquedos legais. A única coisa que precisa melhorar na estrutura física são as salas de aula, por conta do número de alunos (28). Onde trabalho, tem uma sala muito pequena para o tanto de criança que tem, e não conseguimos fazer uma roda adequada porque você fica entre as crianças e as mesas. O único ponto negativo na escola é o tamanho da sala de aula em relação ao número de crianças (28 para o segundo período). Também tem uma biblioteca com televisão e internet disponível lá. A escola foi construída para ser isso, e não para ser anexo ou adaptação de uma casa. A estrutura é adequada e possui refeitório e quadra coberta. No estado, desde quando eu entrei, em 2013, até hoje, melhorou 90% em relação à estrutura física. A escola tinha muito problema, mas a gente conseguiu fazer uma reforma que, perto do que a gente tinha há anos, melhorou muito, muito mesmo. Temos laboratórios de informática disponíveis para os alunos e sala de professores com internet, mas o telhado às vezes precisa ser arrumado. Uma dificuldade que encontramos são os livros didáticos: estamos no começo do ano e recebemos os livros, mas não vieram para todos os alunos. Temos que ficar esperando para ver se vai vir para todos, apesar de termos feito o cadastro de reserva técnica. Esse tipo de dificuldade a gente enfrenta no estado (PROFESSORA E).

Identificamos, nas entrevistas com as colaboradoras que atuam tanto na rede municipal quanto na estadual, alguns fatos recorrentes, como a falta de materiais pedagógicos e recursos para o trabalho nos estabelecimentos de ensino. Na comparação sobre os aspectos que contribuem ou dificultam as atividades laborais, houve também respostas distintas por dependerem, em alguns momentos, da localização das instituições – parte central ou periferia. Algumas profissionais, inclusive, haviam pedido remoção da escola onde trabalhavam, por não terem se adaptado ao lugar.

Em relação à outra escola do município que eu trabalhava, as salas daqui são lotadas, com uma quantidade de crianças muito além. Tinha 18 alunos por sala e, na sala em que eu trabalhava (GIII), chega a ter 31 meninos porque não tem outra escola aqui perto. Para poder trabalhar no GIII, depende do número de crianças (até 15) – passou disso, tem direito a mais um educador (PROFESSORA A).

Se você está trabalhando em um lugar agradável para você como professora, você imagina o quanto isso é bom para o aluno? Já trabalhei, no município, em uma escola referência do bairro Minas Gerais. Você pode dar aula até de baixo de uma árvore se você quiser! O lugar é muito agradável: a criança pode pegar o livro na biblioteca, se sentar às mesinhas de cimento debaixo das árvores e ler. Tem uma estrutura muito bem-feita, e a gente sabe que aqui, no município, temos muitas escolas boas em termos de referência. Foi uma escola planejada, e isso faz muita diferença, já que a criança precisa gostar do lugar, ter condições [...]. Lá tem uma área onde as crianças podem fazer apresentação. Ela possui salas muito arejadas, muito abertas: tem janela de um lado e, do outro, um corredor [...]. Tem lugares em que a condição é muito precária, com casas adaptadas, mas o lugar acaba sendo insalubre para as crianças e os profissionais (PROFESSORA B).

Reconhecemos que uma escola que oferece recursos para o trabalho com os alunos proporciona o aprendizado de forma significativa, além de cativar os familiares, os profissionais da educação e principalmente os alunos, quando realmente aprendem. Estruturas adequadas fazem a diferença num processo em que docente e educandos podem trocar conhecimentos.

O anexo é mais apertado. Não tem quadra ou um espaço, o que dificulta um pouco. No anexo, são menos crianças por sala, o que é mais positivo para você atender as crianças. Nas salas integrais da sede, são 30 alunos, e as crianças ficam o dia inteiro, desde as 7h da manhã até as 17h25. A área pedagógica fica comprometida, pois não tem como atender 15 crianças. É bem diferente, mas na dobra, que é de manhã, são mais alunos por sala, e na sede fica comprometido o trabalho pedagógico. Por mais que tenham as educadoras para ajudar, é muita criança por sala, e, dependendo da idade, tem a questão do banho e da fralda. Você tem que atrelar o cuidar com o educar na Educação Infantil, e a parte pedagógica fica um pouco comprometida [...]. Os anexos vão fechar agora para conter os gastos, na área rural também, e as salas vão ficar superlotadas. Não vão conseguir fazer o que está em lei (PROFESSORA C).

Evidentemente, os ambientes escolares que não são adequados para comportar o número exato de crianças comprometem a mediação do professor e, principalmente, o aprendizado dos alunos.

Os recursos são poucos e tem cota, o que limita os trabalhos: por exemplo, se o aluno não tem caderno e a escola não pode oferecê-lo, isso complica muito. A escola em que eu leciono adquiriu quadros brancos, pois as salas possuem pouca iluminação, mas muito reflexo na lousa negra. A partir do momento em que colocaram o quadro branco, os alunos passaram a enxergar melhor, só que, às vezes, não tinha tinta para pincel. [...] Muitas vezes, o professor que queria usar esse quadro tinha que comprar o pincel e a tinta, mas agora já normalizou, e a direção passou a entregar pincéis de cada cor (azul, preto e vermelho) para os professores, além de disponibilizar tinta para carregá-los (PROFESSORA D).

Como podemos perceber no relato da professora D, os recursos não eram suficientes para o trabalho com os alunos, por haver cotas de uso. Desse modo, falta material para que as atividades sejam satisfatórias – por mais que esse profissional se dedique à função, há vários aspectos que envolvem o ensinar e o aprender.

As salas do fundo da escola são altas; então, a ventilação não é muito boa e tem muito eco. Às vezes eles estão cochichando, mas, pelo eco da sala, faz aquele barulhão. Somos seres humanos e a cabeça cansa, principalmente quando vou a uma sala dos fundos ao final do dia [...]. Em um momento ou outro, a criança sai daquilo que a gente planeja, e isso é normal na sala de aula, mas a questão do eco cansa muito a minha cabeça (PROFESSORA E).

Quando perguntadas se são filiadas a algum sindicato, as professoras colaboradoras da pesquisa declararam:

Não conheço praticamente nada do sindicato (PROFESSORA A).

No município eu era filiada àquele sindicato anterior e houve alguns problemas, em que a gestão teve muitas denúncias; por bem, não me filiei, porque agora eles estão construindo outros sindicatos. O sindicato é importante porque, muitas vezes, a gente quer discutir alguma coisa, reivindicar algo, e o sindicato forte pressiona os órgãos responsáveis por isso. O sindicato fez pressão em cima do governo para que o estado tivesse uma data certa para o reajuste do pagamento dos professores, reivindicando a questão do piso salarial, porque algumas regiões não pagam, mas, mesmo assim, não estou filiada a nenhum sindicato nesse momento. Você não é obrigado e tem a opção de se filiar ou não (PROFESSORA B).

Não tenho conhecimento do sindicato. Não foi me falado nada quando tomei posse (PROFESSORA C).

Não sou filiada. Já tive convite de outras professoras, mas o sindicato dos professores de Uberlândia não irá fazer realmente uma diferença para mim como professora. É tanta história, tanto boato que a gente ouve sobre o sindicato que a gente fica com o “pé atrás”. Pago todo ano no mês em que é descontado na nossa folha de pagamento [...]. Não acredito na influência das ações e pago sem procurar os meus direitos e por uma questão de acomodação também (PROFESSORA D).

Onde vejo o sindicato agindo é no estado, e eles vão à escola. Eles procuram os professores, mostram o que está acontecendo e o que eles estão fazendo e deixam a gente, mas na Prefeitura eu não vejo isso. Não sei quem está por trás e o que estão fazendo, então não me envolvo muito nessa questão [...]. Na Prefeitura, ele não é divulgado, pelo menos lá na minha escola, nem em rede social. No estado, não sou filiada e não tem motivo (PROFESSORA E).

Em consonância com as narrativas das colaboradoras, notamos que o sindicato não é bem divulgado entre os professores da rede municipal. Algumas delas desconhecem o papel dessa instituição, mas, mesmo assim, pagam a anuidade, enquanto outras não são filiadas porque têm receio de se comprometerem com algo que possa prejudicá-las. Se o sindicato fosse divulgado com mais frequência na rede municipal de ensino, mais pessoas saberiam da sua existência e da sua função de reivindicar os direitos dos trabalhadores.

Quando perguntadas sobre como veem o papel do sindicato na defesa do desenvolvimento profissional, as docentes salientaram que:

O sindicato vai lá na escola, cola um papelzinho, alguma manifestação pedindo apoio em alguma coisa, mas nem todos acatam. As vezes, eles pedem para assinar um abaixo-assinado, mas ninguém quer assinar, ninguém que colocar o nome e até criticam alguns professores quando algum sindicato entra na escola. Isso ocorre no estado porque, na Prefeitura, nunca percebi questão de sindicato (PROFESSORA A).

Geralmente, o profissional que está no sindicato é professor. Ele é um profissional que atuou na educação de uma forma mais crítica e consegue ver os avanços os retrocessos que às vezes são enfiados “goela abaixo”. O trabalho deles é de vigiar como os políticos estão tratando a educação, porque todo mundo gosta de dar palpite. Se não tiver alguém lá com um posicionamento a favor do professor, cada vez mais ele vai ficar acuado; então, considero que vale a pena. Muitas vezes, a gente falha ao não estar nas reuniões da categoria para ver as pessoas unidas, mas eles conseguem resultados e a gente sabe disso. O professor que é filiado ou que se sente representado pelo sindicato consegue passar para os representantes a sua insatisfação. Então, o sindicato é a voz do professor (PROFESSORA B).

É um órgão muito importante que defende nossos direitos e dá respaldo. Acredito que não precisaria nem ter sindicato, pois a sociedade é muito contraditória: na lei está uma coisa, na realidade, é outra. De qualquer forma, acho importante ter o sindicato (PROFESSORA C).

Não tenho ciência de como é a atuação efetiva desse sindicato e não sei a que ponto eles podem ajudar ou simplesmente não fazer nada. A gente ouve mais críticas do que afirmações positivas ou elogios [...]. A realidade docente não é muito discutida nos cursos, tanto na graduação quanto na pós-graduação. Seria preciso rever no currículo, na grade curricular do curso de Pedagogia, essa questão de refletir, conhecer mais a realidade de atuação, como são os direitos e os deveres. No estágio supervisionado, a gente não vê isso, pois os professores não falam sobre o sindicato no dia a dia. Tudo é atropelado pela quantidade de conteúdo que tem que ser passada e pelo número enorme de alunos na sala de aula. Se o professor tem algum conhecimento sobre o sindicato, isso não chega a ser o assunto em pauta (PROFESSORA D).

Na Prefeitura, desconheço qualquer ação do sindicato. Ficamos perdidas em relação ao atraso salarial, pois a gente não tinha apoio, voz e informação – essa é a minha descrença em relação ao sindicato da Prefeitura. No estado, eles organizam as assembleias, convidam todos a estarem presentes nas discussões das pautas, do que está acontecendo, das votações, dos direitos que podemos chegar a perder, caso seja aprovada uma ou outra resolução, lei etc. Então, eles estão mais presentes divulgando as ações para nós, enquanto professoras especialistas ali na escola, ajudarmos, acompanharmos uma assembleia, a greve e as paralisações – isso tudo eu vejo muito mais ativo (PROFESSORA E).

É visível nos relatos que o sindicato não apresenta uma divulgação adequada na rede municipal. Logo, essa instituição precisa estar mais ativa em ambas as esferas (município e estado), de modo a exercer seu papel com eficiência.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa visou investigar, analisar e compreender as contribuições do Mestrado em Educação do PPGED/UFU para o desenvolvimento profissional e a formação contínua de professoras que atuavam em 2018 na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental da Educação Básica da rede pública municipal de Uberlândia/MG. Esta investigação se baseou na escolha de um grupo de cinco docentes atuantes nessa rede, egressas do referido curso *stricto sensu*.

Os objetivos específicos da pesquisa foram: analisar os marcos jurídicos e normativos da formação e profissionalização dos professores no Brasil, a partir da CF/1988 (BRASIL, 1988); identificar e caracterizar os cenários de formação e de atuação docente – Mestrado em Educação da UFU e rede pública municipal de ensino – como espaços de formação contínua de professores, produção de saberes e atuação docente; conhecer o perfil dos egressos do Mestrado em Educação do PPGED/UFU, focalizando professoras que atuavam na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental da Educação Básica, em 2018; registrar e analisar as vozes de professoras egressas do PPGED/UFU, relacionadas às contribuições do Mestrado em Educação, para o desenvolvimento profissional docente: formação, saberes e carreira do magistério dos primeiros anos iniciais da Educação Básica.

Conforme o objetivo geral, os principais questionamentos foram: Por que as docentes da Educação Básica (Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental) buscam a formação no Mestrado em Educação? Quais as relações entre a formação inicial na graduação e a formação contínua na pós-graduação? Quais mudanças ocorrem nas concepções, crenças e saberes das professoras, em se tratando do fazer pedagógico, ao cursarem a pós-graduação *stricto sensu* em educação? Há transformações significativas no plano de carreira docente após a obtenção desse título?

A pesquisa nos permitiu atingir os objetivos e responder às perguntas ora apresentadas, tendo sido organizada em cinco seções: Na seção 1, realizamos uma revisão analítica dos marcos jurídicos e normativos da formação e profissionalização de professores após a CF/1988 (BRASIL, 1988), bem como das políticas de formação inicial, contínua e desenvolvimento profissional. Constatamos que a Carta Magna possui grandes avanços na área educacional e é considerada a base principal dos programas educacionais voltados à educação brasileira, ao passo que as políticas públicas de formação de professores no Brasil, a partir da Lei n. 9.394 (BRASIL, 1996), o PNE (BRASIL, 2014), as DCNs de 2002 e 2015 (BRASIL, 2012; 2015) e

as diretrizes dos cursos de Pedagogia (2005) formam professores para a Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental.

A LDB (BRASIL, 1996) regulamenta artigos constitucionais e estabelece diretrizes para a educação no Brasil, como as resoluções que acompanham a formação dos profissionais dessa área. Concluímos que há diversas transformações em conformidade com os PNEs, acrescidas de metas e estratégias para assistência, orientação, auxílio, supervisão da aplicação, com objetivos desejados para cada extensão da educação brasileira, assim como a valorização dos professores. As Metas 16, 17 e 18 concernem à importância da pós-graduação para os professores da Educação Básica até o último ano de vigência do PNE 2014-2024 (BRASIL, 2014), com o intuito de garantir a formação contínua e valorizar os profissionais do magistério das redes públicas da Educação Básica, de forma a nivelar o rendimento salarial, sobretudo por meio de planos de carreira, uma vez que muitos municípios não implementam em suas políticas.

Na segunda seção, apresentamos o cenário de formação do PPGED/UFU como locus de formação contínua, com o perfil das colaboradoras da investigação. Desse modo, mapeamos e descrevemos, ao mesmo tempo, os cenários de pesquisa e da formação para analisar o papel do Mestrado em Educação da UFU como espaço de formação contínua de professores e produção de saberes docentes. Descobrimos que, historicamente, a pós-graduação não é recente, uma vez que havia programas credenciados e aqueles com pedido de credenciamento. Observamos também a importância de levar em conta a fase histórica da pós-graduação, que deveria ser analisada em relação aos objetivos esperados.

A política de criação e apoio aos cursos de mestrado e doutorado é financiada, de início, em poucas universidades. Como responsável pela expansão e consolidação da pós-graduação, além de regular mestrados e doutorados no Brasil, a Capes foi concebida e tem como objetivos assegurar pessoas especializadas, assegurando a formação de especialistas e pesquisadores. Tal instituição também criou o Plano Nacional de Pós-graduação *stricto sensu* em 1981; de 1982 a 1989 se estabilizou; em 1990 foi extinta, mas a medida foi convertida e reelaborada conforme a Lei n. 8.405 (BRASIL, 1992); e em 1995 foi reorganizada como instituição voltada a acompanhar e avaliar cursos de pós-graduação *stricto sensu* no país. Conforme a Lei n. 11.502 (BRASIL, 2007), nasceu uma nova Capes para coordenar o Sistema Nacional de Pós-graduação do Brasil, o que advém a indução e promoção da formação inicial e continuada de docentes para a Educação Básica. Nesse sentido, discutimos os conceitos relativos à pós-graduação.

Discorreremos sobre o PPGED/UFU e mostramos o principal objetivo do programa: realizar pesquisas voltadas à área da educação, além de habilitar/formar profissionais para esse

propósito. Ademais, abordados os aspectos históricos desse programa e realizamos o levantamento bibliográfico, a exemplo da seção 1 desta dissertação.

Enquanto isso, a seção 3 apresenta as vozes das professoras: formação, saberes e carreira docente, em que registramos as narrativas das docentes acerca das contribuições do Mestrado em Educação para o desenvolvimento profissional docente: formação, saberes, e carreira do magistério da Educação Básica. Nela se encontram os dados coletados na pesquisa, por meio da aplicação de questionários enviados às professoras e de entrevistas.

Por meio das narrativas das colaboradoras buscamos apropriações teóricas e pedagógicas sobre o significado da formação contínua, as experiências, suas maneiras de pensar, sentir e de agir nas atividades docentes.

Nessa perspectiva as Professoras da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental buscaram a formação na pós-graduação *stricto sensu* por diversos fatores. Algumas, ao concluírem a graduação, queriam participar do processo seletivo e continuar os estudos; outras o fizeram porque desenvolviam projetos enquanto graduandas – a formação inicial as influenciou a continuar as pesquisas. Cursar um mestrado também era o pensamento de algumas colaboradoras, para terem um nível mais avançado de escolaridade, e há as que participavam de projetos, se interessaram pelo trabalho e almejaram, ao fim da graduação, continuar com as investigações, já que gostavam do tema e o mestrado daria condições para aprofundar nas análises. Havia aquelas também que acreditam na influência de professores pesquisadores.

A relação entre a formação inicial na graduação e a formação contínua na pós-graduação, para algumas colaboradoras do estudo, fez com que notassem um elo entre ambos os níveis de ensino. O mestrado, como formação contínua de pós-graduação, tem o intuito de aprofundar os conhecimentos e/ou dar continuidade aos estudos, como descreve uma das entrevistadas. Já outras acreditam que não há tanta relação, pois, o foco da graduação é o ensino, com pouca prática, ao passo que, no mestrado adentrou em teorias pedagógicas e autores que as permitiram fazer reflexões sobre teoria e prática. A IC realizada na graduação abarca projetos e pesquisas, de acordo com uma das participantes do estudo, enquanto outra indica relação intrínseca com os estudos feitos no mestrado.

As mudanças na educação são lentas, como disse uma professora colaboradora. Elas acontecem no decorrer do tempo e tendem a nos conscientizar de que existem formas variadas para exercer um ofício – há profissionais que acreditam que não tiveram tempo hábil para as modificações ocorrerem de fato. Refletir sobre o conteúdo que utilizará nas aulas era algo que, antes do mestrado, exigia um esforço maior, mas hoje é possível fazer relações e trazer

exemplos a partir da realidade, pois é algo visível quando se unem teoria e prática. A visão crítica que possuem com a conclusão do mestrado é perceptível nas narrativas das entrevistadas; todavia, ainda há caminhos a serem percorridos.

A última pergunta relacionada ao objetivo geral se refere às mudanças significativas no plano de cargos e carreira docente, após a obtenção do título de mestre em educação. Houve um acréscimo de 15% no salário de todas as entrevistadas – algumas acreditam que não é um aumento significativo, em virtude da dedicação aos estudos. Falta mais valorização em termos financeiros, pois, para elas ainda há descontos exorbitantes a partir do momento em que se tornam mestres. Nesse contexto, a mudança visível se baseia no tratamento dos colegas, dado que outros profissionais da educação as tratam como referências.

O estudo demonstrou a relevância da pós-graduação *stricto sensu*, sobretudo do mestrado como locus da formação docente contínua e desenvolvimento profissional docente. Por meio do diálogo das evidências orais e o referencial bibliográfico sobre formação e profissionalização dos professores, formação contínua e desenvolvimento profissional, além das contribuições do mestrado em educação, compreendemos que esse nível de ensino é relevante e contribui, sobremaneira, com tais aspectos. O salário dos professores, com o reconhecimento do título de mestre ainda não é significativo para alguns profissionais, pois enfrentam condições de trabalho que, muitas vezes, desfavorecem a prática docente.

REFERÊNCIAS

- ALARCÃO, Isabel. Formação continuada como instrumento de profissionalização docente. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.). **Caminhos da profissionalização do magistério**. Campinas: Papirus, 1998.
- ALMEIDA, Maria Isabel de. Apontamentos a respeito da formação de professores. In: BARBOSA, Raquel Lazzari Leite (Org.). **Formação de educadores, artes e técnicas – ciências e políticas**. São Paulo: Edunesp, 2006.
- ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da Educação e da Pedagogia: Geral e Brasil**. 3. ed. São Paulo: Moderna, 2006.
- ARROYO, Miguel G. **Ofício de mestre: imagens e autoimagens**. 15. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.
- BALDINI, Marcia Aparecida. **Diretrizes curriculares do curso de Pedagogia (2006): contribuições para a formação acadêmica e a prática docente**. 2009. Dissertação (Mestrado) – Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí, 2009.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BARUFFI, Mônica Maria. **Políticas Educacionais**. Indaial/SC:Uniasselvi, 2017.
- BOGDAN, Roberto C.; BILKEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994.
- BOM MEIHY, José Carlos. **Manual de história oral**. 2. ed. São Paulo: Loyola, 1996.
- BRASIL. Conselho Federal de Educação. Parecer n. 252/1969. Estudos pedagógicos superiores, mínimos de conteúdos e duração para o curso de graduação em pedagogia. Relator: Valnir Chagas. **Documenta**, Brasília, n. 100, p. 101-179, 1969a.
- BRASIL. Conselho Federal de Educação. Resolução n. 2, de 11 de abril de 1969. Fixa os mínimos de conteúdo e duração a serem observados na organização do Curso de Pedagogia. **Documenta**, Brasília, n. 100, p. 113-117, 1969b.
- BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. **Diário Oficial da União**, Brasília, 5 out. 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 14 maio 2019.
- BRASIL. Decreto n. 5.800, de 8 de junho de 2006. Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil – UAB. **Diário Oficial da União**, Brasília, 9 jun. 2006. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Decreto/D5800.htm>. Acesso em: 1º mar. 2019.
- BRASIL. Decreto n. 29.741, de 11 de julho de 1951. Institui uma Comissão para promover a Campanha Nacional de Aperfeiçoamento de pessoal de nível superior. **Diário Oficial da**

União, Rio de Janeiro, 13 jul. 1951. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1950-1959/decreto-29741-11-julho-1951-336144-norma-pe.html>>. Acesso em: 20 abr. 2019.

BRASIL. Decreto n. 74.299, de 18 de julho de 1974. Dispõe sobre a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 19 jul. 1974. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1970-1979/decreto-74299-18-julho-1974-422808-norma-pe.html>>. Acesso em: 4 maio 2019.

BRASIL. Decreto n. 86.791, de 28 de dezembro de 1981. Extingue o Conselho Nacional de Pós-graduação e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 29 dez. 1981. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1980-1987/decreto-86791-28-dezembro-1981-436402-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 6 maio 2019.

BRASIL. Lei n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 27 dez. 1961. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 10 jul. 2019.

BRASIL. Lei n. 5.540, de 28 de novembro de 1968. Fixa normas de organização e funcionamento do Ensino Superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 3 dez. 1968. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5540.htm>. Acesso em: 13 maio 2019.

BRASIL. Lei n. 8.028, de 12 de abril de 1990. Dispõe sobre a organização da Presidência da República e dos Ministérios, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 13 abr. 1990. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L8028.htm>. Acesso em: 1º mar. 2019.

BRASIL. Lei n. 8.405, de 9 de janeiro de 1992. Autoriza o Poder Executivo a instituir como fundação pública a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 10 jan. 1992. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8405.htm>. Acesso em: 10 maio 2019.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 23 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 20 maio 2019.

BRASIL. Lei n. 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 n. 10.195, de 14 de fevereiro de 2001; revoga dispositivos das Leis n. 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, 21 jun. 2007. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/lei/111494.htm>. Acesso em: 19 abr. 2019.

BRASIL. Lei n. 11.502, de 11 de julho de 2007. Modifica as competências e a estrutura organizacional da fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior -

CAPES, de que trata a Lei n. 8.405, de 9 de janeiro de 1992; e altera as Leis n. 8.405, de 9 de janeiro de 1992, e 11.273, de 6 de fevereiro de 2006, que autoriza a concessão de bolsas de estudo e de pesquisa a participantes de programas de formação inicial e continuada de professores para a Educação Básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, 12 jul. 2007. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/lei/111502.htm>. Acesso em: 15 jun. 2019.

BRASIL. Lei n. 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, 17 jul. 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111738.htm>. Acesso em: 9 jun. 2019.

BRASIL. Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 26 jun. 2014. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm>. Acesso em: 30 set. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018a. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>>. Acesso em: 29 jun. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censos Educacionais do Inep revelam mais de 2,5 milhões de professores no Brasil**. Brasília: MEC; INEP, 2018b. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/censos-educacionais-do-inep-revelam-mais-de-2-5-milhoes-de-professores-no-brasil/21206>. Acesso em: 26 jun. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano de Desenvolvimento da Educação**. Brasília: MEC, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. **Planos de carreira e remuneração**: contribuições para a elaboração e a revisão de planos de carreira e remuneração dos profissionais da educação escolar básica pública. Brasília: MEC, 2016.

BRASIL. Parecer CNE/CP n. 5, de 13 de dezembro de 2005. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia. **Diário Oficial da União**, Brasília, 14 dez. 2005. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp05_05.pdf>. Acesso em: 20 abr. 2019.

BRASIL. Parecer CNE/CP n. 9, de 8 de maio de 2001. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. **Diário Oficial da União**, Brasília, 9 maio 2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf>>. Acesso em: 6 jun. 2019.

BRASIL. Parecer CNE n. 776, de 3 de dezembro de 1997. Orienta para as diretrizes curriculares do curso de graduação. **Diário Oficial da União**, Brasília, 4 dez. 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf_legislacao/superior/legisla_superior_parecer77697.pdf>. Acesso em: 2 maio 2019.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação: PNE 2014-2024 – linha de base.** Brasília: Inep, 2015. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/documents/186968/485745/Plano+Nacional+de+Educa%C3%A7%C3%A3o+PNE+2014-2024++Linha+de+Base/c2dd0faa-7227-40ee-a520-12c6fc77700f?version=1.1>>. Acesso em: 20 maio 2019.

BRASIL. Resolução CNE/CEB n. 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, em conformidade com o artigo 6º da Lei n. 11.738, de 16 de julho de 2008, e com base nos artigos 206 e 211 da Constituição Federal, nos artigos 8º, § 1º, e 67 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e no artigo 40 da Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007. **Diário Oficial da União**, Brasília, 29 maio 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/resolucao_cne_ceb002_2009.pdf>. Acesso em: 7 abr. 2019.

BRASIL. Resolução CNE/CP n. 1, de 18 de fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. **Diário Oficial da União**, Brasília, 9 abr. 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf>. Acesso em: 7 abr. 2019.

BRASIL. Resolução n. 2, de 1º de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2 jul. 2015. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>>. Acesso em: 2 out. 2018.

BRZEZINSKI, Iria. Formação de professores para a Educação Básica e o Curso de Pedagogia: a tensão entre instituído e instituinte. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 23, n. 2, p. 229-251, 2007.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização e linguística.** São Paulo: Scipione, 2005.

CAPES. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Avaliação Quadrienal da Capes.** 2017. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/sala-de-imprensa/noticias/8691-capes-divulga-resultado-final-da-avaliacao-quadrienal-2017>>. Acesso em: 12 mar. 2019.

CAPES. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **História e missão.** 2019. Disponível em: <<https://www.capes.gov.br/historia-e-missao>>. Acesso em: 5 abr. 2019.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber:** elementos para uma teoria. Tradução de Bruno Magne. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

COMARÚ, Patrícia do Amaral. **Desenvolvimento profissional, saberes e formação docente.** 2004. Disponível em: <<http://www.uece.br/endipe2014/ebooks/livro2/DESENVOLVIMENTO%20PROFISSIONAL,%20SABERES%20E%20FORMA%C3%87%C3%83O%20DOCENTE.pdf>>. Acesso em: 30 ago. 2018.

CORDIOLLI, Marcos. **Sistemas de ensino e políticas educacionais no Brasil**. Curitiba: Ibpex, 2011.

CRISTOVAM, Francisca Kelly Gomes; ARAÚJO, Maria Jucineide. Educação e constituições brasileiras. In: CONGRESSO NACIONAL DE PRÁTICAS EDUCATIVAS, 1., 2017, Campina Grande. **Anais...** Campina Grande: Coprecis, 2017. Disponível em: <https://www.editorarealize.com.br/revistas/coprecis/trabalhos/TRABALHO_EV077_MD1_SA9_ID813_14082017145015.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2019.

CUNHA, Luiz Antônio C. R. A pós-graduação no Brasil: função técnica e função social. *Revista de Administração de Empresas*, v. 14, n. 5, p. 66-70, set/out. 1974. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S0034-75901974000500006>. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rae/v14n5/v14n5a06.pdf>>. Acesso em: 20 jan. 2019.

CUNHA, Luiz Antônio C. R. A educação na sociologia: um objeto rejeitado. In: ENCONTRO ANUAL DA ANPOCS, 15., 1991, Caxambu. **Anais...** Caxambu: ANPOCS, 1991. Disponível em: <<http://www.luizantoniocunha.pro.br/uploads/livros/a-educacao-na-sociologia-um-objeto-rejeitado.pdf>>. Acesso em: 5 abr. 2019.

CUNHA, Maria Isabel da. **O bom professor e sua prática**. Campinas: Papirus, 1989.

CUNHA, Maria Isabel da. Profissionalização docente: contradições e perspectivas. In: CUNHA, Maria Isabel da; VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Orgs.). **Desmistificando a profissionalização do magistério**. Campinas: Papirus, 1999.

CUNHA, Maria Isabel da. et al. **O Espaço de formação da docência universitária em Programas de Pós-graduação em educação na perspectiva de egressos**. In: CUNHA, Maria Isabel da et al. (Orgs.). *Trajetórias e lugares de Formação da docência universitária: da perspectiva individual ao espaço institucional*. Araraquara, SP: Junqueira& Marin; Brasília DF: CAPES: CNPq, 2010

CURY, Carlos Roberto Jamil. Graduação/pós-graduação: a busca de uma relação virtuosa. **Educação & Sociedade**, v. 25, n. 88, p. 777-793, out. 2004. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302004000300007>. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v25n88/a07v2588.pdf>>. Acesso em: 24 fev. 2019.

DASSOLER, Olmira Bernadete; LIMA, Denise Maria Soares. A formação e profissionalização docente: características, ousadia e saberes. In: SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL, 9., 2012, Caxias do Sul. **Anais...** Caxias do Sul: ANPED, 2012. Disponível em: <<http://www.uces.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/3171/522>>. Acesso em: 1º set. 2018.

DOURADO, Luiz Fernandes. Diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da Educação Básica: concepções e desafios. **Educação & Sociedade**, v. 36, n. 131, p. 299-324, abr./jun. 2015. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/ES0101-73302015151909>. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v36n131/1678-4626-es-36-131-00299.pdf>>. Acesso em: 1º out. 2018.

ESTEVAM, Humberto Marcondes; GUIMARÃES, Selva. Avaliação do perfil de egressos do programa de pós-graduação stricto sensu em educação da UFU: impacto na formação docente e de pesquisador (2004-2009). **Avaliação** (UNICAMP), v. 16, p. 703-730, 2011. <http://dx.doi.org/10.1590/S1414-40772011000300012>. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/aval/v16n3/v16n1a12.pdf> Acesso em: 29 de julho de 2019.

FACHIN, Odília. **Fundamentos de metodologia**. 5. ed. São Paulo: Saraiva, 2006.

FORTUNA, Volnei. A relação teoria e prática na educação em Freire. **Revista Brasileira de Ensino Superior**, v. 1, n. 2, p. 64-72, out./dez. 2015. DOI: <http://dx.doi.org/10.18.18256/2447-3944/rebes.v1n2p64-72>.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise de conteúdo**. 3. ed. Brasília: Líber Livro, 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GARCIA, Marcelo. Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. **Sísifo**, n. 8, p. 7-22, jan./abr. 2009. Disponível em: http://www.unitau.br/files/arquivos/category_1/MARCELO__Desenvolvimento_Profession al_Docente_passado_e_futuro_1386180263.pdf. Acesso em: 3 abr. 2019.

GARCIA, Marcelo. Formalidade e informalidade no processo de aprender a ensinar. In: PUENTES, Roberto Valdés et al. (Orgs.). **Ensino Médio**: estado atual, políticas e formação de professores. Uberlândia: Edufu, 2012.

GARCIA, Maria Manuela Alves; FONSECA, Márcia Souza da; LEITE, Vanessa Caldeira. Teoria e prática na formação de professores: a prática como tecnologia do eu docente. **Educação em Revista**, v. 29, n. 3, p. 233-264, 2013. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-46982013000300010>. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-46982013000300010&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 20 jul. 2019.

GASPARINI, Sandra Maria; BARRETO, Sandhi Maria; ASSUNÇÃO, Ada Avila. O professor, as condições de trabalho e os efeitos sobre sua saúde. **Educação e Pesquisa**, v. 31, n. 2, p. 189-199, maio/ago. 2005. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S1517-97022005000200003>. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v31n2/a03v31n2.pdf>. Acesso em: 1º mar. 2019.

GATTI, Bernadete Angelina. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação & Sociedade**, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out./dez. 2010. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302010000400016>. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v31n113/16.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2019.

GATTI, Bernadete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá (Coords.). **Professores do Brasil**: impasses e desafios. Brasília: Unesco, 2009.

GATTI, Bernadete Angelina. Reflexão sobre os desafios da pós-graduação: novas perspectivas sociais, conhecimento e poder. **Revista Brasileira de Educação**, n. 18, p. 108-154, set./out./nov./dez. 2001. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413->

24782001000300010 Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n18/n18a10.pdf>>. Acesso em: 19 fev. 2019.

GATTI, B. A. et al. **Professores do Brasil: novos cenários de formação**. Brasília: Unesco, 2019.

GAUTHIER, Clermont. **Por uma teoria da Pedagogia: Pesquisas Contemporâneas sobre o saber docente**. Ijuí: Editora Unijuí, 1998.

GONZÁLEZ REY, Fernando. **Pesquisa qualitativa e subjetividade: os processos de construção da informação**. Tradução de Marcel Aristides Ferrada Silva. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005.

GUIMARÃES, Selva. **Ser professor no Brasil: história oral de vida**. Campinas: Papirus, 1997.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional**. São Paulo: Cortez, 2004.

LIBÂNEO, José Carlos. Pedagogia e pedagogos: inquietações e buscas. **Educar**, n. 17, p. 153-176, 2001. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/0104-4060.226>. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/er/n17/n17a12.pdf>>. Acesso em: 5 abr. 2019.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

LIMA, Maria da Glória. Formação docente e desenvolvimento profissional: conceitos em expansão e em confluência. In: DIAS, Ana Maria Iório; LIMA, Maria da Glória Soares Barbosa (Orgs.). **O cenário docente na educação superior do século XXI: perspectivas e desafios contemporâneos**. Teresina: EDUFPI, 2013.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MACEDO, Paulo Sérgio Novais de. Democracia participativa na Constituição Brasileira. **Revista de Informação Legislativa**. Brasília a. 45 n. 178 abr./jun. 2008. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/ril/edicoes/45/178/ril_v45_n178_p181.pdf> Acesso em: 22 julho de 2019.

MAGALHÃES, Lígia Karam Corrêa de; AZEVEDO, Leny Cristina Soares Souza. Formação continuada: entre a lei e o trabalho docente. **Cadernos Cedes**, v. 35, n. 95, p. 15-36, jan./abr. 2015. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/CC0101-32622015146769>. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v35n95/0101-3262-ccedes-35-95-00015.pdf>>. Acesso em: 5 abr. 2018.

MARCONI; Maria de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MARIN, Alda Junqueira. Desenvolvimento profissional docente: início de um processo centrado na escola. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.). **Caminhos da profissionalização do magistério**. Campinas: Papirus, 1998.

MASSI, Luciana; QUEIROZ, Salete Linhares. Estudos sobre iniciação científica no Brasil: uma revisão. **Cadernos de Pesquisa**, v. 40, n. 139, p. 173-197, jan./abr. 2010.

DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S0100-15742010000100009>. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v40n139/v40n139a09.pdf>>. Acesso em: 4 abr. 2019.

MATTOS, Isabel Cristina Rossi. **A formação permanente de professores**. 2007. Disponível em: <http://repositorio.pgsskroton.com.br/bitstream/123456789/522/1/Artigo%204.pdf>>. Acesso em: 3 set. 2018.

MELO, Geovana Ferreira. **Pedagogia universitária: aprender a profissão, profissionalizar a docência**. Curitiba: CRV, 2018. DOI: 10.24824/978854442481.0

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. **Ensino: as abordagens do processo**. São Paulo: EPU, 1986.

NÓVOA, António. O passado e o presente dos professores. In: NÓVOA, António (Org.). **Profissão professor**. Portugal: Porto. 1995, p. 13-34.

NÓVOA, António. **Os professores e sua formação**. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de. O direito à educação. In: ADRIÃO, Thereza (Org.). **Gestão, financiamento e direito à educação**. São Paulo: Xamã, 2001.

OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Marisa Ribeiro Teixeira. **Política e trabalho na escola**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

OLSON, David R.; TORRANCE, Nancy. **Cultura escrita e oralidade**. São Paulo: Ática, 1997.

PEREIRA, Mariane Gomes. **Valorização do trabalho docente no Plano de Cargos e Carreiras de Uberlândia: a perspectiva dos profissionais da rede municipal de ensino**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2017.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de Professores – Saberes da Docência e Identidade do Professor. R. Fac.Educ.São Paulo,1997. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/1287224/mod_resource/content/1/Pimenta_Form%20de%20profs%20e%20saberes%20da%20docencia.pdf. Acesso em: 10 de maio de 2019.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. **Docência no Ensino Superior**. São Paulo: Cortez, 2002.

PIMENTA, Selma Garrido; SEVERINO, Antônio Joaquim. Apresentação da coleção. In: LOPES, Amanda Cristina Teagno (Org.). **Educação Infantil e registro de práticas**. São Paulo: Cortez, 2009. (Coleção Docência em Formação).

ROCHA, Camila Boaventura. **A formação de professores nos cursos de Pedagogia das universidades federais de Minas Gerais: o lugar do ensino de história**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2016.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil (1930/1973)**. 31. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

SACRISTÁN, Gimeno. A consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, António (Org.). **Profissão professor**. Porto: Porto Editora, 1999, p. 63-92.

SANTOS, Lucíola Licínio de Castro Paixão. Dimensões pedagógicas e políticas da formação contínua. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.). **Caminhos da profissionalização do magistério**. Campinas: Papirus, 1998, p. 123.

SAVIANI, Demerval. **Da nova LDB ao Fundeb**: por uma outra política educacional. Campinas: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, Demerval. O Plano de Desenvolvimento da Educação: análise do projeto do MEC. **Educação & Sociedade**, v. 28, n. 100, p. 1231-1255, out. 2007. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302007000300027>. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302007000300027&lng=pt&tlng=pt Acesso em 10 de maio de 2019.

SCHEIBE, Leda. O Conselho Técnico-Científico da Educação Básica da Capes e a formação docente. **Cadernos de Pesquisa**, v. 41, n. 144, p. 812-825, 2011. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S0100-15742011000300009>. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742011000300009&lng=pt&tlng=pt. Acesso em 10 de maio de 2019

Disponível em: <<http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/76>>. Acesso em: 22 abr. 2019.

SCHON, Donald A. **Educando o profissional reflexivo**: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

SILVA, Marcos Gonçalves da. **Contribuições do Mestrado em Educação para a formação de professores universitários bacharéis**. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica de Santos, 2008.

STIVANIN, Neridiana Fabia; ZANCHET, Beatriz Maria Boéssio Atrib. Programas de inserção à docência: percepções de professores universitários. **Formação Docente**, v. 6, n. 11, p. 79-90, ago./dez. 2014. Disponível em: <<https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbfp/article/view/106/95>>. Acesso em: 25 abr. 2019.

SZYMANSKI, Heloisa. **A entrevista na pesquisa em educação**: a prática reflexiva. 3. ed. Brasília: Liber Livro, 2004.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 14. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

UBERLÂNDIA. Lei Complementar n. 49, de 12 de janeiro de 1993. Dispõe sobre o Estatuto e o Plano de Carreira do Magistério Público do Município de Uberlândia. **Diário Oficial do**

Município, Uberlândia, 12 jan. 1993. Disponível em: <http://www.uberlandia.mg.gov.br/uploads/cms_b_arquivos/leismunicipais/2/2/Lei%20Complementar%20n%2049-1993.doc>. Acesso em: 23 jan. 2019.

UBERLÂNDIA. Lei Complementar n. 151, de 2 de setembro de 1996. Cria as escolas municipais que menciona, altera a Lei Complementar n. 49, de 12 de janeiro de 1993, e dá outras providências. **Diário Oficial do Município**, Uberlândia, 3 set. 1996. Disponível em: <<https://leismunicipais.com.br/a/mg/u/uberlandia/lei-complementar/1996/16/151/lei-complementar-n-151-1996-cria-as-escolas-municipais-que-menciona-altera-a-lei-complementar-n-49-de-12-de-janeiro-de-1993-e-da-outras-providencias-2018-09-17-versao-compilada>>. Acesso em: 17 jul. 2019.

UBERLÂNDIA. Lei Complementar n. 347, de 20 de fevereiro de 2004. Dispõe sobre o Plano de Cargos, Carreira e Remuneração dos Servidores da Educação do Município de Uberlândia e revoga a Lei Complementar n. 49, de 12 de janeiro de 1993 e suas alterações posteriores. **Diário Oficial do Município**, 20 fev. 2004. Disponível em: <<https://leismunicipais.com.br/a/mg/u/uberlandia/lei-complementar/2004/34/347/lei-complementar-n-347-2004-dispoe-sobre-o-plano-de-cargos-carreira-e-remuneracao-dos-servidores-da-educacao-do-municipio-de-uberlandia-e-revoga-a-lei-complementar-n-049-de-12-de-janeiro-de-1993-e-suas-alteracoes-posteriores>>. Acesso em: 20 jul. 2019.

UBERLÂNDIA. Lei n. 2.138, de 24 de novembro de 1972. Cria o Conselho Municipal de Educação. **Diário Oficial do Município**, Uberlândia, 25 nov. 1972. Disponível em: <<https://leismunicipais.com.br/a/mg/u/uberlandia/lei-ordinaria/1972/213/2138/lei-ordinaria-n-2138-1972-cria-o-conselho-municipal-de-educacao>>. Acesso em: 20 maio 2019.

UBERLÂNDIA. Lei n. 11.444, de 24 de julho de 2013. Institui a rede pública pelo direito de ensinar e aprender e dá outras providências. **Diário Oficial do Município**, Uberlândia, 26 jul. 2013. Disponível em: <http://www.uberlandia.mg.gov.br/uploads/cms_b_arquivos/16875.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2019.

UBERLÂNDIA. Lei n. 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. **Diário Oficial do Município**, Uberlândia, 29 set. 2014. Disponível em: <http://www.uberlandia.mg.gov.br/uploads/cms_b_arquivos/12707.pdf>. Acesso em: 16 jul. 2019.

UBERLÂNDIA. **Lei Orgânica do Município de Uberlândia**. Uberlândia, 1991. Disponível em: <<https://leismunicipais.com.br/lei-organica-uberlandia-mg>>. Acesso em: 19 maio 2019.

UBERLÂNDIA. Secretarias e Órgãos. **Secretaria Municipal de Educação**. 2019. Disponível em: <<http://www.uberlandia.mg.gov.br/2014/secretaria/30/secretaria.html>>. Acesso em: 2 jul. 2019.

UFU. Universidade Federal de Uberlândia. Instituto de Letras e Linguística. **Projeto Político-Pedagógico do Curso de Licenciatura em Língua Portuguesa com Domínio de Libras**. 2013. Disponível em: <http://www.ileel.ufu.br/lpdl/wp-content/uploads/2017/03/PROJETO_POLITICO_PEDAGOGICO_LPDL.pdf>. Acesso em: 24 abr. 2018.

UFU. Universidade Federal de Uberlândia. **Resolução CONPEP n. 8, de 29 de junho de 2011.** Disponível em: <<http://www.reitoria.ufu.br>>. Acesso em: 18 jun. 2019.

UFU. Universidade Federal de Uberlândia. **Programa de Pós-graduação em Educação.** 2018. Disponível em: <<http://www.ppged.faced.ufu.br/institucional/o-programa>>. Acesso em: 14 abr. 2019.

VASCONCELLOS, Isamara Martins. **A federalização do Ensino Superior no Brasil.** 2007. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Universidade de Brasília, Brasília, 2007. Disponível em: <http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/2525/1/2007_IsamaraMartinsVasconcelos.pdf>. Acesso em: 2 abr. 2019.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Avanços e equívocos na profissionalização do magistério e a nova LDB. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.). **Caminhos da profissionalização do magistério.** Campinas: Papirus, 1998.

VICENTINI, Paula Perin. LUGL, Rosario Genta. História da profissão docente no Brasil: representações em disputa. São Paulo: Cortez, 2009.

VILLA, Fernando Gil. O professor em face das mudanças culturais e sociais. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.). **Caminhos da profissionalização do magistério.** Campinas: Papirus, 1998.

YOUNG, Michael. Para que servem as escolas. **Educação & Sociedade**, v. 28, n. 101, p. 1287-1302, set./dez. 2007. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302007000400002>. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v28n101/a0228101.pdf>>. Acesso em: 3 abr. 2019.

APÊNDICES

Apêndice 1 – Termo de Consentimento

Esta pesquisa, intitulada “Desenvolvimento profissional e formação contínua de professores: contribuições do Mestrado em Educação”, destina-se a analisar as contribuições do Mestrado em Educação da Universidade Federal de Uberlândia para o desenvolvimento profissional e a formação contínua de professoras que atuam na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental da Educação Básica da rede pública municipal de Uberlândia/MG, focalizando as contribuições dessa formação contínua no desenvolvimento profissional das professoras. A pesquisadora se compromete a manter os dados individuais em sigilo, garantindo o anonimato nas citações e que não há riscos físicos ou psicológicos envolvidos. Neste sentido, a entrevista será gravada e posteriormente transcrita. As transcrições serão apresentadas aos sujeitos para que afirmem sobre a veracidade do processo de transcrição.

Eu,,
 RG, concordo em participar da pesquisa “Desenvolvimento profissional e formação contínua de professores: contribuições do Mestrado em Educação”, realizada pela aluna Renata Altair Fidelis, mestranda em Educação da Universidade Federal de Uberlândia, orientada pela Profa. Dra. Selva Guimarães.

Confirmo que fui devidamente esclarecido (a) sobre os motivos desta pesquisa. Declaro que faço esta autorização de livre e espontânea vontade e que, em nenhum momento, eu me senti forçado (a) a fazê-lo. A desistência de participar da pesquisa ou o não consentimento não trará nenhum prejuízo.

- a garantia de receber esclarecimento a qualquer dúvida relacionada com a pesquisa;
- a liberdade de retirar meu consentimento a qualquer momento e deixar de participar do estudo;
- a segurança de que não serei identificado e que será mantido o caráter confidencial dos dados;
- receberei as informações sobre os resultados do estudo, quando solicitados por mim;
- os dados coletados poderão ser utilizados para divulgação em eventos de educação ou publicações, garantindo-se sempre o anonimato do sujeito da pesquisa.

....., de de 2018.

.....
 Assinatura do sujeito da pesquisa

.....
 Assinatura do (a) pesquisador (a) responsável

Apêndice 2 – Questionário

Observação: As professoras serão identificadas no texto com pseudônimos para garantir o anonimato e preservar a identidade das pessoas. Usaremos as expressões PROFESSORA A, PROFESSORA B etc.

I. IDENTIFICAÇÃO

Dados pessoais

- 01 - Idade: _____
 02 - Sexo: F () M ()
 03 - Cor/raça: Branco () Preto () Pardo ()
 04 - Religião: _____
 05 - Instituição em que atua:

- 06 - Nível de ensino/ano ou série:

- 07 - Qual o tempo de magistério na Educação Básica?

De 1 a 3 anos ()

De 1 a 5 anos ()

De 5 a 10 anos ()

Outros () _____

II. FORMAÇÃO INICIAL

Graduação

08 - Formação _____

09 - Ano de início: _____

10 - Ano de conclusão: _____

11 - Nome da instituição: _____

12 - Cidade/estado: _____

III. PÓS-GRADUAÇÃO

Especialização

Mestrado

13 - Ano de início: _____

14 - Ano de conclusão: _____

15 - Nome da instituição: _____

Doutorado

16 - Ano de início: _____

17 - Ano de conclusão: _____

18 - Nome da instituição: _____

IV. CONDIÇÕES DE TRABALHO**Jornada de trabalho**

20h () 40h () Outra () _____

Salário

1 a 2 salários mínimos ()

Acima de 4 salários mínimos ()

2 a 4 salários mínimos ()

Outro () _____

Apêndice 3 – Roteiro de entrevista semiestruturada

EIXO 01

FORMAÇÃO INICIAL E CONTÍNUA

- 01 - Por que você buscou a formação no Mestrado em Educação?
- 02 - Por que você escolheu o Programa de Pós-graduação (PPGED) da UFU?
- 03 - Você percebeu relação entre sua formação inicial na graduação e o Mestrado em Educação?
- 04 - As disciplinas que você cursou contribuíram para a formação do seu ideário e da prática pedagógica?
- 05 - Enquanto estudante de graduação, como era percebida por você a relação entre a teoria e a prática?
- 06 - Quais mudanças ocorreram no fazer pedagógico, nos saberes e nas crenças após conclusão do Mestrado em Educação?
- 07 - Quais pontos considera positivos e quais pontos considera negativos em relação ao Mestrado?
- 08 - O curso de Mestrado foi relevante para você e fortaleceu o desenvolvimento profissional?
- 09 - Para você, qual a relação entre a formação inicial e a formação contínua após o título de Mestre?
- 10 - Você participa de outras atividades de formação contínua? Quais e por quê?
- 11 - Você pretende continuar a pós-graduação *stricto sensu* fazendo um doutorado e um pós-doutoramento? Se não, por quê?
- 12 - Você visa à atuação no âmbito universitário, ou seja, você pensa em migrar para universidade atuando como professor no Ensino Superior?
- 13 - Você fez o curso para aquisição de conhecimentos, investimento na formação ou melhora financeira? Quais foram os motivos?

EIXO 02

CARREIRA DOCENTE

- 01 - Houve mudanças significativas no plano de carreira docente após o título de Mestre?
- 02 - Como você avalia as contribuições do Mestrado para sua vida, seu desenvolvimento profissional e o seu fazer pedagógico (seus saberes)?
- 03 - Em relação ao salário, você recebe acima do piso salarial nacional?
- 04 - O piso nacional está sendo cumprido pela rede em que você atua?

EIXO 03

CONDIÇÕES DE TRABALHO NA ESCOLA

- 01 - Como são as condições de trabalho na escola?
- 02 - As condições de trabalho contribuem ou dificultam?
- 03 - Você é filiada a algum sindicato?
- 04 - Como você vê o papel do sindicato na defesa do desenvolvimento profissional?

ANEXOS

ANEXO

Lei n. 11.967, de 29 de setembro de 2014.

DISPÕE SOBRE O PLANO DE CARREIRA DOS SERVIDORES DO QUADRO DA EDUCAÇÃO DA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE ENSINO DE UBERLÂNDIA E DÁ OUTRAS PROVIDÊNCIAS.

O PREFEITO MUNICIPAL,

Faço saber que a Câmara Municipal decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

Capítulo I

DAS DISPOSIÇÕES PRELIMINARES

Art. 1º Esta Lei dispõe sobre o Plano de Carreira dos Servidores do Quadro da Educação da Rede Pública Municipal de Ensino de Uberlândia, composto pelos cargos de provimento efetivo detalhados no Anexo III desta Lei.

Art. 2º O Plano de Carreira dos Servidores do Quadro da Educação da Rede Pública Municipal de Ensino de Uberlândia aplica-se a todos os servidores públicos da Educação dos quadros permanente e em extinção e função pública, aos aposentados e pensionistas, respeitada, em todos os casos, a opção prevista no Capítulo VII desta Lei.

Parágrafo único. Esta Lei aplica-se aos Instrutores de Língua de Sinais, aos Intérpretes de Língua de Sinais e aos Educadores Infantis com suas reclassificações.

Capítulo II

DA GESTÃO DO QUADRO DE PESSOAL E DA LOTAÇÃO DA GESTÃO, DO QUADRO DE PESSOAL, DA COMPOSIÇÃO E DA LOTAÇÃO (REDAÇÃO DADA PELA LEI COMPLEMENTAR Nº 661/2019)

Art. 3º A gestão dos cargos do Plano de Carreira dos Servidores do Quadro da Educação da Rede Pública Municipal de Ensino de Uberlândia observará os seguintes princípios e diretrizes:

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;

VII - garantia e incentivo de programas que contemplem a formação continuada na área de atuação dos servidores; (Redação dada pela Lei Complementar nº 661/2019)

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.

Art. 3º-A O Quadro de Pessoal dos Servidores é composto:

I - do quadro permanente dos cargos de provimento efetivo;

II - do quadro em extinção dos cargos de provimento efetivo e função pública;

III - do quadro dos cargos de provimento em comissão instituídos por lei específica. (Redação acrescida pela Lei Complementar nº 661/2019)

Art. 4º Caberá à Secretaria Municipal de Administração em conjunto com a Secretaria Municipal de Educação avaliar anualmente a adequação do quadro de pessoal às suas necessidades e o seu redimensionamento, consideradas, entre outras, as seguintes variáveis:

Art. 4º Caberá à Administração Direta Municipal avaliar, sob seus critérios de oportunidade, conveniência e disponibilidade orçamentária, a adequação do quadro de pessoal às respectivas necessidades e o correspondente redimensionamento, consideradas, entre outras, as seguintes variáveis: (Redação dada pela Lei Complementar nº 661/2019)

I - garantia de padrões de qualidade, conforme metas estabelecidas no Plano Nacional de Educação;

II - demandas institucionais e direitos educacionais;

III - proporção entre os quantitativos da força de trabalho do Plano de Carreira dos Servidores do Quadro da Educação da Rede Pública de Ensino de Uberlândia e usuários do serviço público;

IV - inovações tecnológicas;

V - modernização e democratização dos processos de trabalho no âmbito da Instituição.

Parágrafo único. Os cargos instituídos por esta Lei possuem natureza transversal, exceto os cargos de Professor I, Professor II e Professor Auxiliar para a Educação Infantil, e observados os processos de trabalho, a lotação dos servidores nas unidades administrativas constitui objeto de avaliação do Município por intermédio da Secretaria Municipal de Administração, em conjunto com a Secretaria Municipal de Educação. (Revogado pela Lei Complementar nº 661/2019)

Capítulo III

DOS CONCEITOS

Art. 5º Para todos os efeitos desta Lei aplicam-se os seguintes conceitos:

I - plano de carreira dos servidores: conjunto de princípios, diretrizes e normas que regulam o desenvolvimento profissional dos servidores titulares de cargos que integram determinada carreira, constituindo-se em instrumento de gestão do órgão;

II - carreira: conjunto de cargos da mesma natureza de trabalho, hierarquizados segundo o nível de complexidade e o grau de responsabilidade de suas atribuições, dentro do qual se dá o desenvolvimento profissional do servidor;

III - padrão de vencimento: posição do servidor na escala de vencimento da carreira em função do nível de capacitação e cargo;

IV - cargo: conjunto de especialidades de mesmo nível de complexidade, hierarquia e responsabilidades previstas na estrutura organizacional, com vista a atender às necessidades institucionais;

V - especialidade: conjunto de atribuições e responsabilidades previstas na estrutura do cargo que atendem às necessidades institucionais e são cometidas ao servidor;

VI - nível de qualificação: posição do servidor na matriz hierárquica dos padrões de vencimento em decorrência da capacitação por qualificação, realizada após o ingresso, que supere as exigências para ingresso na carreira, cargo e especialidade;

VII - ambiente organizacional: área específica de atuação do servidor, integrada por atividades afins ou complementares, organizada a partir das necessidades institucionais e que orienta a política de desenvolvimento de pessoal;

VIII - usuários: pessoas ou coletividades internas ou externas que usufruem direta ou indiretamente dos serviços prestados pela municipalidade;

IX - matriz hierárquica: tabela que compreende a hierarquia de vencimento básico dos cargos, composta por uma coluna de 23 (vinte e três) padrões de vencimentos, conforme Anexo I desta Lei, com diferença entre os padrões constante no percentual de 2,42% (dois vírgula quarenta e dois por cento);

X - cargos de natureza transversal: são aqueles cuja atuação do ocupante deriva de atividades comuns a todos ou diversos órgãos da Administração Pública Municipal, de forma sistêmica, dentro do processo de trabalho do Município, independentemente do órgão de lotação do servidor.

Art. 5º Ao Plano de Carreira aplicam-se os seguintes conceitos:

I - plano de carreira: conjunto de princípios, diretrizes e normas que regulam o desenvolvimento funcional dos servidores titulares de cargos de provimento efetivo;

II - carreira: desenvolvimento no cargo estruturado por uma matriz de vencimento;

III - padrão de vencimento: posição do servidor na tabela de vencimento em função das progressões por mérito e capacitação profissional, cuja diferença entre os padrões dar-se-á no percentual de 2,42% (dois vírgula quarenta e dois por cento);

IV - cargo: conjunto de atribuições, deveres e responsabilidades que devem ser cometidos ao servidor público municipal, criado por lei, número certo, com denominação própria, carga horária de trabalho específica e remuneração;

VI - nível de qualificação: posição do servidor na tabela de vencimento em decorrência da formação escolar que supere as exigências no cargo, cuja diferença entre os níveis dar-se-á nos percentuais constantes no Anexo II-A desta Lei;

IX - matriz de vencimento: tabela que compreende os níveis de classificação e de vencimento base dos cargos, conforme Anexo I desta Lei;

XI - nível de classificação: posição dos grupos ocupacionais organizados a partir do requisito de escolaridade, nível de responsabilidade, conhecimentos, habilidades específicas, formação especializada, risco e esforço físico para o desempenho de suas atribuições;

XII - grupo ocupacional: conjunto de cargos agrupados segundo o requisito de escolaridade, nível de responsabilidade, conhecimentos, habilidades específicas, formação especializada, risco e esforço físico para o desempenho de suas atribuições,

XIII - servidores lotados na educação: conjunto de servidores que atuam na educação, nas instituições de ensino e nos órgãos da educação, exercendo atividades-fim ou atividades-meio, as quais são essenciais e necessárias ao funcionamento do sistema de ensino; incluem nesse conceito, o magistério e o pessoal de apoio técnico-administrativo e os demais servidores do quadro geral que atuam vinculados à Secretaria Municipal de Educação;

XIV - quadro da educação: conjuntos de cargos que compõem a estrutura da rede pública municipal de ensino de Uberlândia, incluindo os cargos do Quadro do Magistério e demais cargos que possuem relação com o processo de aprendizagem, quais sejam, o Instrutor de Língua de Sinais, o Intérprete de Língua de Sinais, o Educador Infantil I, o Profissional de Apoio Escolar e o Intérprete Educacional.

XV - quadro do magistério: conjunto de servidores que exercem a docência e as atividades de suporte pedagógico direto à docência, incluindo, portanto, os professores, os profissionais de direção, de coordenação pedagógica e os de inspeção escolar.

Cabem aos profissionais do quadro do magistério as atribuições de ministrar, planejar, inspecionar, supervisionar, orientar e gerir a educação básica;

XVI - professor ou docente: profissional do quadro do magistério no exercício efetivo da docência responsável por realizar, implementar e consumir o processo de aprendizagem dos alunos da Rede Pública Municipal de Ensino, ocupando a posição central do quadro do magistério;

XVII - hora/aula: fração de tempo com duração de 50 (cinquenta) minutos em que é dividido o turno escolar, destinada ao desempenho das atividades letivas do Professor, no exercício da docência, com a participação efetiva do aluno no desenvolvimento de atividades de ensino e aprendizagem;

XVIII - hora/atividade: consiste no desenvolvimento das atividades do Professor, no exercício da docência, quando nas atribuições de planejamento, estudo, formação continuada, colaboração com a administração da unidade, participação em reuniões, eventos de trabalho e outras atividades inerentes ao Projeto Político Pedagógico da unidade educacional. (Redação dada pela Lei Complementar nº 661/2019)

Capítulo IV

DA ESTRUTURA DO PLANO DE CARREIRA DOS SERVIDORES DO QUADRO DA EDUCAÇÃO DA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE ENSINO DE UBERLÂNDIA

Art. 6º A carreira do Quadro da Educação da Rede Pública Municipal de Ensino de Uberlândia é composta de 7 (sete) cargos:

I - Educador Infantil;

II - Instrutor de Língua de Sinais;

III - Intérprete de Língua de Sinais;

IV - Professor I;

V - Professor II;

VI - Professor Auxiliar para Educação Infantil;

VII - Pedagogo.

VII - Especialista de Educação. (Redação dada pela Lei nº 12.050/2014)

Art. 6º Os cargos do Plano de Carreira dos Servidores do Quadro da Educação estão estruturados em 6 (seis) níveis de classificação, F, G, H, I, J e K de acordo com o disposto no Anexo III desta Lei. (Redação dada pela Lei Complementar nº 661/2019)

Art. 6º-A No Plano de Carreira dos Servidores do Quadro da Educação, cada nível de classificação está organizado em 23 (vinte e três) padrões de vencimento, em 5 (cinco) níveis de qualificação nos níveis F, G e H, e em 4 (quatro) níveis de qualificação nos níveis I, J e K, de acordo com o disposto no Anexo I desta Lei. (Redação acrescida pela Lei Complementar nº 661/2019)

Art. 7º São atribuições gerais dos cargos que integram o Plano de Carreira dos Servidores Públicos do Quadro da Educação da Rede Pública Municipal de Ensino de Uberlândia, sem prejuízo das atribuições específicas de cada cargo e das especialidades, observados os requisitos de qualificação e competências definidos nas respectivas especialidades:

I - Educador Infantil:

- 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;

II - Instrutor de Língua de Sinais: ministrar o Ensino de Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS na rede municipal de ensino, bem como a toda a comunidade interessada;

III - Intérprete de Língua de Sinais: interpretar em LIBRAS, aulas, palestras, conferências, discursos, eventos similares, prestando este serviço em situações onde seja necessária sua presença;

IV - Professor I:

- 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;

V - Professor II:

- 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;

VI - Professor Auxiliar para Educação Infantil:

- a) planejar, organizar, executar e avaliar as atividades inerentes aos objetivos e metas institucionais no âmbito da educação infantil;
- b) assessorar os gestores;
- c) exercer atividades docentes diretamente com alunos no nível da educação infantil;
- d) coordenar as atividades de sua unidade administrativa, projetos ou programas quando requisitado pela Administração Municipal;
- e) prestar atendimento ao usuário dos serviços públicos;

VII - Pedagogo: realizar atividades de natureza pedagógica relacionadas com legislação, organização e funcionamento de sistemas de ensino, processo de ensino-aprendizagem, coordenação, assessoramento e intervenção pedagógica junto às unidades escolares.

VII - Especialista de Educação: realizar atividades de natureza pedagógica relacionadas com legislação, organização e funcionamento de sistemas de ensino, processo de ensino-aprendizagem, coordenação, assessoramento e intervenção pedagógica perante as unidades escolares. (Redação dada pela Lei nº 12.050/2014)

§ 1º As atribuições gerais referidas neste artigo serão exercidas de acordo com o ambiente organizacional, constantes do Anexo II desta Lei.

§ 2º As atribuições de cada especialidade encontram-se descritas no Anexo IV desta Lei. (Revogado pela Lei Complementar nº 661/2019)

CAPÍTULO IV-A

DO CONCURSO PÚBLICO (Redação acrescida pela Lei Complementar nº 661/2019)

Art. 7º-A O Município de Uberlândia deverá promover concurso público, para provimento de cargos vagos, comprovada a inexistência de candidatos aprovados em concursos anteriores, com prazo de validade em vigor.

§ 1º Na realização do concurso público, conforme as características do cargo a ser provido, poderão ser aplicadas provas ou provas e títulos, podendo ser utilizadas, também, provas práticas ou prático-orais, avaliação física, e avaliação psicológica para ingresso nos cargos de provimento efetivo.

§ 2º O concurso público terá a validade de até 2 (dois) anos, podendo ser prorrogado, uma única vez, por igual período.

§ 3º As condições de realização do concurso público e os requisitos para inscrição dos candidatos serão fixados em edital que será divulgado de modo a atender ao princípio da publicidade. (Redação acrescida pela Lei Complementar nº 661/2019)

Art. 7º-B Fica vedada a nomeação de candidato aprovado em novo concurso enquanto houver candidato aprovado em concurso anterior, com prazo de validade vigente.

Parágrafo único. A aprovação em concurso, fora do número de vagas previstas no edital, não gera direito à nomeação, a qual se dará a exclusivo critério da Administração, dentro do prazo de validade do concurso, na forma da Lei. (Redação acrescida pela Lei Complementar nº 661/2019)

Capítulo V

DO INGRESSO NO CARGO E DAS FORMAS DE DESENVOLVIMENTO NA CARREIRA DO PROVIMENTO NO CARGO E DAS FORMAS DE DESENVOLVIMENTO NA CARREIRA (REDAÇÃO DADA PELA LEI COMPLEMENTAR Nº 661/2019)

Art. 8º O ingresso nos cargos do Plano de Carreira dos Servidores do Quadro da Educação da Rede Pública Municipal de Ensino de Uberlândia far-se-á no padrão de vencimento inicial do 1º (primeiro) nível de qualificação da Tabela de Vencimentos, mediante concurso público de provas ou de provas e títulos, observados os requisitos estabelecidos no Anexo IV desta Lei.

§ 1º O concurso público referido no caput deste artigo poderá ser realizado por áreas de especialidade, organizado em 1 (uma) ou mais fases, bem como incluir curso de formação, conforme dispuser o Plano de Desenvolvimento dos Servidores Integrantes da Carreira do Quadro da Educação da Rede Pública Municipal de Ensino de Uberlândia.

§ 2º O edital do concurso público de que trata o caput deste artigo definirá:

- I - as características de cada fase do concurso público,
- II - os requisitos de escolaridade;
- III - a formação especializada;
- IV - experiência profissional;
- V - os critérios eliminatórios e classificatórios;

VI - eventuais restrições e condicionantes decorrentes do ambiente organizacional ao qual serão destinadas as vagas.

Art. 8º O provimento no cargo do Plano de Carreira dos Servidores do Quadro da Educação far-se-á no padrão de vencimento e nível de qualificação inicial do cargo, mediante concurso público, nos termos dos cargos de provimento efetivo constantes no Anexo III e observados os requisitos estabelecidos no Anexo IV, ambos desta Lei. (Redação dada pela Lei Complementar nº 661/2019)

Art. 9º O desenvolvimento do servidor público municipal na carreira dar-se-á exclusivamente por progressão, que poderá ocorrer nas seguintes modalidades:

I - progressão funcional; (Revogado pela Lei Complementar nº 661/2019)

II - progressão por qualificação;

III - progressão por mérito profissional;

IV - progressão por capacitação profissional;

V - progressão por reconhecimento de notório saber. (Revogado pela Lei Complementar nº 661/2019)

§ 1º Progressão Funcional é o instituto pelo qual o servidor com mais de 3 (três) anos de efetivo exercício no cargo e na especialidade muda de ambiente organizacional ou especialidade, dentro do mesmo cargo, decorrente da obtenção de aprovação em processo de qualificação funcional. (Revogado pela Lei Complementar nº 661/2019)

§ 2º A progressão funcional de que trata o artigo 1º desta Lei ocorrerá a qualquer momento da carreira em que o servidor estável assim o requerer e apresentar documentação comprobatória de obtenção da qualificação necessária à mudança pretendida. (Revogado pela Lei Complementar nº 661/2019)

§ 3º Progressão por qualificação é o instituto pelo qual o servidor em efetivo exercício no cargo e na sua especialidade muda de nível de qualificação, dentro do mesmo cargo e especialidade decorrente da obtenção de certificação em curso de educação formal devidamente reconhecido pelo Ministério da Educação, que exceda às exigências para ingresso na carreira, cargo e especialidade.

§ 3º Progressão por qualificação é o instituto pelo qual o servidor, em efetivo exercício no cargo, muda de nível de qualificação, no mesmo cargo e nível de classificação, decorrente da análise e aprovação da documentação que comprove a conclusão de curso de educação formal,

devidamente reconhecido pelo Ministério da Educação, que exceda as exigências para ingresso no cargo, nos termos desta Lei. (Redação dada pela Lei Complementar nº 661/2019)

§ 4º O requerimento para progressão por qualificação deverá ser protocolizado no Núcleo de Protocolo da Secretaria Municipal de Administração, devendo ser anexado documento hábil que comprove a conclusão de curso de educação formal devidamente reconhecido pelo Ministério da Educação, nos termos do § 3º deste artigo.

§ 5º Deferida a progressão por qualificação, o servidor será posicionado no nível de qualificação correspondente ao grau obtido, em padrão de vencimento na mesma posição que ocupava anteriormente, conforme Anexo I desta Lei, com efeitos financeiros a partir do primeiro dia do mês subsequente ao protocolo do requerimento.

§ 6º Progressão por mérito profissional é o instituto pelo qual o servidor em efetivo exercício no cargo e na sua especialidade muda para o padrão de vencimento imediatamente subsequente, dentro do mesmo cargo e especialidade, a cada 2 (dois) anos de efetivo exercício no cargo, limitada a 17 (dezesete) progressões, desde que o servidor apresente resultado fixado em programa de avaliação de desempenho, observado o respectivo padrão de vencimento obtido por meio da progressão por capacitação profissional.

§ 6º Progressão por mérito profissional é o instituto pelo qual o servidor, em efetivo exercício no cargo, muda para o padrão de vencimento imediatamente subsequente, dentro do mesmo cargo, nível de classificação e nível de qualificação, a cada 2 (dois) anos de efetivo exercício no cargo, desde que o servidor apresente resultado fixado em programa de avaliação de desempenho. (Redação dada pela Lei Complementar nº 661/2019)

§ 7º Progressão por capacitação profissional é o instituto pelo qual o servidor em efetivo exercício no cargo e na sua especialidade 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, compatível com o cargo ocupado, o ambiente organizacional e a carga horária mínima exigida, respeitado o interstício de 2 (dois) anos, no limite de 5 (cinco) progressões, nos termos da tabela constante do Anexo X desta Lei.

§ 7º Progressão por capacitação profissional é o instituto pelo qual o servidor, em efetivo exercício no cargo, muda de padrão de vencimento, no mesmo cargo e nível de classificação, decorrente da obtenção pelo servidor de certificação em programa de capacitação, compatível com o cargo efetivo ocupado e a carga horária mínima exigida, respeitado o interstício de 2 (dois) anos, no limite de 5 (cinco) progressões, nos termos da tabela constante do Anexo V desta Lei. (Redação dada pela Lei Complementar nº 661/2019)

§ 8º O servidor que fizer jus à progressão por capacitação profissional será posicionado no padrão de vencimento imediatamente subsequente, no mesmo nível de qualificação.

§ 9º Progressão por reconhecimento de notório saber é o instituto pelo qual o servidor em efetivo exercício no cargo e na sua especialidade muda de nível de qualificação, dentro do mesmo cargo e especialidade, decorrente do reconhecimento de competência por notório saber, nos termos da Lei Federal nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 e suas alterações, especialmente do parágrafo único do art. 66. (Revogado pela Lei Complementar nº 661/2019)

§ 10 Entende-se por reconhecimento de notório saber o processo pelo qual se reconhecem a competência, a produtividade e a experiência que transcendem o domínio institucional e sejam de domínio público, comprovadas por produção artística, científica ou cultural, qualitativamente diferenciada e quantitativamente regular. (Revogado pela Lei Complementar nº 661/2019)

§ 11 O processo de avaliação de desempenho será normatizado por lei conforme as diretrizes estabelecidas no Plano de Desenvolvimento dos Servidores Públicos da Carreira do Quadro da Educação da Rede Pública Municipal de Ensino de Uberlândia.

CAPÍTULO V-A

DA JORNADA DE TRABALHO (Redação acrescida pela Lei Complementar nº 661/2019)

Art. 9º-A Os servidores públicos municipais do Quadro da Educação da Rede Pública Municipal de Ensino de Uberlândia, cumprirão carga horária de trabalho semanal, conforme constantes no Anexo III:

I - instrutor de língua de sinais e intérprete de língua de sinais: 20 (vinte) horas;

II - educador infantil I e profissional de apoio escolar: 25 (vinte e cinco) horas;

III - professor: 20 (vinte) horas;

IV - intérprete educacional: 25 (vinte e cinco) horas;

V - analista pedagógico e inspetor escolar: 30 (trinta) horas;

§ 1º Para os servidores ocupantes dos cargos de Professor, quando em regência de turma, 1/3 (um terço) da carga horária semanal de trabalho destina-se a atividades de planejamento, estudo, colaboração com a administração da unidade, participação em reuniões, eventos de trabalho e outras atividades inerentes ao Projeto Político Pedagógico da unidade, constituindo assim atividade extraclasse.

§ 2º Dois terços das horas destinadas a atividades pedagógicas consideradas extraclasse de que trata o § 1º deste artigo poderão ser cumpridas no local de escolha do docente para preparação de aulas, elaboração e correção de trabalhos e provas, conferência de diários, entre outras.

§ 3º As aulas dos servidores ocupantes dos cargos de Professor, quando em regência de turma, serão, quando possível, concentradas em 4 (quatro) dias da semana, desde que não haja qualquer prejuízo ao ensino e ao horário de aulas dos alunos.

§ 4º Para os servidores ocupantes dos cargos de Professor, a carga horária de trabalho de 20 (vinte) horas semanais, poderá ser acrescida, para regência de turma, até o limite máximo constitucional de 40 (quarenta) horas semanais, em caráter excepcional e temporário, por necessidade do serviço, com vencimento proporcional, mediante proposta da Secretaria Municipal de Educação.

§ 5º Para os servidores ocupantes dos cargos de Professor, Intérprete Educacional, Analista Pedagógico e Inspetor Escolar poderá haver a opção de jornada de trabalho para 40 (quarenta)

horas semanais nas escolas de formação e de tempo integral, conforme vier a ser estabelecido em regulamento.

§ 6º A jornada de trabalho dos cargos de Professor será estruturada em hora/aula e hora/atividade. (Redação acrescida pela Lei Complementar nº 661/2019)

Art. 9º-B Os servidores ocupantes dos cargos de provimento efetivo de Educador Infantil I, Profissional de Apoio Escolar, Instrutor de Língua de Sinais, Intérprete de Língua de Sinais, Professor, Intérprete Educacional, Analista Pedagógico e Inspetor Escolar, terão direito a 30 (trinta) dias de férias anuais consecutivas, acrescidos de 15 (quinze) dias de recesso, distribuídos nos períodos de recesso escolar, de acordo com o interesse da unidade escolar.

Parágrafo único. Os dias de recesso, previstos caput deste artigo, poderão ser aumentados em até 15 (quinze) dias, desde que este aumento seja compatível com o cumprimento do calendário escolar. (Redação acrescida pela Lei Complementar nº 661/2019)

Capítulo VI

DA REMUNERAÇÃO

Capítulo VI

DA REMUNERAÇÃO E DO VENCIMENTO (REDAÇÃO DADA PELA LEI COMPLEMENTAR Nº 661/2019)

Art. 10 A remuneração dos integrantes do Plano de Carreira dos Servidores do Quadro da Educação da Rede Pública Municipal de Ensino de Uberlândia será composta do vencimento básico, correspondente ao valor estabelecido para o padrão de vencimento do nível de qualificação ocupado pelo servidor, acrescido dos incentivos previstos nesta Lei e das demais vantagens pecuniárias estabelecidas em lei.

Art. 11 O vencimento básico dos cargos do Plano de Carreira dos Servidores Públicos do Quadro da Educação da Rede Pública do Município de Uberlândia estão estruturados na forma do Anexo I desta Lei.

§ 1º Está compreendido no vencimento básico de que trata o caput deste artigo o percentual de 6,5% (seis vírgula cinco por cento) a título de revisão geral anual da remuneração dos servidores públicos municipais, nos termos do art. 37, X, da Constituição Federal de 1988.

§ 2º Se o percentual de inflação anual for superior a 6,5% (seis vírgula cinco por cento), será complementada a revisão geral anual de que trata o § 1º deste artigo.

§ 3º Os valores constantes das Tabelas do Anexo I a que se refere o caput deste artigo contemplam, além da revisão geral anual prevista no § 1º deste artigo, reajustes diferenciados a fim de promover adequação dos vencimentos básicos à realidade do mercado

Art. 11-A As Tabelas de Vencimento dos cargos, são resultantes de uma matriz, cujo eixo vertical reflete os padrões de vencimento das progressões por mérito profissional e por capacitação e o eixo horizontal se refere aos níveis da progressão por qualificação.

§ 1º No eixo horizontal das tabelas de vencimento, os níveis de qualificação têm, em relação ao vencimento do mesmo padrão, o acréscimo em percentuais conforme disposto no Anexo II-A.

§ 2º No eixo vertical das tabelas de vencimento, os padrões têm, em relação ao vencimento do mesmo nível de qualificação, o acréscimo em percentuais de 2,42% (dois vírgula quarenta e dois por cento). (Redação acrescida pela Lei Complementar nº 661/2019)

Art. 12 Na hipótese do enquadramento, após a aplicação do reajuste anual, caso o vencimento básico resulte a menos que o recebido pelo servidor na data de publicação desta Lei, proceder-se-á ao pagamento da diferença com parcela complementar, sob a denominação de Vencimento Básico Complementar - VBC.

Parágrafo único. A parcela complementar de que trata o caput deste artigo será considerada como parte integrante do novo vencimento básico, incidindo sobre ela todas as vantagens estabelecidas por lei da mesma forma que no vencimento básico, aí incluídos os reajustes anuais sobre este aplicados.

Art. 13 Na composição remuneratória estabelecida por esta Lei, foram incorporadas no vencimento básico descrito no Anexo I que a esta se integra, as seguintes vantagens pessoais:

I - vantagem pessoal referente a mudança de plano de carreira disposta na Lei Complementar nº 347, de 20 de fevereiro de 2004 e suas alterações;

II - vantagens pessoais de 0,2% (zero vírgula dois por cento), 0,4% (zero vírgula quatro por cento) e 0,6% (zero vírgula seis por cento), previstas nas Leis Complementares nºs 347, de 2004 e suas alterações e 437, de 27 de dezembro de 2006.

Parágrafo único. A gratificação de 45% (quarenta e cinco por cento) prevista no § 4º do art. 45 da Lei Complementar nº 347, de 2004 e suas alterações comporá a remuneração dos servidores que hoje a percebem, Inspetores, Supervisores e Orientadores do Quadro Suplementar da Lei Complementar nº 347, de 2004 e suas alterações, desde que cumpram a jornada de 8 (oito) horas diárias ou 40 (quarenta) horas semanais nas seguintes condições:

I - 6 (seis) horas diárias ou 30 (trinta) horas semanais no local de trabalho;

II - 2 (duas) horas diárias ou 10 (dez) horas semanais em atividades destinadas a planejamento, estudos, atualizações, pesquisas, produções científicas coletivas e formação permanente, pertinentes ao exercício das atribuições do cargo.

Art. 14 Ficam mantidos o incentivo de zona rural e o adicional de percurso, de que trata a Lei Complementar nº 347, de 2004 e suas alterações.

Art. 15 Ficam mantidas as gratificações pelo exercício em classe com alunos com necessidades educacionais especiais em escolas no programa básico legal e por docência em sala de aula onde se proceda a alfabetização, conforme estabelecido no artigo 26 da Lei Complementar nº 347, de 2004 e suas alterações.

Art. 15 Os servidores ocupantes dos cargos de provimento efetivo de Professor farão jus a gratificação no percentual de 5% (cinco por cento) quando no exercício da docência em turmas de 1º Período da Educação Infantil até o 2º Ano do Ensino Fundamental, devidamente informadas no Educacenso, das escolas da rede municipal de ensino.

Parágrafo único. Para efeito da concessão da gratificação prevista no caput deste artigo, cabe à Secretaria Municipal da Educação a avaliação e o acompanhamento do servidor em exercício nas turmas em que se processa a alfabetização. (Redação dada pela Lei Complementar nº 661/2019)

Art. 16 Os servidores ocupantes dos cargos de Professor I, Professor II e Professor Auxiliar para Educação Infantil readaptados fazem jus às gratificações próprias da nova atividade de que resulte a readaptação, desde que atendidas as condições necessárias ao seu recebimento, conforme regulamentação. (Revogado pela Lei Complementar nº 661/2019)

Art. 17 Os pisos remuneratórios dos servidores ocupantes dos cargos de Professor I, Professor II e Professor Auxiliar para Educação Infantil, no nível de qualificação de graduação instituídos nesta Lei, serão, no mínimo, os mesmos praticados no Piso Nacional da Educação.

Art. 17 Os pisos remuneratórios dos servidores ocupantes dos cargos de Professor instituídos nesta Lei, serão, no mínimo, os mesmos praticados no Piso Nacional da Educação.

Parágrafo único. A revisão do vencimento inicial dos cargos de cada carreira levará em conta as diretrizes estabelecidas pelo Município de Uberlândia, inclusive a sua capacidade financeira, com observância ao inciso X do artigo 37 da Constituição Federal de 1988. (Redação dada pela Lei Complementar nº 661/2019)

Capítulo VII

DO ENQUADRAMENTO

Art. 18 O enquadramento será efetuado de acordo com as Tabelas de Correlação, constantes dos Anexos V e VI, desta Lei.

Art. 19 O enquadramento do servidor público na matriz hierárquica será efetuado mediante opção irretratável do respectivo titular, observando-se o tempo de exercício no cargo que esteja ocupando, conforme relação constante do Anexo VI desta Lei, e o certificado de conclusão de curso de educação formal devidamente reconhecido pelo Ministério da Educação, que exceda o requisito de ingresso em sua carreira, cargo e especialidade, nos termos do § 3º do art. 9º desta Lei.

Art. 19 O enquadramento do servidor público municipal na matriz de vencimento será efetuado mediante opção irretratável do respectivo titular, observando-se o tempo de exercício no cargo que esteja ocupando, e o certificado de conclusão de curso de educação formal devidamente reconhecido pelo Ministério da Educação, que exceda o requisito de ingresso no cargo, nos termos dos Anexos I, IV e V desta Lei. (Redação dada pela Lei Complementar nº 661/2019)

§ 1º Será concedido um padrão de vencimento para cada dois anos de exercício no cargo de provimento efetivo que o servidor seja o titular, nos termos do Anexo VI desta Lei.

§ 2º O tempo residual de exercício apurado após o enquadramento será considerado para a subsequente progressão por mérito profissional.

§ 3º Para efeito de enquadramento será considerado apenas o tempo de exercício nos cargos relacionados no Anexo VI desta Lei com as alterações de nomenclatura que tenham sofrido por força de legislação municipal.

§ 3º Para efeito de enquadramento será considerado o tempo de exercício nos cargos relacionados no Anexo VI desta Lei, com as alterações de nomenclatura que tenham sofrido por força de legislação municipal, e o tempo que o servidor exerceu as atribuições próprias de seu cargo atual, ainda que sob a tutela do regime jurídico celetista. (Redação dada pela Lei nº 12.050/2014)

Art. 20 O enquadramento dos servidores públicos, ocupantes de função pública, estabilizados nos termos do art. 19 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias da Constituição Federal, constante do Anexo XI que a esta se integra, será feito levando-se em conta o tempo de efetivo exercício e a apresentação de certificados de conclusão de cursos de educação formal devidamente reconhecidos pelo Ministério da Educação, conforme Anexo VI desta Lei.

§ 1º O enquadramento previsto no caput deste artigo não altera a natureza jurídica definida pela Lei Complementar Municipal nº 003, de 11 de janeiro de 1991 e suas alterações, que instituiu o Regime Jurídico Único do Servidor Público do Município de Uberlândia.

§ 2º Aos servidores ocupantes de função pública aplica-se o disposto nos arts. 9º e 12 desta Lei.

§ 3º As funções públicas de que trata o caput deste artigo serão extintas quando de sua vacância.

Art. 21 O enquadramento dos servidores inativos e pensionistas que tenham paridade de proventos, nos termos do artigo 7º da EC nº 41, de 19 de dezembro de 2013 e suas alterações, ocorrerá da mesma forma que o enquadramento dos servidores em atividade, por meio de expressa opção e considerando a situação funcional do servidor até a data de concessão de sua aposentadoria.

Parágrafo único. Todas as fases do enquadramento previstas nesta Lei, no tocante aos servidores inativos e pensionistas, serão de responsabilidade do Instituto de Previdência dos Servidores Públicos do Município de Uberlândia - IPREMU.

Art. 22 O enquadramento dos cargos de que trata o artigo 1º desta Lei dar-se-á mediante opção irrevogável do respectivo titular, dentro do prazo de 60 (sessenta) dias a contar da publicação do edital convocatório.

§ 1º A opção de que trata o caput deste artigo dar-se-á mediante apresentação do Termo de Opção devidamente assinado pelo servidor ou procurador constituído, conforme modelo constante do Anexo VII desta Lei.

§ 2º O servidor que não formalizar a opção pelo enquadramento no prazo estabelecido no caput deste artigo comporá quadro em extinção e será submetido à legislação específica do cargo ocupado.

§ 3º Ocorrendo a hipótese prevista no § 2º deste artigo, quando da vacância do cargo, haverá a transformação em cargo equivalente do Plano de Carreira dos Servidores do Quadro da Educação da Rede Pública Municipal de Ensino de Uberlândia.

§ 4º O servidor que fizer a opção pelo enquadramento na carreira de que trata o Plano de Carreira dos Servidores do Quadro da Educação da Rede Pública Municipal de Ensino de Uberlândia será submetido às regras específicas definidas nesta Lei e em seus regulamentos, respeitadas as normas estatutárias aplicáveis aos servidores públicos.

SEÇÃO ÚNICA

DA COMISSÃO DE ENQUADRAMENTO

Art. 23 Será instituída uma Comissão de Enquadramento responsável pela aplicação do disposto neste Capítulo, na forma prevista em regulamento.

§ 1º O resultado do trabalho efetuado pela Comissão de que trata o caput deste artigo será homologado por meio de decreto.

§ 2º A Comissão de Enquadramento terá no máximo 14 (quatorze) membros e será composta, paritariamente, por servidores integrantes do Plano de Carreira dos Servidores do Quadro da Educação da Rede Pública Municipal de Ensino de Uberlândia, mediante indicação dos seus pares, escolhidos entre seus representantes na Mesa Permanente de Negociação - MPN, e por representantes da Administração Pública Municipal, designados pelo Chefe do Poder Executivo, por meio de decreto.

§ 3º Os critérios e procedimentos de trabalho da Comissão de Enquadramento serão estabelecidos em regulamento.

§ 4º Os integrantes da Comissão de Enquadramento não perceberão qualquer forma de remuneração por essa atividade, seja na forma de jeton, gratificações por desempenho de função ou outras similares.

Art. 24 O servidor terá até 30 (trinta) dias, a partir da data de publicação dos atos de enquadramento de que trata este Capítulo, para interpor recurso na Comissão de Enquadramento, que decidirá no prazo de 60 (sessenta) dias.

Parágrafo único. Indeferido o recurso pela Comissão de Enquadramento, o servidor poderá recorrer à Diretoria de Desenvolvimento Humano da Secretaria Municipal de Administração.

Capítulo VIII

DA SUPERVISÃO E DO ACOMPANHAMENTO

Art. 25 A Mesa Permanente de Negociação - MPN, vinculada à Secretaria Municipal de Administração, terá como atribuições o acompanhamento, a supervisão, o assessoramento e a avaliação da implementação do Plano de Carreira dos Servidores do Quadro da Educação da Rede Pública Municipal de Ensino de Uberlândia, cabendo-lhe, em especial:

Art. 25 Compete à Secretaria Municipal de Administração, o acompanhamento, a supervisão, o assessoramento, à avaliação e a implementação do Plano de Carreira dos Servidores do Quadro da Educação da Rede Pública Municipal de Ensino de Uberlândia, cabendo-lhe em especial: (Redação dada pela Lei Complementar nº 661/2019)

I - propor normas regulamentadoras desta Lei relativas às diretrizes gerais, ingresso, progressão, capacitação e avaliação de desempenho;

II - acompanhar a implementação e propor alterações no Plano de Carreira dos Servidores do Quadro da Educação da Rede Pública Municipal de Ensino de Uberlândia;

III - avaliar anualmente as propostas de lotação dos cargos, conforme parágrafo único do artigo 4º desta Lei; (Revogado pela Lei Complementar nº 661/2019)

IV - examinar os casos omissos referentes ao Plano de Carreira dos Servidores do Quadro da Educação da Rede Pública Municipal de Ensino de Uberlândia, encaminhando-os à apreciação dos órgãos competentes.

§ 1º Para o trabalho de supervisão do Plano de Carreira dos Servidores Públicos do Quadro da Educação da Rede Pública do Município de Uberlândia, o número de membros, a forma de designação, a duração do mandato e os critérios e procedimentos de trabalho da Mesa Permanente de Negociação - MPN serão estabelecidos em regulamento.

§ 2º Os integrantes da Mesa Permanente de Negociação - MPN não perceberão qualquer forma de remuneração por esta atividade, seja na forma de jeton, gratificações por desempenho de função ou outras similares.

Parágrafo único. Fica assegurado às representações sindicais e associativas dos Servidores Públicos da Administração Direta do Município de Uberlândia o encaminhamento de convocação, por escrito, para participação de reuniões, grupos de trabalho ou comissões que venham dispor sobre alterações do Plano de Carreira em vigor. (Redação dada pela Lei Complementar nº 661/2019)

Capítulo IX

DO PLANO DE DESENVOLVIMENTO DOS INTEGRANTES DO PLANO DE CARREIRA DOS SERVIDORES DO QUADRO DA EDUCAÇÃO DA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE ENSINO DE UBERLÂNDIA

Art. 26 A política institucional do Município de Uberlândia contemplará o Plano de Desenvolvimento dos Integrantes do Plano de Carreira dos Servidores do Quadro da Educação da Rede Pública Municipal de Ensino de Uberlândia, observados os princípios e diretrizes do artigo 3º desta Lei.

§ 1º O Plano de Desenvolvimento dos Integrantes do Plano de Carreira dos Servidores do Quadro da Educação da Rede Pública Municipal de Ensino de Uberlândia deverá conter:

I - Programa de Capacitação;

II - Programa de Avaliação de Desempenho.

§ 2º O Plano de Desenvolvimento dos Integrantes do Plano de Carreira dos Servidores do Quadro da Educação da Rede Pública Municipal de Ensino de Uberlândia será elaborado com base em diretrizes estabelecidas em lei, no prazo de até 180 (cento e oitenta) dias, a contar da publicação desta Lei.

§ 3º A partir da publicação da lei de que trata o § 2º deste artigo, a Administração Pública Municipal disporá de 12 (doze) meses para elaboração dos Programas de Capacitação e de Avaliação de Desempenho.

§ 4º Para a progressão por mérito profissional será aproveitado o tempo computado entre a data em que tiver ocorrido a última progressão e a data em que tiver sido feita a implantação do Programa de Avaliação de Desempenho, previsto neste artigo, segundo os critérios vigentes até a data da publicação desta Lei e aplicáveis ao Plano de Carreira e Remuneração dos Servidores da Educação do Município de Uberlândia anterior.

§ 5º Enquanto não for estabelecido o Programa de Avaliação de Desempenho, os servidores terão sua progressão por mérito profissional de forma automática.

§ 6º Fica garantida ao servidor a progressão por mérito profissional caso sua avaliação de desempenho deixe de ser realizada por motivos alheios à sua vontade.

Capítulo X

DAS DISPOSIÇÕES FINAIS E TRANSITÓRIAS

Art. 27 Respeitadas as jornadas especiais e as autorizações legais para aumento de carga horária, os servidores públicos municipais do Quadro da Educação cumprirão as seguintes jornadas de trabalho semanais:

I - Educador Infantil: 30 (trinta) horas;

I - Educador Infantil: 25 (vinte e cinco) horas; (Redação dada pela Lei nº 12.316/2015)

II - Professor I e Professor II: 20 (vinte) horas;

III - Professor Auxiliar para Educação Infantil: 30 (trinta) horas;

IV - Pedagogo: 30 (trinta) horas, ressalvado o disposto no parágrafo único do art. 13 desta Lei;

IV - Especialista de Educação: 30 (trinta) horas, ressalvado o disposto no parágrafo único do art. 13 desta Lei; (Redação dada pela Lei nº 12.050/2014)

V - Intérprete de Língua de Sinais e Instrutor de Língua de Sinais: 20 (vinte) horas.

Parágrafo Único - No caso dos servidores ocupantes dos cargos de Professor I, Professor II, Professor Auxiliar para Educação Infantil e de Pedagogo poderá haver a opção para 40 (quarenta) horas nas escolas de formação e de tempo integral, conforme a ser estabelecido em regulamento.

Parágrafo Único - No caso dos servidores ocupantes dos cargos de Professor I, Professor II, Professor Auxiliar para Educação Infantil e de Especialista de Educação poderá haver a opção

para 40 (quarenta) horas nas escolas de formação e de tempo integral, conforme a ser estabelecido em regulamento. (Redação dada pela Lei nº 12.050/2014) (Revogado pela Lei Complementar nº 661/2019)

Art. 28 Para os servidores ocupantes dos cargos de Professor I, Professor II e Professor Auxiliar para Educação Infantil, um terço da jornada semanal de trabalho destina-se a atividades de planejamento, atualização, pesquisa, produção coletiva, formação permanente, colaboração com a administração da unidade, participação em reuniões, eventos de trabalho e outras atividades inerentes ao Projeto Político Pedagógico da unidade, nos termos dos limites estabelecidos pela Secretaria Municipal de Educação, para cada nível de ensino, tipo de unidade e atividade do servidor.

Art. 28 Para os servidores ocupantes dos cargos de Professor I, Professor II e Professor Auxiliar para Educação Infantil, quando em regência de turma, um terço da jornada semanal de trabalho destina-se a atividades de planejamento, atualização, pesquisa, produção coletiva, formação permanente, colaboração com a administração da unidade, participação em reuniões, eventos de trabalho e outras atividades inerentes ao Projeto Político Pedagógico da unidade, nos termos dos limites estabelecidos pela Secretaria Municipal de Educação, para cada nível de ensino, tipo de unidade e atividade do servidor. (Redação dada pela Lei nº 12.050/2014)

§ 1º As aulas dos servidores ocupantes dos cargos de Professor I, Professor II e Professor Auxiliar para Educação Infantil serão, quando possível, concentradas em quatro dias da semana, desde que não haja qualquer prejuízo ao ensino e ao horário de aulas dos alunos.

§ 2º Dois terços das horas destinadas a atividades pedagógicas consideradas extraclasse poderão ser cumpridas, da forma e no local que melhor convier ao docente. (Revogado pela Lei Complementar nº 661/2019)

Art. 28-A Dentre as 25 (vinte e cinco) horas semanais da jornada de trabalho do cargo de Educador Infantil, conforme disposto no inciso I do art. 27 desta Lei, 01 (uma) hora deverá ser dedicada a estudos e formação continuada, a ser realizados na própria escola onde o servidor se encontra lotado, conforme determinação do Diretor da respectiva unidade escolar, ou em outro local previamente designado pela Secretaria Municipal de Educação, desde que não seja prejudicado o integral atendimento aos alunos (Redação acrescida pela Lei nº 12.316/2017) (Revogado pela Lei Complementar nº 661/2019)

Art. 29 Os servidores ocupantes dos cargos de Professor I, Professor II, Professor Auxiliar para Educação Infantil e Pedagogo terão direito a trinta dias de férias anuais consecutivos, acrescidos de quinze dias de recesso alternados, distribuídos em períodos de recesso escolar, de acordo com o interesse da unidade.

Art. 29 Os servidores ocupantes dos cargos de Professor I, Professor II, Professor Auxiliar para Educação Infantil e Especialista de Educação terão direito a trinta dias de férias anuais consecutivos, acrescidos de quinze dias de recesso alternados, distribuídos em períodos de recesso escolar, de acordo com o interesse da unidade. (Redação dada pela Lei nº 12.050/2014)

Art. 29 Os servidores ocupantes dos cargos de provimento efetivo de Professor I, Professor II, Professor Auxiliar para Educação Infantil, Especialista de Educação e Educador Infantil terão direito a 30 (trinta) dias de férias anuais consecutivos, acrescidos de 15 (quinze) dias de recesso alternados, distribuídos nos períodos de recesso escolar, de acordo com o interesse da unidade. (Redação dada pela Lei nº 12.317/2015)

§ 1º Os demais servidores do Quadro da Educação da Rede Pública de Ensino do Município de Uberlândia têm direito a trinta dias de férias anuais.

§ 2º Os dias de recesso, previstos neste artigo, poderão ser aumentados em até quinze dias, desde que este aumento seja compatível com o cumprimento do calendário escolar de duzentos dias letivos.

§ 3º Os demais servidores do Quadro da Educação em exercício efetivo nas unidades educacionais da Secretaria Municipal de Educação poderão ter até quinze dias de recesso alternados, distribuídos nos períodos de recesso escolar, de acordo com o interesse da unidade, desde que, seja compatível com o cumprimento do calendário escolar.

§ 4º O recesso de que trata este artigo será garantido também aos servidores contratados por tempo determinado para exercerem funções correspondentes, nos termos da Lei nº 9.626, de 22 de outubro de 2007 e suas alterações. (Redação acrescida pela Lei nº 12.317/2015) (Revogado pela Lei Complementar nº 661/2019)

Art. 30 Em virtude do que dispõe o art. 30 c/c o art. 61, III da Lei Federal nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996 e suas alterações, os servidores públicos municipais ocupantes do cargo de provimento efetivo de Educador Infantil, na especialidade Educador Infantil II, poderão valer-se do acúmulo de cargos públicos previsto no art. 37, XVI da Constituição da República Federativa do Brasil. (Revogado pela Lei Complementar nº 661/2019)

Art. 31 Ficam criados e incluídos no Quadro de Pessoal do Município, com seus respectivos quantitativos, os cargos de provimento efetivo constantes no Anexo VIII desta Lei, a ser providos mediante concurso público.

Art. 31 Ficam dispostos os respectivos quantitativos dos cargos de provimento efetivo, constantes do Anexo VIII. (Redação dada pela Lei Complementar nº 661/2019)

Art. 31-A Ficam transformados os cargos, e distribuídas as respectivas vagas, nos Grupos Ocupacionais e cargos equivalentes, nos termos do Anexo VIII. (Redação acrescida pela Lei Complementar nº 661/2019)

Art. 32 Por ocasião da publicação desta Lei, os cargos Lei Complementar nº 347, de 20 de fevereiro de 2004 e suas alterações que estiverem vagos serão automaticamente transformados nos cargos equivalentes do Plano de Carreira dos Servidores do Quadro da Educação da Rede Pública do Município de Ensino de Uberlândia, conforme o Anexo V, desta Lei.

Parágrafo único. Os cargos constantes no Anexo VIII desta Lei abrangem os cargos descritos nos Anexos da Lei Complementar nº 347, de 20 de fevereiro de 2004 e suas alterações.

Parágrafo único. O total de vagas dos cargos constantes no Anexo VIII desta Lei abrange o número de vagas dos cargos descritos nos Anexos da Lei Complementar nº 347, de 20 de fevereiro de 2004 e suas alterações. (Redação dada pela Lei Complementar nº 661/2019)

Art. 33 As especialidades relacionadas no Anexo IX que a esta se integra serão extintas à medida de sua vacância, sendo as vagas aproveitadas para os cargos equivalentes do Plano de Carreira dos Servidores do Quadro da Educação da Rede Pública Municipal de Ensino de Uberlândia, cuja referência se encontra no Anexo V desta Lei.

Art. 33 Os cargos e vagas relacionados no Anexo IX desta Lei serão extintos quando da ocorrência de sua vacância, e as funções públicas previstas, quando do desligamento.

Parágrafo único. As ocorrências dispostas no caput deste artigo referem-se, no que couber, às hipóteses elencadas no art. 47 da Lei Complementar nº 040, de 05 de outubro de 1992 e alterações. (Redação dada pela Lei Complementar nº 661/2019)

Art. 33-A Fica extinto o cargo de provimento efetivo Professor Auxiliar para Educação Infantil e suas 1.000 (mil) vagas, nos termos do Anexo VIII desta lei. (Redação acrescida pela Lei Complementar nº 661/2019)

Art. 33-B Ficam extintas 11 (onze) vagas do cargo de provimento efetivo de Instrutor de Língua de Sinais, nos termos do Anexo VIII desta lei. (Redação acrescida pela Lei Complementar nº 661/2019)

Art. 33-C Ficam extintas 10 (dez) vagas do cargo de provimento efetivo de Intérprete de Língua de Sinais, nos termos do Anexo VIII desta lei. (Redação acrescida pela Lei Complementar nº 661/2019)

Art. 33-D Ficam extintas 1366 (mil trezentos e sessenta e seis) vagas do cargo de provimento efetivo Professor I, nos termos do Anexo VIII desta lei. (Redação acrescida pela Lei Complementar nº 661/2019)

Art. 33-E Ficam transformadas as especialidades, nos respectivos cargos de provimento efetivo, nos termos do Anexo V desta lei. (Redação acrescida pela Lei Complementar nº 661/2019)

Art. 33-F Fica alterada a denominação do cargo de provimento efetivo de Educador Infantil II para Profissional de Apoio Escolar, conforme disposto nos Anexos III, V e VIII, e respectivas atribuições constantes no Anexo IV desta lei. (Redação acrescida pela Lei Complementar nº 661/2019)

Art. 33-G Fica criado o cargo de provimento efetivo de Intérprete Educacional na Estrutura do Plano de Carreira dos Servidores do Quadro da Educação da Rede Pública Municipal de Ensino de Uberlândia, do Grupo Ocupacional de Analista de Língua de Sinais.

§ 1º Ficam criadas 20 (vinte) vagas do cargo indicado no caput deste artigo, conforme disposto no Anexo VIII desta Lei.

§ 2º As atribuições do cargo indicado no caput encontram-se previstas no Anexo IV desta lei. (Redação acrescida pela Lei Complementar nº 661/2019)

Art. 33-H Ficam criadas 2.075 (duas mil, e setenta e cinco) vagas para os cargos de Professor, conforme disposto no Anexo VIII desta Lei. (Redação acrescida pela Lei Complementar nº 661/2019)

Art. 33-I Fica criado o cargo de provimento efetivo de Professor de Libras na Estrutura do Plano de Carreira dos Servidores do Quadro da Educação da Rede Pública Municipal de Ensino de Uberlândia, do Grupo Ocupacional Professor.

Parágrafo único. As atribuições e vagas do cargo de que trata o caput deste artigo encontram-se previstas respectivamente nos Anexos IV e VIII desta Lei. (Redação acrescida pela Lei Complementar nº 661/2019)

Art. 33-J Fica criado o cargo de provimento efetivo de Professor de Atendimento Educacional Especializado na Estrutura do Plano de Carreira dos Servidores do Quadro da Educação da Rede Pública Municipal de Ensino de Uberlândia, do Grupo Ocupacional Professor. (Redação acrescida pela Lei Complementar nº 661/2019)

Parágrafo único. As atribuições e vagas do cargo de que trata o caput deste artigo encontram-se previstas respectivamente nos Anexos IV e VIII desta Lei. (Redação acrescida pela Lei Complementar nº 661/2019)

§ 1º As atribuições e vagas do cargo de que trata o caput deste artigo encontram-se previstas respectivamente nos Anexos IV e VIII desta Lei. (Redação dada pela Lei nº 13.112/2019)

§ 2º Como regra de transição, farão jus à gratificação de 20% (vinte por cento) sobre o vencimento base, pelo exercício em classe formada por alunos público-alvo do atendimento educacional especializado - AEE, os servidores ocupantes dos seguintes cargos de provimento efetivo:

I - Professor; e

II - Analista Pedagógico. (Redação dada pela Lei nº 13.112/2019)

§ 3º O servidor ocupante do cargo de provimento efetivo de Professor de Atendimento Educacional Especializado não fará jus à gratificação de que trata o § 2º deste artigo. (Redação acrescida pela Lei nº 13.112/2019)

§ 4º A gratificação de que trata o § 2º deste artigo vigorará até 28 de fevereiro de 2021. (Redação acrescida pela Lei nº 13.112/2019)

Art. 33-K Ficam transformadas as especialidades de Orientador Educacional e Supervisor Escolar no cargo de provimento efetivo de Analista Pedagógico, nos termos do Anexo III desta Lei, e atribuições constantes no Anexo IV desta Lei. (Redação acrescida pela Lei Complementar nº 661/2019)

Art. 33-L Fica declarada a desnecessidade dos cargos de Professor de Filosofia e Professor de Ensino Fundamental, com o aproveitamento de seus ocupantes em outros cargos, nos termos do § 3º, do art. 41 da Constituição Federal. (Redação acrescida pela Lei Complementar nº 661/2019)

Art. 34 A Administração Pública Municipal, no prazo de 1 (um) ano a contar da publicação desta Lei, promoverá avaliação e exame da política relativa aos contratos de prestação de serviços por tempo determinado e à criação e extinção de cargos. (Revogado pela Lei Complementar nº 661/2019)

Art. 35 O cargo de Secretário Escolar e a função pública de Agente Administrativo Escolar, passam a integrar o Plano de Carreira dos Servidores Públicos da Administração Direta do Município de Uberlândia.

Art. 35-A Aos servidores titulares de cargo efetivo do quadro da Educação que não fizeram a adesão ao Plano de Carreira e desejarem exercer o respectivo direito mediante Termo de

Adesão, fica concedido novo prazo de 60 (sessenta) dias, a contar da publicação do edital convocatório, conforme disposições do enquadramento que trata esta lei.

§ 1º No transcurso do novo prazo de adesão, os servidores que exercerem seu direito ficam submetidos às regras do Plano de Carreira com suas devidas alterações, desvinculando-se automaticamente das disposições anteriores que tratam sobre o tema ou que contrariem as normas aqui dispostas.

§ 2º O efeito financeiro contar-se-á a partir do primeiro dia do mês subsequente a entrega do termo de adesão, submetendo-se a todos os dispositivos contidos neste Plano de Carreira, bem como suas alterações.

§ 3º Aos servidores que, no transcurso do novo prazo estabelecido em edital convocatório, estiverem impossibilitados de exercerem seu direito de adesão por motivo de licença, o prazo de 60 (sessenta) dias ficará suspenso enquanto perdurar a situação. (Redação acrescida pela Lei Complementar nº 661/2019)

Art. 36 Os ambientes organizacionais dispostos no Anexo II que a esta se integra serão revistos quando do estabelecimento do Plano de Desenvolvimento dos integrantes do Plano de Carreira dos Servidores do Quadro da Educação da Rede Pública Municipal de Ensino de Uberlândia previsto no artigo 26 desta Lei. (Revogado pela Lei Complementar nº 661/2019)

Art. 37 As normas e dispositivos abaixo relacionados, os quais serão automaticamente revogados com a vacância do último cargo por cada um deles regido, aplicam-se aos servidores que não optarem pelo desenvolvimento no Plano de Carreira dos Servidores do Quadro da Educação da Rede Pública Municipal de Uberlândia previsto nesta Lei:

I - art. 1º da Lei Complementar nº 381, de 18 de outubro 2004;

II - art. 5º da Lei Complementar nº 473, de 19 de março de 2008;

III - art. 3º da Lei nº 9.347, de 26 de outubro de 2006;

IV - Lei Complementar 347, de 20 de fevereiro de 2004;

V - art. 6º da Lei Complementar nº 439, de 27 de dezembro de 2006;

VI - Lei nº 9.783, 19 de março de 2008;

VII - art. 1º, III, Lei nº 10.325, de 23 de novembro de 2009;

VIII - Lei nº 11.056, de 22 de fevereiro de 2012;

IX - Lei nº 11.148, de 22 de junho de 2012.

Art. 38 Fica extinto o cargo de provimento efetivo de Auxiliar de Biblioteca da Carreira de Auxiliar Administrativo constante do Anexo VIII, da Lei Complementar nº 347 de 20 de fevereiro de 2004 e suas alterações.

Art. 39 As despesas advindas da execução desta Lei correrão por conta de dotações constantes dos respectivos orçamentos.

Art. 40 Esta Lei entrará em vigor na data de sua publicação e produzirá efeitos financeiros a partir de 1º de janeiro de 2015.

Uberlândia, 29 de setembro de 2014.

Gilmar Machado
Prefeito

Autor do Projeto: Prefeito Municipal.
LMS/gcmm/PGM N° 7.012/2014.