

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO/DOUTORADO

JULIENE SILVA VASCONCELOS

**VALORIZAÇÃO DOS PROFESSORES DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE
UBERABA/MG (2009-2019)**

UBERLÂNDIA

2021

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO/DOCTORADO

JULIENE SILVA VASCONCELOS

**VALORIZAÇÃO DOS PROFESSORES DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE
UBERABA/MG (2009-2019)**

Tese apresentada ao Programa de Doutorado em Educação, da Universidade Federal de Uberlândia, como exigência parcial para obtenção do Título de Doutora em Educação.

Área de Concentração/Linha de Pesquisa: Trabalho, Educação e Sociedade.

Orientador: Prof. Dr. Antonio Bosco de Lima

UBERLÂNDIA

2021

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

V331v Vasconcelos, Juliene Silva, 1979-
2021 Valorização dos professores da rede Municipal de Ensino de
Uberaba/MG (2009-2019) [recurso eletrônico] / Juliene Silva
Vasconcelos. - 2021.

Orientador: Antonio Bosco de Lima.
Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Uberlândia, Programa de
Pós-Graduação em Educação.
Modo de acesso: Internet.
Disponível em: <http://doi.org/10.14393/ufu.te.2021.5527>
Inclui bibliografia.
Inclui ilustrações.

1. Educação. I. Lima, Antonio Bosco de, 1961-, (Orient.). II.
Universidade Federal de Uberlândia. Programa de Pós-Graduação em
Educação. III. Título.

CDU:37

Glória Aparecida
Bibliotecária - CRB-6/2047



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:	Tese de Doutorado Acadêmico, 09/2021/283, PPGED				
Data:	Trinta de abril de dois mil e vinte e um	Hora de início:	[14h:00m]	Hora de encerramento:	[18h:30m]
Matrícula do Discente:	11713EDU019				
Nome do Discente:	JULIENE SILVA VASCONCELOS				
Título do Trabalho:	"VALORIZAÇÃO DOS PROFESSORES DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE UBERABA/MG (2009-2019)"				
Área de concentração:	Educação				
Linha de pesquisa:	Trabalho, Sociedade e Educação				
Projeto de Pesquisa de vinculação:	"Conselhos Municipais e Planos Municipais de Educação no Brasil: um estudo sobre o controle social a partir do caso de Uberlândia/MG (2015-2019)."				

Reuniu-se, através do serviço de Conferência Web da Rede Nacional de Pesquisa - RNP, da Universidade Federal de Uberlândia, a Banca Examinadora, designada pelo Colegiado do Programa de Pós-graduação em Educação, assim composta: Professores Doutores: Mariana Batista do Nascimento Silva - UFCat-GO; Paulo Gomes Lima - USCar-SP; Sérgio Paulo Moraes - UFU; Fabiane Santana Previtali - UFU e Antonio Bosco de Lima - UFU, orientador(a) do(a) candidato(a).

Iniciando os trabalhos o presidente da mesa, Dr. Antonio Bosco de Lima, 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):

Aprovada.

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

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 **Antonio Bosco de Lima, Professor(a) do Magistério Superior**, em 30/04/2021, às 18:46, 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 **PAULO GOMES LIMA, Usuário Externo**, em 03/05/2021, às 09:05, 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 **Sergio Paulo Moraes, Professor(a) do Magistério Superior**, em 03/05/2021, às 15:58, 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 **Fabiane Santana Previtali, Professor(a) do Magistério Superior**, em 03/05/2021, às 21:12, 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 **Mariana Batista do Nascimento Silva, Coordenador(a)**, em 03/05/2021, às 21:28, 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 **2723204** e o código CRC **D1E36104**.

*Ao meu amado esposo Carlos e às minhas queridas
filhas, Maria's – Alice e Flor – vidas da minha vida,
dedico.*

AGRADECIMENTOS

Ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro (IFTM) - *Campus* Uberaba, nas pessoas do Professor e ex-Diretor de *Campus* Rodrigo Afonso Leitão e da Professora e ex-Diretora de Ensino Danielle Freire Paoloni, por confiarem na importância desse trabalho para meu futuro profissional e da instituição. Meu reconhecimento!

Aos meus ex-alunos das Licenciaturas por onde passei, nas pessoas “Cléo, Amabile e Michael”, por despertarem em mim a necessidade pensar, analisar e produzir blocos de resistência para apoiar o professor da rede pública de ensino, de sua formação à prática colaborativa. Minha fé!

Aos Colegas do Grupo de Pesquisa Estado, Democracia e Educação (GPEDE), na pessoa do Wilson, Ex-Colega de *Campus*, Compadre e para sempre amigo, que permitiram erguer a cabeça e acreditar que era possível, em todos os momentos que o desânimo se aproximava e buscava superar pela perseverança. Minha gratidão!

À Equipe de Bibliotecários da Universidade Federal de Uberlândia, na pessoa da Yara Ribeiro, pelo carinho, atenção e disposição em orientar, ajustar e ensinar os detalhes técnicos desta pesquisa. Meu agradecimento!

À amiga Nilza Consuelo Alves Pinheiro, pelo carinho e delicadeza que atendeu aos meus devaneios e atenção dada ao trabalho, desde a sua gestação a este momento. Minha consideração!

Aos amigos irmãos que fiz, no início de minha formação e que jamais me abandonaram, Mirtes Raquel, Paulo Botelho e Marize Ávila, por terem alimentado a esperança da difícil trajetória acadêmica, lá e por todo o caminho até aqui, e para sempre. Meus alicerces!

Aos professores Fabiane Santana Previtali, Mariana Batista do Nascimento, Paulo Gomes de Lima e Sérgio Paulo de Moraes, pela disponibilidade, leitura atenta, compreensão metodológica e ensinamentos teóricos expressos nesta banca de defesa que, certamente, permitirão o meu crescimento e desenvolvimento profissional. Meu agradecimento!

Ao orientador e amigo, Antonio Bosco de Lima que aprendi a admirar e respeitar pela sua coerência, sensibilidade e respeito com que trata o sério e delicado momento orientação de uma pesquisa. Ensinou-me mais do que pode imaginar! Minha referência profissional!

Aos professores da Rede Municipal de Ensino de Uberaba – RME – que aceitaram participar, voluntariamente, da coleta de dados, ajudando a suscitar discussões que envolvem valorização do professor dessa Rede e expressando sua consciência de classe e luta pela educação pública de qualidade socialmente referenciada. Minha valorização!

Às Diretoras Tânia Cristina Aguiar Caetano Rezende e Telma Franco Melo, do Centro Municipal de Educação Infantil Professora Eunice de Sousa Pülher, e da Escola Municipal Reis Júnior, respectivamente, da RME de Uberaba, que estenderam seus laços de experiência, seriedade e cumplicidade, acolhendo este trabalho investigativo com carinho e confiança, mostrando caminhos pelo afeto e motivação. Minha amizade!

À minha família do coração, nas pessoas de Minha Querida Sogra Veralice e Meu Provocativo Sogro Carlos que vibraram comigo em cada conquista – da aprovação no processo seletivo ao cumprimento de disciplinas e até pelos êxitos nas apresentações de trabalhos, fortalecendo-me a cada etapa superada. Meu eterno carinho!

Ao meu “padrinho-irmão”, Vanderley de Vasconcelos, por ter sido a fonte primeira de inspiração para alcançar o caminho da pesquisa acadêmica como um trajeto possível e por ter sido o primeiro a acreditar na minha competência epistemológica. Minha admiração!

À minha família de caminhada diária, do Lar, Meu Esposo e Minhas Maria's, que viveram a perturbadora ausência da presença: dos momentos de superação e enclausuramento; das ausências de ânimo regadas ao cansaço de um dia inteiro de produção; pelo sonho do fim com Maria Alice; pelo abraço à “mamãe vida” de Maria Flor; e pela oferta de um copo de vinho, de meu Amor; sobretudo, por reconhecerem que este esforço não era só para mim, sempre foi por nós! Meu amor incondicional!

Por fim, agradeço a todos que, direta ou indiretamente, contribuíram com o desenvolver desse projeto de vida, de família e de profissão. Por aqueles, que conseguirão ver comigo, neste relatório de pesquisa, a materialização da luta pela escola pública, pelos profissionais da educação, afinal, #pelaescolapublicaouluto.

A luta foi fundamentada... a resistência foi ressignificada e a partilha será inevitável!

Não tenhamos pressa, mas não percamos tempo.
José Saramago

RESUMO

A profissão docente, em sua essência, carece de análises e estudos no que tange aos movimentos de valorização da carreira em seu aspecto ampliado que envolve remuneração, formação (inicial e continuada), condições de trabalho, desenvolvimento profissional e reconhecimento social. Ao enfatizar discussões como estas, estamos buscando superar a irresponsável responsabilização do professor pelo fracasso da escola pública. Acreditamos que o caminho seja a partir da imersão das diferentes intervenções das políticas educacionais sobre a ação docente, no contexto diário de sua busca e prática profissional. Essa pesquisa exploratória e descritiva busca compreender como ocorre a transposição de políticas públicas que discursam sobre a valorização docente junto aos professores do Ensino Fundamental I da Rede Municipal de Ensino de Uberaba/MG, no período de 2009 a 2019. A materialização desta pesquisa pautou-se em análise bibliográfica crítica, de cunho dialético, vislumbrando destacar categorias como a reestruturação do capitalismo, do trabalho e da profissão docente, bem como a valorização profissional ampla dos trabalhadores da educação. A partir desta teia de reflexões advindas deste movimento, buscamos identificar aspectos de valorização da carreira docente em documentos, nacionais e municipais por meio de pesquisa documental. Por fim, voltamos à pesquisa de campo, com a coleta de dados, por meio de aplicação de *survey* (questionário *on-line*), em que direcionamos questionamentos aos professores que ministram aulas nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino de Uberaba por meio de um estudo de caso. O questionário visa apontar a compreensão dos mesmos sobre a materialização do Plano de Carreira do Magistério, em especial, as manifestações em torno da valorização, incluindo plano de carreira, salários, formação e demais implicações objetivas dessa realidade empírica. A organização de todas estas informações permitiu estruturarmos conhecimentos que ratificam a não valorização do professor no contexto estudado, bem como a insuficiente operacionalização das políticas instituídas para tal. Acreditamos ser um trabalho com grande importância por traçar uma perspectiva sobre a materialização de políticas e desdobramentos no espaço-foco – a “escola pública” municipal de Uberaba/MG.

Palavras-chave: Método Marxiano. Políticas Públicas. Precarização. Profissão docente. Valorização da carreira.

ABSTRACT

The teaching profession in its essence lacks analyzes and studies regarding the movements of appreciation of the career in its extended aspect, which involves remuneration, training (initial and continuing), working conditions, professional development and social recognition. By emphasizing discussions like these, we seek to overcome the irresponsible accountability of the teacher for the failure of the public school. We believe that the direction to do that is based on the emergence of the different interventions of educational policies on teaching action, in their daily context of their search and professional practice. This exploratory and descriptive research seeks to understand how the transposition of public policies discuss teacher valorization with teachers of Elementary School I of the municipal education system of Uberaba/MG, from 2009 to 2019. The materialization of this research was based on a critical bibliographic analysis, of a dialectical nature, aiming to emphasise categories such as the restructuring of capitalism, work and the teaching profession, as well as the broad professional valorization of education workers. From the reflections arising from this movement, we seek to identify aspects of valuing the teaching career in documents, both national and municipal, through documentary research. Finally, we move on to field research, with data collection through the application of a survey (online questionnaire), in which we direct questions to teachers who have classes in the early years of Elementary Education of the municipal education system of Uberaba using a case study. The questionnaire aims to point out their understanding of the materialization of the teaching career plan, especially the manifestations around valorization, including career plan, salaries, training and other objective implications of this empirical reality. The organization of all this information allowed us to structure knowledge that confirms the lack of appreciation of the teacher in the studied context, as well as the insufficient operationalization of the policies regarding this purpose. We believe it is a work of great importance because it draws a perspective on the materialization of policies and developments in the focused space - the municipal “public school” in Uberaba/MG.

Keywords: Marxian Method. Public policy. Precariousness. Teaching profession. Career enhancement.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

GRÁFICO 1	Professores Educação Básica (2009-2019)	95
GRÁFICO 2	Número Estabelecimentos EI, EF (I e II) (2009-2019)	99
GRÁFICO 3	Variação estabelecimentos EF-I (2009-2019)	100
GRÁFICO 4	Variação mulheres e homens na docência, no Brasil (2009-2019) ..	101
GRÁFICO 5	Média Ponderada da Idade de Homens e Mulheres (EB e EF-I)	103
GRÁFICO 6	Crescimento Formação Continuada (EB e EF-I)	105
GRÁFICO 7	Situação Funcional Docente Brasil (2011-2019)	107
GRÁFICO 8	Situação Funcional Docente Rede Municipal (2011-2019)	109
GRÁFICO 9	Professores da Educação Básica com pós-graduação	161
GRÁFICO 10	Professores da Educação Básica por tipo de pós-graduação	162
GRÁFICO 11	Professores Educação Básica Uberaba (2009-2019)	183
GRÁFICO 12	Variação mulheres e homens na docência, em Uberaba (2009- 2019)	184
GRÁFICO 13	Movimento de Formação Continuada em Uberaba (EB e EF-I)	186
GRÁFICO 14	Situação Funcional Professores Educação Básica RME	187
GRÁFICO 15	Quantitativo de Professores do EF-I (levantamento dados)	242
GRÁFICO 16	Recebimento das Respostas em 10 semanas	249
GRÁFICO 17	Movimento de participação no <i>survey</i>	251
GRÁFICO 18	Autodeclaração dos professores (<i>survey</i>)	256
GRÁFICO 19	Idade dos professores (<i>survey</i>).....	258
GRÁFICO 20	Média Ponderada da Idade de Homens e Mulheres em Uberaba (EB e EF-I)	262
GRÁFICO 21	Renda da atividade complementar (<i>survey</i>)	270
GRÁFICO 22	Número de pessoas que vivem na mesma casa (<i>survey</i>)	271
GRÁFICO 23	Formação Ensino Médio (<i>survey</i>)	277
GRÁFICO 24	Formação Inicial professores (<i>survey</i>)	279
GRÁFICO 25	Estudantes de Licenciatura nas IES particulares	282
GRÁFICO 26	Professores e a Especialização (<i>survey</i>)	284
GRÁFICO 27	Satisfação em relação à formação continuada (<i>survey</i>)	293
GRÁFICO 28	Tempo de atuação professores efetivos (<i>survey</i>)	303
GRÁFICO 29	Reconhecimento do Enquadramento Profissional (<i>survey</i>)	306

LISTA DE IMAGENS, QUADROS E TABELAS

TABELA 1	Número de professores EB e variação em uma década	96
TABELA 2	Matrículas EB e variação entre 2009 e 2019	97
TABELA 3	Envelhecimento dos Professores da EB	102
TABELA 4	Envelhecimento dos Professores do EF-I	102
TABELA 5	Variação na Formação dos Professores (2009-2019)	103
TABELA 6	Variação do Número de Professores com e sem Licenciatura (2009-2019)	104
TABELA 7	Percentual Formação Continuada (2009-2019)	105
TABELA 8	Variação dos repasses do Fundeb/ estado de MG (2009-2019)	121
TABELA 9	Evolução da PSPN (2009 a 2019)	127
QUADRO 1	Metas específicas para Valorização Docente no PNE	157
QUADRO 2	Valorização Docente nas diferentes Metas e Estratégias do PNE	158
TABELA 10	Rendimento Bruto Médio Mensal em Reais (2012-2019)	163
QUADRO 3	Atual situação dos indicadores do PNE (Metas 15, 16, 17 e 18)	165
IMAGEM 1	Mapa de localização geográfica da cidade de Uberaba	175
TABELA 11	Unidades Escolares em Uberaba	179
TABELA 12	Distribuição matrículas na Rede Municipal Educação (2019)	182
TABELA 13	Número de professores EB em Uberaba e variação em uma década	184
TABELA 14	Envelhecimento dos Professores da EB em Uberaba	185
TABELA 15	Variação na Formação dos Professores em Uberaba (2009-2019)	185
TABELA 16	Estrutura, Metas e Resultados PDME (2006-2015)	190
QUADRO 4	Avaliação das Metas do PDME (2006-2015)	191
QUADRO 5	Resumo das Metas do PDME (2015-2024)	196
QUADRO 6	Resumo das Avaliações das Estratégias (Meta 14)	202
QUADRO 7	Resumo das Avaliações das Estratégias (Meta 15)	204
QUADRO 8	Desenvolvimento Carreira Magistério (P1 e P2)	211
QUADRO 9	Estrutura Carreira Magistério (Art. 7º, § 1º) da LC n. 449 (2011)	214
QUADRO 10	Estrutura Carreira Magistério (Art. 12º, § 1º) da LC n. 501 (2015c)	217
TABELA 17	Análise do PSPN (2018) e Tabela PMU (2018)	224
TABELA 18	Análise do PSPN (2019) e Tabela PMU (2019)	225
IMAGEM 2	Registro complementação para atingir o Piso	226

TABELA 19	Número de Matrículas por Etapa do Ensino e Forma de Atendimento	238
IMAGEM 3	Processo de coleta de dados	248
IMAGEM 4	Aparência e Essência na constituição da verdade	252
TABELA 20	Perfil Pessoal dos Professores (<i>survey</i>)	253
TABELA 21	Divisão entre raça e gênero (<i>survey</i>)	257
TABELA 22	Comparação Inep (2020c) e <i>Survey</i> : gênero e idade	259
TABELA 23	Envelhecimento dos Professores da EF-I em Uberaba	261
QUADRO 11	Ciclo de vida docente	264
TABELA 24	Relação Tempo, Idade e Vínculo (<i>survey</i>)	264
TABELA 25	Rendimento <i>per capita</i> e salário mínimo (2019)	266
TABELA 26	Tempo destinado à atividade complementar (<i>survey</i>)	269
TABELA 27	Renda principal e complementar por gênero (<i>survey</i>)	271
TABELA 28	Renda familiar e Renda <i>per capita</i> (aproximada)	272
TABELA 29	Formação EF-I da RME segundo Inep	276
TABELA 30	Instituição em que fez curso superior de licenciatura (<i>survey</i>)	281
TABELA 31	Instituição onde cursou a especialização (<i>survey</i>)	285
TABELA 32	Formação professores EF-I da RME (<i>survey</i>)	286
TABELA 33	Hábito formativo dos professores (<i>survey</i>)	289
TABELA 34	Motivação para formação continuada (<i>survey</i>)	289
QUADRO 12	Sobre a formação continuada (<i>survey</i>).....	290
QUADRO 13	Sobre a formação continuada em serviço (<i>survey</i>)	291
QUADRO 14	Análise de condições de trabalho docente	297
TABELA 35	Satisfação “índiferente” (<i>survey</i>)	299
TABELA 36	Estratificação por vínculo (<i>survey</i>)	300
QUADRO 15	Sobre os contratados (<i>survey</i>)	302
TABELA 37	Formação início da carreira na RME (<i>survey</i>)	304
QUADRO 16	Sobre “Enquadramento” nos PCRs da Carreira de Magistério (Uberaba)	305
TABELA 38	Tempo de atuação sem reconhecer enquadramento (<i>survey</i>)	307
QUADRO 17	Sobre a remuneração (<i>survey</i>)	309
TABELA 39	Satisfação em relação à Remuneração (<i>survey</i>)	310
TABELA 40	Tempo de atuação e insatisfação com remuneração (<i>survey</i>)	310

TABELA 41	Crítica ao atual sistema de avaliação de desempenho	312
TABELA 42	Avaliando a própria condição (<i>survey</i>)	314
QUADRO 18	Sobre a desvalorização docente na RME (<i>survey</i>)	315
TABELA 43	Análise dos rendimentos dos professores em relação ao PNE	320

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
ADI	Avaliação de Desempenho Individual
AGEMU	Associação dos Gestores das Escolas Municipais
ANEB	Avaliação Nacional da Educação Básica
ANFOPE	Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
BNC	Base Nacional Curricular
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CAQ	Custo Aluno Qualidade
CAQi	Custo Aluno Qualidade Inicial
CEMEA	Centro Municipal de Educação Avançada
CEMEI	Centro Municipal de Educação Infantil
CEPAL	Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe
CF	Constituição Federal
CIP	Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
CLT	Consolidação das Leis do Trabalho
CME	Conselho Municipal de Educação
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNTE	Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação
CODIUB	Companhia de Desenvolvimento de Informática de Uberaba
CONAE	Conferência Nacional de Educação
DEB	Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica
EaD	Educação a Distância
EB	Educação Básica
EBTT	Educação Básica, Técnica e Tecnológica
EC	Emenda Constitucional
EI	Educação Infantil ou Educador Infantil
EF	Ensino Fundamental
EF-I	Ensino Fundamental 1 (anos iniciais, do 1º ao 5º ano)

EF-II	Ensino Fundamental 2 (anos finais, do 6º ao 9º ano)
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ENADE	Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes
EP	Especialista Pedagógico
EPT	Educação Profissional e Tecnológica
FAQ	Frequently Asked Questions
FCS	Formação Continuada em Serviço
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FNE	Fórum Nacional de Educação
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
GESTAR	Programa Gestão da Aprendizagem Escolar
GPEDE	Grupo de Pesquisa Estado, Democracia e Educação
H/AULA	Hora-aula
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
IDHM	Índice de Desenvolvimento Humano Municipal
IES	Instituições de Ensino Superior
IF	Instituto Federal
IFES	Instituições Federais de Ensino Superior
IFTM	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro
IFET	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
INPC	Índice Nacional de Preços ao Consumidor
IPSERV	Instituto de Previdência dos Servidores Públicos Municipais de Uberaba
LC	Lei Complementar
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LEX	Informativo Municipal
LIFE	Laboratórios Interdisciplinares de Formação de Educadores
MDB	Movimento Democrático Brasileiro
MEC	Ministério da Educação
MG	Minas Gerais
MP3	Formato de Mídia Digital de Áudio
NBPTS	National Board for Professional Teaching Standards
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OEI	Organização dos Estados Ibero-americanos
ONG	Organização Não-Governamental
PARFOR	Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica
PCR	Plano de Carreira e Remuneração
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PDME	Plano Decenal Municipal de Educação
PEB	Professores da Educação Básica
PEI	Professores da Educação Infantil
PEC	Proposta de Emenda à Constituição
PGEM	Programa Gestão da Educação Municipal
PGI	Planejamento Global Integrado
PGP	Plano de Gestão de Pessoal
PHC	Pedagogia Histórico-Crítica
PIB	Produto Interno Bruto
PIBID	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Alunos
PME	Plano Municipal de Educação
PMDB	Partido do Movimento Democrático Brasileiro
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PNE	Plano Nacional de Educação
PNP	Plataforma Nilo Peçanha
PPGED	Programa de Pós-Graduação em Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
PRODOCÊNCIA	Programa de Consolidação das Licenciaturas

PROINFÂNCIA	Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil
PROVA BRASIL	Avaliação Nacional do Rendimento Escolar
PSPN	Piso Salarial Profissional Nacional do Magistério
REUNI	Reestruturação e Expansão das Universidades Federais Brasileiras
RH	Recursos Humanos
RME	Rede Municipal de Ensino
SAE	Secretaria de Assuntos Estratégicos
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SECOM	Secretaria de Comunicação
SEMED	Secretaria Municipal de Educação
SEMEC	Secretaria Municipal de Educação e Cultura
SIC	Serviço de Informação ao Cidadão
SINDEMU	Sindicato dos Educadores do Município de Uberaba/MG
SNE	Sistema Nacional de Educação
STF	Supremo Tribunal Federal
TCLE	Termo de Livre Consentimento e Esclarecido
TSE	Trabalho, Sociedade e Educação
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UERJ	Universidade Estadual do Rio de Janeiro
UF	Universidade Federal
UFTM	Universidade Federal do Triângulo Mineiro
UFU	Universidade Federal de Uberlândia
UnB	Universidade de Brasília
UNDIME	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
URA	Uberaba

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	19
2	REESTRUTURAÇÃO CAPITALISTA E EDUCAÇÃO: TECENDO CONCEITOS	34
2.1	Crise do capitalismo: algumas considerações.....	34
2.2	O Estado democrático e suas diversas implicações	39
2.3	A escola como instrumento do capitalismo	47
3	O TRABALHO DOCENTE A PARTIR DE CONCEITOS MATERIAIS DE EXISTÊNCIA	52
3.1	Delineando o cenário da docência a partir do contexto neoliberal	53
3.2	Problematizando determinações: da proletarização à desprofissionalização	58
3.3	Caminhos para a reestruturação consciente da “profissão docente”	75
3.4	Resistência pela valorização ampla da carreira	84
3.5	Cenário da escola básica na última década: matrícula, estabelecimentos, escolaridade docente e vínculo profissional	92
4	PRINCIPAIS POLÍTICAS PÚBLICAS NACIONAIS DE VALORIZAÇÃO DO PROFISSIONAL DO MAGISTÉRIO (2009-2019)	111
4.1	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (2007)	116
4.2	Piso Salarial Profissional Nacional do Magistério (2008)	122
4.3	Planos de carreira e remuneração dos profissionais do magistério da educação básica pública (2009)	129
4.4	Políticas Nacionais de Formação de Professores da Educação Básica (a partir de 2009)	140
4.5	Plano Nacional de Educação (2014)	151
4.6	Retrocessos, nos pequenos avanços, das políticas de valorização profissional docente (a partir de 2016)	168
5	CONSTRUINDO O OBJETO DE PESQUISA JUNTO À REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE UBERABA/MG: MUDANÇAS OU CONTINUIDADES?.....	174
5.1	O município de Uberaba/MG: objetivações concretas	174
5.2	Delineando o Sistema Municipal de Ensino uberabense	177
5.3	O Plano Decenal Municipal de Educação de Uberaba/MG: linhas históricas e implicações presentes.....	188
5.4	Plano de Carreira, Cargos e Salários dos Profissionais do Magistério de Uberaba/MG	207
5.4.1	<i>Planos n. 133 (1998) e n. 449 (2011)</i>	209
5.4.2	<i>Plano n. 501 (2015)</i>	216
6	AS VOZES DOS SUJEITOS INVESTIGADOS: CONDIÇÃO DO TRABALHADOR DOCENTE NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE UBERABA/MG	229
6.1	Pesquisa de Campo: da preparação à superação dos desafios.....	233

6.2	Organização dos dados: tecendo os primeiros resultados	250
6.3	Emergindo categorias da realidade concreta: visualizando a essência.....	251
6.3.1	<i>Perfil pessoal</i>	253
6.3.2	<i>Perfil de formação</i>	273
6.3.3	<i>Perfil profissional</i>	296
6.4	A essência do ser professor na RME de Uberaba	316
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS	327
	REFERÊNCIAS	338
ANEXO A	Ofício CME 2019 sobre relatórios do PDME	364
ANEXO B	Autorização para coleta de dados RME	365
ANEXO C	Ofício n. 394, 12 de setembro de 2019	366
ANEXO D	<i>E-mail</i> questionando relatórios	367
ANEXO E	<i>E-mail</i> resposta ao questionamento dos relatórios	368
ANEXO F	Resposta e adiamento de ajuda	369
ANEXO G	Nova Resposta	370
ANEXO H	Novos Relatórios	371
ANEXO I	SIC – Protocolo n. 81/651/2019 e n. 81/652/2019	372
ANEXO J	Resposta aos Protocolos n. 81/651/652/2019	373
ANEXO K	Explicações sobre documentos solicitados	374
ANEXO L	SIC - Protocolo n. 81/9/2020	375
ANEXO M	Resposta ao Protocolo n. 81/9/2020	376
ANEXO N	Explicação anexa à Resposta do Protocolo n. 81/09/2020	377
ANEXO O	SIC - Protocolo n. 81/36/2020	378
ANEXO P	Resposta ao Protocolo n. 81/36/2020	379
APÊNDICE A	Questionário (Professores Ensino Fundamental I)	381
APÊNDICE B	Quadro Síntese dos contatos com o público-alvo	393
APÊNDICE C	Quadro de “vozes” dos sujeitos do <i>survey</i>	397
APÊNDICE D	Memorial Juliene Silva Vasconcelos	403

1 INTRODUÇÃO

Este estudo, de grande relevância para a compreensão das mudanças ocorridas na carreira docente no âmbito da Rede Municipal de Ensino (RME) de Uberaba/MG no período de 2009 a 2019, está inserido na Linha de Pesquisa Trabalho, Sociedade e Educação (TSE) do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia (PPGED/UFU) e busca, em sua essência, discutir sobre a problemática que relaciona o movimento de valorização ampla da carreira docente na perspectiva “dos professores”¹ que constituíram o público-alvo desta investigação.

Essas discussões tornam-se necessárias, pois evidenciam um movimento que busca constituir uma educação pública com foco em uma qualidade que esteja em consenso com conceitos do mercado cujas orientações são pautadas no modelo capitalista de organização social. No entanto, consideramos haver uma contradição, pois o conceito de qualidade socialmente referenciada e as necessidades dos sujeitos envolvidos – objeto desta investigação, os professores – não perpassam pela lógica do mercado.

É preciso definir qualidade², para além do sentido empreendedor e técnico de gerenciamento empresarial. Partimos da amplificação de uma discussão que envolve sujeitos que trabalham para contribuir com a formação de uma sociedade efetivamente democrática e cidadã (PARO, 2000). Para tanto, adotaremos qualidade da escola enquanto um projeto que merece ser revisto e destacamos que, neste sentido, os professores não podem ser completamente responsabilizados pelos desajustes existentes na escola, enquanto instituição social.

Para isso, o sucesso escolar deve ir além das aferições por meio de medidores externos que visam quantificar conhecimento e informação historicamente acumulados pela sociedade, além de indicadores que não absorvem a essência e se limitam a apresentar números e permitir que interpretações com vieses equivocados sejam compartilhados em diferentes meios sociais.

Tendo a escola a função de promover o desenvolvimento individual (saber técnico) e coletivo de uma sociedade (construção de um espaço democrático e livre), (PARO, 2000), é

¹ Reconhecemos, em primeiro lugar, a importância da mulher e sua luta pela igualdade das relações de gênero na sociedade atual, bem como o seu significado no espaço escolar, dada construção e contribuição histórica. No entanto, neste texto, não faremos uso da conotação de gênero ao nos referirmos aos profissionais da educação ou seu agente direto - o professor, como trabalhador desta ocupação.

² Com o desenvolvimento deste estudo, “qualidade” torna-se uma variável importante, apesar de não configurar objeto de investigação. A mesma, por configurar-se em diferentes focos e abordagens, evidencia as análises e conexões a que se propõe com a presente pesquisa, em definição que envolve uma concepção que vai além daquele defendido pelo mercado, para alcançar expressamente discussões que traduzem a condição para galgar a efetiva democracia e cidadania. Logo, pautamos na concepção defendida por Lima (2014) e Paro (2000).

preciso constituir bases materiais e efetivas para que isso aconteça. No entanto, o descrédito vivido pela escola hoje acreditamos que se faz, a partir da dificuldade que encontra em atingir tais dimensões. Na primeira, a escola deixa o paradigma do “viver bem”, quando promove uma formação desarticulada com a realidade – dimensão individual, sendo levada a vislumbrar apenas exames e aprovações, com superação de metas, cuja certificação mais importante torna-se o “[...] preparar para o mercado de trabalho ou para o vestibular universitário” (PARO, 2000, p. 25).

Já na segunda, a escola se afasta dos problemas coletivos com a proposição de currículos que visam, em maior grau, à informação, desconsiderando a formação ética – tida como responsabilidade apenas da família. Consequentemente, “[...] deixa de levar em conta o marcante desenvolvimento da mídia, e a consequente concorrência de outros mecanismos de informação que passam a desenvolver com vantagens funções anteriormente atribuídas à escola” (PARO, 2000, p. 25).

Logo, diante de importante atribuição e imediata necessidade de mudança em busca da tão discursada qualidade na educação, ou qualidade socialmente referenciada, a qual adotaremos neste trabalho investigativo, acreditamos que a escola deve considerar a *importância da estruturação de um currículo* que permita aos sujeitos escolares – aqui destacando o educando e o educador, reconhecerem-se como sujeitos históricos e participantes dessa construção; *fortalecimento da importância social da escola*, para além dos descréditos que o governo e pessoas alheias a essa realidade vêm imputando aos sujeitos ativos desse espaço, com discursos de resistência ou ineficiência, regados à supervalorização de aspectos pontuais em detrimento dos reais problemas enfrentados; *resgate da importância da escola para a construção da democracia*, com a formação que extrapole o conteúdo, seguindo a orientação de valores éticos, solidários e de participação; e por fim, *adequação dos métodos pedagógicos e administrativos*, de modo a ofertar a aproximação da escola à realidade social, de modo direto e integrado (PARO, 2000).

Assim, estamos considerando, o conceito de qualidade, articulado com as necessidades e demandas da sociedade, tal qual discute Lima (2014), uma qualidade socialmente vinculada ao público e suas necessidades, para além de interesses e imperativos do capital dissimulado pelas orientações do Estado.

Frente a isso, em um contexto mais amplo, é fundamental considerar que vivenciamos um momento estratégico de reorganização do sistema capitalista frente à proposição e à implementação de várias reformas de cunho trabalhista, previdenciário, educacional e social. Para isso, buscaremos referência teórica nas mudanças que iniciaram no final dos anos noventa,

do século passado, aos dias atuais, como forma de oferecer um cenário mais real sob o ponto de vista que desenvolveremos neste trabalho.

No que tange à educação, acreditamos que é de grande importância aos seus profissionais reconhecerem esse movimento de alterações das estruturas e relações sociais por impactarem diretamente no seu fazer pedagógico dentro das instituições de ensino, ou seja, no seu trabalho.

Sendo um dos focos da reorganização social promovida pelo avanço de ideias de valorização do capital em detrimento do fortalecimento da emancipação do homem, a escola encontra-se cerceada a preparar a força de trabalho conforme orientações do mercado, ou seja, deve adequar a formação à constituição de saberes técnicos, conceitos de produção, totalmente ou em grande parte abstraídos de reflexão, de forma alienada e alienante (MÉSZÁROS, 2008; PARO, 2000).

Dentre as categorias que norteiam esta formação para o trabalho, delineada por orientações capitalistas, podem-se destacar: individualização, competição e flexibilidade. Como consequência a esta dinâmica, vislumbra-se para o trabalhador a precarização do saber profissional, jornadas de trabalho estendidas, ausência de autonomia, condições de trabalho indesejáveis e limitadas, dentre outros (ANTUNES, 2011).

Nesse cerco articulado pelas necessidades do capital, a profissão docente vem sofrendo uma restrição de seu alcance social, quando se busca objetivar as dimensões de sua valorização ampla quanto à carreira profissional³. Observa-se que esta reflexão perpassa pelo reconhecimento da sua importância ou aprovação social, alcance por remuneração condigna, formação crítica e livre, adequadas condições de trabalho e oportunidade de desenvolvimento profissional.

No entanto, na contramão deste cenário na atualidade, percebemos a materialização de discussões e apontamentos que envolvem a figura do professor, desde documentos oficiais aos artigos de opinião e publicações em redes sociais. Este profissional está no cerne, no que se refere à tão sonhada qualidade da educação; no entanto, as condições para que desempenhe seu papel, em sua essência, vêm sendo limitadas frente às reformas e às orientações apresentadas anos após anos.

As investidas do capital sobre a educação manifestam-se em diferentes perspectivas e

³ Até o momento inicial desta pesquisa, considerávamos, tal qual aponta a Emenda Constitucional n. 53, de 19 de dezembro de 2006, que a valorização docente não se tratava somente da remuneração conforme habilitação, mas sim, uma articulação que envolve formação, condições de trabalho e remuneração compatível com reconhecimento social (BRASIL, 2006).

fortalecem um discurso de avanço da educação, no quesito qualidade, mas desconstrói conceitos essenciais para sua objetivação. Podemos destacar, por exemplo, a homologação da Lei n. 13.005 (2014a) ou a Lei do Plano Nacional de Educação (PNE) (2014-2024), ao focar o resgate do papel do professor, em três âmbitos: formação inicial, formação continuada, valorização profissional (salários e Plano de Carreira).

Nesse cenário, por um lado, podemos considerar tais documentos um instrumento de avanço na busca por constituir parâmetros para a consolidação da carreira docente enquanto prática profissional valorizada. Por outro, reconhecemos suas limitações no que tange à estruturação de sustentação para que possa ser efetivamente implementada, o que, certamente, a limita e, efetivamente, pouco contribuirá para tal consolidação.

Pode-se perceber, claramente, em três metas desta Lei, a focalização no professor da educação básica: na *quinze*, ao estabelecer o prazo de dez anos para o alcance da formação específica em nível superior; na *dezesesseis*, preconizada a formação continuada (da capacitação, passando pela especialização e pós-graduação *stricto sensu*; na *dezessete*, enfatiza-se a busca por equiparar a remuneração dos professores à de outros profissionais com nível de escolaridade equivalente e, para isso, destaca a importância do Piso Salarial Profissional Nacional do Magistério (PSPN) e a implementação dos Planos de Carreira e Remuneração (PCRs).

Constituem propostas que, em sua prática, podem não representar avanços, mas que representam verdades a serem evidenciadas, analisadas, criticadas e reconstituídas na busca por sua totalidade e essência. Foram estruturadas a partir de discussões e lutas do segmento profissional que, de certa forma, e à proporção que lhe permitiram, conseguiram registrar a busca pela reconstrução da importância social do professor em documentos oficiais.

Tal tentativa expressa, claramente em nossa leitura, o foco na docência como sendo um dos caminhos para a superação do caos da escola capitalista enquanto formadora de sujeitos privados de oportunidades reflexivas, ou furtados de um pensamento para além do capital. Acreditamos que, nessa perspectiva, visa-se à consciência crítica, moral e social, no sentido de contribuir com o desenvolvimento da sociedade para além de uma visão individualista.

Neste tocante, não podemos negar que é um movimento possível e que não nos cabe desistir de sua efetivação. Ao professor, cabe a luta pela estruturação de uma sociedade menos polarizada economicamente, mais acolhedora socialmente e, principalmente, mais certa de sua necessária implementação da crítica fundamentada em busca da igualdade social.

Esse exercício de busca pela qualidade na educação em âmbito nacional alcança as

esferas locais de modo determinante e institucionalizado. Em Uberaba/MG⁴, em consonância aos atos normativos que se sucedem, é possível admirar, em primeira observação, a tentativa de implementação dos “avanços normativos” em suas orientações para a educação, havendo sempre a atualização local à medida em que emerge uma iniciativa nacional. Este constitui-se um caminho essencial, segundo gestores locais, para a valorização da educação pública e do professor. No entanto, mais que os atos, consideramos ser necessária a efetivação dos mesmos.

Defendemos que a superação da baixa qualidade do ensino perpassa por uma relação dialógica com a figura do professor no âmbito escolar. Logo, é notória a existência destas prerrogativas que se organizam de modo a resgatar a importância e interesse social pela docência. Tal entendimento decorre da história profissional desta pesquisadora, a partir de 2006, na formação de professores licenciados em diferentes cursos, como Pedagogia, Química, Ciências Biológicas, Letras e História nas modalidades presencial e a distância e, também, em cursos de pós-graduação *lato-sensu*, destinados à formação continuada de professores.

As discussões que transcorrem, a partir desta trajetória formativa nestes cursos, repercutem pela valorização, ou melhor, pela desvalorização do professor frente à sua profissão. Emergem reflexões que desqualificam a escolha profissional – em diferentes esferas sociais e até mesmo familiares, motivadas por baixos salários, dificuldades para implementação das teorias e técnicas aprendidas, falta de estrutura e insumos pedagógicos, contratos de trabalho precarizados, efêmeras condições de trabalho e de reconhecimento social.

Nestas oportunidades, pudemos perceber que era comum a existência de questionamentos e até afirmações que percorrem a negação frente à possibilidade destes, então alunos, exercerem a docência profissionalmente, apesar de estarem se formando professores. Também importante ressaltar que, daqueles que já atuavam na docência, o discurso circular de negação à sua profissão era recorrente. Diante dessa realidade, pudemos constituir, hipoteticamente, que a desqualificação da educação perpassa, certamente, pelo conceito de valorização do professor, em sua essência, expressa nos documentos oficiais e na materialização deste conceito nas unidades escolares e na consciência desses trabalhadores.

Esta dicotomia entre o formar e o agir, observados pela pesquisadora em tela, empiricamente, a partir do discurso dos seus alunos, provocou a vontade de entender se é mantida, quando estão atuando profissionalmente. Teria os professores, em sua prática docente, superado as dificuldades elencadas por seus colegas de escolha profissional durante a formação? E, neste ínterim, por estar ligada à Rede Municipal de Ensino da cidade de Uberaba,

⁴ A partir da citação desta cidade *locus* da pesquisa, passaremos a usar, somente, Uberaba ou a sigla URA, reservando-nos o direito de não citar, recorrentemente, a unidade federativa em que se localiza.

enquanto mãe de duas alunas, Conselheira Escolar, professora formadora de professores (cursos de formação inicial e continuada) em instituição pública federal, pesquisadora na área e cidadã, surge a motivação de buscar investigar tais questões neste complexo meio de relações sociais e políticas.

Assim, compreender “valorização ampla dos professores da Rede Municipal de Ensino de Uberaba (2009-2019)” é um exercício que permitirá reconhecer, histórica e criticamente, a manifestação das principais políticas de valorização docente nesse período, das quais consideramos: Lei do Fundeb (2007), Lei do Piso (2008), Diretrizes para os Planos de Carreira (2009), Políticas Nacionais de Formação de Professores (a partir de 2009) e o Novo PNE (2014) (BRASIL, 2007e; 2008a; 2009h; 2014a).

Tais movimentos, repercutem em âmbito municipal, materializados nos dois últimos Planos Decenais Municipais de Educação de Uberaba (2006-2015; 2015-2024), e, as atualizações dos Planos de Carreira, Cargos e Salários dos Profissionais do Magistério da Educação Básica da Rede Municipal de Ensino de Uberaba, nas Leis Complementares (LC) n. 133 (1998), n. 449 (2011) e, n. 501 (2015) (UBERABA, 1998; 2011; 2015c) e suas alterações, configurando o que denominamos de intervenções concretas, neste estudo, definido como “valorização ampla da docência”, indicada por remuneração digna, formação (inicial e continuada) crítica, adequadas condições de trabalho, desenvolvimento da carreira profissional e reconhecimento social na realidade ora investigada.

Nesse contexto, problematizamos se, a partir dessas políticas públicas houve um processo de mudança, no que tange à valorização dos professores da Rede Municipal de Ensino de Uberaba. O período investigado contempla duas Gestões da Prefeitura Municipal de Uberaba – a de Anderson Aduato Pereira (2005-2012) e Paulo Piau Nogueira (2013-2020), ambos eleitos e reeleitos e pertencentes ao Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB).

Logo, algumas questões surgem: como é percebido o movimento de valorização do professor do EF-I, na RME de Uberaba? A valorização financeira do professor atende às necessidades de desenvolvimento pessoal e profissional deste trabalhador? A formação (inicial e continuada) de professores vem sendo constituída de modo adequado às necessidades que vislumbram o avanço social e profissional na carreira? As condições de trabalho objetivas e subjetivas estão coerentes com as necessidades deste profissional?

Desta forma, delinea-se o objetivo geral dessa pesquisa que busca compreender o processo das políticas de valorização profissional dos professores, do Ensino Fundamental I, da Rede Municipal de Ensino de Uberaba, no período de 2009 a 2019. A materialização desse remete à estruturação dos seguintes objetivos específicos: (i) apresentar a evolução da

reestruturação capitalista no âmbito educacional, destacando o surgimento de uma nova sociabilidade docente, orientada pelos documentos legais de “amparo à docência”; (ii) discutir as condições de trabalho dos professores na sociedade capitalista (desvalorização profissional numa perspectiva histórica); (iii) identificar as principais políticas de valorização docente, em âmbito nacional e local, no período estudado; e (iv) analisar a materialização do movimento de valorização ampla da docência na perspectiva dos Professores do Ensino Fundamental I, que atuam na Rede Municipal de Ensino de Uberaba, no período de 2009 a 2019.

Nesse contexto, a hipótese que *a priori* defendemos é que, na década estudada, determinado por políticas nacionais, houve mudanças na valorização da docência da Rede Municipal de Ensino de Uberaba. Isto posto, destacamos que tais políticas se tornam leis e conferem um viés democrático da gestão dos sistemas educacionais locais, de um modo geral. No entanto, acreditamos que, nestas duas gestões, apesar das mudanças políticas, houve continuidade numa perspectiva histórica, no que tange à valorização profissional dos Professores do Ensino Fundamental I (EF-I) no âmbito do Sistema Municipal de Ensino.

A crise epistemológica que estes questionamentos provocaram na pesquisadora, levaram-na a buscar uma referência de análise e reflexão e, por si, não haveria como fugir de sua base metodológica, de formação, fundada no materialismo histórico dialético de Marx e Engels (1998) e em seus desdobramentos no âmbito educacional.

Isso porque, para além da confiança que tais matrizes de análise apresentam, é necessário considerar também a vivência empírica como pesquisadora, professora e cidadã, na busca por associar o caráter histórico e sua totalidade na expectativa de compreender os caminhos da valorização profissional docente associada a uma oportunidade de reconstrução social frente aos determinantes desta profissão.

As premissas de que partimos não constituem bases arbitrárias, nem dogmas; são antes bases reais de que só é possível abstrair no âmbito da imaginação. As nossas premissas são os indivíduos reais, a sua ação e as suas condições materiais de existência, quer se trate daquelas que encontrou já elaboradas quando do seu aparecimento quer das que ele próprio criou. Estas bases são, portanto, verificáveis por vias puramente empíricas (MARX; ENGELS, 1998, p. 10).

Consideramos que se faz importante entender quais são as bases materiais que os sujeitos envolvidos na pesquisa constroem **em** e **para** sua prática. É preciso buscar traçar uma lógica que constitua a relação entre remuneração, formação, jornada de trabalho, desenvolvimento profissional e condições materiais e imateriais de trabalho. A partir disso,

estabelecer-se-á o reconhecimento de sua importância na constituição história da profissão docente dentro da escola capitalista – um espaço regido pelo capital e articulado com movimentos de resistência e luta.

Em um contexto de intenso fortalecimento da lógica capitalista, aceleração da globalização-neoliberal, associada à precarização e expropriação do saber docente, caberá a esta pesquisa problematizar a realidade do professor no que tange às suas condições materiais de valorização da carreira docente.

Isso justifica-se na concepção de que a relação social do professor frente às relações sociais que o determinam está diretamente relacionada com questões políticas e econômicas, pois os fatos (empíricos) determinam ou contribuem, intensamente, para a construção da realidade social, em âmbito político e de produção (MARX; ENGELS, 1998).

Ainda segundo Marx (2008), a análise e compreensão de um objeto pode ter diferentes determinações e sua percepção superficial incorre na possibilidade de ocultar as reais determinações dos fenômenos investigados.

Portanto, a construção de categorias é essencial para se buscar a totalidade dos fatos, uma vez que, para isso, parte-se do concreto para depois produzir o conhecimento. Neste sentido, conforme Marx (2008, p. 258), “[...] a pesquisa tem de captar detalhadamente a matéria, analisar as suas várias formas de evolução e rastrear sua conexão íntima. Só depois de concluído esse trabalho é que se pode expor adequadamente o movimento real”.

Somamos ainda com Kosik (2002), ao indicar que a compreensão da realidade é um exercício que extrapola a aparência imediatamente observada e isolada de um sistema social. Faz-se necessário compreender os diferentes elementos que circundam tal realidade, buscando suas relações históricas e existenciais, a fim de garantir um olhar amplo e real sobre o objeto – perspectiva que, no âmbito da pesquisa, permite-nos estabelecer uma relação entre o observado em primeira perspectiva (ou que se manifesta imediatamente e de forma evidente) e o real, essencial, quando investigado por diferentes aspectos (a coisa em si).

O conceito da coisa é compreensão da coisa, e compreender a coisa significa conhecer-lhe a estrutura. A característica precípua do conhecimento consiste na decomposição do todo. A dialética não atinge o pensamento de fora para dentro, nem de imediato, nem tampouco constitui uma de suas qualidades; o conhecimento é que é a própria dialética em uma das suas formas; o conhecimento é a decomposição do todo (KOSIK, 2002, p. 18).

Para tanto, destacamos a importância do método científico para desenvolvimento deste trabalho investigativo, com bases no materialismo-histórico-dialético, uma vez que nos permitirá ir além do que o ideal expresso via documentos legais e o ideal apresentado via teoria de fundamentação. Pretendemos avançar para além da aparência numa perspectiva de totalidade, buscando seguir as orientações de Marx, tal qual destaca Netto (2011, p. 22), alcançando a essência da proposta pesquisada.

O objetivo do pesquisador, indo além da aparência fenomênica, imediata e empírica – por onde necessariamente se inicia o conhecimento, sendo essa aparência um nível da realidade e, portanto, algo importante e não descartável –, é apreender a essência (ou seja: a estrutura e a dinâmica) do objeto. Numa palavra: o método de pesquisa que propicia o conhecimento teórico, partindo da aparência, visa alcançar a essência do objeto. Alcançando a essência do objeto, isto é: capturando a sua estrutura e dinâmica, por meio de procedimentos analíticos e operando a sua síntese, o pesquisador a reproduz no plano do pensamento; mediante a pesquisa, viabilizada pelo método, o pesquisador reproduz, no plano ideal, a essência do objeto que investigou. (NETTO, 2011, p. 22).

Como destaca o autor supracitado, para analisar o objeto decorrente da percepção docente acerca de sua valorização profissional, torna-se imprescindível um exercício que emana mais que identificar os tipos de práticas usadas ou como deseja que o alvo de sua intervenção reaja socialmente. Acredita-se que investigar em sua totalidade, neste caso, é compreender as implicações sofridas num movimento histórico de desconstrução de uma função social provocada por fatores relacionados à reestruturação do capital frente à busca pelo fortalecimento do capitalismo; entender que as orientações profissionais impressas no contexto escolar não são livres de intervenções externas; investigar os motivos que este profissional tem para atuar nessa lógica de manipulação e destruição progressiva da consciência crítico-social.

O melhor caminho acreditamos ser o da pesquisa exploratório-descritiva de abordagem quanti-qualitativa, analisada pelo método dialético. Para isso, os procedimentos serão: pesquisa bibliográfica, documental, de campo, com uso do estudo de caso e, coleta de dados baseada em aplicação de questionário *on-line* (*survey*)⁵ aos professores que compõem a população investigada, aqueles que atuam no EF-I da RME de Uberaba.

[...] são estudos exploratórios que têm por objetivo descrever completamente determinado fenômeno, como, por exemplo, o estudo de um caso para o qual

⁵ Trata-se de uma estratégia de coleta de dados com uso da internet como recurso facilitador para aproximação entre pesquisador e público-alvo (FALEIROS *et al.*, 2016). Trataremos de modo mais específico sobre esta técnica de coleta de dados na seção 6 deste texto.

são realizadas análises empíricas e teóricas. Podem ser encontradas tanto descrições quantitativas e/ou qualitativas quanto acumulação de informações detalhadas como as obtidas por intermédio da observação participante. Dá-se precedência ao caráter representativo sistemático e, em consequência, os procedimentos de amostragem são flexíveis (MARCONI; LAKATOS, 2003, p. 188).

A escolha pela pesquisa exploratória decorre de apresentar-se como uma forma mais flexível de construção de conhecimento, tal qual destaca Gil (2002, p. 41) ao afirmar que esta tem como “[...] objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a constituir hipóteses. Pode-se dizer que estas pesquisas têm como objetivo principal o aprimoramento de ideias ou a descoberta de intuições”. Assim, deste desdobramento, a abordagem perpassa pela soma das abordagens quantitativa e qualitativa.

No que concerne à abordagem quantitativa, pauta-se na apropriação de sua função enquanto instrumento capaz de apoiar o investigador na delimitação de suas hipóteses para que possa a partir deste contato, buscar aprofundar as discussões em grupos por ela identificados. Deste modo, o exercício para alcançar esta quantificação envolve o uso de diferentes técnicas para aproximar o pesquisador dos dados que sustentarão o desenvolvimento do objetivo da pesquisa (GATTI, 2004). Em seguida, qualitativamente, enquanto abordagem que permite uma aproximação mais intensa, buscar-se-á “[...] compreender o processo mediante o qual as pessoas constroem significados e descrever em que constituem estes mesmos significados”., tal qual orienta Bogdan e Biklen (1994, p. 70).

Nesse sentido, acredita-se que, ao fazer a escolha pela abordagem híbrida “quantitativa”, a investigação partirá de um universo amplo e comum para alcançar discursos retóricos e concretos frente à realidade investigada e, portanto, será mais completa a compreensão do problema numa perspectiva de funil, com categorização de discursos e posterior interpretação destes, sustentado pelo método dialético.

Sobre a pesquisa bibliográfica, esta permitirá o reconhecimento do referencial teórico existente sobre a temática abordada, de modo a fundamentar, epistemologicamente, os traços analíticos da pesquisa à luz do materialismo histórico-dialético (ALVES-MAZZOTTI; GEWANDSZNAJDER, 1999). Ou seja, o foco na utilização desta pesquisa não será buscar “outras pesquisas” sobre a temática e sim, buscar, dentro das categorias de análise identificadas no caso estudado, reconhecer a fundamentação e reflexão teórica junto a fontes primárias e secundárias.

Entre as fontes primárias com quem a pesquisadora dialogou, citam-se as bases epistemológicas do materialismo histórico-dialético, com Marx (2008; 1996) e, Marx e Engels

(2011; 1998); e as secundárias com os estudiosos e pensadores do método, tais como Oliveira (2020; 2018; 2010b; 2004); Prado (2019), Lima e Gil (2017); Dourado (2015a; 2015b); Previtali e Fagiani (2015); Carvalho (2014); Oliveira e Vieira (2012); Saviani (2011; 2008a); Gatti e Barretto (2009); Mészáros (2008; 2002); Lombardi e Sanfelice (2007); Dutra Júnior (2000); Paro (2000; 1999); Basso (1998; 1994); Enguita (1991); Braverman (1980), dentre outros.

Na pesquisa documental, buscamos reconhecer os principais aspectos relacionados às políticas públicas que constituem a busca pela valorização docente, expressos na Lei n. 11.494/2007 e suas modificações, que regulamentam o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), na Lei do Piso Salarial Profissional Nacional, nas Diretrizes para estruturação dos PCRs e nas Políticas de Formação de Professores e PNEs (2001-2011; 2014-2024); no âmbito local, nos PDMEs (2006-2015; 2015-2024) e nas Leis Complementares n. 133, n. 449 e n. 501 – que dispõem sobre o plano de carreira, cargos e salários dos profissionais do magistério da educação básica da RME de Uberaba.

Na pesquisa de campo, a escolha pelo estudo de caso perpassa as discussões de André (2005, p. 16) ao afirmar que este “[...] não é uma escolha metodológica, mas uma escolha do objeto a ser estudado”. E isso, é referendado por Gamboa (2007) ao afirmar que a escolha metodológica da investigação é dada pelo “tipo de objeto” que será investigado. Em linhas gerais, acreditamos que o objeto escolhido – “a Rede Municipal de Ensino de Uberaba” – carece de uma investigação que permita uma verificação que vise ir além da descrição dos fatos em uma ordem cronológica e que os considere como partes isoladas de um sistema determinado por agentes sociais.

A expectativa perpassa pela produção de uma pesquisa que seja mais apropriada à realidade local, ou seja, o município em questão, buscando relacionar elementos que permeiem as políticas públicas municipais de educação, envolvendo discussões que elucidem o entorno e os contextos em que os mesmos estejam inseridos, numa busca constante de compreender as transformações que aconteceram no âmbito da valorização profissional do professor da educação básica, neste período delimitado a partir da interação entre os sujeitos, levando em consideração temporalidade, historicidade e mudanças decorrentes destas relações.

Assim, conforme destaca André (2005), o estudo de caso de que trata esta investigação será do tipo instrumental, ou seja, indicará condições para responder um questionamento síntese do problema, buscando abstrair os desdobramentos das políticas de valorização docente na concepção dos professores do EF-I da RME de Uberaba.

Partindo da concepção de que, na construção de uma pesquisa em educação, é necessário problematizar e superar a espontaneidade e ausência de crítica frente aos traços e aos caminhos metodológicos, no sentido de apontar uma tomada de consciência da pesquisadora frente às escolhas, Gamboa (2007) aponta que, a partir da tese que se busca investigar, é possível delimitar e associar à problemática uma lógica de compreensões que variam entre os instrumentais usados.

Com a coleta de dados, o material obtido, na perspectiva de André (2005, p. 30-31) permitirá:

[...] explorar aspectos significativos do caso; criar interpretações plausíveis do que foi obtido; testar a confiabilidade das interpretações; construir uma estória ou uma narrativa que tenha valor; relacionar a estória ou narrativa às pesquisas relevantes da literatura; comunicar, de forma convincente, essa estória ou narrativa; fornecer pistas de modo que outros pesquisadores possam validar, ou contestar os resultados ou construir interpretações alternativas.

Destaca ainda que as abordagens teórico-metodológicas devem apresentar-se com maior importância frente às informações que foram obtidas com critérios quantitativos ou qualitativos cujo objetivo é a construção de conhecimento novo sobre determinado objeto. Assim, para o estudo de caso apresentado, o delineamento temporal escolhido envolve um recorte histórico que evidencia dois projetos políticos de âmbito nacional, de valorização da educação pública e, conseqüentemente, dois períodos da gestão municipal que, por conseguinte, compreende os dois PDME elaborados com a participação de vários segmentos sociais de Uberaba (2006-2015; 2015-2024).

Na década estudada, o município de Uberaba/MG atendeu, em média, 75 mil alunos por ano, sendo a RME, responsável por aproximadamente 45% deste atendimento. Para isso, dispõe de 69 estabelecimentos de ensino⁶ e 1.915 professores que estão distribuídos em, aproximadamente, 56% na EI, 23% no EF-I e, 21% no EF-II (INEP, 2020c)⁷.

Nesta realidade, buscamos a Secretaria Municipal de Educação (SEMED) para nos informarmos sobre a identificação de lotação dos profissionais do Ensino Fundamental I (ou séries iniciais do EF) e entramos em contato, via *e-mail* e aplicativo de troca de mensagens (*WhatsApp*), para a aplicação do *survey*.

Os dados que a princípio seriam coletados junto ao setor de Recursos Humanos da

⁶ Quantitativo atualizado segundo Uberaba (2020d).

⁷ Importante sinalizar que estes números divergem dos documentos oficiais da Prefeitura e Secretaria Municipal de Educação. No entanto, por constituir a base de dados mais real a que tivemos acesso, partiremos nossas análises sempre do que é apresentado a partir do Censo Escolar e publicado pelo Inep (2020c).

Secretaria Municipal de Educação e Secretaria das escolas em que os professores estão lotados tiveram que ser alcançados por outros caminhos, devido a dificuldades destes setores. Contamos com a intervenção direta da Secretária de Educação e fizemos consulta ao Portal da Transparência do Município (SIC).

Solicitamos aos professores público-alvo desta investigação que respondessem ao questionário *on-line* (APÊNDICE A), desenvolvido no *Google Forms*. Este continha 58 questões de múltipla escolha, tratando sobre: dados pessoais (dez questões); formação inicial e continuada (vinte e três questões); atuação profissional (vinte e cinco questões); e ainda duas questões abertas; a primeira, solicitando a inserção do *e-mail* ou telefone com *WhatsApp* para iniciar e indicar a concordância em participar da pesquisa; e a última questão, deixando espaço aberto para colocações diversas que o docente sentisse necessidade de abordar.

Estas informações contribuíram com o levantamento da identificação dos profissionais, abordando temáticas que versavam sobre perfil pessoal, formação acadêmica, carga-horária de trabalho, enquadramento profissional, reconhecimento sobre desenvolvimento profissional e formação inicial e continuada bem como a compreensão sobre sua valorização profissional na rede municipal.

O questionário (*survey*) foi replicado e reenviado por dez semanas ou setenta dias corridos, de 26 de setembro a 05 de dezembro de 2019. Por não termos naquele momento a confirmação do número da população investigada, dadas as dificuldades técnicas da Semed, decidimos finalizar, por considerar que a solicitação havia alcançado uma exaustão científica⁸. Após conseguirmos os dados, concluímos que havíamos alcançado 64,1% da população investigada. E 44,5% dessa população responderam ao questionário.

Deste modo, atingimos a maioria numérica dos professores que atuam no EF-I, dando a eles a oportunidade de escolha por participar ou não da pesquisa. De acordo com Marconi e Lakatos (2003), em média, a taxa de devolução dos questionários permeia os 25%. Consideramos que a soma de duas estratégias, contribuíram para superarmos em duas vezes e meia esta média: a organização do questionário por meio de formulário eletrônico e a conjugação do uso de *e-mails* e aplicativo de troca de mensagens (*WhatsApp*) para nos aproximarmos do público-alvo, respondendo dúvidas e mostrando, exaustivamente, a importância deste trabalho para o trabalhador da educação.

⁸ Aqui, definimos como “exaustão científica” a intensa repetição dos pedidos feitos pela pesquisadora e a queda na interação com os professores. Percebemos, neste momento, que ir mais do que havíamos ido, significaria romper o limite da participação voluntária e passarmos a ter a participação impositiva. E esse não era nosso objetivo; queríamos que os professores vissem, em nosso trabalho, um caminho para pensarem sua profissão e não mais uma exigência normativa, estruturada e desmotivadora.

Uma vez finalizado este levantamento e tabulação dos dados, a pesquisadora partiu para análise, tendo como foco identificar junto aos participantes as concepções de valorização profissional que eles reconhecem frente ao seu espaço de trabalho, a Rede Municipal de Ensino de Uberaba.

Acreditamos que, neste caminho metodológico, conseguimos reconhecer qual a valorização e reconhecimento profissional na perspectiva dos docentes e assim, afirmar que os professores da RME não são valorizados em seu aspecto amplo, no que tange a questões como remuneração, formação, condições de trabalho, vínculo profissional e reconhecimento social.

A tese, por fim, está organizada em cinco partes: na primeira, **“Reestruturação Capitalista e Educação: tecendo conceitos”**, buscou-se traçar um cenário histórico-conceitual na relação educação e os profissionais da educação. Para tanto, apresentamos discussões que permitirão ao leitor reconhecer a sonoridade que mediará o discurso abordado no desenvolvimento deste trabalho.

Na Parte 2, **“O trabalho docente a partir de conceitos materiais de existência”**, evidenciamos os caminhos imputados à docência, discutindo as determinações do discurso de uma sociedade capitalista que busca conciliar o inconciliável, ou seja, formação cidadã e desenvolvimento do capital, a partir de uma profissão em processo de reestruturação.

Em seguida, na Parte 3, **“Principais políticas públicas nacionais de valorização do profissional do magistério (2009-2019)”**, fizemos o delineamento, a partir de documentos legais, das ações que fundamentam o discurso de busca pela valorização docente, perpassando pelo Fundeb, Lei do Piso, Diretrizes para estruturação dos PCRs, as Políticas Nacionais de Formação Docente até chegar no atual PNE. Por fim, perpassamos pelo “desmonte” destas políticas, imputado a partir do golpe parlamentar de 2016.

Já na Parte 4, **“Construindo o objeto de pesquisa junto à Rede Municipal de Ensino de Uberaba/MG: mudanças ou continuidades?”**, destacamos a construção material da docência na rede municipal, associando a história expressa pela constituição municipal político-social à lógica educacional do município, enfatizando o período investigado, passando pelos PDMEs e PCRs locais.

Por fim, na Parte 5, **“As vozes dos sujeitos investigados: condição do trabalhador docente na Rede Municipal de Ensino de Uberaba/MG”**, apresentamos o levantamento empírico metodológico junto aos sujeitos que compõem a população desta pesquisa, ou seja, os professores do EF-I da RME associado à análise global frente à tese proposta neste trabalho investigativo, visando compreender a existência ou não de valorização dos professores a partir do movimento expresso nas políticas oficiais.

Com as **Considerações Finais**, destacamos não só a hipótese previamente levantada nesta investigação como ainda os apontamentos que se fazem necessários para, de certa forma, demonstrar a compreensão alcançada pós-pesquisa, envidando futuros desdobramentos.

2 REESTRUTURAÇÃO CAPITALISTA E EDUCAÇÃO: TECENDO CONCEITOS

Discorrer sobre a ótica materialista histórica, com lentes voltadas aos colapsos estruturais e conjunturais do capitalismo, permite-nos afirmar que crises são períodos de desequilíbrio e conflito que envolvem áreas econômicas, sociais, políticas e ideológicas. Ou seja, um “[...] colapso das bases que regem o funcionamento de uma determinada formação social ou de um determinado modo de produção” (LOMBARDI, 2016, p. 63). As crises parciais ou conjunturais são normais no que tange ao ciclo de desenvolvimento econômico; no entanto, não apresentam grandes transformações. Já as crises gerais ou estruturais refletem um “[...] estrangulamento das relações econômicas, sociais e políticas, notadamente no esgotamento de um determinado padrão de acumulação” (p. 63).

Sendo assim, os ciclos de desarticulação e reorganização no sistema capitalista são visíveis e analisáveis frente às teorias e teóricos da área, no que tange à configuração ou à reconfiguração do Estado, suas implicações diretas e indiretas em áreas específicas, como o caso da educação.

O que se faz necessário é compreender os desdobramentos dessa reestruturação em âmbitos específicos, como no caso da escola e da profissão docente. Nessa direção, faz-se imprescindível buscar uma reflexão que permeie uma análise baseada numa conjuntura macroeconômica que leve a entender as alterações na prática profissional do professor na “escola pública”.

Diante disso, buscaremos, a princípio, resgatar historicamente o grande momento de desarticulação do capital no cenário nacional, com a inserção do neoliberalismo, em meados da década de 1990, a partir de destaques feitos por Saviani (2017; 2016) e Mattoso (1995). Em seguida, indicaremos uma discussão sobre o Estado, em sua concepção e interferência em um momento de rearticulação, a partir de autores como: Lombardi (2016), Osorio (2005), Boron (2004) e Fiori (1997). E, por fim, daremos delineamento sobre a “escola pública” como instrumento do capitalismo, ou seja, como olhar para esse espaço específico a partir de um desmonte do capital. Ressalta-se que este desmonte avança por mais de vinte anos, no Brasil, desde o final da década de 1990, que interfere diretamente no espaço escolar e na atuação do professor, de acordo com, Lima e Gil (2017), Saviani (2008b) e Paro (1999).

2.1 Crise do capitalismo: algumas considerações

Partindo da sociedade feudal, que se configurou, já naquele momento, de modo contraditório e baseada no consumo, a troca para subsistência era o objetivo das relações comerciais, entre a classe dominante – senhores feudais, e a classe dominada – servos.

Indicamos aqui, um primeiro movimento evolutivo do sistema econômico, quando identifica a existência da produção excedente, a partir do cultivo da terra (SAVIANI, 2017). Logo, esta prova o avanço da economia medieval, com a comercialização da produção sistemática e aumentada, desencadeada pela mudança **das e nas** relações de produção. Assim, tem-se constituído o embrião da atual sociedade capitalista (SAVIANI, 2016).

Esta nova organização da sociedade, segundo Saviani (2017), consolida-se a partir da Revolução Francesa e consuma-se com a derrubada da Comuna de Paris, em 1871. Esses eventos caracterizam a instituição da nova ordem burguesa, como sendo a classe dominante e hegemônica. Com isso, o liberalismo faz-se senso comum, sendo defendido e compartilhado por toda uma sociedade. Soma-se também a democracia, como sendo o regime político baseado nos princípios da soberania popular, deixando de ser o rei, e passa a ser o povo, com autoridade para escolha de seus representantes. Nesta questão, surge a necessidade da escola, como espaço destinado à educação daqueles que farão suas escolhas.

A escola surge, então, como o grande instrumento de construção da ordem democrática difundindo-se a ideia da “escola redentora da humanidade” sob cuja égide desencadeia-se a campanha pela escola pública, universal, obrigatória, gratuita e laica viabilizada, em cada país, pela organização do respectivo sistema nacional de ensino (SAVIANI, 2017, p. 223).

A imperiosidade da hegemonia burguesa que faz de uma necessidade popular os seus interesses ideológicos, de forma consensual, natural, constitui-se de modo conflituoso e contraditório. Isso ocorre pelo fato de que, se a democracia infla pela participação comum (burguesia e proletariado), no que tange aos interesses específicos, estes não são uníssonos.

[...] o acesso de todos, em igualdade de condições, às escolas públicas organizadas com o mesmo padrão de qualidade, viabilizaria a apropriação do saber por parte dos trabalhadores. Mas a sociedade capitalista se funda exatamente na apropriação privada dos meios de produção. Assim, o saber, como força produtiva independente do trabalhador se define como propriedade privada do capitalista. O trabalhador, não sendo proprietário de meios de produção, mas apenas de sua força de trabalho não pode, portanto, se apropriar do saber. Portanto, a escola pública, concebida como instituição de instrução popular destinada, portanto, a garantir a todos o acesso ao saber, entra em contradição com a sociedade capitalista (SAVIANI, 2016, p. 42-43).

Uma vez ilustrado, instruído, o povo poderia ou não eleger os representantes que melhor representavam a burguesia. E, também, a alfabetização nunca foi a garantia de um pensamento crítico, frente às escolhas democráticas. De um modo geral, o povo elegia governantes que lhe

apresentavam como sendo os melhores; não necessariamente, que perpetuassem a hegemonia burguesa.

Assim, fez-se necessário rever o projeto de escola, de modo que essa cumprisse o seu papel – manutenção da hegemonia da classe dominante. No entanto, “[...] nessas condições a sociedade moderna, ao mesmo tempo em que espera e exige da escola a formação para a democracia traduzida no objetivo da formação para o exercício da cidadania, inviabiliza essa tarefa impedindo a escola de realizá-la (SAVIANI, 2017, p. 224).

Nesta evolução, mudam-se as relações sociais, de modo muito claro e necessário. O então “senhor feudal” que era dono da terra – faz-se dono dos meios de produção. Já os servos e artesãos que antes dominavam suas produções com total propriedade das etapas da produção tornam-se trabalhadores livres. O que a princípio, sob um olhar mais pueril pode parecer positivo, para Marx (1996) denota duas perspectivas. Uma positiva, pois os tais trabalhadores livres da submissão ao “senhor feudal”. E outra negativa, pois perde também os meios de produção, sobrando a eles apenas a sua força de trabalho.

Agora, temos de um lado o capitalista, dono exclusivo dos meios de produção e, de outro, o trabalhador (ou proletário) detentor, também, exclusivamente, da sua força de trabalho. A relação parece simplificada, quando ambos iniciam uma necessária relação contratual em que um compra e outro vende o que lhe é próprio.

Nessa condição eles entram em relação de troca e celebram “livremente” um contrato mediante o qual o capitalista compra a força de trabalho adquirindo, assim, o direito de se apropriar de tudo o que o trabalhador for capaz de produzir; e o trabalhador, por sua vez, vende sua força de trabalho em troca do salário que lhe permite sobreviver. Celebrado esse contrato o trabalhador estará em condições de pôr em movimento sua força de trabalho operando com os instrumentos de produção que são propriedade do capitalista (SAVIANI, 2016, p. 36).

Novamente, tal qual anuncia Saviani (2016), parece ser uma relação positiva, de liberdade. No entanto, ao converter os valores entre produção e venda das “mercadorias” ou produtos originários da produção capitalista, Marx (1996) diz que há uma “ação fantasmagórica”. Já Saviani (2016) usa a expressão “caráter misterioso”, para afirmar que, em sua produção, as mercadorias escondem ou omitem características essenciais do trabalho humano, o que desequilibra essa livre escolha.

Tal brumacidade dessa relação esconde o verdadeiro sentido da sociedade capitalista. Com isso, ou seja, ao esconder as relações sociais de produção, deixa o trabalhador à mercê dos interesses e necessidades do capital, sempre em desvantagem, no sentido de alterar as formas

de interação (com intensificação, intermitência e outros) para aumentar o lucro burguês.

A função de mascarar os objetivos reais por meio dos objetivos proclamados é exatamente a marca distintiva da ideologia liberal, dada a sua condição de ideologia típica do modo de produção capitalista que introduziu, pela via do “fetichismo da mercadoria”, a opacidade nas relações sociais. Com efeito, nas sociedades escravista e feudal as relações sociais eram transparentes já que o escravo era, no plano da realidade e no plano da concepção, de fato e de direito, propriedade do senhor; e o servo, por sua vez, estava submetido ao senhor também de fato e de direito, real e conceitualmente (SAVIANI, 2016, p. 37).

Com o avanço da sociedade capitalista, estas relações não são mais claras, e sim, nitidamente desiguais, em que a liberdade assume uma aparência e o trabalhador torna-se escravo do trabalho. Todavia, o capitalista também não alcança sua liberdade de fato, uma vez que, segundo Marx (1996), ele, em sua essência, depende do trabalhador para desenvolver a produção.

E nessa lógica de exploração, superexploração, intensificação e desvalorização do trabalho em favor do lucro, o capitalismo vai se metamorfoseando, com representações em diferentes momentos, como por exemplo, a crise de superprodução de 1929; a chamada “bolha imobiliária” em 2008 e da Europa de 2010⁹.

Com a sua inteira expansão, talvez, em seu grau máximo de desenvolvimento, com as relações de produção baseadas na propriedade privada com limitantes extremos nas forças produtivas, que já não absorvem mais reorganizações, podemos identificar que o mesmo – o Capitalismo, vive uma crise global de caráter estrutural.

Este movimento mundial, pode ser claramente observado em cenário nacional, no Estado Brasileiro, quando reconhecemos, historicamente, na década de 1990, o início do processo de “[...] privatização e terceirização sistemática dos serviços e do patrimônio público” (ARELARO, 2016, p. 48) que ainda, atualmente, em 2019, não terminou.

No entanto, a depender do partido político ou estilo de gestão, esta intervenção privatista pode ser mais intensa ou mais recuada. A exemplo da postura privatista imposta pelo governo Collor e recuada por Itamar – seu sucessor pós-impeachment; retomada por Fernando Henrique Cardoso e atenuada, novamente, por Lula e Dilma e, outra vez, com proposta de intensificação pelo atual governo (ARELARO, 2016).

Toda essa reorganização conota uma profunda desordem econômica e social, ou seja, “[...] mudanças estruturais, tecnológicas, produtivas e organizacionais em meio ao colapso da

⁹ Para maiores considerações sobre as crises cíclicas do capitalismo, consultar Streeck (2018).

velha ordem econômica internacional e das instituições que articulavam os diferentes Estados e interesses nacionais” (MATTOSO, 1995, p. 4).

Tal desvario é identificado primeiramente no mundo do trabalho, em especial, em suas relações. No Brasil, houve uma imediata subordinação às transformações e desregulação do mercado, a partir do governo Collor – marco da abertura neoliberal, que implicou em um estrangulamento econômico e social. Em seguida, a partir da implementação do Plano Real, tentativa de regular a economia, houve uma baixa capacidade de geração de empregos, precarização dos postos já existentes e das relações de trabalho, provocando uma redução dos salários em contraposição ao aumento da jornada de trabalho.

Os primeiros anos da década de 90 caracterizaram-se pela crescente subordinação das políticas antinflacionárias ao compasso cadenciado de múltiplas iniciativas de desestruturação do Estado, pelo pagamento da dívida externa sem contrapartida de reconstrução dos mecanismos de crescimento econômico e por políticas açodadas de abertura ao exterior desacompanhadas de políticas industriais, que ameaçariam as bases estruturais da produção nacional (MATTOSO, 1995, p. 14).

O avanço do neoliberalismo causou e causa consequências devastadoras para o meio social, especialmente. De acordo com a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), em relatório publicado em 1994, em citação de Mattoso (1995), ela “[...] reconhece que a geração de empregos não se relaciona positivamente com a redução de padrões de trabalho e afirma que a flexibilização e o rebaixamento das condições de trabalho não tiveram efeitos significativos sobre a competitividade e desempenho comercial dos países que o adotaram” (p. 13).

De um lado, o Estado, a partir destas implementações alcança credibilidade junto aos mercados financeiros internacionais, por promoção de reformas administrativas, pagamento de dívida e internacionalização do mercado. Por outro, reduz-se a sua capacidade de conduzir políticas macroeconômicas sociais, ameaça a indústria nacional, aumenta o desemprego, intensifica a economia informal, destrói os recursos naturais e amplifica a pobreza.

Com o Plano Real, o país reingressou plenamente no caminho das recomendações do Consenso de Washington, seguindo (com o devido jeitinho brasileiro) as experiências dolarizantes do México e da Argentina. Embora impedidos pela conjuntura eleitoral de efetivar uma dolarização plena, a estratégia adotada baseou-se nas extraordinárias reservas até então disponíveis e na eventual continuidade da entrada de capitais e reprimiu a inflação através da valorização do Real e da abertura indiscriminada das importações. Chegou-se irresponsavelmente a permitir a valorização nominal do Real, favorecer de

todas as maneiras o consumo de importados e admitir um superdéficit em transações correntes para 1995 (MATTOSO, 1995, p. 17).

Ações como essas são o marco de políticas neoliberais que desencadearam e desencadeiam sérios prejuízos aos diferentes setores sociais (saúde, cultura, esporte, segurança, assistência social, educação, meio ambiente, dentre outros). E o reconhecimento dessa lógica perpassa pela compreensão do papel do Estado, bem como suas características e funções, de modo a orientar a consolidação do modelo burguês de produção e relações sociais, enfatizando os limitantes e limitadores do capital para com o social.

2.2 O Estado democrático e suas diversas implicações

Discutir sobre a estrutura e funções do Estado faz com que tenhamos uma ampliação da reflexão frente a alguns elementos aparentes ou não aparentes das relações de poder, quando observadas a partir do interior dessa entidade complexa – o Estado.

Considera-se, segundo Osorio (2005) que o Estado é mais, mas essencialmente, que um espaço de relações de poder em que uma classe é dominada por uma dominante ou reinante. E por si, isso já expressa uma lógica do capitalismo, em que o objetivo sempre é o ganho de capital a partir de orientações que visam ao lucro.

Para tal, dominantes e reinantes organizam-se no poder, a partir do Estado, em busca de alcançar seus objetivos. Destaca-se que a classe dominante se refere à burguesia em suas diferentes ordens ou setores. Já a classe reinante, refere-se àqueles que assumem cargos dentro do aparato do Estado, como por exemplo, presidentes, secretários de Estado, autoridades parlamentares, ministros, altos escalões do exército etc.

A classe reinante não tem poderes ilimitados ou autonomia irrestrita, uma vez que, principalmente, deve orientar-se sobre os interesses da classe dominante cujo objetivo maior é o enriquecimento crescente e constante. Constitui-se assim um Estado sem soberania que age em favor da manutenção do capitalismo, orientado pelo modelo neoliberal, visando ao lucro em detrimento de qualquer outro interesse coletivo. No entanto, tal qual afirma Osorio (2005), faz-se necessário manter a ilusão de que o Estado é neutro, orientado pela classe reinante que defende os interesses sociais, éticos, ideológicos. Mas acaba por agir conforme vontade e interesses de determinado setor social – a classe dominante.

Sendo esse Estado uma instituição do capitalismo, ele apresenta algumas “particularidades”: articula para que interesse restrito a uma classe social possa ser considerado como interesse de toda a sociedade; emana poder por todos os espaços da sociedade; entidade

que permite que a sociedade capitalista se produza e reproduza em campo “[...] material, social, político e ideológico” (OSORIO, 2005, p. 20). Ações e intervenções estas que alcançam êxito especialmente a partir da ideologia difundida via meios de comunicação de massa, intensificado nos últimos anos, com o avanço das tecnologias digitais de comunicação.

Este aparato ideológico atinge, convence e recruta defensores de sua destruição baseado no achismo e voluntarismo leigo, regido pela má fé e interesses financeiros de uma minoria. Faz-se uso das tecnologias cada vez mais intensificado, de modo que apoie a classe dominante no alcance de seus ideais, especialmente com a ampliação e massificação do uso das redes sociais¹⁰.

O Estado, ainda, pode ser classificado como “visível”, quanto às suas instituições, servidores que atuam nestas instituições e leis, normas e regulamentos que permitem a judicialização das relações. E, como “invisível”, quanto às suas redes de relações de poder, domínio e força que atravessam a sociedade, de modo oculto, que determinam a institucionalização de ações que indicam o poder e sua condição de orientar o pêndulo da força entre os setores que o constituem (OSORIO, 2005).

Assim, quando nos referimos ao Estado, estamos focando nossas reflexões a muito mais do que aquilo que é possível ver, ou que seja palpável e materializável. A visão deve ser ampla no sentido de compreender além destas, o que rege as relações sociais, políticas, econômicas, culturais, coletivas e individuais neste espaço complexo, excludente, tenso, de resistência e luta.

Nesta direção, cabe destacar que o Estado permite que exista a produção e a reprodução de relações de exploração e domínio, ou seja, as classes dominantes sobre os agrupamentos sociais, por expressar sua condição de manutenção do capitalismo que, por si, expressa a necessária existência da divisão de classes. Tais ações permitem a manutenção do capitalismo, evidenciando a divisão de classes e contrariando ideologias que primam pela equidade e democratização de oportunidades.

Frente a esta estrutura, de modo simplificado, podemos apontar três funções para o Estado, sendo elas de ordem econômica, político-ideológico-repressiva e social. Sobre a *função econômica*, o Estado é um espaço declaradamente tendencioso àqueles que ofertam condições de poder o que na lógica do capital é expresso pelos recursos econômicos. Então, uma instituição que deveria versar sobre questões sociais, políticas, econômicas e ideológicas, opta,

¹⁰ Destacamos ainda que o uso das tecnologias da informação são, cada vez mais usadas para o controle de comportamentos sociais, como instrumentos que auxiliam os donos dos meios de produção a compreender as tendências e desenvolver estratégias de controle e ampliação de lucros. A tecnologia por si só não é o maior problema; mas sim, o que se faz com ela.

neste sentido, por orientar-se, prioritariamente, pelo aspecto econômico, em favor dos dominantes. Tal qual afirma Osorio (2005, p. 23) “[...] a economia parece funcionar regida por suas próprias regras e se apresenta com autonomia frente aos processos políticos”.

É necessário destacar que as classes dominantes não precisam estar ocupando cargos no aparato do Estado para ter acesso e materialização de seus interesses econômicos. Isso se dá por meio de articulações sociais e econômicas e influências que exercem sobre a classe reinante, de modo a “convencê-los” a agir em favor de seus interesses. Esse convencimento passa pela proposição, pela aprovação e pela aplicação de leis que permitem sua ação, ainda defendidas pelo aparato jurídico que cada vez menos se constitui de modo autônomo e independente.

Sobre a *função político-ideológico-repressiva*, ainda na perspectiva do visível, aparentemente o Estado coloca-se como democrático e político, escondendo sua faceta econômica. No entanto, a democracia não vai além da escolha da classe reinante (os políticos) por meio do voto individual da população. A partir desta “livre” opção pelos que irão representar a maioria, volta-se a ação dos interesses de poder, regados a articulações econômicas.

Em linhas específicas, o que estamos a defender é que o Estado assume uma postura democrática, ao “popularizar junto ao povo” que o constitui, que este poderá fazer suas escolhas frente aos seus representantes que irão lutar pela vontade popular da maioria. No entanto, após o pleito eleitoral (numa concepção bastante irreal, isso não acontece. Os eleitos são cooptados a agir conforme interesses do mercado, antes mesmo de participarem do Estado, uma vez que este – o capital, é o principal financiador de campanhas eleitoreiras cada vez mais centralizadoras e autocráticas. O financiamento é efetivado, mediante “negociações” que acabam por direcionar quais grupos serão representados no poder e com qual quantitativo, (à proporção do tamanho do investimento). Os “escolhidos” são coadunados por vontades e necessidades do capital em ampliação de seu lucro, e logo, são feitos os “conchavos” enquanto representação da ideologia e da mudança em prol do social. Consequentemente, o interesse dos dominantes (burguesia, industriais, comerciantes, agro produtores, financiadores – donos do capital – sobressaem sobre os dominados (povo), ofertando aos olhares menos críticos a sensação de que o Estado é espaço de todos.

Nesse rol de discussões, cabe-nos destacar Lenine (1975) ao defender que o Estado é o Estado de Classes, com autonomia relativa, uma vez que soma interesses individuais e

coletivos, necessariamente tendo que contrariar um ou outro eventualmente, não tendo condições de estabelecer o consenso¹¹.

Para garantir que esses interesses não sejam prejudicados no exercício do poder, o Estado conta com outras instituições cujo objetivo é garantir a sua aplicabilidade e expansão, ou seja, este é o papel das Forças Armadas e da polícia – que por meio da violência e/ou coerção mantêm as orientações e necessidades da primeira função do Estado em detrimento desta.

Althusser (1985) assevera que o Estado, enquanto parte da superestrutura – classificação marxista, é diretamente determinado pela infraestrutura regulada pelas classes dominantes. Assim, independente da direção ou orientação ideológica que esteja à frente do Estado, a base de interesses é a manutenção do capitalismo em sua essência cada vez mais produtivo. Nesta lógica, “[...] todos os aparelhos ideológicos de Estado, quaisquer que sejam, concorrem para o mesmo fim: a reprodução das relações de produção, isto é, das relações de exploração capitalistas” (p. 78).

O Estado é constituído por Aparelhos Ideológicos e Repressivos, conforme Althusser (1985). O primeiro corresponde à organização da sociedade civil, como: igreja, escola, sindicato, família etc. Estes atuam de modo articulado, estruturado e determinado, mas não necessariamente harmônico e, juntos, constituem o que chamamos de sociedade, ou a constituição de uma ideologia social. Já o segundo, enquanto aparato jurídico e militar, age no sentido de buscar harmonizar os conflitos oriundos do primeiro, mesmo que para isso, seja necessário o uso da violência simbólica (medo, ameaça e punição). E no uso desta orientação, somadas ideologias e violência, em suas proporções reais e diretas, o Estado é determinado pela luta de classes ou lutas sociais (ALTHUSSER, 1985).

Importante registrar que mesmo nessas relações de forças em que os excluídos do processo, a classe dominada, não possuem condições econômicas de impor suas necessidades, não permitem que o Estado aja sem impor a ela a sua resistência, luta e vontade. Deste modo, tal qual destaca Osorio (2005), o Estado é um espaço de intensas resistências e lutas de forças contrárias que, por vezes, abre espaço para que os interesses sociais sejam capilarmente atendidos, no sentido de evitar uma ruptura maior, por meio da revolução.

Destaca-se também que as classes reinantes e dominantes contam com instâncias de domínio, naturalização e “docilização” dos sujeitos da classe dominada, ou seja, estamos aqui destacando a importância de instâncias como as igrejas, escolas, meios de comunicação,

¹¹ Reflexões que estão sendo desenvolvidas a partir da leitura do livro “O Estado” de Lenine (1975).

família, valores, costumes e consciência coletiva que permitem a manutenção da ordem de reprodução das condições ora apresentadas (OSORIO, 2005).

E assim, mediante o controle de resistências, a *função social* do Estado é deixada por consequência em última instância de interesse. Por sua vez, o Estado alia-se aos dominantes, na busca pela integração e organização destes quanto aos seus interesses e contribui para a desarticulação e dispersão da classe dominada. Logo, aquilo que, *a priori*, possa parecer uma “conquista” social, como leis trabalhistas, sindicatos, partidos populares, apresenta seus próprios limites no sentido de que pode agir dentro do que é permitido pelo Estado (OSORIO, 2005).

Associada a esta lógica, é fundamental considerar a essencial presença articuladora do Estado, enquanto instrumento utilizado pelo capital no sentido de alcançar a implantação de sua lógica antidemocrática e social. É impossível, pois, pensar, hoje, em um Estado articulador de políticas públicas que não esteja imerso na lógica neoliberal, que age nos países em desenvolvimento como o Brasil, de modo intenso e hegemônico. Isto porque estamos a caracterizar um Estado, aos moldes do neoliberalismo como sendo uma instituição sem soberania, que não prima pela capacidade e valorização da articulação dos sujeitos sociais.

Para Boron (2004, p. 33):

[...] a democracia não pode sustentar-se sobre sociedades assinaladas pela desigualdade e a exclusão social. Para que o regime democrático funcione é preciso haver sociedades bastante igualitárias, e a igualdade, como lembrava o próprio Adam Smith, devia ser de condições e não só de oportunidades.

Logo, nesta tese, identifica-se um Estado caracterizado pelo sucesso dos avanços da orientação econômica, em que, em um primeiro momento, em países da América Latina, em especial o Brasil, alcançaram êxito com aumento dos lucros e queda da inflação, mas com intensificação das taxas de desemprego, queda do salário e consequente empobrecimento da população, destruição dos sistemas de proteção social e minimização das intervenções sindicais.

Este cenário, para Fiori (1997, p. 220) gera uma “polarização social” tal qual anunciado por Marx, uma vez que “[...] já não se fala com a mesma convicção que o aumento dos lucros e a diminuição dos salários e dos direitos sociais levarão, implacavelmente, à retomada do crescimento dos investimentos e da economia”.

No entanto, o discurso do esperado “sucesso” é mantido, numa lógica de fortalecimento da ideologia neoliberal, em que o mercado, sem ver o crescimento econômico conforme o esperado, exige que, no mundo globalizado, as economias se fortaleçam com a estabilização da

moeda, equilíbrio fiscal e implementação do tripé reformista (desregulação dos mercados, privatização e gastos públicos) – tal qual destaca Boron (2004).

O mercado, neste cenário, não visa à integração democrática e, sim, à competição, segmentação e seletividade impiedosa e fortemente excludente. Não percebe a participação como direito, “[...] é na realidade, um privilégio que se adquire da mesma maneira que se adquire qualquer outro bem no mercado” (BORON, 2004, p. 24).

Mantendo esta lógica, há a manutenção da credibilidade no mercado mundial e, conseqüentemente os mercados globais, segundo George Soros – megaespeculador húngaro-norte-americano, “[...] forçam os governos a adotar medidas impopulares, mas indispensáveis. Hoje são os mercados que têm verdadeiro sentido do que seja o Estado” (FIORI, 1997, p. 221).

Conseqüentemente, percebe-se um “círculo de ferro” que aprisiona as políticas públicas, impedindo que cumpram seu papel de ação e intervenção junto às necessidades sociais, tais como saúde, educação, segurança, recreação, enfim, como protetor de direitos sociais. Tais “direitos”, conforme destaca Boron (2004), são convertidos em bens ou “serviços” que deverão ser adquiridos segundo as orientações do mercado. No entanto, somente para aqueles que dispuserem de condições financeiras para tal.

É notório que, no Estado capitalista neoliberal, a implementação de políticas públicas está sob interferência direta de atores macroeconômicos – o grande capital, ou ainda, conforme destaca Boron (2004) – “os novos Leviatãs”. E nesse sentido, o Estado que esperaria ser um regulador, um amenizador de desigualdades sociais e conflitos, torna-se um servo dos interesses individuais de grandes grupos capitalistas que submetem as necessidades da coletividade ao lucro desejado pelos “Leviatãs”.

Diante disso, na lógica neoliberal, as políticas públicas, enquanto aproximação do Estado, devem acontecer especialmente (ou mesmo exclusivamente), em áreas de interesse coletivo que não são rentáveis para capitais privados, ou quando tratar de situações de extrema ou extraordinária carência social (FIORI, 1997).

A teoria neoliberal identificava o problema não no capital, e sim no Estado, apregoando: redução dos encargos sociais, dos encargos trabalhistas, saneamento fiscal (pela redução dos gastos públicos e a realização de privatizações), redução nos direitos sociais, etc. Sinteticamente a fórmula mágica apregoa, sob o comando de uma mídia monopolizada, um Estado mínimo e o máximo de mercado. Essa máxima, para bom entendedor, nada mais significa que o mínimo para o social e o máximo para o capital (LOMBARDI, 2016, p. 83).

Nesta realidade ampla, a Educação, em definitivo, não se caracteriza como um destes espaços, uma vez que, com a expansão dos níveis de ensino, o mercado educacional é crescente, constituído ideologicamente como bem de consumo; logo, espaço de interesse e crescimento da intervenção do mercado – espaço propício ao lucro.

[...] para melhorar o ensino é preciso romper com o controle do governo, quebrar o corporativismo dos educadores profissionais, ampliar os investimentos privados, introduzir o pagamento de anuidades pelos alunos, implementar a frequência não obrigatória, instaurar a confiança no mercado e estabelecer relações voluntárias no interior e entre as próprias escolas (LOMBARDI, 2016, p. 84).

Sobre a questão da crise na educação, Lombardi (2016) faz uma interessante análise, no sentido de que, para o “capital” – aqui, leia-se “grandes grupos monopolistas da mercadoria educação”, não há crise. A eles, “esta mercadoria” é de grande lucro, com a transformação do espaço público em privado, ou pelo menos, do público sendo gerido pelo privado. O que está em crise é a escola “pública básica estatal” que, por si, serve para atender aos filhos dos trabalhadores.

Para Paoliello (2010), ao dizer “escola pública”, estamos nos referindo, popularmente, àquela instituição gratuita e mantida administrativa, financeira e pedagogicamente pelo poder público, o Estado. Essa lógica é, para a autora, um movimento natural dos ordenamentos legais brasileiros que consideram em discurso que o Estado “cuida” dos interesses públicos. No entanto, a discussão amplia-se, ao remetermos às observações e considerações desenvolvidas por Saviani (2005) e Sanfelice (2005), em uma relação de contradição e construção conceitual.

Para Saviani (2005) em um primeiro olhar, o termo “público” utilizado na expressão “escola pública” deriva de contraposição ao particular ou individual. Mas, esta reflexão é ampliada ao incluir a análise de público enquanto popular ou antagônico ao interesse das elites.

Sabemos que público se contrapõe a privado e, por isso, se refere também ao que é comum, coletivo, por oposição ao particular e individual. Em contrapartida, público está referido àquilo que diz respeito à população, o que lhe confere o sentido de popular por oposição ao que se restringe aos interesses das elites. Finalmente, público está referido ao Estado, ao governo, isto é, ao órgão instituído em determinada sociedade para cuidar dos interesses comuns, coletivos, relativos ao conjunto de membros dessa mesma sociedade (SAVIANI, 2005, p. 2).

A escola estatal, neste sentido, refere-se à escola “[...] organizada e mantido pelo Estado e abrangendo todos os graus e ramos de ensino” (p. 3). Sendo assim, o Poder Público é o

responsável por garantir toda sua gestão no âmbito material e pedagógico. Logo, ao referirmos, nos dias de hoje, à “escola pública”, para Saviani (2005), estamos nos referindo à Escola Estatal - sendo **público** sinônimo de **estatal**.

Em contrapartida a esta ideia, Sanfelice (2005) afirma que “[...] público e estatal não são uma única e mesma coisa” (p. 89). Remonta, para isso, ao conceito de Estado, na teoria marxista, como sendo a instituição cuja função primeira é “[...] assegurar e conservar a dominação e a exploração de classe” (p. 90). Logo, apresenta interesses contraditórios entre público e estatal.

Afirma ainda que:

[...] mesmo se admitindo a autonomia relativa do Estado perante suas determinações materiais, é preciso ressaltar que essas condições materiais e especificamente as que constituem o modo de produção capitalista, tendem a preservar uma ordem favorável aos interesses da propriedade privada dos meios de produção e do capital. Isso configura a impossibilidade de existirem, nessas sociedades, interesses universalmente comuns (SANFELICE, 2005, p. 90).

É para ele, “inadmissível” considerar “escola pública” ou “educação pública” aquela ofertada pelo Estado. Conforme destaca o autor, em uma sociedade com tamanhas diferenças antagônicas, no que tange às classes sociais, os termos público e Estado, entre outros, tornam-se conceitos ideológicos e “[...] oculta-se a associação entre os que controlam o Estado e os que possuem e controlam os meios de produção” (SANFELICE, 2005, p. 91).

Neste nicho de reflexões, aqui, nesta tese, concordando com Sanfelice (2005) utilizaremos a expressão “escola pública” com destaque, reafirmando nossa consciência de que não é “público” por não ter autonomia decisória daqueles a quem se destina, sendo a gestão e a manutenção financeira e pedagógica orientadas pelo Estado. No entanto, manteremos a acepção destacada por Paoliello (2010) enquanto espaço comum de compreensão.

Deste modo, em defesa de interesses econômicos e políticos em detrimento dos sociais, o Estado exerce com grande ênfase uma de suas maiores funções: participar da luta de classes, de modo a desarticular os dominados segundo orientações dos dominantes. Isto é inegável. É, portanto, partícipe efetivo nos interesses do “grande capital”, ao permitir que este oriente a proposição, a votação e a articulação de políticas públicas junto aos órgãos de gestão. Participação esta que, reafirmamos, perpassa, efetivamente, pela orientação neoliberal que os países vivenciam, mediados pela lógica da globalização.

Nesse cenário global, em que o Estado se faz financiado direta ou indiretamente pelas grandes organizações capitalistas, que por si, visam, exclusivamente, ao lucro ou às formas de intensificá-lo, pode se considerar refém sem muitas formas ou possibilidades de avanço ou fuga dessa realidade.

Diante disso, consideramos que não adianta o Estado ser governado por partidos diferentes, independente da ideologia que presumam ter, pois Ele é produto do capitalismo. Este, por sua vez, interfere na organização e na sistematização de leis e de normas para todas as instituições, incluindo a escola e, claro, nas orientações que constituem o movimento de valorização ampla do professor.

Negar as orientações do capital seria fechar-se às negociações comerciais globais, o que isolaria o Estado e o submeteria a fortes dificuldades econômicas, baseadas no mercado internacional. No entanto, aceitar sem limites, condiciona seu povo e viver sob regime de extrema exploração, acentuando as diferenças e possibilidades de sustentação de uma democracia real, tal qual afirma Boron (2004).

Logo, o Estado é forte, pois se apresenta como importante articulador desse processo, como um órgão que deve mediar as relações de interesses (dominantes e dominados) no sentido de contribuir com a superação das exorbitantes desigualdades. E um destes caminhos, defendemos é o fortalecimento da aplicabilidade das políticas públicas educacionais vigentes. De outra forma, esse fortalecimento passa pelo financiamento, uma vez que não se conseguirá implementação de políticas públicas como PNE, Piso Nacional Salarial, da valorização docente e da formação consciente de mentes, se não tivermos a sua continuidade e materialização nos espaços de intervenção pedagógica – a escola.

Assim, buscaremos aprofundar as possibilidades educacionais democráticas das políticas públicas destacadas, de modo a compreender em seu bojo a materialidade a partir da lógica de Estado que temos e que teremos nos próximos anos.

2.3 A escola como instrumento do capitalismo

Com a reestruturação produtiva, intensificada no final da década de 1990, conforme já apresentado, novas necessidades e demandas foram imputadas à educação escolar. Podemos citar como consequências: “[...] intensificação do trabalho docente, ampliação do seu raio de ação e, conseqüentemente, em maiores desgastes e insatisfação por parte desses trabalhadores” (OLIVEIRA, 2004, p. 1.127).

Essas mudanças não são exclusivas da instituição escola; é algo que envolve todo o sistema e repercute na forma de trabalhar do professor. Segundo Oliveira (2020; 2004) é como

observar as implicações da “macro realidade dos sistemas” agindo no cotidiano escolar. Afinal, é necessário considerar que a escola não é um espaço isolado, e por compor as instituições sociais, cabe a ela o papel de adequar-se às mudanças.

Assim, pensar a escola dentro da lógica do capital é reconhecer este espaço enquanto “instrumento” de construção do conceito de obediência e disciplinarização dos sujeitos no meio social. Tal como afirmam Lima e Gil (2017), ao relacionar trabalho e educação:

A escola busca adequar os sujeitos ao mundo do trabalho, no sentido da tentativa, nem sempre educadamente – isto é, sem coerção ou violência –, de introduzir os jovens nos caminhos da obediência e da disciplina sob o imperativo do capital (p. 24).

Nessa busca por inserção, há de considerar que a escola assume um papel antagônico à sua função, ou seja, de contribuição com a formação integral do sujeito, numa lógica democrática e cidadã. Para Marx e Engels (2011), a formação do sujeito omnilateral perpassa pela soma da educação intelectual, corporal e politécnica, destinada aos filhos da classe operária (trabalhadora) em escolas politécnicas. Nessa perspectiva, abre-se um caminho para superação da formação unilateral que exerce uma função de afastamento do sujeito de sua condição material ou de seu trabalho, limitando-se à reprodução de interesses do capital.

Se a escola é um lugar ou espaço de trabalho, ela tornou-se, no capitalismo, um dos espaços importantes que reforçam a reprodução de uma educação unilateral alienante – produto da divisão manual e intelectual do trabalho, que separa educação e trabalho –, subsumida aos imperativos do capital (LIMA; GIL, 2017, p. 35).

Culturalmente, a escola capitalista coloca-se com o *status* de herança familiar, ou seja, geração a geração, da classe operária ou média. Por não terem condições de ofertar uma herança familiar, estabelece-se uma vida livre de privações – à luz dos determinantes capitalistas – e se constitui a tese de que o maior bem ofertado aos filhos é a educação no sentido de formação técnica. Para isso, discursa-se que há méritos para alcançar uma ocupação intelectual, em desprezo às ocupações manuais. E nessa transmissão, a busca é ofertar a este sujeito em formação (a criança, o adolescente, o jovem) condições de conseguir sucesso “na vida”, ou seja, estudar para conseguir um “bom emprego” regido pelo trabalho imaterial (PARO, 1999).

O que é preciso apreender de fato é que a escola enquanto instituição irá formar para a produção e reprodução do capital, formando de acordo com as necessidades técnicas e ideológicas que são exigidas pelos processos produtivos. Não importa se o modo de produção

é regido pelo taylorismo, fordismo, toyotismo, uberização, capitalismo de plataforma, de compartilhamento. O significado é que estes expressam a construção histórica, dinâmica e contraditória participação da escola, enquanto espaço Estatal destinado à formação de um novo sujeito social, à medida e à exigência desse mercado.

Este destaque é feito, também por Oliveira (2004), ao afirmar que “[...] a crença nessa mesma educação como elevador social é arrefecida” (p. 1.129), ou seja, “[...] educação como meio mais seguro para a mobilidade social individual ou de grupos” (p.1.129). Assim sendo, os sistemas educacionais deveriam oferecer formação para que o sujeito alcançasse a “empregabilidade” ou emprego formal.

Nesta lógica, o sistema capitalista, ao incorporar a sua lógica em todas as esferas da sociedade – em geral, e na organização da escola – em particular, constitui uma cultura social em que a classe trabalhadora é dependente da venda de sua força de trabalho, para sobreviver.

E a consolidação do imaginário de que a escola é o caminho para o sucesso de uma vida melhor não se consolida. Ela torna-se uma de suas maiores vítimas, pois abstrai-se a condição de escolha e consciência frente ao seu trabalho, para constituir uma vida em sua extensão. Paro (1999, p. 108), ao se referir à função da escola, elucida que “[...] desde a infância, é preenchida por preocupações a respeito do trabalho alienado que está desenvolvendo ou vai desenvolver no futuro”. Desse modo, a escola, sendo orientada pela lógica capitalista, constitui-se uma escada de ascensão a nada, ao analisarmos a condição atual.

A relação direta da “escola pública” com o Estado perpassa por uma relação de dependência, conforme Paro (2004). Se a primeira, carece de seu financiamento para existir, o segundo necessita daquela para manter sua condição de articulador dos interesses hegemônicos. Não se faz interessante perder esse controle, uma vez que somente por meio deste poder-se-á garantir a manutenção dos interesses do capital.

[...] a escola estatal só será verdadeiramente pública no momento em que a população escolarizável tiver acesso geral e indiferenciado a uma boa educação escolar. E isso só se garante pelo controle democrático da escola, já que, por todas as evidências, conclui-se que o Estado não se tem interessado pela universalização de um ensino de boa qualidade. Há, pois, a necessidade permanente de exercer pressão sobre o Estado, para que ele se disponha a cumprir esse dever. É nesse contexto que ganha maior importância a participação da comunidade na escola, no sentido, anteriormente mencionado, de partilha do poder por parte daqueles que se supõe serem os mais interessados na qualidade do ensino (PARO, 2004, p. 17).

A lógica ora implementada, repercute na alteração ou reconfiguração de diferentes estruturas da escola: do espaço físico ao modo de conceber e desenvolver o processo educativo.

Novos valores são incutidos, tais como “[...] produtividade, eficácia, excelência e eficiência [...]” (OLIVEIRA, 2004, p. 1.130).

Sendo este o objetivo, Lima e Gil (2017) afirmam que a escola deve fazer uso de todos os seus instrumentos para garantir e buscar o sucesso. Portanto, afirmamos que tanto a gestão como professores, equipe técnica, comunidade escolar e alunos devem estar focados nestes valores. Pode-se afirmar que há um fortalecimento da valorização do trabalho intelectual em detrimento do trabalho manual. Em outras palavras, a valorização do ensino sobre a educação. Ou ainda, da instrução sobre a formação (social, política, cidadã, física e técnica).

Tendo a formação esse caráter técnico, exclusivamente voltado ao ensino, instrução, treinamento ou algo do gênero, reforça os interesses capitalistas. Tais interesses requerem daqueles que se apresentam ao trabalho condições técnicas de atuação e falta de consciência sobre a exploração, submissão, expropriação do saber e reprodução da condição do capital estabelecida. Kosik (2002) discute que a constituição da totalidade da consciência humana (concreticidade, o saber real e crítico) acaba por ser materializar frente a uma pseudoconcreticidade (ideia limitada, reprimida ou incompleta do saber), limitando-o na busca pela sua emancipação.

O pensamento que destrói a pseudoconcreticidade para atingir a concreticidade é ao mesmo tempo um processo no curso do qual sob o mundo da aparência se desvenda o mundo real; por trás da aparência externa do fenômeno se desvenda a lei do fenômeno real; por trás da aparência externa do fenômeno se desvenda a lei do fenômeno; por trás do movimento visível, o movimento real interno; por trás do fenômeno, a essência (KOSIK, 2002, p. 20).

É preciso reforçar a necessária superação da formação para o trabalho, em busca da efetiva função da escola, ou seja, formar para a consciência e assim contribuir para “[...] desarticular a ideologia do mercado incrustada no dia a dia da sociedade e, em particular, no sistema de ensino” (PARO, 1999, p. 119). Neste eixo de discussão, percebe-se, a partir das considerações de Saviani (2008a), a “Pedagogia Histórico-Crítica” (PHC) como sendo a melhor opção pedagógica para discutir os caminhos e descaminhos da educação, em âmbito geral, e da “escola pública” em particular, na esfera do capitalismo, frente às teorias pedagógicas até então presentes na história da educação (tradicional, nova, tecnicista e crítico-reprodutivista). Viu-se, nesta proposta, uma necessidade de se superar a exclusividade da competência técnica, que por si, desconsidera o âmbito político e social.

[...] a pedagogia crítica implica a clareza dos determinantes sociais da educação, a compreensão do grau em que as contradições da sociedade marcam a educação e, consequentemente, como o educador deve posicionar-se diante dessas contradições e desenredar a educação das visões ambíguas, para perceber claramente qual é a direção que cabe imprimir à questão educacional (SAVIANI, 2008a, p. 100).

Afirma, ainda na PHC, que a valorização do conteúdo em si e por si, ao apresentar a teoria como fim em detrimento da prática, pouco colabora com o objetivo da educação, nesta concepção. Importante destacar que o conhecimento isolado também não contribuiria para uma aprendizagem necessariamente crítica frente às condições materiais de produção da sociedade e histórica, por reconhecer a constituição deste sujeito mobilizador da prática social.

[...] o que quero traduzir com a expressão pedagogia histórico-crítica é o empenho em compreender a questão da educação nacional com base no desenvolvimento histórico objetivo. Portanto, a concepção pressuposta nesta visão da pedagogia histórico-crítica é o materialismo histórico, ou seja, a compreensão da história a partir do desenvolvimento material, da determinação das condições materiais da existência humana (SAVIANI, 2008a, p. 88).

A PHC percebe a escola com função pedagógica relacionada ao conhecimento. E por isso, é necessário revalorizá-la no sentido de “resgatar sua importância” e “reorganizar o trabalho educativo” a partir de sua perspectiva. E, tendo o “saber” como objeto do trabalho escolar, este torna-se um meio de produção da escola; portanto, contraditório e dialético, regido por condições materiais e históricas.

Sendo esta reestruturação direcionada à constituição de uma escola que forma trabalhadores em suas diferentes modalidades que terão nesta a oportunidade de superação da pobreza, Oliveira (2004, p. 1131) alerta-nos que:

A expansão da educação básica realizada dessa forma sobrecarregará em grande medida os professores. Essas reformas acabarão por determinar uma reestruturação do trabalho docente, resultante da combinação de diferentes fatores que se farão presentes na gestão e na organização do trabalho escolar, tendo como corolário maior responsabilização dos professores e maior envolvimento da comunidade.

Nesta lógica, o professor passa a constituir, a partir de agora, nosso foco de análise frente à reestruturação de seu trabalho. Ele passa a sofrer, partindo de uma necessária flexibilização à precarização, da expropriação do saber à perda de condições mínimas de desenvolvimento profissional.

3 O TRABALHO DOCENTE A PARTIR DE CONCEITOS MATERIAIS DE EXISTÊNCIA

Os pilares de reflexão acerca do trabalho e educação foram desencadeados pela “era” da acumulação flexível, fortalecida pelo movimento neoliberal, na década de 1990, no Brasil e caracteriza-se pela diversificação dos postos e condições de trabalho, consequente precarização e superexploração do trabalhador. Exige-se maior qualificação profissional, perfil flexível, desorganização dos direitos trabalhistas, além do achatamento salarial. Esses reflexos alcançam o âmbito escolar, e suas consequências são diretas para a educação em geral, e a aprendizagem, em específico.

Nesse contexto, a categoria docente como classe trabalhadora vive os descaminhos de tal lógica, o que de modo direto interfere em suas práticas profissionais, promovendo forte pressão sob a sua prática, a partir da reorganização do espaço escolar e constituindo a formação de novo perfil e identidade do professor (OLIVEIRA, 2010b). Mudanças estas que, consequentemente, provocam alterações no principal objetivo da educação escolar, que é a formação social, política, cultural, ética e emancipadora do sujeito social.

Acaba sendo imputado ao professor, frente às políticas de reformas da educação, iniciadas neste período de reestruturação econômica, ou implementação da lógica neoliberal, a responsabilidade pelo sucesso ou não das políticas propostas (OLIVEIRA, 2004).

Para desenvolver tal tese, tem-se por objetivo: discutir a precarização do trabalho docente, ao evidenciar, bibliograficamente, o cenário político-econômico de construção desta era de flexibilização; apresentar o movimento de perda de autonomia e expropriação do saber frente ao trabalho docente, numa perspectiva de incerteza, dependência e fragilidade dos direitos sociais; e por fim, constituir o perfil docente neste cenário, quanto ao âmbito da valorização profissional.

Para tanto, buscou-se respaldo em autores que discutem sobre o cenário político-econômico e sua relação direta com trabalho e educação: Marx (1996); Braverman (1980); Mészáros (2008) e Previtali e Fagiani (2015). Em seguida, a discussão perpassa sobre o trabalho docente em época de desconstrução, precarização e expropriação do saber frente ao seu fazer profissional, com destaques para: Basso (1998; 1994); Enguita (1991) e Souza (2013). Por fim, alguns apontamentos foram necessários para a compreensão da condição docente frente ao cenário apresentado com destaque para: Orso (2016); Saviani (2011; 2008b) e Oliveira (2020; 2018; 2004).

3.1 Delineando o cenário da docência a partir do contexto neoliberal

Consideramos a tese de que o trabalho é um elemento que traz em si a “emancipação” e a “servidão”. Numa primeira perspectiva, pode-se defini-lo como espaço criativo que humaniza numa relação direta entre os homens e o meio natural, ou seja, permite que o ser humano crie e se constitua a partir da relação coletiva (MARX, 1996). Neste sentido, o trabalho, imbricado de intencionalidade e planejamento, é aquele que permite a humanização do homem, diferenciando-o dos outros animais.

Uma aranha executa operações semelhantes às do tecelão, e a abelha supera mais de um arquiteto ao construir sua colmeia. Mas o que distingue o pior arquiteto da melhor abelha é que ele figura na mente sua construção antes de transformá-la em realidade. No fim do processo do trabalho aparece um resultado que já existia antes idealmente na cabeça do trabalhador (MARX, 1996, p. 211-212).

Deste modo, a ação objetiva de trabalhar, para o homem, é uma prática consciente na qual este, em maior ou menor grau de autonomia, desenvolve a atividade, a partir de um planejamento. Ou seja, há uma antecipação consciente do resultado antes de seu desenvolvimento. A isso, dá-se o nome de objetivação do processo de trabalho.

Já na perspectiva da servidão, pelo trabalho, segundo Marx (1996), esta constitui-se com o capitalismo, ao estabelecer o seu modo de produção, delineando novos ramos produtivos e, conseqüentemente, novas fases de desenvolvimento. Logo, a exploração oriunda do mesmo passa a ser indicada em escala social, ou seja, em um processo contínuo em que:

[...] a produção capitalista tende a conquistar todos os ramos industriais do que até então não se apoderara, e nos quais ainda [se dá] apenas a subsunção formal. Tão logo se apodera da agricultura, da indústria de mineração, da manufatura das principais matérias têxteis etc., invade os outros setores onde unicamente [se encontram] artesãos formalmente independentes ou ainda independentes [de fato] (MARX, 1996, p. 67).

Condição esta que permite a reflexão de que, na lógica de expansão e ampliação do capitalismo, este não poupará nenhum setor ou área de receber suas orientações no que tange ao aumento do lucro e, conseqüentemente, a dominação da força de trabalho de todos os homens, independente da função, cargo ou atividade que desenvolvam.

Sendo o trabalho condição inalienável do homem, conforme defende Braverman (1980), ele entrega ao capitalismo sua força de produção, seu esforço. Portanto, é possível afirmar que o trabalho enquanto valor de uso pertence ao homem, é a essência do ser humano. No ponto de

vista histórico do desenvolvimento das forças produtivas, o trabalho assume uma outra dimensão, o seu valor de troca, pois se transforma em mercadoria que acumula valor e move o capital, gerando lucro.

Nessa direção, sendo a tendência do capitalismo a expropriação do trabalho ou o estranhamento do mesmo, em que o trabalhador não se reconhece no produto de sua criação, podemos afirmar, então, que o trabalho forçado, estranhado, alienado e aprisionado, neste contexto, constitui a essência humana (BRAVERMAN, 1980).

Historicamente, percebe-se que é, a partir dos fins da década de 1970, período da chamada Terceira Revolução Industrial, com o avanço intenso da tecnologia, especialmente a informacional, que se consolida a intensificação do trabalho forçado, em que o trabalhador é constrangido a realizá-lo, sem se identificar com o produto, sem controle da sua realização, ou seja, os trabalhadores desempenham o trabalho alienado.

Em busca pela sua valorização, o capitalismo implanta em suas relações laborais a lógica do aumento de produção, com alterações diretas nas relações de trabalho, ou seja, promoção do desemprego, desestruturação, precarização e superexploração das condições de trabalho. Para tanto, a força de trabalho complexifica-se em sua função, torna-se mais heterogênea e multifuncional (PREVITALI; FAGIANI, 2015).

[...] mudança nos meios de produção e métodos de organização do trabalho por meio da aplicação da tecnologia, que por sua vez, reduz o valor da mercadoria e da força de trabalho. Há um estímulo individual do capitalista para redução do tempo de trabalho necessário para que o barateamento da mercadoria [...] (PREVITALI; FAGIANI, 2015, p. 61).

Nesse desenvolvimento dialético do capitalismo, consideramos que estas mudanças constituem investidas contra o trabalhador que, historicamente, foi enfrentado com atos de resistência e luta. Neste momento, com acirradas inovações técnicas em busca de aumento de produtividade e lucro, o capital acaba minimizando as formas de resistência por meio do aumento do controle e exploração, destacadas por Previtali e Fagiani (2015, p. 59), como “[...] a intensificação dos processos de flexibilização envolvendo práticas como a da terceirização e subcontratação, do trabalho temporário e do trabalho em grupo e impondo fortes derrotas ao movimento sindical que havia nascido sob as práticas tayloristas-fordistas”.

Tendo como premissa que as mudanças ocorridas no meio social, econômico, político e cultural interferem diretamente nas relações educacionais, pois o “espaço escola” constitui-se uma estrutura da sociedade, consideramos que todas estas incorrências no mundo do trabalho possuem reflexo direto no trabalho docente, por consequência.

Importante considerar que ao focalizar no campo educacional em modo amplo, e na formação de professores, em específico, trata-se de território estratégico para o capital, pois agrega valor em seu processo por meio da exploração e acumulação, e portanto, “[...] é o alvo principal das atuais políticas educativas no âmbito da União, dos Estados e dos Municípios, demandando articulações com as áreas de gestão, currículo, avaliação e financiamento” (FREITAS, 2012, p. 93).

Ratifica-se pelo fato de que o homem cria o seu mundo, o mundo da cultura, a partir de sua intervenção intencional na natureza, transformando-a conforme as suas necessidades; sendo a educação um fenômeno naturalmente humano, como defende Saviani (1984, p. 2), “[...] dizer, pois, que a educação é um fenômeno próprio dos seres humanos significa afirmar que ela é, ao mesmo tempo, uma exigência **de e para** o processo de trabalho, bem como é, ela própria, um processo de trabalho”.

Temos consciência da dimensão e da importância dessas palavras, por considerarmos o processo educativo como sendo de fundamental importância para o desenvolvimento da sociedade. A educação configura-se como exercício fundamental para qualquer tipo de trabalho, ou seja, não há prática profissional que não tenha por base o reconhecimento de seus métodos e técnicas. E, ainda, consideramos que o ato de educar é trabalho. Logo, a educação determinada pelo sistema capitalista é passível de estudo, de compreensão e de análise, para amplificação das condições de superação do movimento de alienação pelo qual o trabalhador docente passa no exercício de sua profissão.

Cabe a nós, então, focar nossas reflexões e estudos quanto às orientações e às determinações do trabalho docente a partir da lógica capitalista de produção. Torna-se fundamental compreender as mudanças na busca pela emancipação humana para superação da servidão, exploração, precarização e alienação do trabalhador, em perspectiva e, do professor, em específico. Pensar a educação de modo que seja mais que um bem ou produto a ser adquirido por quem tem recursos financeiros. Buscamos uma investigação à luz de conceitos democráticos que visam à oferta e ao alcance social do bem público a todos os sujeitos sociais, na expectativa por fazer deste um trampolim para superação da estrutura antidemocrática desta sociedade capitalista e cruel.

Considera-se, nesse aspecto, bem público aquele que garante a igualdade, equidade de acesso, descartando todo tipo de privilégio individual. Além disso, se constitui um espaço que deve ser visto pela comunidade como um bem próprio a ser cuidado e democraticamente organizado.

Importante ainda, compreender o que são políticas públicas educacionais. Neste exercício, remetemos a Saviani (2008a), que afirma que são as decisões tomadas pelo Estado em relação à educação¹². Que, por sua vez, possuem limites, tais como: resistência, que a elite impõe frente ao financiamento da educação pública, materializado frente ao repasse que é feito para a educação; e, descontinuidade, reproduzida nos processos intermináveis de “reformas educacionais”, em que sempre se recomeça uma proposta como sendo a solução de todos os problemas da área.

A busca pela formação de uma sociedade democrática cujos sujeitos envolvam-se com ações participativas, responsáveis, autônomas, críticas e emancipadoras, leva-nos, enquanto educadores, a acreditar que perpassa pelo espaço escolar. No entanto, não este regido pelas orientações capitalistas de produção, com ênfase à formação técnica e alienante; mas, uma escola que forme o sujeito capaz de reconhecer-se enquanto produtor e transformador de realidades em prol da justiça social.

As reformas educacionais impostas pelas políticas públicas direcionadas à educação, abarcam diferentes áreas, como currículo, gestão, metodologias, infraestrutura, técnicas, tecnologias, concepções de desenvolvimento, dentre outras. Vale destacar que todas estas áreas acabam direcionando ou focando a ação docente de modo direto ou indireto. O que estamos a afirmar é que, intencionalmente ou não, todas as ações e intervenções no espaço escolar refletem na prática do professor. Logo, este “vivencia” profissionalmente com estas determinações.

O professor, frente à era da flexibilidade, intensificada pelo neoliberalismo, vê-se obrigado a agir e assumir funções que extrapolam a sua formação, como “[...] agente público, assistente social, enfermeiro, psicólogo [...] comunitarismo e voluntarismo” (OLIVEIRA, 2004, p. 1.132).

Sobre estas novas funções, Shiroma e Evangelista (2004) destacam a busca por um:

[...] tipo ideal de docente [...], dotado de conhecimento especializado e competências organizacionais; capacidade e disposição para alternar funções escolares e não escolares; condições de ajudar os alunos a encontrarem, organizarem e gerirem o saber; meios de possibilitar ao educando a inserção na sociedade da informação [...] (p. 531).

¹² Sobre essa discussão entre “público” e “estatal” sugerimos consulta a Saviani (2005) e Sanfelice (2005).

Movimento este que naturalizado¹³ dentro do espaço escolar colabora com a precarização, gerando a proletarização e desprofissionalização docente, que por sua vez, leva à desprofissionalidade, imputando, neste movimento, a necessária reestruturação do trabalho docente, levando à sua redefinição.

O trabalho docente não é definido mais apenas como atividade em sala de aula, ele agora compreende a gestão da escola no que se refere à dedicação dos professores ao planejamento, à elaboração de projetos, à discussão coletiva do currículo e da avaliação (OLIVEIRA, 2004, p. 1.132).

Para isso, acreditamos, também, que seja necessário resgatar (ou ofertar?) o real papel do professor, enquanto formador de sujeitos nesse espaço escolar. Faz-se necessário recorrer ao sentido do trabalho docente a partir do seu significado (BASSO, 1998; 1994).

Alcançar a qualidade socialmente referendada exige uma formação orientada à efetiva relação teoria e prática, visando à valorização do “profissional docente”¹⁴, dentro do espaço escolar, o que defenderemos como sendo o alcance de uma remuneração condigna, formação inicial e continuada de modo crítico, adequadas condições de trabalho, desenvolvimento da carreira profissional e reconhecimento social¹⁵. A este conjunto de determinações ousamos denominar “valorização ampla” do professor.

Consideramos, em nossas discussões, que as tensões históricas e ideológicas existentes na construção de conceitos permitem a existência do movimento dialético e materialista. Especialmente, em um momento de grande cisão social, com severos ataques a posicionamentos críticos em defesa do social, aqui, entendemos a função docente, como pertencente a este espaço de múltiplas determinações, destinada à socialização de saberes acumulados de modo histórico e dialético.

Operacionalmente à função docente, cabe:

[...] seleção dos conteúdos a serem ensinados; criação de mecanismos para relacionar os conteúdos curriculares às experiências culturais e concretas dos estudantes; elaboração e/ou planejamento de metodologias de ensino; construção dos planos de ensino; participação na elaboração do projeto político-pedagógico e dos conselhos escolares; elaboração dos processos de avaliação da aprendizagem (SILVA, 2010).

¹³ Esta “naturalização” é indicada por Oliveira (2018, p. 43) como sendo “[...] normas, procedimentos administrativos e em práticas que vão transformando valores e identidades junto aos profissionais docentes”, e com o tempo, a mudança é apropriada e não mais questionada.

¹⁴ Dizer que a docência alcança o status de profissão é um campo de discussão da sociologia das profissões e da própria área da educação.

¹⁵ Sobre a importância do reconhecimento social da carreira docente, sugerimos discussões encontradas em Brito (2012) e Hypólito (2012).

Para o desenvolvimento de tais funções de modo coerente, contribuindo, efetivamente, pela articulação e constituição de uma consciência socioprofissional, exige-se uma superestrutura adequada para formação e prática deste profissional. No entanto, o que se percebe são mudanças estruturais que perpassam pelas condições de trabalho, rendimentos e formação inicial e continuada, decorrentes de ajustes econômicos ditados pelo capital.

Assim, a concepção docente a ser discutida perpassa pela ampliação de seus significados técnicos e operacionais para uma concepção histórica e política, ou seja, ampliada, que considera o professor como sujeito social, contraditório e crítico, pertencente à sociedade em que trabalha.

Acreditamos que um profissional consciente de sua valorização ampla, constitui, mais claramente, o significado e o sentido de seu papel que extrapola o contexto técnico e alcança uma significativa importância social. Nessa direção, torna-se mais objetiva a expectativa pela busca da formação emancipadora como um caminho de resistência diante de uma sociedade com entraves da lógica capitalista, mas com possibilidades de superação de alienação em favor da superação dessa condição.

3.2 Problematicando determinações: da proletarização à desprofissionalização

Tendo como objetivação as consequências que vem sofrendo a “profissão docente”, a partir das mudanças instituídas pelas reformas neoliberais no Estado brasileiro e outros, é importante conceituar alguns elementos que justificam a preocupação sobre este profissional que perde sua autonomia e prática consciente, sendo alvo da proletarização, exploração, expropriação, precarização e consequente desprofissionalização.

As discussões acerca da responsabilização docente pelo insucesso escolar, a partir do início do século XXI ganham notoriedade com pesquisas de teor crítico, analítico e propositivo de autores como Brito (2012), Hypólito (2012), Oliveira (2010a; 2004), Kuenzer (1999), Lüdke e Boing (2004), Shiroma e Evangelista (2004), Basso (1998; 1994), Enguita (1991), dentre outros que argumentam e justificam as razões da “não profissionalização docente” e, ainda, a responsabilização a este profissional como estratégia político-econômica a fim de mascarar os reais interesses sobre as reformas que a escola sofreu e vem sofrendo¹⁶.

¹⁶ Apesar de concordar e referendar as pesquisas desenvolvidas por tais autores, sobre a inexistência de uma “profissão docente”, dado aos critérios de classificação da sociologia das profissões, neste texto, nós faremos referência ao professor enquanto “profissional da educação”, por considerar que a luta pela superação da desvalorização, perpassa pelo reconhecimento do trabalho desenvolvido por este trabalhador, bem como por todo

Como destacam Shiroma e Evangelista (2004), constitui-se uma necessária mudança, justificada em documentos resultantes de avaliações desenvolvidas em outros contextos e com argumentos diferentes. No entanto, tais ações evidenciam apenas os desdobramentos da ação docente e não consideram a materialidade, especialmente as condições político-econômicas de produção.

Os resultados das reformas determinam a desapropriação do saber docente, limitando sua prática à reprodução de planejamentos que podem nem mesmo terem sido pensados e articulados por ele, professor. Nesse contexto, Kuenzer (1999, p. 182) denomina criticamente este profissional como “professor tarefeiro”.

Nessa concepção, de fato, qualquer um pode ser professor, desde que domine meia dúzia de técnicas pedagógicas; como resultado, destrói-se a possibilidade de construção da identidade de um professor qualificado para atender às novas demandas, o que justifica baixos salários, condições precárias de trabalho e ausência de políticas de formação continuada, articuladas a planos de carreira que valorizem o esforço e a competência. Ou seja, as atuais políticas de formação apontam para a construção da identidade de um professor sobrando.

Têm-se, deste modo, a desqualificação da profissão docente, quando há limitação da escolha de conteúdo e currículo, controle sobre o fazer pedagógico no que tange às estratégias e tempo. Justifica-se, na lógica capitalista, a busca pela eficiência do processo educativo. E esconde-se ou se camufla o distanciamento da intelectualidade, da autonomia, da liberdade e da essência criativo-pedagógica da docência. Como consequência, tem-se a desapropriação do saber docente, limitando-o à reprodução de conceitos técnico-científicos, estruturados e constituídos em condições extremas de restrição do pensamento sobre o sentido e significado do trabalho.

Esta realidade profissional docente é intensificada pelas precárias condições de trabalho e salários, sendo obrigados, por condicionantes sociais, a ter uma sobrecarga de tarefas (deixando de lado a importância da prática)¹⁷. Além disso, têm limitado o seu reconhecimento da teoria (aligeirando formações ou simplificando sua função) e, desvalorizado, cada vez mais, a importância da vinculação entre teoria e prática. Implicações como estas levam à reconhecida precarização profissional docente.

o “significado e sentido” desta ocupação. Deste modo, não usaremos mais a expressão “profissional”, “profissão docente” ou outras com a mesma conotação entre outras.

¹⁷ Reafirmamos que a sobrecarga de tarefas e carga-horária intensificada são partes desse projeto educacional que não considera o professor como intelectual em formação, mas apenas como elemento que reproduz o que é pensado por outros sujeitos desse jogo político.

[...] as escolas encontram-se sucateadas, funcionando com um mínimo de materiais, com bibliotecas carentes, com salas de aula apinhadas de alunos [...] os professores são mal formados, [...] recebendo baixos salários, tendo que realizar uma dupla ou tripla jornada de trabalho, sem condições de adquirir livros, sem poder estudar, pesquisar, atualizar-se, planejar as atividades, restando apenas como referência para o trabalho, a experiência adquirida ao longo dos anos, a atividade prática desprovida de reflexão sobre o porquê, a importância, o significado, as implicações e as consequências do trabalho que realiza (ORSO, 2016, p. 142).

Os desdobramentos desta realidade conduzem a uma prática focada em uma técnica quase sempre desprovida de reflexões acerca dos objetivos concretos da educação. Percebemos profissionais que desconhecem o Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola e a sua necessária articulação teórica aos projetos de integração disciplinar; militam ou defendem uma escola para a formação técnica de trabalhadores; uso de argumentos a favor de políticas de desconstrução de lutas históricas em defesa da igualdade social; e que não sabem ou jamais saberão o valor de sua existência ou, ainda, o sentido de seu trabalho.

Este cenário, definido por Orso (2016, p. 143), como sendo “[...] uma educação pobre, para pobres, alienada e alienante”, não configura uma totalidade, não representa unanimidade e não constitui uma opção livre de escolhas. A intervenção neoliberal na vida cotidiana é sutil e delicada, de modo que o discurso assume significados antes negados. Verdades são instituídas com justificativas que aparentemente são reais, mas que, em sua essência, não passam de falsas ilusões.

Estas investidas contra o professor, baseadas em argumentos efêmeros e baseados na responsabilização do professor sobre os descaminhos da educação, podem esconder intensões muito mais globalizantes que aqueles elencados, exclusivamente, dentro dos muros escolares [...] cujo objetivo parece ser, mais do que o de realizar a homogeneização do modelo de professor, o de difundir um particular modo de existir do ser humano não redutível à sua faceta educacional ou genericamente cultural (SHIROMA; EVANGELISTA, 2004, p. 527).

Continuam problematizando, ao afirmarem que o comprometimento político e econômico que se desdobra nas políticas públicas para a educação evidencia a manutenção do sistema capitalista a todo custo, mesmo que, para isso, coloquem em risco os direitos humanos essenciais.

Desse modo, o trabalho docente de formação de consciências e superação da alienação faz-se precarizado e expropriado, articulando um ciclo vicioso em que não se pode mais identificar o motor de impulsionamento, ou seja, a perda de autonomia, de liberdade, de

condições de trabalho, de baixa remuneração, de formação limitada e aligeirada, ou ainda, da falta de atratividade da profissão.

Todas estas questões que determinam a desvalorização do trabalho docente acontecem a partir da apropriação do capital frente à produção e geração de lucro no contexto amplificado, e da docência, em específico. Diante disso, passaremos a buscar definir o trabalho do professor a partir da teoria marxista em um primeiro momento e, em seguida, discutiremos essas implicações, ampliando a concepção de precarização e desprofissionalização deste trabalhador.

A docência trata-se de um trabalho produtivo ou improdutivo? É um trabalho material ou imaterial? Objetivo ou subjetivo? E ainda, qual o significado e sentido da docência nesse contexto?

Segundo Marx (1996), trabalho produtivo é aquele que gera valor ao capital, ou seja, que está associado, diretamente, ao valor do trabalho não pago, conseqüentemente, que valoriza o capital.

[...] o produto por excelência da produção capitalista é a mais-valia, temos que só é produtivo aquele trabalho – e só é trabalhador produtivo aquele que emprega a forma de trabalho – que diretamente produza mais-valia; portanto, só o trabalho que seja consumido diretamente no processo de produção com vistas à valorização do capital (MARX, 1996, p. 70).

Conseqüentemente, é de conclusão afirmar que o trabalho produtivo é aquele explorado e subordinado ao capital em sua valorização e produção (MARX, 1996). Em oposição, o trabalho improdutivo não gera valor diretamente ao capital – mas sustenta a superestrutura – o Estado, a estrutura político-jurídica – e retroalimenta o sistema.

Nesses termos, o trabalho do professor pode ser produtivo ou improdutivo, dependendo, diretamente, do tipo de relação trabalhista associada. Desconsiderando determinantes mínimos para a execução do trabalho docente, como número de alunos por turma, insumos pedagógicos, estrutura de âmbito geral (da física à tecnológica), valorização docente, situação funcional e outros, este trabalho tende a ser produtivo. Por outro lado, será improdutivo, especialmente, se a situação funcional for estável e os demais determinantes forem de financiamento do Estado. Em linhas gerais, estão relacionados profissionalização ou proletarização, como veremos, a seguir.

Já sobre a diferenciação entre trabalho material e imaterial ou não material, é importante considerar que o primeiro tem como produto uma mercadoria, a produção de algo

materializável, um produto, com objetivo de “subsistência material”¹⁸. Já o trabalho imaterial, começa com a geração, antecipação das ideias e objetivos do desenvolvimento do trabalho material, ou seja, é a representação mental da produção, a partir das propriedades e desenvolvimento de métodos e técnicas, gerando o serviço, fazendo uso de conhecimentos, de cooperação e de comunicação.

Saviani (1984, p. 2) afirma que se refere à “[...] produção de conhecimentos, idéias [sic], conceitos, valores, símbolos, atitudes, habilidades”. Há, portanto, dois tipos: aquele em que o produto é separado do produtor, com intervalo entre sua produção e consumo, como objetos artísticos e livros, por exemplo; e, aquele em que o produto não se separa e é obtido e consumido durante o ato de produção, como a educação e a aula, em específico. Logo, o conhecimento é a mais relevante força produtiva e a função docente ou trabalho docente é imaterial. A aula, resultado do trabalho do professor, pertence exclusivamente a ele.

[...] a atividade de ensino, a aula, por exemplo, é alguma coisa que supõe, ao mesmo tempo, a presença do professor e a presença do aluno. Ou seja, o ato de dar aula é inseparável da produção desse ato e de seu consumo. A aula é, pois, produzida e consumida ao mesmo tempo (produzida pelo professor e consumida pelos alunos) (SAVIANI, 1984, p. 2-3).

Neste eixo de discussão, é importante afirmar, a partir destas constatações, que qualquer tipo de trabalho material tem em si uma antecipação das ideias para planejamento e execução. Logo, esta antecipação configura a parcela do trabalho não material ou imaterial. Este trabalho é, portanto, a “[...] produção do saber, seja do saber sobre a natureza, seja do saber sobre a cultura, isto é, o conjunto da produção humana” (p. 12).

Deste modo, Saviani (2008a) afirma que “[...] o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” (p. 13). Por exemplo, podemos destacar que os mesmos textos e materiais pedagógicos usados por professores diferentes geram aulas diferentes, considerando, dentre outros motivos, os conhecimentos, vivências e comunicabilidade de cada um.

Assim, os conhecimentos intelectuais do professor, para articular e planejar uma aula, são únicos e individuais; e o produto produzido pelo trabalho do professor é consumido pelo aluno de modo simultâneo ao ato (BASSO, 1994).

¹⁸ Expressão usada por Saviani (1984).

Por isso, a autora ainda reforça que esta é uma justificativa para sua tese de que o trabalho docente não se objetiva completamente, pois a ele, ainda, resguarda “certo grau de autonomia”¹⁹, diferentemente do que acontece no processo fabril, em que o trabalho é totalmente objetivado a partir da subjetivação do trabalhador.

Remetendo-nos à diferença entre trabalho objetivo e subjetivo, tal qual afirma Basso (1998), ao se pensar em uma análise sobre o trabalho docente, é necessário considerá-lo em sua totalidade, que por si, não é alcançada a partir da soma de partes ou atribuições. Esta somente ocorre a partir das relações articuladas entre seus elementos que associam sua natureza, produção e desenvolvimento.

As condições para sua existência baseiam-se em condições subjetivas e objetivas. As primeiras referem-se à concepção do trabalho docente alcançado pelo professor a partir de sua formação e a segunda, como sendo “[...] as condições efetivas de trabalho, englobando desde a organização da prática – participação no planejamento escolar, preparação de aula etc. – até a remuneração do professor” (BASSO, 1998, p. 21).

Nas condições subjetivas, há de se considerar também que se trata de uma ação consciente, em maior ou menor grau de autonomia. No entanto, o sujeito busca lidar com um grau de objetivação do processo de trabalho que está envolvido, no caso, a formação. Todavia, quanto maior a objetivação do trabalho, menor a autonomia frente ao processo e maior a possibilidade de alienação, observando o sistema fabril. Já na docência, isso será traduzido pela desqualificação do significado do professor, ou seja, a perda de suas funções na concepção, no planejamento e no controle do processo de seu trabalho (BASSO, 1994).

A autora ainda destaca que, quanto maior a compreensão do professor frente ao significado de sua prática, mais limitante torna-se a objetivação, ou seja, o capital terá maior dificuldade para gerar lucro frente à sua prática. Deste modo, a subjetivação ainda é uma expressão de resistência ou alienação do professor.

Importante destacar que a relação entre trabalho objetivo e subjetivo, observada no sistema fabril (trabalho braçal ou manual), tende a ter uma dificuldade maior de ser aplicada à docência, devido à sua imaterialidade. Assim, o trabalho docente não alcançou o *status* de profissão, apesar de possuir característica de trabalho intelectual, todavia com traços do trabalho

¹⁹ Importante destacar que, com o avanço do capitalismo e a intensificação da lógica do mercado na escola (gerenciamento sendo feito a partir da lógica econômica em detrimento da pedagógica), essa autonomia vem diminuindo consideravelmente. Mas, mesmo assim, insistimos em que existe um “certo grau” de autonomia, que irá variar com a experiência, com o tipo de instituição (pública ou particular) e ainda, com o nível de atuação (educação básica ou superior), tal qual discute Gatti e Barretto (2009).

proletário. Em face disso, as discussões em torno da proletarização da docência²⁰, o que a localiza, em um meio ambíguo (intelectual e fabril), Enguita (1991) denomina de semiprofissão.

Uma categoria profissional depende de, pelo menos, quatro critérios mínimos para ser classificada como profissão, são eles: possuir uma base de conhecimentos gerais e organizados; ter por foco o interesse geral sobre o individual; ter um código de ética e, honorários compatíveis com sua prestação de serviço – afastando-se de funcionalismo submetido a controle externo, conforme defendem Lüdke e Boing (2004).

Ao transpor esses critérios para a docência, esbarramos em algumas limitações, à exceção da especialização do saber – o que é notório. No entanto, os demais “critérios” deixam, por si em aberto, integral ou parcialmente, a classificação de profissional ao professor.

Destacamos a dificuldade de constituição de uma identidade profissional, uma vez que essa “[...] sempre sofreu as injunções decorrentes de uma certa fragilidade, própria de um grupo cuja função não parece tão específica aos olhos da sociedade, especialmente no caso dos professores do ensino elementar, a ponto de levar certos adultos a pensarem que qualquer um deles pode exercê-la” (LÜDKE; BOING, 2004, p. 1.168). Para tanto, basta um conhecimento técnico em detrimento do didático ou ainda, basta boa-vontade, desconsiderando a formação – atualmente em destaque, o “notório saber”.

A docência soma características ambivalentes: por um lado, incorpora traços da profissionalização, como nível de formação, necessária atenção à educação, importância do setor público sobre o privado, resistência à padronização, fragmentação extrema das tarefas ou a substituição total do professor por máquinas, dentre outros.

Por outro lado, reafirma-se nos caminhos da proletarização, com crescente aumento do setor privado, corte de gastos sociais, lógica da administração e relação salarial com custos da força de trabalho. Assim, “[...] a categoria dos docentes move-se mais ou menos em um lugar intermediário e contraditório entre os dois pólos [sic] da reorganização do trabalho e da posição do trabalhador, isto é, no lugar das semiprofissões” (ENGUITA, 1991, p. 50).

Estes polos são o profissionalismo e a proletarização. Enquanto o primeiro constitui-se de uma categoria profissional autônoma, que não se submete à regulação externa. Nesse movimento, seria garantido ao professor a preservação de conhecimentos específicos,

²⁰ “[...] nesse começo de século XXI, continua **persistindo a ambiguidade na identidade de uma categoria profissional proletarizada** do ponto de vista econômico, mas que exerce um ofício de cunho intelectual. De fato, os professores têm de si próprios duas percepções distintas: a de que exercem um trabalho não devidamente reconhecido pelos governos e pela sociedade, o que requer a sua organização político-sindical, e a de que o ensino está ligado à expectativa de transformação e de mudanças sociais e, por isso, é uma profissão que não deixará de ser intelectual (BITTAR, 2010, grifo nosso).

remuneração justa, vantagens e benefícios próprios da condição profissional; o segundo polo é o oposto, ou seja, ele perde o controle sobre o seu trabalho, sendo expropriado de seu saber ao assumir parte do processo e, conseqüentemente, alcançando a alienação (ENGUITA, 1991).

Focando as análises no que tange à autonomia e alienação do trabalho docente, é importante destacar que diferente do que afirma Basso (1998, p. 23):

[...] o professor mantém autonomia para escolher metodologias, fazer seleção de conteúdos e de atividades pedagógicas mais adequadas a seus alunos segundo o interesse ou suas necessidades e dificuldades. Essa autonomia, garantida pela própria particularidade do trabalho docente, indica que os professores podem dificultar as ações de especialistas, do Estado etc. com pretensão de controle de seu trabalho.

No entanto, em um curto período, especialmente nas últimas duas décadas, houve uma significativa perda dessa autonomia docente que, antes, tal qual defendida por Basso (1998), não era totalmente anulada. Nos dias de hoje, percebe-se que houve um avanço da lógica fabril frente ao espaço escolar, forçando a limitação de autonomia mesmo para profissionais qualificados e conscientes do significado de sua ação profissional (condição subjetiva) e conscientes de sua necessária condição objetiva, tal qual destacado anteriormente.

Para Basso (1994), o professor, diferente do trabalhador fabril, ainda consegue resistir de modo mais direto a essas intensas investidas de controle do Estado e do mercado²¹. O mesmo, dada a particularidade de seu trabalho, poderá fazer uso de suas condições subjetivas para mudar as condições objetivas, ou seja, uma formação crítica permitirá a constituição de um espaço de resistência docente muito maior que aqueles cuja formação foi aligeirada ou superficial - “[...] o controle efetiva-se muito mais pela formação aligeirada do professor - por falta de conhecimentos mais profundos sobre conteúdos e metodologias, vê-se obrigado a reproduzir o conteúdo do livro didático [...]” (p. 23)²².

Pelo controle do Estado, podemos destacar a restrição orçamentária; as exigências gerenciais de implementação da lógica de mercado em espaço educacional; a limitação de insumos pedagógicos e aumento do número de alunos por turma; a intensificação de tarefas burocráticas; avaliações externas; obrigatoriedade do uso de determinados materiais

²¹ A autora, defende esta posição em duas publicações (BASSO, 1994; 1998), todavia, acreditamos que após aproximadamente vinte e cinco anos decorridos da produção desta pesquisa, houve uma intensificação das relações e o professor perdeu ainda mais sua autonomia e capacidade de uso de suas condições subjetivas perante as objetivas.

²² Acrescentamos ainda, além da formação aligeirada, o excesso de trabalho e falta de tempo para pensar sobre o próprio fazer, que leva o docente a lançar mão desse artefato, o livro didático, como recurso principal de suas aulas.

pedagógicos; a desvalorização financeira do professor, exigindo que o mesmo intensifique o número de aulas diárias, forçando-o a restringir tempo de estudo, qualificação e descanso, dentre outras formas de controle.

A docência que, antes parecia estar protegida por uma lógica ou *status* de semiprofissão, hoje, vivencia a total ou caminha para a real proletarização, com aumento do número de vínculos precários (inicialmente com mais ênfase no setor privado – mas, já alcançando com significativo *status* o setor público). Assim, como afirma Souza (2013), “[...] os professores parecem não estar mais protegidos por um estatuto social de empregado estável e formal” (p. 219).

É importante considerar que, numa relação educacional, a prática docente vem sendo diagnosticada por pesquisadores enquanto uma ação que perde paulatinamente o seu controle sobre os meios, objetivos e processo, tornando-a desigual e, por conseguinte, marcada por conflitos abertos ou velados (ENGUITA, 1991)²³.

Este fazer docente, portanto, como destaca Basso (1998), constitui-se na construção de uma quebra entre o significado e o sentido, fazendo deste uma atividade alienada, que pouco ou nada relaciona-se ao sentido da prática docente.

[...] o docente tem perdido progressivamente a capacidade de decidir qual será o resultado de seu trabalho, pois este já lhe chega previamente estabelecido em forma de disciplinas, horários, programas, normas de avaliação, etc. [...] As regulamentações que recaem sobre os docentes não concernem somente ao que ensinar, mas também, amiúde, a como ensinar (ENGUITA, 1991, p. 48).

Consideramos que o significado do trabalho docente se constitui na finalidade de ensinar, tendo como orientação a relação mediadora entre o objetivo da ação e o conteúdo concreto, a partir das condições objetivas de desenvolvimento da prática e apropriação pelo aluno. Em outras palavras, o significado do trabalho docente decorre da somatória de ações “intencionais, consciente com objetivo específico”, que é fazer com que o aluno aprenda, conteúdos historicamente constituídos e a compreensão de sua participação.

Já o sentido configura-se no motivo que o sujeito tem para o desenvolvimento de tal significado. Na prática docente, qual o motivo de ser professor? Considerando o trabalho na sociedade capitalista, como sendo o meio de o homem adquirir suas condições de existência ou

²³ Lógica reforçada pela pesquisa de Custódio (2011) que destaca a perda da autonomia pedagógica, sendo o professor submetido a intensificadas formas de controle de sua prática, o que fortalece o processo de desprofissionalização e proletarização do seu trabalho.

sobrevivência, não conseguindo, por isso, associar significado e sentido no que faz, podemos dizer que se trata de um trabalho alienado.

Seguindo análise de Basso (1994), ao relacionar significado e sentido, afirmamos que o professor que desempenha sua função de ensinar com único sentido de garantir sua sobrevivência (salário no final do mês), desenvolve sua prática por si só alienada e desprovida de significado, sem consciência sobre a importância de sua participação para a construção do conhecimento e objetivações na constituição do sujeito – o aluno.

Este aluno, por sua vez, ao ser alvo de uma ação sem significado, perde a capacidade de relacionar o conhecimento científico à compreensão da realidade. Nesta dupla ausência, há a descaracterização da prática educativa escolar ou do sentido da educação escolar.

Dentre as categorias que norteiam tal formação, podem-se destacar: flexibilidade, competências, habilidade, multifuncionalidade (polivalência), descentralização. Como consequência a essa dinâmica, podem-se vislumbrar a precarização do saber profissional, jornadas de trabalho estendidas, ausência de autonomia, condições de trabalho indesejáveis e limitadas, individualização, dentre outros mecanismos.

A educação não está alheia às transformações que se processam na produção capitalista. Ela ajusta-se às exigências demandadas por esta última e os novos modelos e propostas pedagógicas acompanham a evolução das tecnologias e das novas formas de organização da produção, o que tem implicado em profundas transformações no processo educacional, bem como nas políticas públicas educacionais (PREVITALI *et al.*, 2012, p. 93).

Por definição, Oliveira (2010a) destaca que as condições de trabalho podem ser definidas por dois aspectos: aquelas estruturais e técnicas e as de emprego. Enquanto as primeiras referem-se a todos os recursos necessários para desenvolver um trabalho, de estrutura física a insumos, bem como equipamentos e apoios, conforme a natureza do trabalho. As segundas, referem-se às “[...] formas de contratação, remuneração, carreira e estabilidade”.

Ainda, faz-se importante destacar que as condições de trabalho não são estáveis; muito pelo contrário, elas variam conforme a adaptação do sistema capitalista à intensa movimentação de acúmulo de riquezas. Tal qual a exploração do trabalho é intensificada, aumenta-se a necessidade de luta e busca por novas adequações das condições de trabalho, sendo, portanto, marcada pela sua historicidade (OLIVEIRA, 2010a).

Considera-se, dessa maneira, que as condições de trabalho são derivadas da forma determinada pela organização do trabalho no capitalismo. Sendo assim, as condições de trabalho não se restringem ao conjunto de meios necessários

à realização de uma atividade, mas contemplam relações específicas de exploração, já que o processo de trabalho no capitalismo é o meio pelo qual matérias-primas e insumos são transformados em produtos, constituindo-se, ao mesmo tempo, em processo de produção de valor. É justamente por essa dupla função que o processo de trabalho é considerado o lócus da exploração capitalista e relação fundamental do mesmo (OLIVEIRA, 2010).

Representação esta que, segundo Antunes (2011) e Kuenzer (1999), o capital não exclui seus imperativos sobre a instituição escolar; e sim, apregoam as diretrizes “toyotistas”, indicando a necessidade de se ter um novo trabalhador (formado nessa lógica), ou seja, especializado, multifuncional e polivalente, indicando a necessária reorganização da prática docente, nesta sintonia.

Tais profissionais, segundo Souza (2013), são os professores eventuais ou intermitentes, que “[...] são formados em diferentes campos disciplinares e alguns ainda são estudantes universitários, não sabem em que horário trabalharão nem quantas aulas ministrarão por semana ou por mês, muito menos em que disciplinas trabalharão” (p. 221). E ainda, “[...] recebem por aula dada, não há pagamento de descanso semanal, férias ou direitos garantidos por contrato de trabalho, mesmo que temporário” (SOUZA, 2013, p. 221).

Por outro lado, é preciso referendar que há profissionais cuja situação funcional é estável, mas que para conseguir constituir-se socialmente, de modo digno para si e para sua família, expõe-se a jornadas de trabalhos duplas ou triplas, em diferentes unidades escolares, com limitação de recursos pedagógicos e números de alunos inapropriados às faixas etárias, em espaços físicos não adequados.

Tais condições de trabalho, sob relações laborais de precariedade, colocam em descompasso a possibilidade de constituição de uma profissionalização sólida para a classe docente, levando os professores a uma intensificação da precarização profissional e, consequente expropriação do seu saber.

Contra o sentimento de abandono e de injustiça, há uma implicação profissional que atribui sentido ao trabalho. O professor opõe-se à expropriação do conteúdo do trabalho, rejeita as regras do jogo que serve de referência para a ausência de contratos de trabalho, não aceita ser transformado em cuidador, quer ser professor, recuperar o sentido do ofício de ensinar (SOUZA, 2013, p. 222).

Esses profissionais em sua prática, ao entrarem para sala de aula, não ministram aulas, apenas reproduzem manuais pré-estabelecidos de modo acrítico, além de limitado às condições apresentadas. Esta condição, quando gera sofrimento, causa a impossibilidade de atuar perante

sua formação e consciência, gera expropriação do saber profissional.

A constatação de que as mudanças mais recentes na organização escolar apontam para uma maior flexibilidade, tanto nas estruturas curriculares quanto nos processos de avaliação, corrobora a idéia [sic.] de que estamos diante de novos padrões de organização também do trabalho escolar, exigentes de novo perfil de trabalhadores docentes (OLIVEIRA, 2004, p. 1.139).

Por não ser constituída como profissão, corroboramos a tese de Oliveira (2004) a qual defende que não há uma profissionalização docente, afirmando que “[...] o magistério sequer chegou a constituir-se como uma profissão” (p. 1.137), ao se observar o seu desenvolvimento histórico. Logo, em não sendo profissão, ele sofre de desprofissionalização – e ainda, faz-se importante considerar que foram as reformas do final da década de 1990 que interfeririam na constituição desta identidade profissional e, conseqüentemente, em sua profissionalidade (OLIVEIRA, 2018).

Por profissionalidade, entendemos ser uma evolução da qualificação, ou seja, capacidade de o sujeito exercer seu ofício. Já o profissionalismo percorre as discussões acerca das condições sociais de fazer com que o ofício aconteça, a partir das exigências profissionais coletivas – como orientações coletivas construídas, para exercer tal função ou ocupação.

Estes termos, quando focados no professor, enfrentam desregulação histórica, pois, no Brasil, a figura docente foi, a princípio, associada à religiosidade, à vocação, ao sacerdócio. Quando isso evolui, na perspectiva de uma estatização – o que poderia ser um caminho à profissionalização, pois rompe com uma relação vocacional, a docência acaba tendo sua regulamentação sob a mediação de inspetorias de ensino, o que descaracteriza uma função liberal e passa a ser mais uma “funcionarização”. Sem autonomia, não há uma profissão docente.

Sendo a profissionalidade a junção de aspectos subjetivos diretamente relacionados à formação (podendo inclusive, revisitar da formação básica à universitária) inicial e continuada, para que o professor desempenhe sua função; e aspectos relacionados à sapiência, à experiência profissional, ou ainda, à capacidade de o professor fazer uso de todo o conhecimento, somando, em sua essência, para adaptar-se às novas realidades de modo flexível e intencional. Difere-se da profissionalização, pois tal qual dito, esta envolve aspectos mais amplos e diversificados que

exclusivamente formativos, mas a vontade de envolver-se e quiçá, a busca por uma constante re-profissionalização²⁴ (LÜDKE, 2010).

Daí, subjazem duas condições: a “desprofissionalização” e o “desprofissionalismo”, tal qual consideramos neste texto. Enquanto o primeiro refere-se à falta de formação ou condição para desenvolver determinada atividade, ou seja, ausência de currículo e saberes; em oposição, tem-se a profissionalização, tornar-se profissional que se constitui um processo inacabado e aberto e deve atender às necessidades emergentes da área (OLIVEIRA, 2018).

O “desprofissionalismo” diz sobre a falta de competência para desenvolver determinada profissão. Em oposição, o profissionalismo, ou a capacidade de articulação dentro de cargo ou função que permita alcançar melhores resultados, ou seja, competência de articulação curricular à realidade em que se está inserido, habilidade técnica e social. Importante destacar que o “[...] profissionalismo pode ser interpretado em seu contexto histórico como um dispositivo de controle profissional” (OLIVEIRA, 2018, p. 55).

As políticas públicas de reforma educacional, visam sempre evidenciar o necessário profissionalismo docente, uma vez que “[...] apresentam [-o] como um fator necessário à melhoria da qualidade da educação e da imagem pública desses profissionais” (OLIVEIRA, 2018, p. 53). Para isso, estes profissionais deverão atender às necessidades dos alunos em suas diversas necessidades, para além dos imperativos formativos e curriculares.

Não há dúvida de que os projetos de intervenção à docência têm objetivos claros e consideram a importância do professor, uma vez que, além de evidenciarem a necessária reestruturação da carreira docente, em suas práticas, temem pelo estrago que poderia ser feito, caso agissem contrário ao que desejam.

O professor faz a formação e também a conformação da próxima geração de trabalhadores e, por esta razão, é considerado, a nosso ver, estratégico para o projeto do capital, não para promover as alardeadas habilidades e competências nos educandos [...] (SHIROMA; EVANGELISTA, 2004, p. 535).

Há um movimento importante a ser considerado, em que interesses externos ao mercado, guiados por importantes órgãos internacionais aplicam avaliações padronizadas com

²⁴ A discussão que envolve a profissionalidade docente é ainda algo bastante controverso e digamos que necessite contribuições teóricas, de base sociológica, por meio de pesquisas a partir da lógica social da atualidade. Isto porque sua má interpretação pode associá-la à aceitação das orientações do mercado neoliberal na condição docente (LÜDKE, 2010). Trata-se de um conceito ambíguo e polissêmico, o que nos permite afirmar que as mudanças educacionais da última década, certamente o atingiram e somente pesquisas poderão apresentar novos e melhores delineamento.

interesses direcionados, ou seja, apontar equívocos nas políticas econômicas dos “países alvos”, em um exercício do capitalismo de intervir de modo global ou globalizante.

Diante disso, o trabalhador docente vai perdendo sua autonomia, pois se torna regido por várias normas e princípios que são instituídos e acaba “vigiado” pelo sistema ao qual está vinculado a partir da manifestação direta dos gestores escolares que, por sua vez, também são alvos dessa lógica perversa.

A avaliação sistemática das escolas por órgãos externos tem suscitado críticas e discussões acerca das suas consequências sobre o trabalho dos professores, como a perda da autonomia do grupo profissional. A padronização e a rotinização das atividades levadas a termo com o objetivo de atingir as metas para a aprendizagem estabelecidas para a escola, caracterizariam essa perda cujos desdobramentos conduzem à desprofissionalização, pois o trabalho docente passaria a ser guiado pelas normas, regras e valores postos pelo Estado e pela gestão da escola (LINS, 2014, p. 3).

A motivação e incentivo para que o professor mantenha a busca pelo profissionalismo, conforme anuncia Oliveira (2018) perpassa por: selecionar os melhores estudantes em nível médio para os cursos de graduação; melhorar a qualidade dos cursos de formação inicial, constituir programas de formação continuada que atendam questões técnicas e metodológicas; estabelecer critérios para o desenvolvimento profissional, com a instituição de carreiras estratificadas e progressivas; remuneração adequada; condições de trabalho favoráveis e efetivos sistemas de avaliação de desempenho. No entanto, na prática há:

[...] dificuldades para reter os “bons professores” e novos docentes sendo vistos como deficitários em relação às expectativas a respeito de seu desempenho. Reconhece ainda que são escassos os estímulos para que a profissão docente seja a primeira opção de carreira entre os jovens ingressantes na educação superior, além de constatar que as condições de trabalho são inadequadas e apresentam sérios problemas na estrutura de remunerações e incentivos (OLIVEIRA, 2018, p. 53).

Este é um desequilíbrio entre o fazer e o ser que os autores que discutem a problemática afirmam não ser somente do Brasil, mas sim da América Latina, com possível exceção para Cuba. Análises expressas **em** e **por** documentos de organismos internacionais, tais como: OCDE, Banco Mundial, Organização dos Estados Ibero-americanos (OEI), Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) e a Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe

(Cepal), citados e analisados por Oliveira (2020), indicam um desequilíbrio entre o significado do trabalho docente e o seu sentido.

Este estado é indicado pelas avaliações decorrentes da implantação das políticas públicas “sugeridas” por estes órgãos e que acabam transformando o trabalho docente em uma prática precarizada, fortemente proletarizada e, conseqüentemente “desprofissionalizada”.

Discursos impetrados por essas organizações definem, indicam e recomendam a reconfiguração da profissão docente – conforme as necessidades por eles identificadas, ou seja, apontam que é preciso constituir um professor profissional capaz de atender às demandas do mercado.

Ao analisar esses documentos em uma perspectiva crítica, bem como seus desdobramentos nas reformas educacionais na escola brasileira, Shiroma e Evangelista (2004) destacam que há um movimento contrário ao da profissionalização, buscando incutir na prática do professor tal lógica por meio de concepções pragmáticas que refletem o gerencialismo, a precarização e a flexibilização.

[...] a política de profissionalização de professores e gestores, nos moldes em que vem sendo implantada, tem por objetivo não o aumento da qualificação do quadro do magistério, mas, sim, a sua desintelectualização para, desse modo, torná-los pragmáticos, diminuindo-lhes a capacidade de intervenção consciente (SHIROMA; EVANGELISTA, 2004, p. 535).

A busca por reconstituir esta lógica, no sentido de recuperar a identidade do professor, enquanto sua profissionalidade, perpassa pela retomada da lógica dos antigos estatutos, ou seja: estabilidade profissional, progressão na carreira e valorização da formação e experiência (OLIVEIRA, 2018).

No entanto, esta nova “agenda educativa”, fruto da interpretação dos citados organismos internacionais, constitui a reestruturação do perfil docente para que possa adaptar-se às necessidades direcionadas pelas avaliações em massa, que se tornam os únicos parâmetros de medição da condição docente: recrutamento e seleção, remuneração, constituição de meios que permitam o desenvolvimento profissional a partir de avaliações que meçam a essência da docência: competência de ensinar (OLIVEIRA, 2018).

Nesse sentido, observamos o Estado, constituído por interesses ideológicos e econômicos, usando do profissionalismo para manipular e fortalecer interesses individuais diante da prática do professor, incutindo nele uma responsabilidade de sucesso sem amparo necessário para sua efetivação.

Em outras palavras, faz-se uma crítica intensificada à baixa qualidade da educação, atribui-se esse resultado à prática do professor, bem como à sua formação e não aponta caminhos estruturais para que este consiga ajudar na superação de uma crise social, e não somente educacional. Nessa direção, Lüdke e Boing (2004, p. 1.175) afirmam que “[...] os discursos e as expectativas recaem sobre o professor como se este fosse o salvador da pátria, mas, na prática, não são dadas a esse “profissional” as condições necessárias de responder adequadamente ao que se espera dele [...]”.

Pune-se este em relação à sua ascensão profissional, com dados oriundos de avaliação em massa, obrigando-o a submeter-se a cursos de formação continuada cada vez mais técnicos e direcionados à precarização do saber. Acreditamos que a superação da questão deveria ser direcionada à valorização real e ampla do professor, conforme apontado anteriormente, destacando uma necessária remuneração condizente com suas necessidades pessoais e familiares, formação adequada aos níveis de atuação de modo crítico, condições de trabalho adequadas, como quantidade de aluno por sala, estrutura física, situação funcional, jornada de trabalho etc., reconhecimento social perante a profissão. Desse modo, estar-se-ia reconhecendo o professor com um intelectual que precisa de estudo, de aperfeiçoamento e de condições para criar suas aulas e não uma simples preparação²⁵.

Nesse sentido, estaríamos amplificando o cenário para além da culpabilização de apenas um dos pilares, considerando, portanto, como eixos de reflexão aspectos sociais, políticos e, principalmente, econômicos. Para Oliveira (2018, p. 55) “[...] o bom profissional é aquele que responde aos critérios de sucesso preconizados, ou seja, trabalha de forma eficaz e eficiente para ir ao encontro dos critérios padronizados definidos para alunos, professores e escolas”.

Este deve então reconhecer e aceitar os valores socialmente reconstituídos, a partir do neoliberalismo, desenvolver sua função com criatividade e flexibilidade, atender às necessidades impostas à escola, constituindo uma prática colaborativa, desprovida de críticas ou questionamentos. Isto significa reconhecer as orientações do mercado capitalista, do individualismo e competitividade, expressas por meio da prática da meritocracia sobre si e para com os seus alunos.

Cabe uma atenção especial aos discursos naturalizados, segundo Oliveira (2020; 2018), que, por vezes, parecem-nos atender as expectativas no que tange à constituição de uma

²⁵ Lembramo-nos aqui de Saviani (2008a), ao desenvolver a ideia de que a tarefa da docência é ampla e muito além da execução de tarefas. Trata-se de uma atividade com regras extrínsecas ao professor, passíveis de serem adquiridas em processos de formação e aplicadas à prática. Mas, há também as regras intrínsecas que, por si, são organizadas conforme o momento e desenvolvimento do processo educativo, dando ao seu fazer o caráter artístico e portanto, original.

sociedade democrática e progressista, mas que, na verdade, constituem-se verdadeiros exercícios de modelagem de pensamentos, à lógica mercantil.

A retórica em torno da produção de “bons professores” como profissionais reflexivos, responsáveis, inovadores, criativos, apela para um professor “super-herói” que possa garantir a aprendizagem dos alunos independentemente das condições oferecidas (OLIVEIRA, 2018, p. 56).

A sensação de que é necessário “superpoder” é uma realidade naturalizada dentro da escola, em que, muitas vezes, nos deparamos com ações de gestores e professores promovendo avanços estruturais e pedagógicos, com os poucos recursos financeiros, frutos de ações beneficentes ou de sua própria remuneração, em prol de uma comunidade mais carente ou ainda, movidos pela competição com os próprios colegas, de turmas ou entre escolas. Em nenhuma das motivações devem-se atribuir justificativas diferentes da naturalização da ideologia do Estado Capitalista frente à falta de consciência profissional, chegando à alienação desses trabalhadores²⁶.

Os desdobramentos que essas políticas de mercado repercutem junto aos professores, podem intensificar grandes problemas já existentes, como: diminuir a condição do trabalho; intensificar a diferenciação entre trabalhadores estáveis e contratados; fortalecimento do individualismo e, conseqüentemente, responsabilização deste sobre resultados; diferenciação exacerbada entre os níveis formativos e de experiência profissional; desmotivação pela formação que promova o desenvolvimento profissional; acomodação reflexiva; competições entre turmas, escolas e redes de ensino, dentre outros.

Mas, enfatizamos o que consideramos o pior de todos os problemas: o desmerecimento do professor sobre o significado e sentido de seu trabalho, ou seja, fazê-lo acreditar no próprio desprofissionalismo.

O insucesso da escola, da formação escolar ou da sociedade não é responsabilidade dos profissionais da educação e do professor exclusivamente, por que “não se trata [...] de produzir uma escola de boa qualidade, não se trata de produzir um professor que produza essa qualidade, mas, sim, de produzir o sujeito culpabilizado por seus fracassos assim como dos de seus alunos” (SHIROMA; EVANGELISTA, 2004, p. 537). Ao afirmar esta culpa, aceita-se a desresponsabilização do Estado e aceitação social da interferência do capital em sua mais perversa faceta.

²⁶ Sobre a interferência neoliberal na construção de “novas subjetividades” e naturalização de valores como competitividade, eficácia, eficiência, competência, resultados e equidade, sugerimos a leitura de Maguire e Ball (2007).

Essa nova forma de ser professor, aos moldes neoliberais, exige uma reconfiguração frente ao que as reformas político-educacionais vêm apregoando, em discursos distantes da realidade escolar. Cabe a estes profissionais a missão e o dever de incorporar e de colocar em prática o que lhe é atribuído, solidificando a tese da precarização, da flexibilização e da desprofissionalização.

3.3 Caminhos para a reestruturação consciente da “profissão docente”

Reconhecendo que a profissão docente sofreu e sofre grande determinação pelas políticas e atos do Estado, influenciado pelo neoliberalismo e pelo globalismo, e que tal condição leva à intensificação das suas atribuições, à incorporação de práticas do mercado e, conseqüentemente, a seu desprofissionalismo, tal qual discutimos anteriormente, buscaremos delinear quais seriam as características deste fenômeno e demonstrar, analiticamente, o perfil do professor que vem sendo constituído na última década.

Compreendemos que a reconfiguração da carreira do professor é instituída por discursos e narrativas, baseadas em realidades aleatórias e traduzidas para a nacional de modo a estabelecer parâmetros comparativos. Diante da realidade profissional do docente e da repetição de tais verdades incontestáveis, estas se fortalecem e alcançam o senso comum, tornando-se uma verdade.

[...] determinadas narrativas sobre a escola e os docentes vão sendo construídas por atores específicos que põem em circulação um conjunto de documentos, relatórios de pesquisa e produção de dados estatísticos que contêm um discurso que se propaga internacionalmente por múltiplas estratégias de difusão (OLIVEIRA, 2020, p. 86).

O risco de incorporar estas narrativas perpassa pelo fato de que, efetivamente, promover o avanço ou a mudança de políticas educacionais é um desafio difícil de ser efetivado, pois as evidências constituem dados oriundos de realidades diversas e acabam, conforme afirma Oliveira (2020, p. 103), “[...] servindo muito mais ao objetivo de legitimar reformas do que propriamente de importar uma política específica” que efetivamente contribuiria para avanço em essência da qualidade e desenvolvimento da carreira docente.

A repercussão desta realidade leva à multiplicação de reformas na formação inicial de professores (no período de quatro anos, tivemos duas Diretrizes Curriculares para Formação Inicial e Continuada de Professores (BRASIL, 2019b; 2015b). Isso significa que a diretriz anterior não teve tempo hábil nem para ser avaliada e já se tem uma nova). Outras narrativas que visam fortalecer a tese do desprofissionalismo docente são: o notório desmerecimento do

servidor público em ataques comparativos aos servidores da iniciativa privada (um dos objetivos, acreditamos, convencimento de que não há espaço para questionamentos uma vez que estes profissionais já vivem “regalias” não presentes em outra condição funcional); o questionamento de políticas instituídas como a Lei do Piso, por exemplo, em que se atribui a responsabilidade da situação financeira do Estado (federal, estadual e municipal) aos aumentos anuais da remuneração do professor da educação básica; a tentativa de transformar orçamento da educação em recursos sociais, desvinculação orçamentária, sendo justificada para o amparo social imediato, dentre outras.

Discutir a necessária reestruturação da carreira docente ou da profissão docente faz-se um exercício necessário e perpassa pela busca de constituir em essência a profissionalização desse trabalhador (OLIVEIRA, 2018). Nesse sentido, faz-se necessária a superação da proletarização e da precarização da prática docente, instituindo-se o sentido da profissionalidade docente.

Consideramos a especificidade da educação como sendo o exercício intencional de ofertar a cada sujeito ou indivíduo a compreensão do saber cultural produzido pela humanidade coletivamente. Para tanto, há dois movimentos, segundo Saviani (1984): um, de elencar esses elementos (conteúdos); e outro, a forma mais adequada de promover a assimilação (método). Portanto, “[...] a escola é uma instituição cujo papel consiste na socialização do saber sistematizado” (SAVIANI, 1984, p. 4).

Reafirma-se então que “[...] a escola existe, pois, para propiciar a aquisição dos instrumentos que possibilitam o acesso ao saber elaborado (ciência), bem como o próprio acesso aos rudimentos desse saber” (SAVIANI, 1984, p. 5). Para esse acesso, o primeiro conhecimento a ser adquirido é a compreensão da leitura e da escrita, inclusive a numérica. Um exercício básico de compreensão de obviedades, ou seja, “[...] transmissão-assimilação do saber sistematizado” (p. 9), que são a base para alcançar a consciência crítica.

A construção do *habitus*, que a nós parece óbvio, por já o termos adquirido, constitui a superação do mecânico e o alcance do crítico, criativo e livre processo de conhecimento e de aprendizado. Neste íterim de constatação da função da escola capitalista, é necessário traçar discussões, reconhecendo o papel do professor nesse espaço regido por políticas públicas, visando à manutenção da condição alienante enquanto sujeito e prática profissional. Se, por um lado, o professor é parte de um sistema social em que pode não se reconhecer responsável pela sua emancipação, por outro lado, ele é o sujeito responsável por provocar a formação crítica e política do sujeito.

Para Saviani (2008a, p. 11), assegurar que a “[...] educação é um fenômeno próprio dos

seres humanos significa afirmar que ela é, ao mesmo tempo, uma exigência do e para o processo de trabalho, bem como é, ela própria, um processo de trabalho”. Logo, sendo a educação um fenômeno humano que transforma a natureza de modo intencional, é um tipo de trabalho e, também, uma forma de trabalho.

Nesse contexto, direcionando o foco da discussão no professor, dadas as condições materiais nas quais está envolvido e submetido e sua prática imaterial, cabe uma prática pedagógica minimizadora àquela identificada pelos teóricos crítico-reprodutivistas, ou seja, uma ação situada no âmbito da violência simbólica ou inculcação ideológica, a partir da reprodução das relações de produção que regem a sociedade.

É notória a necessidade de o professor, nesta perspectiva teórica, manter-se ignorante quanto às possibilidades de superação de tal realidade, haja vista que, “[...] quanto mais eles ignoram que estão reproduzindo, tanto mais eficazmente eles reproduzem” (SAVIANI, 2008a, p. 67).

Para Oliveira (2004, p. 1.140), conforme pesquisas por ela desenvolvidas, é possível afirmar que:

[...] os trabalhadores docentes se sentem obrigados a responder às novas exigências pedagógicas e administrativas, contudo expressam sensação de insegurança e desamparo tanto do ponto de vista objetivo – faltam-lhes condições de trabalho adequadas – quanto do ponto de vista subjetivo.

Nesse sentido, Basso (1994) afirma que os limitadores da prática docente perpassam pelos baixos salários, extensiva jornada de trabalho, falta de infraestrutura material, grande quantidade de aluno por turma, formação precária.

Soma-se a esses limitadores, a falta de interesse do aluno relacionada à precariedade das condições de ensino, com ausência ou quantidade limitada de insumos pedagógicos (jogos, livros, equipamentos audiovisuais etc.); indisponibilidade de estrutura para reuniões em grupos ou desenvolvimento de projetos dentro do espaço escolar; salas de reuniões com mobiliário limitado ou inadequado; laboratórios e bibliotecas carentes de atualização e insumos pedagógicos, ausência de recursos destinados às aulas de campo.

Sendo assim observado, é inegável que o trabalho docente foi reestruturado, sem que houvesse uma organização para atender às mudanças, o que para Oliveira (2014) significa a maior justificativa para o processo de precarização do trabalho docente.

A solução, para Basso (1994), não perpassa pela proposição de um ideário pedagógico diferente, ao citar, à época, a teoria da “Escola Nova”. A proposta enquanto subjetividade é

interessante; no entanto, as condições objetivas limitam-na, inclusive, para que possamos afirmar ou não sua efetividade, pois não foram propiciadas condições de implementação na prática pedagógica.

A jornada de trabalho estafante, exaustiva, excessiva [...] não deixa tempo disponível para a realização de pesquisas com a finalidade de seleção de material didático, para preparar aula, nem para leitura de jornais, quanto mais para atualização através de leituras de livros e revistas da área [...] (BASSO, 1994, p. 97).

Este é o quadro que retrata a intensificação do trabalho docente, transformando-o em mero “repetidor de conteúdos”, contribuindo para sua real expropriação do saber.

[...] as condições objetivas que dificultam a busca pela formação continuada, seja pedagógica ou de outras concepções [...], via cursos, encontros ou leitura, não deixa [...] tempo disponível também, para preparação de aula e acompanhamento da aprendizagem do aluno, compõe o quadro que limita as possibilidades de transformação do trabalho docente (BASSO, 1994, p. 98).

Também, importante destacar a questão salarial e a desvalorização da atividade docente, somando a reflexão de que a docência remunera e forma-se de forma precária. Isto gera um ciclo de intensificação, ou seja, “[...] quanto menor o salário, mais aulas o professor é obrigado a dar, ou arranjar outras atividades para sobreviver, e, menor será sua capacidade de investir na sua formação [...]” (BASSO, 1994, p. 98).

Esse investimento comprometido em formação, devemos aqui considerar também a questão cultural, como a frequência a espetáculos teatrais, a cinemas, a museus; e, também, a aquisição de assinaturas de jornais, revistas, *streaming* ou compra de livros, bem como a participação em eventos científicos, que demanda investimento em inscrição, deslocamento, hospedagem, alimentação, dentre outros.

Assim, a condição de trabalho também quanto às relações de emprego deve ser observada como fundamentais neste processo. Oliveira (2004, p. 1.140) destaca alguns elementos que acirram esta desqualificação do professor, tais como:

O aumento dos contratos temporários nas redes públicas de ensino, chegando, em alguns estados, a número correspondente ao de trabalhadores efetivos, o arrocho salarial, o respeito a um piso salarial nacional, a inadequação ou mesmo ausência, em alguns casos, de planos de cargos e salários, a perda de garantias trabalhistas e previdenciárias oriunda dos processos de reforma do Aparelho de Estado têm tornado cada vez mais agudo o quadro de instabilidade e precariedade do emprego no magistério público.

A atuação docente é um espaço regado de déficit, segundo Orso (2016), seja em: *infraestrutura* (insumos pedagógicos), *condições de trabalho* (meios técnicos de atuação – desde a superlotação das salas de aula à ausência de planos de carreira e valorização financeira de acordo com sua formação e atuação) e de *ensino-aprendizagem*, que se relaciona diretamente com sua formação (inicial e continuada).

Este ciclo interfere diretamente no desempenho profissional, gerando a materialização de frustrações advindas da não realização pessoal em trabalho, dadas as condições a ele submetidas. Aqui, considera-se a perspectiva do homem, enquanto sujeito que se humaniza a partir da relação com a natureza, num processo de construção mediadora, reconhecendo-se como parte e resultado de sua produção (MARX, 1996).

Logo, a condição docente à qual nos referimos perpassa pela intensificação de seu fazer, trilhado pela exploração e ressignificação da profissão, saindo de preceitos da autonomia intelectual e dirigindo o trabalho docente para a reprodução técnica, alienada e conseqüentemente, expropriada de saberes e significados (OLIVEIRA, 2020; 2018; 2004).

Para mudar, é preciso conhecer, e, naturalmente, este conhecimento gera indignação e angústia frente aos determinismos liberalmente imputados na lógica social. Em contrapartida, o reconhecimento desta realidade, permite-nos estruturar ações de intervenção, no sentido de mudar o seu sentido prático e alcançar resultados efetivos no que tange à transformação social.

[...] cada modo de produção e organização da sociedade suscita uma determinada teoria ou uma representação no plano das ideias que a legitimam e justificam, assim como, cada representação ou teoria pressupõe uma prática equivalente. Há uma unidade contraditória em cada realidade. Dito de outro modo, nem as ideias pairam no ar, nem existem por si e são produtos de si mesmas, nem a prática existe desprovida de uma teoria correspondente (ORSO, 2016, p. 146).

Essa preocupação *a priori*, frente à docência, perpassa pela defesa de que estamos vivenciando uma dificuldade no exercício profissional, mediado pelos excessos e soluções imediatistas. Sobre os excessos, destacamos quantidade de alunos por turma, ocupações intensificadas com elaboração de relatórios, preparação de aulas, acompanhamento de normativas reguladoras das mais diversas espécies, horários e calendários estendidos – cursos de capacitação e/ou reposições de diferente natureza; dentre outros.

Já as soluções imediatistas perpassam pela ausência de tempo para formação científico-crítica, exigindo dos professores resoluções de problemas baseados no “espontaneísmo” ou

“praticismo”. Destacamos, por exemplo, a dificuldade do planejamento coletivo e estruturação de trabalhos interdisciplinares, a utilização de planos de ensino repetidas vezes, sem atualização teórica e/ou metodológica, a substituição de métodos colaborativos por diretivos, dentre outras.

Imagine se a docência fosse como a medicina! Pelo excesso de atribuições, seu médico de confiança baseia seus diagnósticos e tratamentos em técnicas e métodos aprendidos em sua formação inicial, alcançada no século passado. Seria o bastante para nutrir pelo mesmo confiança e expectativa de sucesso? Acreditamos que não, pois somente a experiência não é o suficiente para ofertar a um profissional a sapiência necessária ao exercício de sua profissão.

No entanto, na educação isso é fato, uma vez que a prática profissional é até referendada, exclusivamente, pela experiência do profissional que faz uso desse “atalho pedagógico” em suas ações. Assim, desconsidera uma série de necessárias adequações profissionais à medida e à proporção que a sociedade avança em descobertas e avanços sociais, culturais e tecnológicos.

Então, qual o motivo de um tratamento diferenciado para com profissionais tão importantes para a sociedade? Qual outra justificativa que não seja baseada em interesses do mercado frente aos avanços que uma educação de qualidade pode ofertar à sociedade?

[...] enchem-se as salas de aula com alunos, mas se atribui às escolas um infundável conjunto de ocupações e responsabilidades que acabam por esvaziar sua principal finalidade, que é a de serem verdadeiros centros de produção, apropriação e socialização dos conhecimentos científicos e da cultura historicamente acumulada. Nestas condições, acaba por prevalecer o espontaneísmo, “o ir fazendo”, o praticismo (ORSO, 2016, p. 147).

Tem-se, então, um cenário que identificamos com base no modelo de acumulação do capital, em que o modelo neoliberal vivenciado na economia atinge a escola com muita ênfase e notoriedade. Desdobra-se dessa realidade o baixo investimento em todo um ciclo articulador do processo²⁷, que inicia na formação, perpassa pelo exercício em sala de aula e finaliza com as críticas e descrédito social, intensificado pelos meios de comunicação e mídias sociais. Acreditamos que o interesse aí é o de desqualificar a “escola pública”, para justificar investimentos ou transferências e valores diretamente para a iniciativa particular – tal qual vem sendo feito no ensino superior, conforme discute Lombardi (2016).

Sempre são apresentadas soluções paliativas que valorizam a lógica do mercado e a teoria do capital humano. Na primeira, a título de exemplo, a chamada “pedagogia das

²⁷ Destacamos aqui uma ressalva que, ao se propor políticas públicas na área da educação, em especial, parte-se de um alto investimento que não se sustenta para os seus desdobramentos. Justificando essas a firmações, ressalta-se que a média de investimentos no processo (proposição, implantação e avaliação) é baixa.

competências”, visando à capacitação e formação de professores “[...] à moda tecnicista, que tenha habilidade, seja competente, que saiba fazer, noutras palavras, que dê resultados, que produzam indivíduos dóceis, passivos, subservientes e úteis, adequados ao mercado” (ORSO, 2016, p. 148).

E a segunda, ousa referendar uma argumentação baseada na teoria da evolução, em que somente os mais aptos serão selecionados e alcançarão sucesso profissional cuja responsabilidade pelo sucesso é exclusivamente do indivíduo.

Nessa realidade, Saviani (2008a) denuncia a minimização do “[...] trabalho docente, reduzindo-o a um conjunto de tarefas simplificadas passíveis de serem executadas sem a exigência de maiores qualificações” (p. 122). Além disso e em movimento oposto, contraria a ideia de que por meio da socialização do saber haveria uma mudança ou transformação da sociedade, rompendo com o determinismo material que divide as classes, aproximando os professores de uma condição social mais democrática.

Continua, ao afirmar a necessária busca de constituição de um Sistema Nacional de Educação, planejado por planos nacional, estaduais e municipais, no sentido de materializar junto à escola, as condições necessárias para existência de uma educação escolar, socialmente mediada por profissionais docentes e regada à formação de consciências sociais, perante a vinculação entre teoria e prática (SAVIANI, 2008).

Essa realidade delinea alguns “dilemas” a serem enfrentados (se o objeto é mesmo implantar uma ruptura na realidade educacional do Brasil): diversificação de modelos formativos no ensino superior em cursos de formação docente; descontinuidades em políticas públicas; supervalorização da forma em detrimento ao conteúdo, ou vice-versa; distanciamento entre escola básica e instituição de formação de professores; excessiva jornada de trabalho em busca pela compensação frente aos baixos salários da classe dos professores (SAVIANI, 2011).

Para que haja avanço, nessa direção, o autor ousa propor caminhos, como: instituição de uma formação docente em espaço e padrão universitário, primando pelo ensino, pesquisa e extensão; constituição de uma política educacional de longo prazo, priorizando a formação do professor culto em cursos de longa duração; constituição dos currículos formativos universitários conforme a necessidade das escolas de educação básica em um regime de mútua colaboração; formação visando à articulação teoria e prática em um contexto real de superação da exclusão e fortalecimento da emancipação social (PHC); e, por fim, jornadas integrais em uma mesma unidade escolar e salários dignos e compatíveis segundo o nível de formação.

[...] as condições de trabalho docente têm um impacto decisivo na formação, uma vez que elas se ligam diretamente ao valor social da profissão. Assim sendo, se as condições de trabalho são precárias, isto é, se o ensino se realiza em situação difícil e com remuneração pouco compensadora, os jovens não terão estímulo para investir tempo e recursos numa formação mais exigente e de longa duração. Em consequência, os cursos de formação de professores terão de trabalhar com alunos desestimulados e pouco empenhados, o que se refletirá negativamente em seu desempenho (SAVIANI, 2011, p. 17).

Há, portanto, de se priorizar a constituição de políticas que associam uma necessária reorganização conceitual sobre qual tipo de professor se deseja formar e para qual objetivo e, ainda, que, em sua prática profissional, este consiga trabalhar em um estado de consciência, associando formação e valor social de sua profissão. Esta ideia ampara-se em políticas públicas, como o PNE e as variáveis que permeiam a sua materialização no espaço escolar.

Mas, para isso, é fundamental a existência de investimento em direção à concretização das metas do PNE, em geral, e dos Planos Municipais de Educação (PME), em específico, articulando planejamento econômico e educacional, ou seja, “[...] com um quadro de professores altamente qualificado e fortemente motivado no exercício de sua atividade profissional, a qualidade do trabalho pedagógico necessariamente se elevará” (SAVIANI, 2011, p. 18). Desse modo, superar-se-á a responsabilização vazia sobre os professores no que tange à qualidade da educação.

Sendo o professor considerado o problema para o desenvolvimento da educação, numa sociedade como a nossa, esquece-se de considerar que a este profissional estão subtraindo as condições mínimas para o desenvolvimento de sua prática e cobrando-lhe resultados intensificados e de acordo com realidades aparentes, importadas de outros espaços – tal qual comparar a escola pública (cujo Índice de Desenvolvimento Humano Global (IDH) é 0,883, com a escola de um país cujo IDH é 0,755).

A nossa posição no *ranking* é de 75º e desse país é 24º (RANKING..., 2015), em outras palavras, estamos em um estágio de “médio desenvolvimento”, enquanto esse país está no estágio “alto”. Teria esses parâmetros condições de traduzir, em essência, a realidade desses dois países? Claramente, usando da razão, afirmamos que não. No entanto, ao avaliar e criticar os resultados da escola brasileira, muitas vezes são essas realidades que são colocadas em discussão e, muitas vezes, veem-se profissionais discursando em prol de se buscar igualar a realidade educacional entre as duas nações.

Para completar os descaminhos de acusação frente aos professores, percebemos:

Além do mais, subtraem-lhes os recursos, os instrumentos, os meios e as condições para realizar um trabalho minimamente satisfatório. E, como não consegue dar conta e nem pode fazer tudo o que lhes é cobrado, como não consegue resolver todas as responsabilidades que lhes são atribuídas, que não são poucas, então, conclui-se que é ele o responsável pela má educação, pela aprendizagem deficiente ou falta dela (ORSO, 2016, p. 149).

Reforça-se assim, a partir das palavras de Orso (2016) que, não sendo a “culpa” exclusivamente do professor e sim, do sistema, a saída:

[...] se encontra num nível de consciência superior e que, portanto, não se deixe levar pelo mero mecanismo estímulo x resposta, que faça de seu trabalho e de sua vida uma luta permanente pela superação do modo de produção dividido em classes. Todavia, como vivemos num modo de produção determinado, significa que, majoritariamente, a consciência dominante e predominante, encontra-se em consonância com a materialidade vigente (p. 154).

Diante dessa reflexão que envolve a constituição do trabalho enquanto essencial à humanização, a localização da docência extrapola as condições materiais de produção, por ser o caminho para ampliação de consciências na busca pela superação da alienação.

Há de se reconhecer que a docência sofre com a limitação imposta pelo mercado, tal qual todos os demais setores sociais. Como alento a esta condição somente um exercício de se ressaltar sua importância, de valorização de sua prática, de resgate do caminho enquanto constituição da profissionalização, poder-se-á acreditar que é possível um futuro diferente.

Assim, estaríamos superando o enfoque positivista e técnico da formação e atuação docente, para alcançar o caminho da prática reacionária de constituição de uma consciência crítica e socialmente engajada com o meio ao qual está inserido, na clara constituição de uma consciência política e de totalidade.

O intelectual [...] não pode fazer seu trabalho de qualquer jeito, nem apenas amparar-se na própria experiência acumulada ao longo dos anos. Afinal, trata-se de formar homens, seres humanos e não máquinas, nem coisas. Deve, portanto, preocupar-se tanto com os fundamentos históricos, filosóficos, psicológicos, legais, políticos e culturais, quanto com as implicações sociais do trabalho que realiza (ORSO, 2016, p. 160).

Soma-se a isso, tal qual defende Lombardi (2016), a reconstrução do pensamento de esquerda; a reorganização das forças populares; a integração do potencial comunista disperso na sociedade, apresentando-se de modo, ainda, embrionário; superação da fragmentação e do individualismo imposto pelo neoliberalismo.

É preciso uma retomada dos movimentos sociais, possibilitando a eles uma articulação cada vez mais autônoma e ampliada. Taticamente entende que é hora de projetar uma internacional continental de movimentos sociais, talvez depois a nível mundial (p. 87).

Destacamos o discurso de Mészáros (2008), ao dizer que educar é, simultaneamente, uma “transformação social ampla e emancipadora”. São inseparáveis, não se sobrepõem e são essenciais para a construção de uma realidade concreta e efetivamente mais justa.

Assim, defende-se que, para a superação da condição posta pelo capitalismo, somente a educação, em geral, e a docência, em particular, poderá cumprir seu papel. Todavia, é um espaço de reflexão em que se deve ir além de simplesmente definir que o fazer pedagógico deva resolver tamanha problemática. Constituir a superação é uma reflexão crítica que perpassa por alinhamentos políticos, econômicos e sociais.

No âmbito político, torna-se necessária a continuidade de políticas públicas que permitam o avanço da escola com a diminuição de projetos reformistas e o fortalecimento de projetos que visem à emancipação desta. Já no plano econômico, perpassa-se pela valorização da escola, do professor, do saber que somente neste espaço poderá ser construído, pensado e articulado.

Por fim, na dimensão social, frente à reconstrução do respeito e da importância da escola, junto com a educação popular, movimentos sociais de comunidades de base, as organizações sociais dentre outros, constitui-se como sendo o caminho para alcançar a matriz emancipadora desta sociedade, nos moldes de uma democracia.

3.4 Resistência pela valorização ampla da carreira

No sistema capitalista que exacerba, massacra e objetiva moldar consciências, acredita-se, tal qual destaca Mészáros (2008) que a sua superação perpassa pelo tipo de consciência daqueles que são explorados, reforçando aqui, o “poder da ideologia”, no sentido de que não há reformas que resolvam, e somente o rompimento com a lógica do capital é o caminho a ser percorrido para a superação da condição vivida.

Acreditando nesta lógica, afirmamos que o profissional que reconhece os elementos nos quais está sendo limitado em sua atuação profissional, que entende a importância de sua participação no sistema de relações sociais, poderá ter condições de lutar para a superação de sua condição de explorado. Assim, quando pensamos na docência, em especial, é preciso que o professor reconheça as diferentes formas de materialização de sua exploração, dentro do

sistema de ensino, para que possa dialogar, discutir e resistir às interposições cada vez mais severas e desumanas do capitalismo.

Quando voltamos as reflexões para a valorização ampliada da profissão docente, segundo Hypólito (2012), deve-se relacionar à condição geral do trabalho; e não, ao processo de trabalho. E, por isso, destacamos que a análise da precarização do trabalho docente deve ser mediada pelas condições de trabalho.

Deve envolver dois níveis de discussões: em um primeiro plano, “a carreira”, “o salário ou remuneração”, “as condições de trabalho” e “a formação” dos profissionais docentes; em outro nível, os desdobramentos percorrem as reflexões sobre “a atratividade” desta profissão para novas gerações. Segundo Oliveira e Vieira (2012), os países da América Latina, ainda, estão naquele primeiro patamar de preocupação, enquanto os membros da OCDE passam para o segundo nível.

A valorização social de uma área profissional, de acordo com estudos contemporâneos, da sociologia do trabalho, destacados por Gatti e Barretto (2009) e Brito (2012), depende do grau de especialização necessário ao exercício do trabalho e de seu valor simbólico e social, ou seja, depende dos reflexos dessa carreira profissional nas estruturas sociais; consequentemente, impactará nos salários e condições de trabalho a ela atribuídos.

Situação essa que não é vista, ao ser observada ao que chamaremos de carreira docente ou profissão docente. No Brasil, a associação direta entre docência e vocação/missão acaba distanciando os professores da constituição de uma categoria profissional (GATTI; BARRETTO, 2009). O desempenho dessa função acaba, ainda, sendo uma doação pessoal. Isto impacta diretamente nas dimensões materiais, na mentalidade e no imaginário social, bem como na identidade profissional.

A representação da docência como “vocação” e “missão” de certa forma afastou socialmente a categoria dos professores da ideia de uma categoria profissional de trabalhadores que lutam por sua sobrevivência, prevalecendo a perspectiva de “doação de si”, o que determinou, e determina em muitos casos, as dificuldades que professores encontram em sua luta categorial por salários, dificuldades estas que estão presentes no âmbito social e político, bem como na cultura intracategoria (GATTI; BARRETTO, 2009, p. 239).

Imagem socialmente arranhada com a contribuição da sociedade, de um modo geral, e dos meios de comunicação, em especial. Estes acabam pautando suas informações em recortes de pesquisas que mais desinformam que informam. Não estamos aqui a dizer que a docência não sofre tal desvalorização; no entanto, a forma como isto é posto, coloca o professor em total

desprestígio financeiro e, conseqüentemente, social. A exaltação de um ou outro coloca em questionamento a prática e a condição de atuação de uma maioria.

Recorremos a Lüdke e Boing (2004) para pensar na docência enquanto profissão. As autoras afirmam que a docência decorre de uma perspectiva de descrédito junto a qualquer sujeito que, minimamente, pense sobre a questão profissional da sociedade moderna. Isso perpassa em parte por um sentimento nostálgico de que, em épocas passadas, a educação era melhor, o professor era mais respeitado...; conseqüentemente, o professor, à época, representava uma profissão ainda com prestígio e valorização financeira e social.

O estabelecimento de ensino, por ora, constitui-se, basicamente, o único lugar em que o professor é considerado um profissional. Fora de lá, a docência pode ser exercida por qualquer outro profissional, bastando apresentar competência técnica frente ao que será ensinado. Reforçando a tese de que “[...] ao mesmo tempo em que se evidencia a importância do saber docente na sociedade da informação, percebe-se que a profissão de professor não mantém o mesmo [sic] prestígio social” (LÜDKE; BOING, 2004, p. 1.174).

A superação do desprestígio das funções docentes perpassa pela parceria entre Estado, instituições de ensino formadoras e instituições contratantes. É necessário que se aproxime o discurso entre estes três entes, no sentido de fortalecer a empregabilidade e desenvolvimento do profissionalismo docente. Além disso, urge resgatar a pesquisa como cerne da problematização de sua prática, indicando rumos para a valorização do trabalho docente.

Tal processo de se superar a precarização em busca da valorização, segundo Hypólito (2012) percorre cinco eixos que podem ou não se misturar quando da materialização do processo. São eles: (i) condições materiais e subjetivas do trabalho; (ii) formação e carreira; (iii) remuneração; (iv) processos de trabalho; e (v) satisfação e reconhecimento.

Sobre as “condições materiais e subjetivas do trabalho”, referem-se as primeiras (materiais) às questões de infraestrutura (prédios, salas, bibliotecas etc.); aspectos de ensino (número de alunos, insumos pedagógicos etc.) e de pessoal (quantidade de professores, equipe de apoio etc.). Já as condições subjetivas, incluem-se “[...] tempo de preparo para atividades de ensino, pressão emocional, valorização, prestígio profissional” (HYPÓLITO, 2012, p. 216).

Importante destacar que o ruído, a ventilação, a iluminação e a condição das paredes e prédios bem como ausência de sala de convivência e repouso e banheiros adequados, estendendo-se à biblioteca, à sala de informática, ao espaço de recreação e de esportes somam-se as necessidades mínimas para a estruturação material do trabalho docente (HYPÓLITO, 2012).

Já a quantidade de trabalho levado para casa; a intensiva carga-horária de sala de aula; a quantidade de alunos por turma e a dificuldade de articular o ensino frente à estrutura colocada; a quantidade de relatórios, de projetos e de avaliações pelos quais o trabalho docente passa a ser avaliado, gerando concorrência e competição entre salas e escolas; e ainda, a intensa e rápida flexibilização a que os profissionais são obrigados a constituir-se para atender às mudanças e tentar “dar conta” das responsabilidades e cobranças advindas de tal processo constituem parte das condições de precarização emocional do trabalho (HYPÓLITO, 2012).

No que tange à “formação e carreira”, o autor destaca, especificamente, questões como “[...] tipo de contrato, formas de ingresso, formas de terceirização, progressão funcional, valorização do profissional, atividades de formação, estímulo a estudos, dedicação exclusiva, semestre sabático, e outros” (p. 216).

Importante destacar que nos deparamos com um vasto número de possibilidades para se ter a habilitação para tal profissão, sejam elas: cursos em instituições de ensino superior públicas – com oportunidades de ensino, pesquisa e extensão, nas modalidades presencial e a distância; cursos em instituições particulares de ensino – com foco, exclusivamente, no ensino, nas modalidades presencial e a distância; cursos de complementação pedagógica aligeirada, nas modalidades presencial e a distância (GATTI; BARRETTO, 2009).

Em geral, o que se percebe é uma busca por aligeirar o tempo formativo, intensificando a carga-horária prática em detrimento da teórica, o que, conseqüentemente, oferta ao mercado de trabalho profissionais com baixo nível formativo e com dificuldades de exercer sua profissão. Uma lógica mercadológica de “produção” de sujeitos com titulação que pouco reflete a necessária presença da “formação” do profissional da educação.

Por outro lado, Hypólito (2012) destaca que a ampla maioria dos professores já possui formação superior (dados que iremos expor na próxima seção), em sua maioria, conforme aponta, adquiridos em instituições privadas de qualidade “bastante duvidosa” por meio de cursos na modalidade a distância. Reforça-se, assim, a preocupação de que uma formação com objetivos profissionais (progressão) ou constituição de currículo para concursos pode ser uma formação inicial precária.

Há ainda a formação continuada a qual muito tem a contribuir com a qualificação docente. No entanto, quando cursada em instituições não qualificadas, somente para somar certificações, acaba, tal qual a formação inicial, sendo precarizada. Destaca-se ainda que, mesmo somando tais formações, ainda se tem “[...] níveis baixos de hábito de leitura” (HYPÓLITO, 2012, p. 222).

A somatória de todas estas questões à ausência de políticas efetivas de governos municipais, estaduais e federal em torno da importância e qualidade da formação continuada acaba tornando este um exercício individual e pouco abrangente. Inclusive, pode ser desconhecida dos profissionais da educação a existência de programas de formação continuada nas Instituições de Ensino Superior (IES) públicas e Institutos Federais de Educação (IFs)²⁸.

Já a “remuneração”, incide, exatamente, no salário do professor bem como suas “vantagens” pecuniárias, “benefícios” e uma efetiva valorização financeira, minimamente baseada no pagamento do Piso (discussões que iremos estender no próximo capítulo).

Tais ponderações estendem-se à atratividade da ocupação, na busca de reconhecer o profissional também frente às suas necessidades sociais e familiares.

O salário inicial de professores no geral tem sido baixo quando comparado a outras profissões que exigem formação superior [...], e isso tem peso sobre as características de procura por esse trabalho. Entre outros fatores, carreira e salários que estão associados a desprestígio profissional com certeza pesam tanto na procura por esses cursos, como sobre o ingresso e permanência na profissão (GATTI; BARRETTO, 2009, p. 240).

Sobre esta questão, Prado (2019) destaca que “[...] a atratividade da remuneração é importante para aproximar mais interessados para determinada profissão” (p. 13). Essa premissa, a longo prazo, permitirá uma seleção profissional mais qualificada o que, conseqüentemente, permitirá uma ampliação do nível dos profissionais que se dedicam à educação. O autor afirma, ainda, que “[...] várias pesquisas apontam para a existência de uma correlação positiva entre a queda de remuneração relativa e a redução da qualidade dos professores” (p. 14).

Em um contexto de análise, destaca-se que os salários dos professores estão abaixo da média salarial de outras profissões com mesmo grau de formação²⁹. A dedicação em horas/média do professor é maior; no entanto, não há reflexo frente à remuneração. Há uma diferença mínima de valorização no que tange à formação, ou seja, professores mais bem qualificados (médio, superior e pós-graduações) – tendem a ter uma pequena melhora no salário – indicador condizente com os planos de carreira; também, atuar na educação infantil reflete

²⁸ Conforme Decreto n. 9.235 (2017), em seu artigo segundo, o "Sistema Federal de Ensino" compreende: IFES (Instituições Federais de Ensino Superior), IES (Instituições de Ensino Superior criadas e mantidas pela iniciativa privada) e os órgãos federais de educação superior. Nesta interpretação, as Instituições de Ensino Superior (IES) públicas aqui, contemplam as Universidades Federais (UF) e os Institutos Federais de Educação (IFs) (BRASIL, 2017a).

²⁹ Situação essa percebida mesmo considerando o número de horas-trabalho semanal, em comparação com outras áreas-profissões.

um salário menor que atuar no ensino médio. As diferenças salariais, portanto, envolvem diferentes variáveis, como nível de atuação (infantil, fundamental e médio), setor de atuação (privado ou público) e formação (fundamental, médio, superior ou pós-graduação) (OLIVEIRA; VIEIRA, 2012; GATTI; BARRETTO, 2009).

Sobre os gastos com pagamento de salário dos professores, Lüdke e Boing (2004) destacam que há uma relação histórica interessante no país. O pagamento de salário dos professores é tido como investimento ou gasto (consumo)? No que tange ao investimento, pode-se dizer que “[...] associam-se à parte material do empreendimento educacional, tais como prédios e equipamentos, ao passo que as despesas com os professores são consideradas de consumo” (p. 1.165).

Em uma análise econômica, investimento fica; consumo é passível de cortes e ajustes. Logo, o salário docente, nesta relação, sofre com os avanços das políticas neoliberais, pautadas em reformas e ajustes do mercado e, conseqüentemente, retrocessos no que tange à condição profissional do professor.

Ao destacar os “processos de trabalho”, Hypólito (2012) refere-se:

[...] aumento de funções e atividades, mais serviço burocrático, número de alunos por turma, alienação dos fins da educação/menor autonomia, acompanhamento social de estudantes, trabalho de serviço social, encargos com trabalhadores temporários, aumento da carga de trabalho, intensificação (p. 216).

Vale, aqui, analisarmos a expressão “satisfação e reconhecimento do trabalho”. Ela nos remete a pensar sobre o que constitui a essência do professor, aspectos relacionados à vocação, prestígio, condição social e, claro, questões emocionais para enfrentar os desafios constituídos da profissão.

Para Gatti e Barretto (2009):

[...] a valorização da profissão de professor da educação básica passa pela própria formação dos docentes e pelas condições de carreira e de salários vinculadas a ela, bem como pelas condições concretas de trabalho nas escolas. Políticas que visem contribuir para o desenvolvimento da profissionalidade (competência, qualificação mais aprofundada) e da profissionalização dos professores demandam a superação de alguns entraves para o exercício da docência na direção de melhoria da formação e das aprendizagens das novas gerações (p. 252).

Nessa perspectiva do trabalho docente, Hypólito (2012) nos alerta sobre a análise enquanto emprego e como ato de ensinar. O primeiro interfere diretamente no segundo, ou seja,

o emprego, no capitalismo, refere-se às “[...] formas de contratação precárias do trabalho, temporárias, muitas vezes sem direitos trabalhistas, tais como a terceirização de serviços [...] trabalho de oficinheiros e professores para áreas específicas do ensino” (p. 218-219).

Já o ato de ensinar, visa à formação do cidadão, como forma de superação dos determinismos sociais atribuídos pelo capital. Neste sentido, podemos afirmar que, ao precarizar o emprego, ou trabalho docente, socialmente estaríamos limitando gerações quanto à superação de sua condição social. A repercussão imediata dessa precarização, afeta “[...] a carreira, adia concursos, fragmenta a categoria, impõe rebaixamentos salariais e cria um exército de reserva pronto para assumir as funções docentes” (HYPÓLITO, 2012, p. 219).

É, ainda, necessário cuidado com a formação na graduação – qualificar melhor os futuros professores, resolver questões técnicas e didáticas; qualificação dos concursos públicos, elevando o nível da seleção; melhor tratamento ao “estágio probatório”, visando ofertar acompanhamento e seriedade ao processo, que refletirão no desempenho da profissão; planos de carreira que valorizem a sala de aula enquanto espaço de progressão de carreira e salários; intensificação da motivação e satisfação com remuneração e carreira – construção do valor social profissional; reconstrução do imaginário social frente à importância da docência junto aos docentes e à sociedade de um modo geral, incentivando estes a exercerem seu trabalho de modo autônomo e reconstituindo seu valor individual e social.

No entanto, ações como essas citadas em suas diversas naturezas “[...] em relação à profissionalização docente necessitariam evidenciar melhorias nas perspectivas de carreira e alterar o imaginário coletivo relativo a esta profissão, tanto na sociedade em geral, como entre os próprios professores” (GATTI; BARRETTO, 2009, p. 256).

Sendo os profissionais da educação os que representam maior número em volume de recursos humanos, atuando na esfera pública, deve-se atender a uma necessária política de financiamento da educação que envolva a carreira, os salários, a qualificação, as condições de infraestrutura no que tange aos insumos pedagógicos, de modo que esteja à altura do grau de exigência que se faz a esse profissional.

Políticas na direção de qualificar melhor a educação básica passa pela formação pré-serviço e continuada dos docentes, mas passam também pela renovação constante da motivação para o trabalho do ensino, pela satisfação com a remuneração e a carreira, o que implica a implementação de várias ações de gestão do pessoal do ensino de modo integrado (GATTI; BARRETTO, 2009, p. 256).

Todas essas questões, em uma análise conjuntural, podem estar contribuindo para a fragilização da constituição e valorização profissional docente bem como a precarização de sua prática profissional. Desse modo, consideramos que é preciso estruturar caminhos para aproximação da realidade concreta acerca destas determinações, de modo a contribuir com a reestruturação da carreira docente enquanto um projeto amplo de investimento na educação nacional.

[...] a questão da formação de professores não pode ser dissociada do problema das condições de trabalho que envolvem a carreira docente, em cujo âmbito devem ser equacionadas as questões do salário e da jornada de trabalho. Com efeito, as condições precárias de trabalho não apenas neutralizam a ação dos professores, mesmo que fossem bem formados. Tais condições dificultam também uma boa formação, pois operam como fator de desestímulo à procura pelos cursos de formação docente e a dedicação aos estudos. Ora, tanto para garantir uma formação consistente como para assegurar condições adequadas de trabalho, faz-se necessário prover os recursos financeiros correspondentes. Aí está, portanto, o grande desafio a ser enfrentado. [...] Trata-se, pois, de eleger a educação como máxima de desenvolvimento nacional e, em consequência, carrear para ela todos os recursos disponíveis (SAVIANI, 2009, p. 153).

A luta contra a desigualdade social perpassa, sim, pela escola, mas não enquanto um imaginário mágico, ou considerando que os profissionais que ali estão possuem alguma magia extraordinária de transformar a desigualdade social em igualdade pelo simples fato de ali estarem. A educação, colocada como eixo do desenvolvimento social, possui condições de apontar caminhos concretos (SAVIANI, 2009).

Este autor destaca, ainda, que a ampliação do número de escolas em seus diferentes níveis e modalidades, atendendo a toda a população em idade escolar, com profissionais preparados e professores em tempo integral em condições de valorização, certamente, repercutirá para que o desemprego diminuiria, uma vez que haverá uma incrível geração de emprego.

Questões do âmbito da segurança, também, serão superados, pois contribuiremos diretamente com a falta de mão de obra para o tráfico que, hoje, absorve grande quantidade de crianças e jovens. Haverá desenvolvimento econômico, pois, tendo bons salários, as pessoas irão consumir; conseqüentemente, o comércio e a indústria irão gerar novos empregos. Tudo isso sendo movimentado, continua o autor, a arrecadação de impostos que virão a ser usados na infraestrutura social (transporte, energia, meio ambiente, habitação e outros) será revertida para a educação.

[...] transformada a docência numa profissão atraente socialmente em razão da sensível melhoria salarial e das boas condições de trabalho, para ela serão atraídos muitos jovens dispostos a investir seus recursos, tempo e energias numa alta qualificação obtida em graduações de longa duração e em cursos de pós-graduação. Com um quadro de professores altamente qualificado e fortemente motivado trabalhando em tempo integral numa única escola, estaremos formando os tão decantados cidadãos conscientes, críticos, criativos, esclarecidos e tecnicamente competentes para ocupar os postos do fervilhante mercado de trabalho de um país que viria a recuperar, a pleno vapor, sua capacidade produtiva (SAVIANI, 2009, p. 154).

Ao observar esta lógica apresentada pelo autor, percebemos que o discurso de que a educação é o caminho não é ilusório ou impraticável. A educação é, sim, o caminho do desenvolvimento social, econômico, cultural e político de uma nação. Já existem exemplos pelo mundo os quais a nação brasileira ainda se nega a seguir. Ao invés de focarmos nosso esforço em descobrir estes caminhos enquanto pesquisadores da educação, passamos o tempo a ter que defender a educação e seus profissionais de ataques infundados de uma superestrutura implacável quanto à defesa do lucro, do poder e da manipulação de mentes regidas pela lógica do extremo-neoliberalismo.

3.5 Cenário da escola básica na última década: matrícula, estabelecimentos, escolaridade docente e vínculo profissional

O trabalho docente vem sofrendo as determinações impostas pelo sistema capitalista em todo o mundo e, no Brasil, desde o final da década de 1990, quando esta passa a integrar a agenda mundial de reorganização de valores, conceitos e constituição societal. Conforme Souza e Gouveia (2012) tais interferências não aconteceram de modo uniforme em todas as regiões e seus impactos aconteceram de modo singular em cada unidade da federação.

Nesta direção, os autores identificam políticas que redefiniram a lógica do trabalho precarizado e proletarizado. Também é possível identificar movimentos de valorização da carreira docente a partir das Leis do Fundef (BRASIL, 1996c) e do Fundeb (BRASIL, 2007e), passando pelos PNE's de 2001 e 2014 (BRASIL, 2001; 2014a). Também contribui para tais movimentos as orientações que daí advêm sobre a estruturação de atos normativos como a Lei do Piso (BRASIL, 2008a) e a Lei das Diretrizes Nacionais para os Planos de Carreira e Remuneração dos Profissionais do Magistério da Educação Básica Pública (BRASIL, 2009h).

A ressignificação do trabalho docente acontece, dentre outros movimentos, com a expansão de seu trabalho da sala de aula para a gestão da unidade escolar, chegando até o sistema ao qual está vinculado, com a participação na elaboração de planejamentos que envolvem desde a constituição de projetos à elaboração de currículos.

Afirmar que o trabalho docente está sendo ressignificado, conforme Souza e Gouveia (2012) significa considerar que a atuação do professor não se restringe mais à sala de aula; ele amplia sua atuação, quando é “convidado” a participar da gestão escolar, da elaboração de planejamentos pedagógicos das unidades escolares e redes de ensino, a propor e a desenvolver projetos sociais comunitários e, ainda, a colaborar com a discussão coletiva do currículo e da avaliação.

Se por um lado, esta prática pode parecer um exercício de reconhecimento do trabalho docente, por outro, acaba refletindo somente na intensificação do trabalho e muito pouco em sua valorização financeira, formativa e principalmente, enquanto categoria profissional.

[...] ainda que tenhamos um horizonte controverso e que tais mudanças, em si, não parecem ser negativas, estas parecem mesmo predominar no sentido negativo, servindo mais à intensificação do trabalho que a uma consolidação de perspectivas de valorização da carreira, posto que o trabalho exclusivamente docente não tem recebido o devido reconhecimento monetário [...] (SOUZA; GOUVEIA, 2012, p. 20).

Estudar o trabalhador docente da escola pública básica do Brasil perpassa por reconhecer questões que relacionam ao “perfil pessoal” (idade, sexo e experiência profissional), “perfil de formação” (formação inicial e continuada) e “condição docente” (salário e jornada de trabalho) (SOUZA; GOUVEIA, 2012).

Nesse sentido, na busca por encontrar parâmetros para análise da evolução da condição docente nos últimos dez anos (2009 a 2019) fizemos uma busca nos microdados do Inep, a partir da Sinopse Estatística da Educação Básica (INEP, 2020c)³⁰.

Ao apresentar dados referentes ao número de professores, é importante destacar que, segundo o Inep (2020c), a soma total do número de docentes não contabiliza exatamente o universo apresentado, pois os professores são contados uma única vez, independente se atuam em mais de uma região demográfica, unidade da federação, município, ou ainda, apresente mais de um tipo de vínculo funcional. Na prática, podemos dizer que o Professor A tem um cargo efetivo em uma RME e um contrato temporário em outra unidade, seja ela municipal, estadual, federal ou particular. E, para efeito de dados este professor será contado apenas uma vez.

³⁰ Estes dados são disponibilizados “[...] anualmente pela Diretoria de Estatísticas Educacionais do INEP [...] traz uma síntese dos principais dados coletados no Censo Escolar, reunindo num único documento um valioso elenco de informações educacionais que mostram uma visão geral dos dados da Educação Básica no país” (INEP, 2020b).

A construção destes dados constitui uma síntese das informações colhidas no Censo Escolar³¹ do período investigado, visando identificar, dentre outras informações: perfil pessoal (sexo e idade), perfil de formação (escolaridade) e condição docente (vínculo profissional).

O ponto base de identificação dos dados pautou em questões materiais como número de matrículas e estabelecimentos ou unidades de ensino. Levantamentos foram feitos, em um primeiro momento, na educação básica e depois, no EF-I, objeto de investigação desta pesquisa³².

Segundo Gatti e Barretto (2009), na classificação dos empregos formais, a docência, no Brasil, é tão importante quanto nos países desenvolvidos. Esta importância expressa-se, principalmente, pelo quantitativo de trabalhadores empregados.

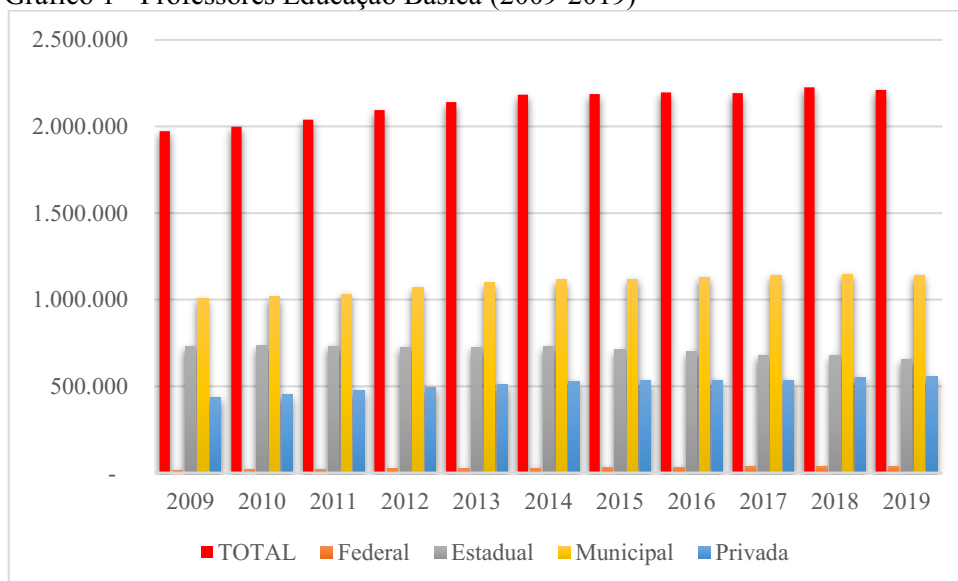
Em 2019, foram registrados 2,2 milhões de docentes na educação básica brasileira. A maior parte deles atua no ensino fundamental (62,6%), em que se encontram 1.383.833. Historicamente, o número de docentes nos anos finais é superior ao observado nos anos iniciais. A diferença, que chegou a ser de 3,6% em 2015, atualmente é de apenas 0,5%. De 2015 a 2019, o número de docentes que atuam na educação infantil cresceu 15,7% [...] (INEP, 2020b, p. 48)

O quantitativo de 2.212.018 professores empregados, divide-se em 78% na rede pública e 22% na rede privada de ensino.

³¹ “[...] Censo Escolar da Educação Básica é um levantamento estatístico anual coordenado pelo Inep e realizado em colaboração com as secretarias estaduais e municipais de educação e as escolas públicas e privadas de todo o país. A pesquisa proporciona a obtenção de estatísticas das condições de oferta e atendimento do sistema educacional brasileiro, na educação básica, reunindo informações sobre todas as suas etapas e modalidades de ensino, e compondo um quadro detalhado sobre os alunos, os profissionais escolares em sala de aula, os gestores, as turmas e as escolas. Os dados e informações apuradas pela pesquisa subsidiam a operacionalização de importantes políticas públicas, programas governamentais e ações setoriais nas três esferas de governo (federal, estadual e municipal)” (INEP, 2020b, p.15).

³² Os dados sobre o perfil pessoal, formativo e condições de trabalho, expostos nos microdados do Inep (2020c), referentes ao objetivo investigativo deste trabalho serão apresentados neste texto na seção 5.2.

Gráfico 1 - Professores Educação Básica (2009-2019)



Fonte: Própria Autora Adaptado do Inep (2020c).

Observa-se que, nesta década, (2009 a 2019), houve um aumento de aproximadamente 12% no número total de trabalhadores da docência. Este percentual não é uniforme nas dependências administrativas (federal, estadual, municipal e privada). No entanto, é notório identificar que houve um aumento maior na rede municipal e queda na rede estadual, explicado pela ampliação do atendimento na educação infantil e séries iniciais do EF no âmbito municipal (INEP, 2020c).

Importante destacar também o aumento do número de docentes da rede federal de ensino, no nível básico, de 129%, ou seja, o sistema contava com 16.080 docentes, em 2009 e, passa a ter 36.829 docentes uma década depois. Situação justificada como sendo consequência dos desdobramentos da implementação do “Plano de Expansão da Rede Federal” que teve como um de seus principais movimentos a ampliação das instituições, de modo a atingir regiões não atendidas e ofertar maior número de vagas para Educação Profissional e Tecnológica (EPT), no Brasil, por meio da Lei n. 11.195, de 18 de novembro de 2005 (BRASIL, 2005).

Sobre a quantidade de postos de trabalho, quando observamos a porcentagem no setor público (federal, estadual e municipal) é possível vislumbrar os impactos orçamentários do financiamento desse gigantesco sistema que repercute em estrutura física, salários, carreiras e condições de trabalho (GATTI; BARRETTO, 2009).

Em 2019, 82% dos postos de trabalho na docência eram na rede pública de ensino. Este percentual, em relação ao início da década estudada, representa uma variação em queda de 7%, em relação a um aumento de 14% na rede privada. No entanto, ainda assim, é muito significativo o número de trabalhadores da educação pública no país.

Podemos destacar ainda que a grande maioria dos professores da rede pública são profissionais que atuam na EI e EF-I e EF-II, cuja responsabilidade é do município, conforme Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Art. 11, Inciso V “oferecer a educação infantil em creches e pré-escolas, e, com prioridade, o ensino fundamental [...]” (BRASIL, 1996b).

Ao observar o número de professores da escola básica no Brasil, e calculando a variação percentual³³, identificamos um aumento de 12,1% do número de professores no período de 2009 a 2019. No entanto, este aumento foi concentrado nos professores da Educação Infantil que, sozinha, teve um aumento de 58,7%, enquanto o EF-I, teve um crescimento de 1,9% e o Ensino Fundamental II (EF-II) obteve uma queda de 3,7% do número de professores.

Tabela 1 – Número de professores EB e variação em uma década.

Níveis	Total (2019) ³⁴	% (2019)	Variação (2009-2019)
Educação Básica	2.212.018	100,0	⁺ ³⁵ 12,1%
Educação Infantil	599.473	27,0	⁺ 58,7%
Ensino Fundamental I	751.994	33,9	⁺ 1,9%
Ensino Fundamental II	755.986	34,1	⁺ 3,7%
Ensino Médio	507.931	22,9	⁺ 10,4%

Fonte: Própria Autora Adaptado do Inep (2020c).

Observando a Tabela 1, podemos confirmar o apresentado por Gatti e Barretto (2009), sobre a concentração de número de profissionais neste nível. Justificada pela “[...] obrigatoriedade desse nível de ensino e o seu grau de universalização no país” (p. 18). Destacamos, ainda, este movimento expresso na Meta 1 do PNE (2014a):

Universalizar, até 2016, a educação infantil na pré-escola para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade e ampliar a oferta de educação infantil em creches de forma a atender, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das crianças de até 3 (três) anos até o final da vigência deste PNE.

Conforme Relatório do 3º Ciclo de Monitoramento das Metas do PNE (INEP, 2020b, p. 32),

Em 2018, o Brasil alcançou a cobertura de 35,7% das crianças, o que representa cerca de 3,8 milhões de crianças atendidas. Para a Meta 1 do PNE ser alcançada, cerca de 1,5 milhão de crianças de 0 a 3 precisam ser incluídas

³³ Esta variação em probabilidade é calculada da seguinte forma: quantidade final diminuída da quantidade inicial e dividida pelo valor inicial, multiplicado por cem ($Variação = \left(\frac{Vf - Vi}{Vi} \right) \times 100$).

³⁴ A soma das etapas não representa o número exato por ter professores que atuam em mais de uma unidade escolar durante o ano do levantamento. Também a percentagem não corresponderá a 100%.

³⁵ A posição da seta indicará aumento (↑) ou queda (↓).

em creche no Brasil até 2024 (considerando a população existente na coorte de 2018), quando então o País teria metade de suas crianças de 0 a 3 atendidas por creches.

Para esta faixa etária de zero a três anos, o PNE indica uma necessária ampliação para 50% (cinquenta por cento) do número de atendidos. Já na faixa de quatro a cinco anos de idade que objetiva a universalização a cobertura é de 93,8%, ou seja, faltando, ainda, escola para, aproximadamente, 330 mil crianças (INEP, 2020b). Destacamos, então, que, para 2024, ano final deste PNE, ainda há muito a ampliar e, quanto à universalização então prevista para até 2016, isto ainda não foi alcançado em 2020.

Assim, faz-se importante registrar que, mesmo com a expansão indicada na Tabela 1, não é possível vislumbrar um cenário muito otimista para cumprimento da Meta 1. E ainda, apontamos a necessária observação destes números de modo desagregado, buscando apreender e compreender a condição do trabalhador da Educação Infantil (EI) e EF-I na busca por ampliação e universalização.

Estendendo a mesma análise ao número de matrícula, podemos perceber que houve uma variação negativa no número de alunos matriculados nas unidades escolares em toda a educação básica³⁶, com exceção da EI, que cresceu 32%. Nos demais níveis, houve queda, inclusive no número médio de alunos por professor que, em 2009 era de 26 e, em 2019, passa a ser de 21 alunos.

Importante considerar que estas análises são de âmbito geral e não refletem a realidade estudada por região do país, uma vez que regiões mais populosas tendem a ter salas de aulas mais cheias; o inverso, ou seja, regiões menos populosas, tendem a ter salas mais vazias.

Tabela 2 – Matrículas EB e variação entre 2009 e 2019.

	Brasil	EI	EF I	EF II	EM
2009	52.580.452	6.810.379	17.451.886	14.416.286	8.338.423
2019	47.874.246	8.972.778	15.018.498	11.905.232	7.465.891
Variação	↓-9,0%	↑32,0%	↓14,0%	↓17,0%	↓11,7%

Fonte: Própria Autora Adaptado do Inep (2020c).

É necessário, ao observar os números, construir a premissa de que, mesmo tendo uma pequena variação de queda na década analisada, no Brasil, ainda se faz “[...] necessário esforço na ampliação da cobertura escolar em todos os níveis e etapas, somando ao incremento das

³⁶ “No ano de 2019, foram registradas 47,9 milhões de matrículas nas 180,6 mil escolas de educação básica no Brasil, cerca de 582 mil matrículas a menos em comparação com o ano de 2018, o que corresponde a uma redução de 1,2% no total” (INEP, 2020b, p. 15).

necessárias condições de qualidade, resulta realmente em uma demanda quantitativa elevada de docentes” (SOUZA; GOUVEIA, 2012, p. 39).

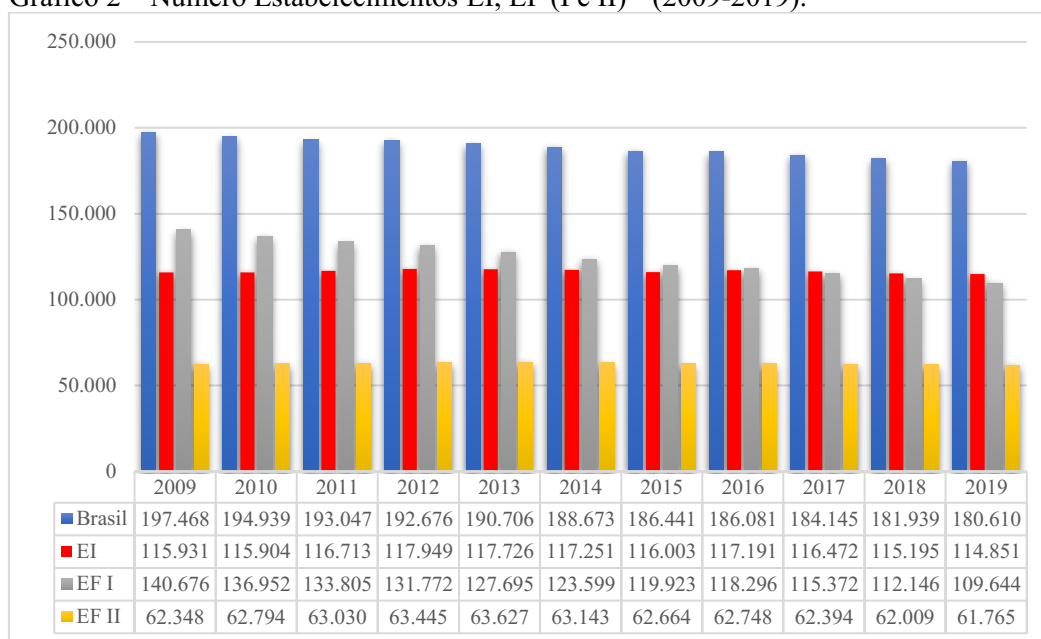
De acordo com Inep (2020b), o “[...] Brasil conta, em 2019, com 180.610 escolas de educação básica. Desse total, a rede municipal é responsável por aproximadamente dois terços delas (60,0%), seguida da rede privada (22,9%)” (p. 61).

Fazendo uma análise numérica, sem considerar as diferenças regionais existentes, podemos afirmar que, apesar do aumento do número de matrículas na EI, este aumento não foi expresso na relação aluno/docente, indicando que houve queda. E, ainda, que a queda de matrículas do EF-I e EF-II repercutiu, também em queda na relação, ao comparar os dois anos apresentados.

Se há aumento no número de matrículas, faz-se necessário ampliar o atendimento, e para isso, de imediato há que ter o aumento do número de professores, exigindo-se, com isso, maiores investimentos. No entanto, “[...] não parece que o investimento em educação venha crescendo na mesma proporção do incremento das demandas mencionadas de alunos, professores e escolas” (p. 39). E o pior, ainda segundo os autores, é que o que se percebe é uma “[...] queda nas condições materiais e de trabalho dos docentes” (SOUZA; GOUVEIA, 2012, p. 39).

Sobre o número de estabelecimentos para atender a esse universo de matrículas, podemos destacar uma queda de 8,5% no número de instituições. Esta queda reflete em todos os níveis, com exceção do número de “creches” que teve um aumento de 62%, graças a programas como o Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil (Proinfância)³⁷

³⁷ Ver mais sobre o ProInfância em FNDE (2020b).

Gráfico 2 – Número Estabelecimentos EI, EF (I e II)³⁸ (2009-2019).

Fonte: Própria Autora Adaptado do Inep (2020c).

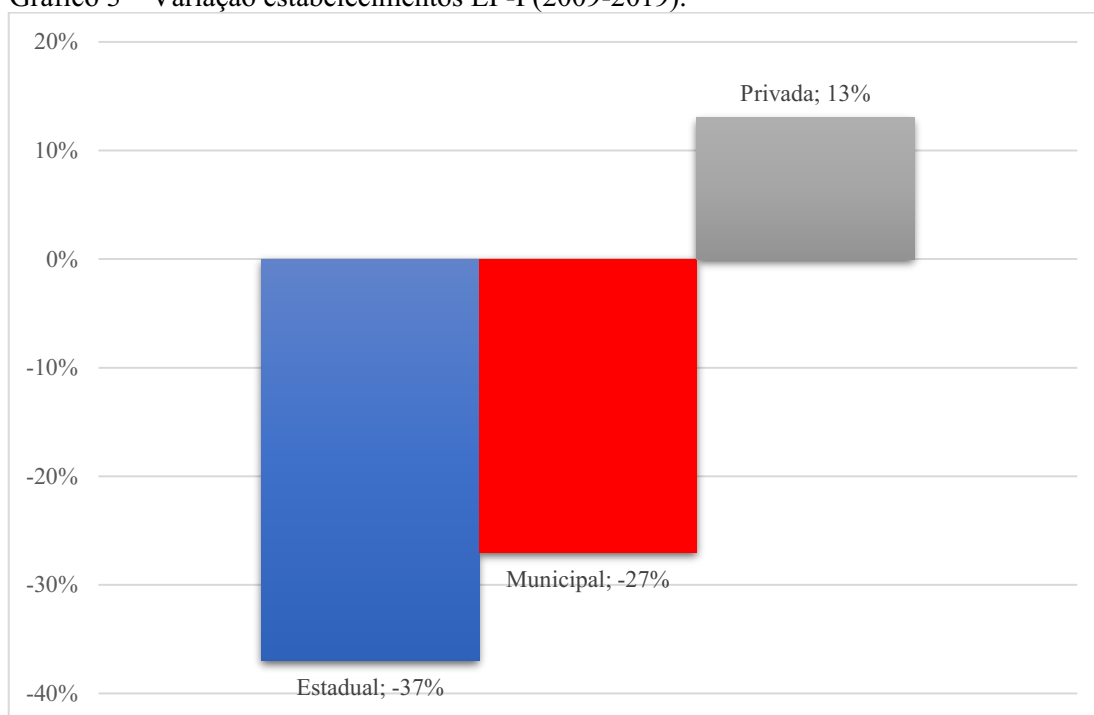
A diminuição no número de unidades escolares pode também ser considerada um desdobramento do ProInfância cujas estruturas abrigam maior número de crianças. Certamente, este Programa incentiva a diminuição de espaços improvisados e adaptados, especialmente nas redes municipais de ensino.

Do total de 180.610 escolas da educação básica, percebe-se que as etapas de ensino mais ofertadas são os anos iniciais do ensino fundamental e a pré-escola, com 109.644 (60,7%) e 102.335 (56,7%) escolas, respectivamente (INEP, 2020b, p. 63).

Analisando esta variação com foco no Ensino Fundamental I, no Brasil, conseguimos destacar que, na rede federal, houve a manutenção do número de estabelecimentos neste período estudado. Mas as redes estaduais, municipais e particulares apresentam variações significativas.

³⁸ Um mesmo estabelecimento de ensino pode ser considerado mais de uma vez, caso contemple mais de uma “etapa de ensino” (INEP, 2020c).

Gráfico 3 – Variação estabelecimentos EF-I (2009-2019).



Fonte: Própria Autora Adaptado do Inep (2020c).

Mantendo a lógica da ampliação da EI, o EF apresentou queda na rede estadual e municipal de 37% e 27%, respectivamente. Conforme destaca o Inep (2020b), “[...] a rede municipal é a principal responsável pela oferta dos anos iniciais e dos anos finais do ensino fundamental no Brasil. Ela conta com 74.832 (68,2%) das escolas de anos iniciais e 28.797 (46,6%) das escolas de anos finais” (p. 67). Crescimento identificado apenas na rede privada de ensino de 13% por cento.

A distância, estes dados podem nos apontar duas análises preliminares: as políticas nacionais de municipalização da educação infantil e consequente ampliação do seu atendimento e desvalorização da escola pública e a busca pelas instituições particulares por parte da população de classe média.

O ensino fundamental foi ofertado em um total de 126.166 escolas no País. Dessas, 109.664 atendiam os anos iniciais e 61.765 os anos finais dessa etapa de ensino. O número de escolas que oferecem os anos finais se manteve relativamente estável nos últimos cinco anos. Observa-se uma redução gradual no número de escolas que oferecem os anos iniciais do ensino fundamental que, em relação ao último ano, apresentou diminuição de 2.502 escolas, uma queda de 2,2% (INEP, 2020b, p. 66).

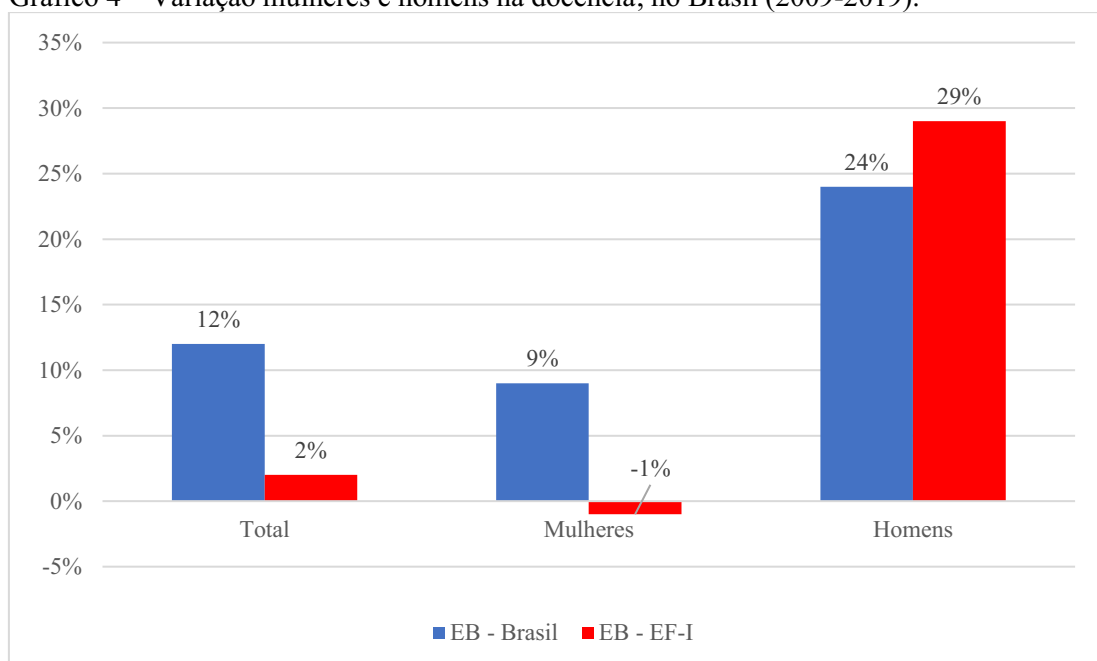
Numa perspectiva mais aberta, então, consideramos que a instituição escolar abriga o grande número de profissionais docentes, distribuídos em unidades escolares. Percebemos que

estes profissionais aumentaram em algumas dependências administrativas, especialmente, nos municípios; e em um nível formativo específico, ou seja, a EI. Consequentemente, o aumento repercute no número de estabelecimentos, matrículas e contratação de professores.

Sobre a caracterização destes professores, ou seja, o sexo e idade (perfil pessoal), a escolaridade (perfil formativo) e a condição docente (vínculo profissional), passaremos a tratar a seguir. Quanto ao primeiro, focando o gênero, no período estudado, a porcentagem entre homens e mulheres, basicamente, manteve-se, ou seja, em 2009, configuram-se 81% de mulheres e 19% de homens. Já em 2019, houve uma ligeira mudança, de 79% de mulheres e 21% de homens. Ao verificar a variação no período, em âmbito nacional, o número de docentes mulheres foi de 9% enquanto de docentes homens foi de 24%. Podemos, então, afirmar que houve um aumento do número de homens atuando na escola básica.

Quando cotejamos e analisamos o EF-I, a variação entre os anos de 2009 e 2019, quanto ao número de professoras, indica que houve uma queda de 1%, enquanto os professores aumentaram 29%. No entanto, a proporção de professoras ainda é maior, ocupando o percentual de 79%, enquanto os professores representam 21%. Gatti e Barretto (2009) afirmam, e, ainda, podemos repercutir que a docência básica é um espaço de grande atuação feminina.

Gráfico 4 – Variação mulheres e homens na docência, no Brasil (2009-2019).



Fonte: Própria Autora Adaptado do Inep (2020c).

Evidenciamos que Souza e Gouveia (2012) já haviam observado este fenômeno em torno do aumento do número de homens entre 1997 e 2007 nas séries iniciais. Os autores chamam a atenção para o dado, indicando ser necessário que este aumento se mantenha por

mais duas ou três décadas para que se configure uma tendência; e não, uma sazonalidade. Logo, em mais uma década observada, neste estudo, mantêm se a ideia da tendência.

Diante destes dados, observada a idade, podemos destacar que os professores brasileiros estão envelhecendo, indicado na variação dentro da década estudada. Fator também observado por Souza e Gouveia (2012) na década anterior.

Tabela 3 – Envelhecimento dos Professores da EB.

	Até 24 anos	De 25 a 29 anos	De 30 a 39 anos	De 40 a 49 anos	De 50 a 54 anos	De 55 a 59 anos	60 anos ou mais
Mulheres	↓-43%	↓-34%	↑3%	↑20%	↑64%	↑77%	↑130%
Homens	↓-42%	↓-27%	↑26%	↑46%	↑71%	↑92%	↑125%

Fonte: Própria Autora Adaptado do Inep (2020c).

Este envelhecimento pode ser observado enquanto uma das consequências da baixa atratividade da docência e enquanto profissão não escolhida pelos jovens. Entre a falta de motivação observada, especialmente nos cursos de formação inicial, podemos destacar os baixos salários e a pouca atratividade profissional, reverberando no *status* social da profissão.

Ao observar a variação de idade entre os professores do EF-I, percebemos, ainda mais claramente, o envelhecimento desse profissional. Enquanto há uma queda de quase 50% entre aqueles que possuem até 24 anos, o número de professores com sessenta anos ou mais aumentou mais que o dobro, para mulheres e, quase o triplo, para os homens.

Tabela 4 – Envelhecimento dos Professores da EF-I.

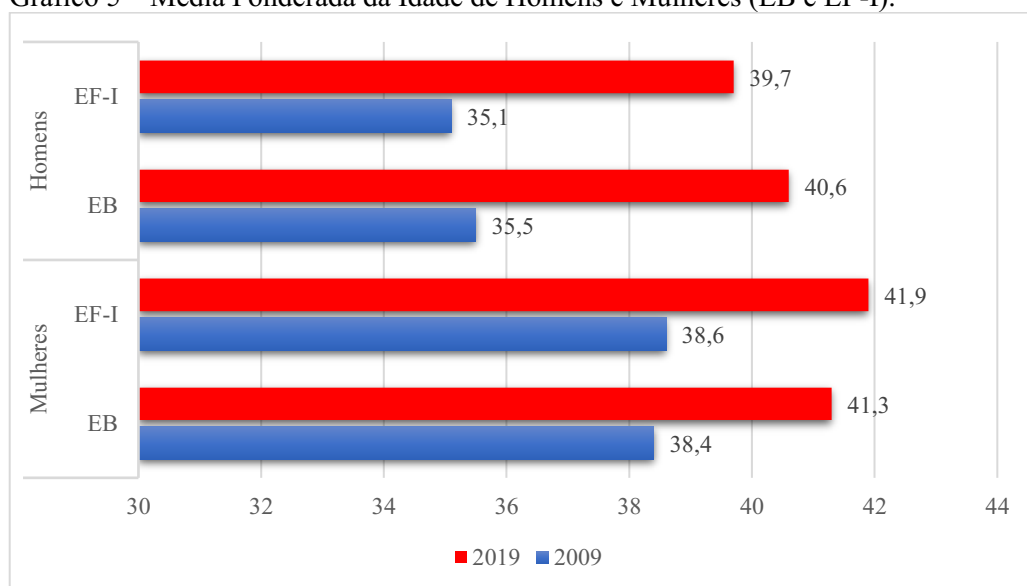
	Até 24 anos	De 25 a 29 anos	De 30 a 39 anos	De 40 a 49 anos	De 50 a 54 anos	De 55 a 59 anos	60 anos ou mais
Mulheres	↓-53%	↓-45%	↓-14%	↑11%	↑66%	↑73%	↑122%
Homens	↓-43%	↓-31%	↑28%	↑86%	↑151%	↑174%	↑189%

Fonte: Própria Autora Adaptado do Inep (2020c).

A média ponderada³⁹ da idade dos docentes da Educação Básica (EB) e EF-I no Brasil indicam a mesma tendência de envelhecimento, e, ainda, as mulheres têm maior média de idade em relação aos homens tanto na EB quanto no EF-I. Outra interpretação possível é que, se comparar EB e EF-I, os primeiros são mais jovens que os segundos.

³⁹ Esta média deu-se pela divisão da soma do produto entre Idade Média (IM) e o Número de Professores (NP) por faixa etária pela soma do NP, aplicando-se a seguinte fórmula: $Mp = \frac{(IM*NP)1+(IM*NP)2+(IM*NP)n}{NP1+NP2+NPn}$. Destacamos também que a média das idades foi feita por média simples, a partir do intervalo de idades disponibilizado nos microdados, considerando idade mínima para início da docência 21 anos e idade máxima 65 anos.

Gráfico 5 – Média Ponderada da Idade de Homens e Mulheres (EB e EF-I).



Fonte: Própria Autora Adaptado do Inep (2020c).

Sendo a EB constituída por todas as etapas (educação infantil, ensino fundamental e ensino médio), esta baixa na média pode evidenciar a possibilidade de jovens, a partir dos dezoito anos iniciar sua trajetória profissional (EI e EF-I), ainda com formação no nível médio. Mesmo que estes não permaneçam na carreira, fazem uso desta ocupação para subsidiar estudos em outros cursos que desejam seguir profissionalmente (BRITTO; WALTENBERG, 2014).

Sobre o “perfil de formação” destacamos a escolaridade desses profissionais, registrando que houve ampliação da titulação. Esta caiu drasticamente na Educação Básica, como um todo, e no EF-I, em particular, isto é, o número de profissionais que possuía apenas Ensino Fundamental e Ensino Médio. Consequentemente, aumentam as taxas daqueles que possuem Ensino Superior.

Tabela 5 – Variação na Formação dos Professores (2009-2019).

	Ensino Fundamental	Ensino Médio	Ensino Superior					
			Total com Ensino Superior	Com Licenciatura	Sem Licenciatura	Pós ⁴⁰	Mestrado	Doutorado
Educação Básica	↑54%	↑49%	↑41%	↑39%	↑83%	↑86%	↑173%	↑278%
EF-I	↑62%	↑58%	↑39%	↑38%	↑86%	↑91%	↑186%	↑199%

Fonte: Própria Autora Adaptado do Inep (2020c).

⁴⁰ Pós, na Tabela 5, refere-se aos Cursos de Pós-Graduação *Lato Sensu*, conhecidos como Especialização. Estes cursos de cujo pré-requisito é o Ensino Superior e que possuem carga horária mínima de 360h vêm crescendo exponencialmente na modalidade a distância.

Cabe-nos destacar outro movimento que os dados nos apontam: o aumento da variação do número de professores, na EB sem licenciatura, é de 83%, enquanto os docentes com licenciatura cresceram 39%. Já no EF-I, a variação é muito parecida, ou seja, houve aumento de 86% dos professores sem licenciatura e, de 38% dos professores com licenciatura.

Tabela 6 – Variação do Número de Professores com e sem Licenciatura (2009-2019).

Ano	Total	Com Licenciatura	Sem Licenciatura
2009	1.972.333	1.260.111	76.036
2019	2.212.018	1.746.927	139.305
Variação	↑12%	↑39%	↑83%

Fonte: Própria Autora Adaptado do Inep (2020c).

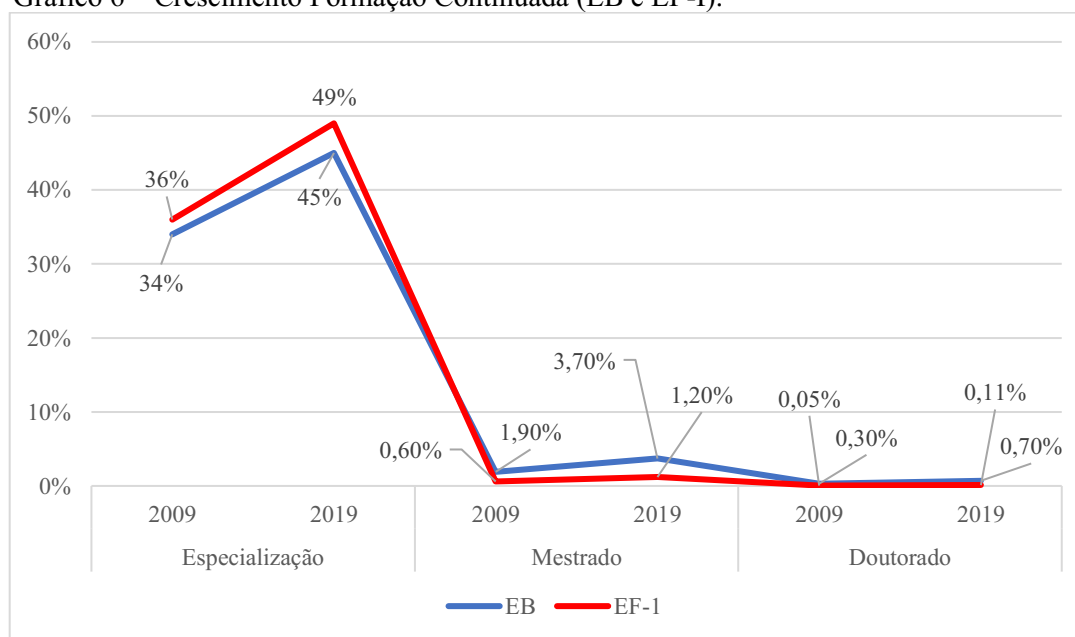
Onde estariam atuando esses profissionais, professores sem licenciatura? Seriam os mesmos que estão atuando “temporariamente” na educação (EI e EF-I) – cuja exigência é o EM na modalidade Normal, mas que buscam formação superior em outras áreas? Há evidências que sim, e, em se confirmando, mais uma vez, este é um dado que aponta para o “desencanto” do jovem para com a carreira docente.

Com efeito, ainda é importante registrar o aumento da formação continuada nesta década estudada, no que tange à pós-graduação (*lato sensu* e *stricto sensu*). Partindo de números absolutos, percebemos que houve um crescimento significativo em todos os níveis formativos. Houve expansão tanto da chamada especialização (pós-graduação *lato sensu*) quanto do mestrado e do doutorado (pós-graduação *stricto sensu*).

[...] a evolução do percentual de docentes da educação básica com pós-graduação e formação continuada. No primeiro, verifica-se um aumento de 32,9% para 41,3% de professores com pós-graduação de 2015 a 2019. No segundo, observa-se uma evolução similar, com o percentual de docentes com formação continuada saindo de 31,4%, em 2015, para 38,3%, em 2019 (INEP, 2020b, p. 59).

Nos dois universos destacados, EB e EF-I, este movimento foi muito semelhante, à exceção do doutorado, que cresceu numericamente mais na EB que no EF-I, enquanto os demais níveis mantiveram-se na proporção.

Gráfico 6 – Crescimento Formação Continuada (EB e EF-I).



Fonte: Própria Autora Adaptado do Inep (2020c).

Sobre tais indicativos, registramos três reflexões: o número de professores com formação de pós-graduação era demasiadamente baixo e o aumento proporcional manteve-se baixo, conforme Tabela abaixo:

Tabela 7 – Percentual Formação Continuada (2009-2019).

	Especialização	Mestrado	Doutorado
2009	23%	1%	0%
2019	38%	3%	1%

Fonte: Própria Autora Adaptado do Inep (2020c).

Ou seja, mesmo sendo possível perceber a importância deste aumento, ele ainda é muito pequeno em relação ao número total de professores, ou seja, lendo os dados em outra perspectiva, 77% dos professores da EB, em 2009, não tinham especialização; e, em 2019, este número caiu para 62%. Ao observarmos a coluna “*stricto sensu*”, podemos afirmar que o aumento é ainda pouco significativo em relação ao universo de trabalhadores.

Quanto à qualidade desta formação, especialmente a “*lato sensu*”, conforme crítica apresentada por Alves (2005), por meio de um conto, desenvolve-se uma história fictícia que apresenta elementos da realidade educacional brasileira, a partir de programas que objetivavam a universalização do ensino superior e, conseqüentemente da pós-graduação.

No texto, a crítica mais delineada perpassa pela estruturação do sistema educacional nacional, que, em um primeiro olhar, evidenciava um importante movimento de valorização do

ensino superior, mas que, na prática, acabou sendo uma oportunidade de expansão da rede particular de ensino superior pelo país, sendo sustentada fortemente por recursos públicos, por meio de bolsas de estudo. Essa condição foi justificada como incapacidade de as instituições públicas absorverem o número de estudantes que se faziam interessados em obter uma formação.

Houve, à lógica neoliberal, um movimento de supervalorização da titulação em detrimento do conhecimento. Pensou-se muito em ofertar a distribuição de títulos, mas, não houve a mesma preocupação com a qualidade do ensino ofertado. Como consequência, passou-se a observar a existência de uma população com a ampliação do nível formativo, mas com baixo rendimento e demonstração de conhecimentos.

Ficou, e ainda fica, a responsabilidade das IES públicas a função da formação com enfoque no tripé formativo do ensino, pesquisa e extensão e, das múltiplas IES particulares, em sua grande maioria, o compromisso somente com o ensino, sucateado, precarizado e, fortemente, financiado pelo Estado.

Na formação de professores esta lógica não foi diferente. Há uma preocupação do volume de cursos de instituições que ofertam cursos de pós-graduação sem observância de sua real função formativa, declarando existir uma distribuição de títulos sem o seu real valor social.

Esses cursos tornaram-se grande oportunidade monetária para grandes conglomerados educacionais que foram se formando ao longo dos anos, expressos nas IES particulares, tanto na modalidade presencial, como a distância. Estas ofertam uma formação duvidosa, variando quanto à carga-horária, ao nível formativo de seus professores formadores, à organização curricular, à estrutura institucional e à intensificação do desenvolvimento de uma alta carga-horária em um tempo cada vez menor (aligeiramento dos cursos).

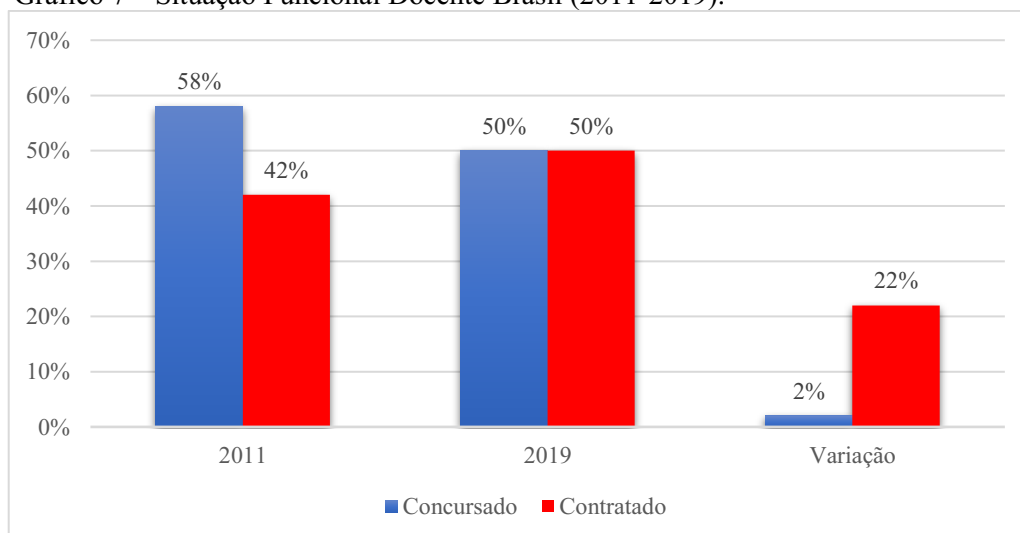
Já a terceira reflexão perpassa pelo significado da formação em nível de pós-graduação, especialmente os cursos de “especialização”. Há uma certa preocupação, uma vez que a motivação desses professores em cursá-los é exclusivamente a progressão na carreira. Na pós-graduação *stricto sensu* (mestrado e doutorado) sendo cursos que exigem uma maior dedicação e tempo, ofertados especialmente nas IFES, há um baixo número de docentes com esse título (OLIVEIRA; MAUÉS, 2012).

No entanto, não podemos desconsiderar o avanço que foi alcançado nesta década, em relação a esta ampliação. Por menor que possa ser em relação ao universo total, representa um movimento de expressivo de busca pela formação, incentivado, especialmente, pelos programas

de Mestrado Profissional⁴¹ que, por sua gênese e por seu desenvolvimento, democratiza, um pouco mais, o acesso e a formação de profissionais que atuam na educação básica, em detrimento dos já existentes, acadêmicos (ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 2013).

Por fim, destacamos o vínculo, ou situação funcional cujo período levantado, conforme disponibilização do INEP, é de 2011 a 2019. Aqui, para efeito de apresentação teremos duas categorias de vínculo: o efetivo e o contratado. O primeiro refere-se àquele profissional que se submeteu a concurso público e foi aprovado, podendo estar ou não no quadro de profissionais estáveis. Já o contratado soma todos aqueles denominados “temporários” e “terceirizados”, ou seja, os não efetivos.

Gráfico 7 – Situação Funcional Docente Brasil (2011-2019).



Fonte: Própria Autora Adaptado do Inep (2020c).

Ao observar a realidade nacional, no que tange aos professores da educação básica, na década analisada, podemos claramente perceber que houve uma ampliação do número de professores, e que este aumento não é, diretamente, proporcional ao número de profissionais efetivos, muito pelo contrário. Apesar de ter havido um aumento do número de professores efetivos (2%), o número de professores contratados ou temporários aumentou (22%).

⁴¹ Mestrado Profissional surge no final da década de 1990 e passa a vigorar referendado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Este nível formativo, “[...] voltado para a aplicação do conhecimento a situações práticas tem muito a contribuir com a qualificação do trabalho docente” (BARBOSA, 2016, p. 99). Segundo o mesmo autor, em 2016 haviam registrados na CAPES 574 programas de Mestrado Profissional no Brasil, em suas diferentes áreas; destes, 63 são em Ensino e 38 em Educação. Para compreender melhor este movimento, indicamos a leitura de Barbosa (2016) e Ribeiro (2005).

Reconhecemos a necessidade de haver certa quantidade de profissionais temporários ou contratados para suprir necessidades esporádicas como adoecimento, aposentadorias ou afastamentos. No entanto,

[...] é importante que os sistemas discutam um dispositivo que garanta a realização de concurso sempre que a vacância no quadro permanente de profissionais do magistério na rede de ensino público alcance percentual de 10% em cada grupo de cargos ou quando professores temporários estejam ocupando estes cargos por dois anos consecutivos” (BRASIL, 2009e, p. 22).

A proporção recomendada pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), conforme exposto acima, é de para cada grupo de dez professores efetivos, ter-se um temporário. Hoje, esta proporção alcança a média de 50%, ou seja, para cada dez professores efetivos, cinco são contratados. Ainda, existem sistemas de ensino, com cargos sendo ocupados por contratados há muito mais que dois anos, evidenciando, assim, dificuldades de cumprir-se as orientações que visam contribuir com o desenvolvimento da qualidade do sistema educacional.

Observando os dados filtrados, por dependência administrativa, percebemos um outro movimento quanto aos professores concursados, ou seja, há uma ampliação de 94% na rede federal e de apenas 10% na rede municipal, ficando a rede estadual com queda de 17%.

Constatamos, então, que houve, neste período estudado, um aumento do número de códigos de vagas nas IFES. Aqui, especialmente, destacamos a Lei n. 11.892 (2008a) que institui a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, ou seja, que cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs). Houve uma ampliação significativa de oferta de vagas, e hoje, com dados de 2019, há um total de 43.932 mil professores atuando nesta rede, em cursos da educação básica à pós-graduação *stricto sensu*. Destes, 89% são efetivos e 11% são contratados (BRASIL, 2020b).

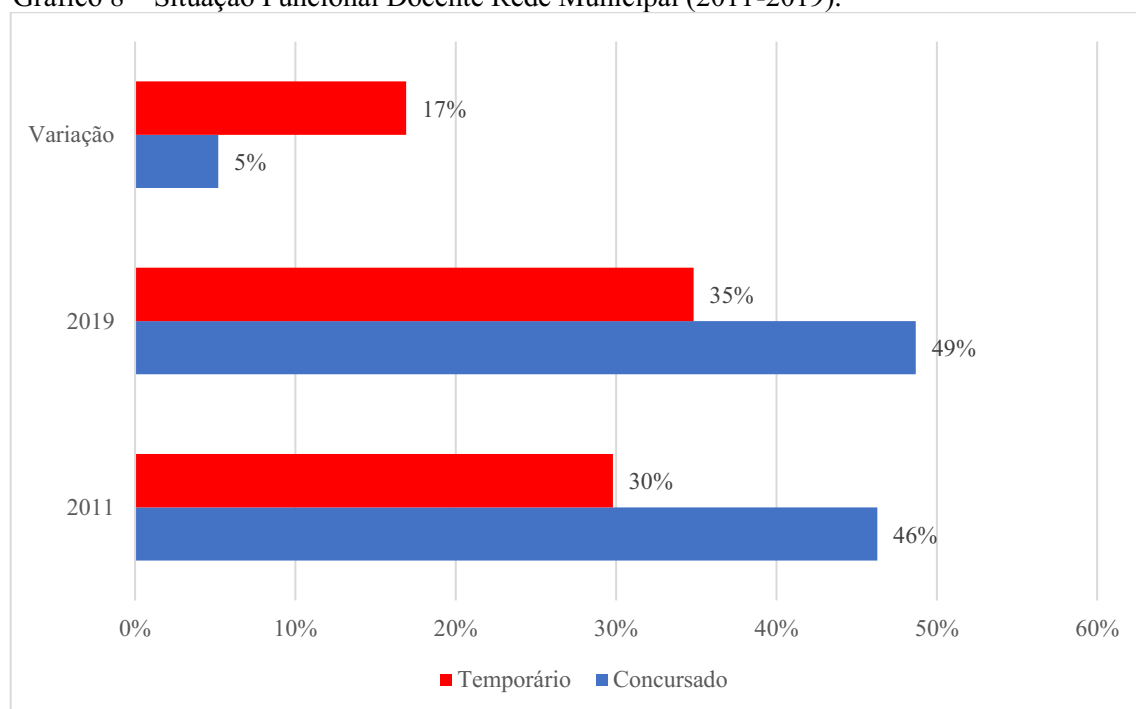
Importante destacar o protagonismo do segmento público nesse período, responsável por 75,7% da expansão. Tal desempenho foi fortemente influenciado pelo processo de expansão da rede federal que, em apenas seis anos, incrementou suas matrículas em 47,1%. Assim, ainda que os indicadores da educação profissional estejam muito distantes de suas metas, apresentam importantes avanços para aproximar jovens e adultos de um ofício especializado, reduzindo um pouco as enormes insuficiências que o Brasil apresenta na missão de formar trabalhadores (INEP, 2020b, p. 15).

Quando focamos nossa análise na rede municipal, apesar de ter sofrido a maior ampliação de matrículas e, conseqüentemente, de docentes, estes profissionais não possuem este vínculo de modo efetivo, ou seja, aumentou o número de professores contratados, chegando

a uma variação de 17% no ano de 2019, tendência de crescimento que pode ser observada em todos os anos da década (INEP, 2020c).

Se focarmos a análise na proporção, tal qual no cenário nacional, não é possível vislumbrar o ideal, ou seja, 10/1 (cada dez efetivos, um contratado). Identificamos, nesse cenário, a proporção de 10/4 (10 professores efetivos nos municípios, 4, aproximadamente, são contratados). E daí, desdobram-se todas as consequências desta realidade, de questões pedagógicas à de valorização profissional.

Gráfico 8 – Situação Funcional Docente Rede Municipal (2011-2019).



Fonte: Própria Autora Adaptado do Inep (2020c).

Conforme dados de Oliveira e Vieira (2012), a repercussão desta condição é pior, quando cotejados os dados em separado, ou seja, da EI, EF-I e EF-II (responsabilidade administrativa dos municípios). Apontam variações quanto à etapa do ensino cujas condições de trabalho destes são mais limitadas e sofrem de menor valorização, destacando para isso: menores salários, vínculo temporário (substituto ou designado), grande quantidade de estagiários (estágio remunerado), menor escolaridade.

Observando, exclusivamente, os microdados do EF-I, podemos perceber que houve, na década, uma queda de 5% no número de professores concursados e um leve aumento de 1% na rede municipal. Já quanto aos contratos, em âmbito nacional, houve um aumento de 17%; e, na rede municipal, de 15% (INEP, 2020c).

Assim, podemos sintetizar que os professores no Brasil, concentram-se, em sua maior parte, no ensino público, especialmente, o municipal, que atende a Educação Infantil e o Ensino Fundamental. As matrículas na última década caíram, bem como a quantidade de unidades escolares. Os cargos são, em sua maioria, ocupados por mulheres, apesar de ter aumentado o número de homens na última década. Esses profissionais estão, de um modo geral, envelhecendo, com uma representativa queda no número de professores com idade inferior a 24 anos e expressivo aumento na faixa etária acima de 60 anos. Sobre a formação, percebe-se um aumento no nível formativo, mas o que mais chama a atenção é o número de professores que estão, hoje, frequentando outros cursos que não são licenciatura. E por fim, que houve uma significativa ampliação do vínculo profissional por meio de contratos temporários, em detrimento de cargos efetivos.

Estes desdobramentos, continuamos no capítulo seguinte, em que iremos apontar as principais políticas públicas de valorização do professor, materializadas ou que repercutiram diretamente na década de 2009 a 2019.

4 PRINCIPAIS POLÍTICAS PÚBLICAS NACIONAIS DE VALORIZAÇÃO DO PROFISSIONAL DO MAGISTÉRIO (2009-2019)

É notório e necessário reconhecer que a constituição das políticas de fortalecimento do espaço social que visam à constituição e solidificação de possibilidades às classes populares, com combate às desigualdades e à pobreza, no Brasil, iniciou-se na primeira década do século XXI. Isto aconteceu, inicialmente, de modo tímido, por sofrer das orientações vividas pelo modelo neoliberal que se fortalece em solo nacional a partir da década de 1990 do século XX.

No bojo dessas políticas, é fato que se destacam, com ênfase, as políticas educacionais voltadas à educação básica em virtude da sua expansão do ensino no país, especialmente, naquele momento. Estas são apresentadas em um primeiro momento com a Constituição de 1988. Em seguida, são reforçadas pela Conferência Mundial de Educação para Todos, em 1990, e consolidadas com a promulgação da LDB n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. A partir de então, várias outras ações e desdobramentos são apresentados, revogados, renovados e reintroduzidos ou reapresentados no cenário político educacional.

Por isso, reconstituir o processo de valorização do magistério no Brasil é um exercício que exige cuidado na organização das premissas a serem apresentadas. Isso porque as ações advindas do Estado podem ter uma aparência explícita de incentivo, de valorização e de fortalecimento da educação, mas, em sua essência e meandros, há intensões e desdobramentos que julgamos devasto, com consequências incalculáveis.

Justificamos que o ordenamento jurídico que, ora, iremos apresentar, enquanto consideramos que são manifestações de avanço na valorização da carreira docente, em tese, muitas vezes não são materializadas na prática, junto à classe. Mormente a justificativa perpassa por questões orçamentárias, em uma retórica que nega a lógica do investimento em detrimento de gastos.

Deste movimento, desdobram-se algumas alterações legais que são defendidas e materializadas com a intervenção de diversas instituições de luta em defesa do profissional da educação, aqui, por nós destacadas: a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE) e a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE).

Iniciaremos apontando, a partir da Constituição Federal (CF) de 1988 (BRASIL, 1988), os movimentos de organização de uma identidade profissional, focalizando, especificamente, o Art. 206, que evidencia os oito princípios básicos do ensino, dentre eles, a “valorização do professor”.

Originalmente, foi assim apresentado:

- 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 idéias (sic) 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 do ensino, garantido, na forma da lei, planos de carreira para o magistério público, com piso salarial profissional e ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, assegurado regime jurídico único para todas as instituições mantidas pela União;**
- VI - gestão democrática do ensino público, na forma da lei;
- VII - garantia de padrão de qualidade (BRASIL, 1988, grifo nosso).

A CF (1988), no Art. 212 (*caput*), anuncia: “A União aplicará, anualmente, nunca menos de dezoito, e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios vinte e cinco por cento, no mínimo, da receita resultante de impostos, compreendida a proveniente de transferências, na manutenção e desenvolvimento do ensino”.

E ainda, o Art. 214 (BRASIL, 1988, grifo nosso)⁴², que aponta a importante Constituição e a estruturação de um plano nacional de educação:

A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração decenal, com o objetivo de articular o sistema nacional de educação em **regime de colaboração** e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas que conduzam a: erradicação do analfabetismo; universalização do atendimento escolar; melhoria da qualidade do ensino; formação para o trabalho; promoção humanística, científica e tecnológica do País; estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do produto interno bruto.

O “regime de colaboração” pressupõe uma necessária ação em uma unidade territorial do tamanho do Brasil, com tamanhas desigualdades regionais. Desse modo, a integração das ações de modo orientado por um PNE e com distribuição de bens públicos de modo equitativo, contribuirá sobremaneira para a superação de tais desequilíbrios sociais.

É urgente a promoção da equidade no tratamento dado a todos os segmentos do ensino que compõem a educação básica, assegurando aos governos estaduais e municipais, pela via da redistribuição dos recursos e pelo aporte de verbas federais suplementares, igualdade na capacidade financeira de promoção do atendimento em todos os níveis de ensino que oferecem e, conseqüentemente (sic), garantindo a todas as crianças e jovens brasileiros

⁴² Reformulado pela Emenda Constitucional n. 59 (BRASIL, 2009b).

igualdade de oportunidades de acesso à educação, independentemente da localização geográfica de suas residências e do ente governamental a que se encontram vinculadas as escolas públicas que irão atendê-los (FERNANDES, 2005, p. 110).

Considerando que o processo de distribuição de recursos financeiros para a educação pública é uma prática de intensa disputa, é notório e necessário que sejam adotadas medidas de universalização dos recursos de modo a alcançar padrões de qualidade e equidade.

Nesse sentido, é que a promulgação da LDB (1996b) se constituiu, ou seja, buscando acomodar interesses das diferentes forças políticas, econômicas e sociais. Ao final, um texto um tanto quanto genérico, com alguns equívocos epistemológicos, por si só, significou um instrumento de apoio à luta pela valorização dos profissionais docentes.

Para efeito de destaque neste texto, apontamos os Artigos 3º, 4º, 62, 63, 67, 74, 75 e 87 os quais passaremos a enfatizar o que consideramos relevante para a temática. Primeiramente, os princípios do ensino, com destaque ao Inciso VII “valorização do profissional da educação escolar” e ao Inciso IX “garantia de padrão de qualidade” (Art. 3º).

Na tessitura desta discussão, poderemos perceber que o tema do debate não se trata de novidade ou modismo, uma vez que visa à ampliação (universalização) trilhada pela valorização (profissionais da educação), de modo a alcançar a formação cidadã (qualidade) e faz-se princípios identificáveis nos instrumentos normativos analisados.

Em seguida, ao observar o Art. 4º, passamos a compreender “o dever do Estado” para com a escola pública. Identificamos o atendimento à educação básica (nova redação dada pela Lei n. 12.796, de 2013) obrigatória e gratuita, ou seja, as etapas da educação infantil, pré-escola (a partir dos 4 anos de idade), ensino fundamental e ensino médio, atendimento educacional especializado e gratuito àqueles que dela precisarem, oportunidade de cursar o EF e EM em qualquer época da vida, acesso a programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência estudantil, vaga na escola mais próxima da residência e, por fim, “padrões mínimos de qualidade de ensino, definidos como variedade e quantidade mínimas, por aluno, de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem” (Inciso IX) (BRASIL, 2013a).

Ao analisar o Art. 62, deparamo-nos com algumas interpretações, ao associá-lo ao Art.87.

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, 1996a)⁴³.

O que aparentemente estava até este ponto claro, confunde-se ao associar o Art. 87 (§ 4º), que destaca: “Até o fim da Década da Educação somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço”⁴⁴, inclusive, já revogado pela Lei n. 12.796 (2013a).

No Art. 62, admite-se a formação em “nível médio” para atuar na EI e EF-I; e no artigo 87, somente professores com “nível superior”. Sobre isso, o CNE posicionou-se por meio do Parecer n. 151 (1998b), afirmando que no segundo artigo em análise, expressa-se o que é “desejável”; e no primeiro, a “formação mínima” para admissão.

Discute como sendo o Art. 62 uma espécie de concessão sem data de vencimento. O que para nós, constitui-se de forma lamentável, um labirinto para subtrair possibilidades de valorização do professor, dando brechas para que Editais sejam estruturados a partir da formação mínima; e não, do desejável, em prol da qualidade da educação. Como se a EI e EF-I fossem níveis formativos menores em relação aos demais.

Destacamos, ainda, que a confusão de interpretação destes artigos promoveu uma grande corrida à formação superior e, com isso, vivenciou-se a multiplicação exponencial de instituições de ensino ofertando este nível, com qualidade questionável em decorrência de diferentes fatores como carga-horária, corpo docente, currículo e princípios da educação. Oliveira e Maués (2012) apontam que estes cursos, em sua grande maioria, eram e são ofertados nas IES particulares que, a partir de dados do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE), apontam qualidade inferior àqueles ofertados nas IES públicas.

Sobre a formação continuada, a LDB aponta que as instituições devem ofertar programas em diferentes níveis (Art. 63, Inciso III) e, ainda, que os sistemas de ensino deveriam promover “aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim” (Art. 67), indicando inclusive um movimento de valorização dos profissionais da educação, com a estruturação de planos de carreira, conforme expressa o *caput* do artigo.

I - ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos;

⁴³ Esta redação foi dada pela Lei n. 13.415 (BRASIL, 2017b).

⁴⁴ Registramos uma curiosidade, atribuída a equívoco redacional de ordem gramatical – no texto da Lei, afirma-se, no Art. 87, parágrafo 4º, que “Até o fim da Década da Educação, somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço”. No entanto, a redação correta deveria ter sido “A partir do fim da Década da Educação...”.

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

Esta, talvez, seja a grande evidência neste instrumento normativo que versa sobre a busca pela valorização do professor, ao destacar os elementos mínimos necessários para a constituição de um plano de carreira coerente às necessidades profissionais do magistério. Dali, destacam-se o acesso, a formação continuada, o direito à remuneração mínima real, o desenvolvimento da carreira por meio de progressão, carga-horária de trabalho extraclasse e condições adequadas de trabalho (quantidade de aluno por turma, vínculo profissional, estrutura física, insumos pedagógicos, dentre outros).

Por fim, destacamos os Arts. 74 e 75, que dão origem ao Fundef e, posteriormente, ao Fundeb. O primeiro versa sobre o estabelecimento de “[...] padrão mínimo de oportunidades educacionais para o ensino fundamental, baseado no cálculo do custo mínimo por aluno, capaz de assegurar ensino de qualidade”; e o segundo fixa: “A ação supletiva e redistributiva da União e dos Estados será exercida de modo a corrigir, progressivamente, as disparidades de acesso e garantir o padrão mínimo de qualidade de ensino”.

O Custo Aluno Qualidade (CAQ) visa estabelecer critérios para distribuição supletiva e redistributiva dos recursos da União para os demais entes federativos, objetivando estabelecer o mínimo de investimentos que se deve ter para com um aluno da educação básica durante um ano, para atender os fundamentos de qualidade estabelecidos⁴⁵.

Nesta variação de participação do Estado nas políticas educacionais, da “não-intervenção” à intervenção direta, cabem algumas análises e discussões que visam compreender qual, efetivamente, é o papel do Estado, sua influência quanto às políticas públicas para que, por fim, possamos compreender a natureza das determinações legais para a efetiva valorização do magistério.

Tal ordenamento jurídico, aqui composto pela Constituição Federal (1988) e pela LDB (1996b), permitiu a eclosão de políticas como: PNE (2001); PNE (2014a); Fundef (1996c); Fundeb (2007e); PSPN (2008a), Planos de carreira e remuneração dos profissionais do

⁴⁵ Esta discussão poderá ser ampliada a partir do e-book “CAMPAINHA NACIONAL PELO DIREITO À EDUCAÇÃO. CAQi e o CAQ no PNE: quanto custa a educação pública de qualidade no Brasil? São Paulo: Campanha Nacional pelo Direito à Educação, 2018. 203 p.”.

magistério da educação básica pública (2009h) e as Políticas Nacionais de Formação de Professores da Educação Básica (a partir de 2009).

Estas legislações visam garantir a todos os cidadãos a oportunidade de acesso e permanência ao espaço escolar de qualidade no que tange aos valores sociais, políticos e culturais. Tudo isso materializa-se em remuneração digna, formação crítica, condições de trabalho adequada, constituição de uma carreira profissional e reconhecimento social, constituindo, assim, uma cesta de princípios mínimos para valorização ampla dos profissionais envolvidos **com e para** a educação.

A opção pela estruturação textual das discussões desta parte perpassa por iniciar com a constituição histórica, estrutural e analítica dos documentos, buscando apresentá-los na ordem em que foram publicados. Portanto, começamos pela Lei do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (2007e); em seguida, a Lei referente ao Piso Salarial Profissional Nacional do Magistério (2008a); os Planos de carreira e remuneração dos profissionais do magistério da educação básica pública (2009h); a Política Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (a partir de 2009); e, por fim, o Plano Nacional de Educação (2014a).

4.1 Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (2007)

É notório afirmar que qualquer política pública efetiva carece de um eixo financiador para que se sustente. Conforme França (2016), a educação no Brasil tem por obrigação receber financiamento do Estado, em todos os seus níveis e modalidades, por se tratar de um direito social e universal do cidadão.

Concordamos com a importância de planejar a partir de uma lógica possível, observando as possibilidades tributárias:

O PNE tem metas como a de garantir a universalização da educação básica até 2016, o que implica a universalização da pré-escola (entre quatro e cinco anos), do ensino fundamental (de seis a 14 anos) e do ensino médio (de 15 a 17 anos). Mas, aliado a isso, é preciso estabelecer ações para quem não teve a trajetória regular e, portanto, está fora desse corte etário, pensar a educação para todos. O PNE também traz metas para a educação infantil (de zero a três anos), articulando a demanda da sociedade, um grande desafio, sobretudo porque grande parte da oferta deve ser garantida pelo município. Também busca combater problemas crônicos do acesso e aprovação com qualidade e na meta 12 sinaliza para a duplicação de matrículas na educação superior. Sua implementação traduzirá a possibilidade de enfrentar essas questões, mas vamos precisar de mudanças estruturais, sobretudo porque a desigualdade

educacional se articula à desigualdade social e exige um olhar atento para a concentração de riquezas, **o que implica a reforma tributária** (SAVIANI; DOURADO; ARAÚJO FILHO, 2014, p. 233).

Segundo França (2016), para implementar “[...] democratização universalização, qualidade, inclusão, igualdade, diversidade, valorização dos profissionais da educação e o financiamento [...]” (p. 189), havia uma perspectiva orçamentária, pois, depois de 5 anos de vigência do PNE, seriam destinados 5% do Produto Interno Bruto (PIB) em educação; e ao final de 10 anos, 10% do PIB seriam direcionados a esta pasta.

Frente a estas questões, a criação (1996), a regulamentação (1997) e a implementação (1998) do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), Lei n. 9.424 (1996b) que vigorou de 1998 a 2006, sem dúvidas, constituiu um grande avanço na distribuição de renda para a educação no país. Apresenta novos critérios de distribuição de verbas entre as unidades da federação, destinadas a atender os alunos matriculados no ensino fundamental.

A justificativa mais prática sobre a importância deste fundo para a educação, de natureza contábil e de colaboração, é expressa da seguinte forma:

As desigualdades, em 1995, eram abissais. Enquanto o Município de Paulínia (SP) dispunha em valores nominais, de cerca de R\$ 5.000,00 por aluno matriculado em sua rede, alguns municípios do Nordeste não tinham mais que R\$ 50,00 anuais para educar cada aluno. Diferenças não tão extremas, mas muito grandes, também se verificavam entre os estados de Roraima, Amapá, Acre e Tocantins, por contarem com significativas transferências de FPE, tinham receitas por aluno cinco vezes maiores que o Ceará, o Piauí e Alagoas (FERNANDES, 2009, p. 26).

O fundo é composto por uma junção de percentuais de vários impostos municipais, estaduais e federais. O repasse segue os dados do Censo Escolar do ano anterior, levando em consideração o tamanho da rede e não mais a quantidade de recurso de cada ente federado de modo isolado. Quando o valor composto no fundo por recursos municipais e estaduais for menor que o valor estipulado⁴⁶ por aluno para aquele ano, receberá complementação da União.

O Fundef destaca que os recursos devem ser aplicados, exclusivamente, no Ensino Fundamental, enquadrados como “valorização do magistério” e “manutenção e

⁴⁶ Este valor é calculado e publicado via Portaria Interministerial dos Ministérios da Educação e Fazenda, e denominado de Custo Aluno Qualidade Inicial (CAQi). Este dispositivo é um desdobramento do Inciso IX do Art. 4º da LDB n. 9.394 (1996b) “padrões mínimos de qualidade de ensino, definidos como a variedade e quantidade mínimas, por aluno, de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem”.

desenvolvimento do ensino”. Destes, o mínimo de 60% destina-se à remuneração do magistério (Art. 7º, BRASIL, 1996a).

Por sua vez, o restante, 40%, deverá ser aplicado nas demais despesas (remuneração e aperfeiçoamento de demais profissionais da educação; aquisição, manutenção, construção e conservação de instalações e equipamentos necessários ao ensino; uso e manutenção de bens vinculados ao ensino; levantamento estatístico, estudos e pesquisas visando, precipuamente, ao aprimoramento da qualidade e à expansão do ensino; realização de atividades-meio necessárias ao funcionamento do ensino; amortização e custeio de operações de crédito destinadas a atender ao disposto nos itens acima; aquisição de material didático-escolar e manutenção de transporte escolar (BRASIL, [1996?d]).

No Art. 9º da Lei n. 9394/96 – do Fundef, é explicitada a necessidade de os Estados, o Distrito Federal e os Municípios elaborarem, no prazo de seis meses, um “novo Plano de Carreira e Remuneração do Magistério” que assegure: “I - a remuneração condigna dos professores do ensino fundamental público, em efetivo exercício no magistério; II - o estímulo ao trabalho em sala de aula; III - a melhoria da qualidade do ensino” (BRASIL, 1996b).

Prevê, ainda, sanções aos agentes executivos que não cumprirem tais condições descritas acima. Estas medidas visam, mediante exposição simplificada, encaminhar movimentos de busca pela valorização dos profissionais do magistério, nesse momento, ou seja, daqueles que atuam especificamente com o ensino fundamental.

O Fundef não assegura a existência de um piso salarial, mas de um salário médio, cujo objetivo seria recuperar a imensa defasagem em âmbito nacional, mas que gera grande insatisfação junto aos professores. Com esse avanço para os docentes do ensino fundamental, gerou-se uma grande mobilização liderada pela CNTE que culmina com a ampliação do fundo para a educação básica, acrescido de compromisso de implementação de um Piso Salarial Profissional Nacional (FERNANDES, 2009).

Em 1998, a Emenda Constitucional (EC) n.19, no Art. 23, traz uma primeira modificação no Inciso 5º do Art. 206 da CF (1988), que passa a ser redigido da seguinte forma: “valorização dos profissionais do ensino, garantidos, na forma da lei, planos de carreira para o magistério público, com piso salarial profissional e ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos” (BRASIL, 1998a). Com esta nova redação, destaca-se a pluralidade de planos conforme as unidades federativas, favorecendo, assim, a possibilidade de atender às singularidades regionais e locais.

Já a EC n. 53 (2006) redefine o mesmo Inciso: “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”. Aumenta um Inciso, o oitavo, versando sobre: “piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos de lei federal”. E, também, acrescenta o parágrafo único, destacando que: “A lei disporá sobre as categorias de trabalhadores considerados profissionais da educação básica e sobre a fixação de prazo para a elaboração ou adequação de seus planos de carreira, no âmbito da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios”.

Nesta nova versão, com redefinição do Inciso 5º do Art. 206 da CF (1988), é ampliada a abrangência em relação aos docentes: antes, contemplava os “profissionais do ensino”; agora, amplia-se para “profissionais da educação escolar”. Isto significa, em termos práticos, que não somente os profissionais do magistério, mas agora, os profissionais que atuam na escola, na regência, na gestão e na organização do ensino. Essa mudança é considerada importante na organização das políticas educacionais.

Nesta lógica, o Fundef avança e amplia-se para Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), instituído pela EC n. 53 (2006) e regulamentado pela Lei n. 11.494 (2007e). Tal qual o Fundef, sua natureza é contábil, a partir de cada estado da federação, visando à constituição de um fundo de 20% do que é arrecadado com os principais impostos dos Estados e dos Municípios e, complementados, se necessário, pela União. Ainda, passa a ser destinado à educação básica como um todo e não somente ao ensino fundamental.

O Fundeb soma, segundo Fernandes (2009), quatro qualidades: estabelece condições para a universalização do atendimento à educação básica, como dispõe a Constituição; induz à organização e estruturação de fundos estaduais com possível complementação da União, dado ao regime de colaboração; é apenas uma das fontes de custeio e de financiamento da educação básica; valoriza os profissionais da educação por meio da viabilização do PSPN.

Uma interessante análise é feita no Parecer CNE/CEB n. 09, ao afirmar que:

[...] o FUNDEB possibilitou à União e aos entes federativos, por meio de um regime de colaboração, implementar políticas públicas no sentido de focar a garantia dos direitos almejados pelo Art. 206, I e VII, c/c o Art. 3º, III, da Carta Magna, bem como de estabelecer o piso do magistério com vistas a valorizar a maior parte dos profissionais da educação em exercício nas unidades escolares (BRASIL, 2009e, p. 15).

Evidencia-se, assim, que iniciativas anteriores não eram desdobradas ou efetivadas dadas às diferenças financeiras regionais. Também, a equalização na distribuição de verbas, visando assegurar um patamar único em todo o território nacional, foi essencial para o avanço

dessa lei. Destaca-se também o CAQ como uma estratégia necessária para definição do financiamento equitativo da união para com os entes federados.

A redistribuição dos recursos para cada unidade da federação varia de acordo com as matrículas – o que induz o regime de colaboração, sendo o principal eixo financiador da educação básica (FRANÇA, 2016). À União cabe, conforme a CF (1988), o investimento de 18% de sua receita líquida de impostos em educação; e às demais unidades federativas, o investimento de 25%. Segundo França (2016, p. 192), as transferências de recursos de uma unidade para outra visam “[...] equalizar a capacidade arrecadadora e as responsabilidades na prestação de serviços das diferentes esferas da Administração Pública”.

Em seu Art. 2º, estabelece-se que o objetivo deste fundo é “[...] a manutenção e desenvolvimento da educação básica pública e a valorização dos trabalhadores em educação, incluindo sua condigna remuneração [...]” (BRASIL, 2007e).

Assim, é possível afirmar que este fundo se destaca pela ampliação do atendimento do “ensino fundamental” para “educação básica” e, dos “professores do ensino fundamental” para os “profissionais da educação”. Esta última modificação amplia o suporte e apoio a “[...] docentes, profissionais que oferecem suporte pedagógico direto ao exercício da docência: direção ou administração escolar, planejamento, inspeção, supervisão, orientação educacional e coordenação pedagógica” (Art. 22, Inciso II, BRASIL, 2007e).

A distribuição dos valores entre Estados e Municípios segue a proporção direta do número de matrículas da educação básica, sendo ponderadas as etapas de forma diferenciada, já definidas pela lei do Fundeb. Logo, pode-se afirmar, tal qual Fernandes (2005, p. 127), que ele, Fundeb

[...] promove uma ampla redistribuição dos recursos financeiros vinculados à educação básica, adotando como critério o número de alunos matriculados por nível de ensino no âmbito de cada rede (estadual ou municipal) e a garantia de um investimento mínimo por aluno/ano, a ser fixado anualmente, que assegure efetivas condições de se alcançar um adequado padrão de qualidade do ensino.

No Art. 8º, destaca-se que o repasse dos recursos acontecerá dos Estados para os Municípios na proporção de alunos matriculados conforme Censo Escolar mais atualizado (ano anterior), realizado pelo INEP (BRASIL, 2007e). De acordo com os dados estatísticos do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), é possível apresentar o seguinte comparativo sobre os repasses ao estado de Minas Gerais:

Tabela 8 – Variação dos repasses do Fundeb - Estado de MG (2009-2019).

	Educação Infantil				Ensino Fundamental				Tempo Integral
	Creche Integral	Pré-escola Integral	Creche Parcial	Pré-Escola Parcial	Séries Iniciais Urbana	Séries Iniciais Rural	Séries Finais Urbana	Séries Finais Rural	
2009	1.616,78	1.763,76	1.175,84	1.469,80	1.469,80	1.543,29	1.616,78	1.690,27	1.837,25
2019	4.688,07	4.688,07	4.147,14	3.786,52	3.606,21	4.147,14	3.966,83	4.327,45	4.688,07
Variação	↑190%	↑166%	↑253%	↑158%	↑145%	↑169%	↑145%	↑156%	↑155%

Fonte: Adaptado de FNDE (2020a).

Cotejou-se dos dados, apenas, aqueles referentes à EI e ao EF, na década estudada nesta pesquisa (2009 a 2019). Podemos, com base na Tabela 8, afirmar que houve um avanço no valor anual por aluno, elevando-o a uma variação de mais de 100% em todas as categorias destacadas. Consideramos que este é um indicador da importância do Fundeb enquanto instrumento de financiamento para a escola básica pública que, por meio de critérios de redistribuição de riquezas, busca equalizar as diferenças entre os Estados e Municípios brasileiros.

No entanto, materializar políticas públicas em padrões de equidade faz-se um grande desafio aos pesquisadores educacionais. Diante desta necessidade, com o apoio direto de “[...] gestores educacionais, profissionais da educação, pais, estudantes e especialistas [...]” buscou-se estabelecer os insumos mais importantes para a educação e fixaram-se os seguintes: “[...] salários, jornada de trabalho, razão estudantes/professor, prédios e equipamentos, materiais de consumo e serviços [...]” (PINTO, 2015, p. 107-108).

Em seguida, por meio de precificação chegou-se a um valor mínimo por estudante conforme sua etapa de ensino, o CAQi. Importante destacar que este não configura o valor repassado pelo Fundeb, mas sim, um valor tido como ideal frente aos gastos necessários para se buscar uma qualidade mínima na educação básica (PINTO, 2015).

Mantém-se, no Fundeb assim como foi no Fundef, a destinação de pelo menos 60% dos recursos anuais do fundo para “[...] pagamento da remuneração dos profissionais do magistério da educação básica em efetivo exercício na rede pública” (Art. 22, BRASIL, 2007e). E define em parágrafo único:

I - remuneração: o total de pagamentos devidos aos profissionais do magistério da educação, em decorrência do efetivo exercício em cargo, emprego ou função, integrantes da estrutura, quadro ou tabela de servidores do Estado, Distrito Federal ou Município, conforme o caso, inclusive os encargos sociais incidentes;

II - profissionais do magistério da educação: docentes, profissionais que oferecem suporte pedagógico direto ao exercício da docência: direção ou administração escolar, planejamento, inspeção, supervisão, orientação educacional e coordenação pedagógica;

III - efetivo exercício: atuação efetiva no desempenho das atividades de magistério previstas no Inciso II deste parágrafo associada à sua regular vinculação contratual, temporária ou estatutária, com o ente governamental que o remunera, não sendo descaracterizado por eventuais afastamentos temporários previstos em lei, com ônus para o empregador, que não impliquem rompimento da relação jurídica existente.

No Art. 40, direciona-se a necessária implantação de “Planos de Carreira e remuneração dos profissionais da educação básica”, ou seja, a obrigatoriedade que, antes, era focada nos profissionais do Ensino Fundamental, agora, amplia, exigindo a atualização desses documentos, de forma que deem condições a uma formação continuada que vise à ampliação da qualidade da educação. Vale citar aqui que está expresso neste documento “[...]a remuneração condigna dos profissionais na educação básica da rede pública; a integração entre o trabalho individual e a proposta pedagógica da escola; a melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem” (Incisos I e II, BRASIL, 2007e).

Por fim, em seu Art. 41, destaca-se: “O poder público deverá fixar, em lei específica, até 31 de agosto de 2007, piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica” (BRASIL, 2007e), o que de fato aconteceu, com a conhecida Lei do Piso, sobre a qual passaremos a tratar na próxima seção.

4.2 Piso Salarial Profissional Nacional do Magistério (2008)

A qualidade da educação, ao observar o desempenho de países com altos índices no *ranking* feito a partir dos “exames padronizados internacionais”, aponta, segundo Britto e Waltenberg (2014), para a variável remuneração ao longo da carreira, em todos os níveis de ensino, como um fator preponderante.

Salários mais altos tenderiam: (i) possivelmente, a aumentar a motivação dos professores no exercício de suas funções, (ii) provavelmente, a contribuir para reter (bons) docentes na profissão, e (iii) certamente, a atrair indivíduos bem preparados para a carreira (BRITO; WALTENBERG, 2014, p. 7).

O oposto a esta situação pode ser identificado como a recusa em massa de licenciar-se profissionalmente, conforme pesquisa citada, deixando espaço para concluintes do nível médio com baixo desempenho o que, conseqüentemente, o início da carreira na docência teria menor qualidade. Em outro cenário, ter-se-iam profissionais de boa formação, mas desmotivados em

relação à docência, desempenhando mal seu trabalho. Por fim, destacamos, ainda, a possibilidade de termos profissionais que não são docentes, mas que “estão docentes”, ou seja, enquanto professores, visam a outras oportunidades, fazendo da profissão um trabalho temporário ou secundário.

Há, ainda, aqueles que assumem a docência da EI e do EF-I cujo grau de escolaridade é o ensino médio, na modalidade Normal, como professores contratados, fazendo desta ocupação um ponto de espera até a conclusão de cursos de graduação em outras áreas de atuação.

Em todos os casos citados (os de baixa formação cultural e científica, os desmotivados e os passageiros) configuram perfis de pessoas que “estão” docentes, mas não “são” docentes. E esta diferença faz grande significado no desenvolvimento da prática profissional no espaço escolar. Há uma interferência quanto à postura, à prática e ao engajamento destes que estão como professores.

Diante de significantes indicadores como estes, consideramos fundamental atenuar a tese de que basta uma excelente remuneração para se pensar em alcançar uma boa qualidade em relação aos profissionais da educação. Além deste fator, defendemos, tal qual Brito e Waltenberg (2014), a existência de características peculiares desta ocupação, tais como: “[...] estabilidade, número de horas trabalhadas, flexibilidade na profissão, além de benefícios como férias mais longas [...] (p. 10), e ainda, importância social da profissão⁴⁷. Diante disso, os pré-requisitos e o engajamento dos pretendentes a esta ocupação tendem a se elevar e, consequentemente, os critérios de seleção para o cargo.

Por outro lado, a partir de dados coletados nos questionários do Enade do Ensino Superior, Brito e Waltenberg (2014) apontam que 74% dos jovens ingressantes nas licenciaturas desejam ser professores⁴⁸. E, ao final do curso, dentre os concluintes, 76% confirmam que desejam atuar profissionalmente com a docência. Os autores reforçam, ainda, que os principais motivos da escolha são decorrentes da “identificação com a carreira” e a “possibilidade de terem uma segunda carreira”.

Diante da tese de que a remuneração é um aspecto preponderante para que a docência se torne uma profissão atrativa, na cesta de produtos que visam à valorização do professor, não se pode desconsiderar o Piso Salarial Profissional Nacional do Magistério (PSPN), Lei n. 11.738 (2008a).

⁴⁷ Os autores destacam que estas motivações à docência são baseadas em pesquisas desenvolvidas na Dinamarca, e que, no Brasil, não há estudos que apontam “[...] motivações e interesses dos alunos ao final do Ensino Médio” (BRITO; WALTENBERG, 2014, p. 11).

⁴⁸ Citamos o estudo de Azevedo (2019) que aponta que, nas licenciaturas (cursos presenciais e a distância) em instituições públicas e particulares, apresenta-se uma taxa de mais de 49% de evasão nos cursos.

Esse ato origina-se no Fundef, em 1996, a partir da luta pela valorização salarial do professor (FERNANDES, 2009). No entanto, no texto dessa lei, não se fala em piso, mas de uma “remuneração condigna do magistério” por meio de um regime colaborativo, consolidado na educação básica nacional. Na EC n. 53 (2006), que altera o Art. 206 da CF (1998), no Inciso VIII, destaca-se “**piso salarial** profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos de **lei federal**” (grifo nosso).

Gerou-se uma expectativa quando da formulação da Lei do Fundeb, para que houvesse institucionalização da EC n. 53 (2006); no entanto, não foi o que aconteceu. Mais uma vez, quanto à remuneração docente, usa-se a expressão “remuneração condigna dos profissionais na educação básica da rede pública” (Art. 40, Inciso I, BRASIL, 2007e), sem instituir a “lei federal” do “piso salarial”.

Se, a princípio houve uma perda, por não ter sido incorporado “piso salarial” em 2007, havia um artigo que obrigava o poder público a publicar lei específica sobre o Piso Salarial Profissional Nacional do Magistério Público da Educação Básica, ou seja, isso deveria ser feito até 31 de agosto de 2007 (Art. 41, BRASIL, 2007e).

Efetivamente, após duas décadas da CF (1988) que anunciava, no Art. 206, Inciso V, a busca pela valorização docente e, dezoito anos após, com a inserção do Inciso VIII, viu-se começar a materializar a ideia do Piso Salarial Profissional Nacional. Depois de dois anos, em 2008, enquanto instrumento normativo, havia se constituído “o sonho”, por meio da Lei n. 11.738, de 16 de julho de 2008, popularmente conhecida como a Lei do Piso (BRASIL, 2008a).

A lei contempla os “profissionais do magistério público da educação básica” (Art. 1º), estabelecendo um valor inicial para o ano de 2009 e fixa orientações para sua progressão nos anos seguintes (Arts. 2º e 5º, respectivamente). Esse valor, refere-se ao vencimento inicial para jornadas de 40h semanais (Art. 2º, § 1º).

Por profissionais do magistério público da educação básica entendem-se aqueles que desempenham as atividades de docência ou as de suporte pedagógico à docência, isto é, direção ou administração, planejamento, inspeção, supervisão, orientação e coordenação educacionais, exercidas no âmbito das unidades escolares de educação básica, em suas diversas etapas e modalidades, com a formação mínima determinada pela legislação federal de diretrizes e bases da educação nacional (Art. 2º, § 2º, BRASIL, 2007e).

Este valor deverá ser calculado a partir do princípio da proporcionalidade, sendo aplicado conforme as jornadas variáveis. E deverá somar a reserva de um terço da jornada para atividade extraclasse, e dois terços computados para interação com o educando (Art. 2º, § 4º).

A jornada extraclasse, lembrando, já estava prevista desde a LDB (1996b), no Art. 67, Inciso V, ao destacar que os sistemas de ensino, na busca pela valorização dos profissionais da educação, deverão assegurar, em seus planos de carreira “período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho”.

O valor do Piso configura “[...] como vencimento inicial das Carreiras dos profissionais da educação básica pública” (Art. 3º). O ente federado (Estado ou Município) que alegar, justificadamente, incapacidade de aplicar a Lei, poderá requerer à União, por meio de solicitação fundamentada, a complementação auxiliar para sua concreta efetivação, por meio de cooperação técnica (Art. 4º)⁴⁹.

De acordo com Carvalho (2014), o PSPN “[...] não é o salário total e nem a remuneração profissional de educação, é o valor mínimo abaixo do qual não pode ser fixado o vencimento base ou salário base do professor em início de carreira” (p. 8)⁵⁰. Esta compreensão se faz muito relevante, uma vez que se percebem movimentos de entes federados que visam à composição salarial, ou seja, à remuneração global, para alcançar o valor mínimo do piso. Para isso, desconsideram o apontamento da lei que destaca sobre o “vencimento base”. A remuneração global é constituída por vencimento base adicionado de vantagens pecuniárias.

O cálculo, conforme destaca o Parágrafo Único, do Art. 5º, será feito “[...] utilizando-se o mesmo percentual de crescimento do valor anual mínimo por aluno referente aos anos iniciais do ensino fundamental urbano [...]”, dos dois últimos anos, da tabela do Fundeb. Em seguida, o próximo Artigo dispõe sobre a necessária (re)formulação dos Planos de Carreira e Remuneração do Magistério, até 31 de dezembro de 2009, efetivando, em seus termos, o Piso Salarial.

Houve movimentos organizados por vários entes federados contra a implementação do Piso Salarial para os Professores. Dentre estes, destaca-se a ação requerida pelos governadores de cinco estados (Mato Grosso do Sul, Rio Grande do Sul, Paraná, Ceará e Santa Catarina), junto ao Supremo Tribunal Federal (STF). No entanto, este Tribunal reconheceu a constitucionalidade da Lei, ainda em 2008 (PRADO, 2019).

⁴⁹ O Regime de Colaboração, com movimento da União enquanto função redistributiva está previsto no Art. 211, § 1º da CF (1998): “A União organizará o sistema federal de ensino e o dos Territórios, financiará as instituições de ensino públicas federais e exercerá, em matéria educacional, **função redistributiva e supletiva**, de forma a garantir **igualização** de oportunidades educacionais e **padrão mínimo de qualidade** do ensino **mediante assistência técnica e financeira** aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios (grifo nosso).”

⁵⁰ Por “vencimentos”, usamos a definição compreendida pela Lei n. 8.112 (1990) que dispõe sobre o regime jurídico dos servidores públicos civis da União, das autarquias e das fundações públicas federais, em que destaca, no Art. 40, vencimento como sendo “[...] retribuição pecuniária pelo exercício de cargo público, com valor fixado em lei” e, “remuneração”, no Art. 41, “[...] vencimento do cargo efetivo, acrescido das vantagens pecuniárias permanentes estabelecidas em lei”. Já o salário não é sinônimo de vencimentos, pois este é voltado ao “empregado público”, ou seja, aquele que ocupa um cargo público por meio dos contratos de trabalho (BRASIL, 1990).

1. Perda parcial do objeto desta ação direta de inconstitucionalidade, na medida em que o cronograma de aplicação escalonada do piso de vencimento dos professores da educação básica se exauriu (Arts. 3º e 8º da Lei n. 11.738/2008).
2. É constitucional a norma geral federal que fixou o piso salarial dos professores do ensino médio com base no vencimento, e não na remuneração global. Competência da União para dispor sobre normas gerais relativas ao piso de vencimento dos professores da educação básica, de modo a utilizá-lo como mecanismo de fomento ao sistema educacional e de valorização profissional, e não apenas como instrumento de proteção mínima ao trabalhador.
3. É constitucional a norma geral federal que reserva o percentual mínimo de 1/3 da carga-horária dos docentes da educação básica para dedicação às atividades extraclasse (BRASIL, 2008c).

Acreditamos que somente a remuneração não constitui determinante exclusivo para compor o processo de valorização do profissional da educação. De outra forma, é inegável que compõe de modo direto para o alcance das demais variáveis. No entanto, sob alegação de dificuldades orçamentárias, o PSPN não é respeitado em várias unidades da federação, comprometendo o desenvolvimento e a ampliação de qualificação de metas propostas pelo PNE (conforme apresentado anteriormente).

Vale destacar que o Fundeb, além de ter como função principal a universalização da educação básica, trouxe avanço e conquista quanto à valorização do magistério, ao proporcionar o Piso Salarial Profissional Nacional, aprovado pela Lei n. 11.738/08, estabelecendo o teto mínimo para o professor, somente com magistério (nível médio) e normatizando a carga-horária para atividades extraclasse (FRANÇA, 2016, p. 193).

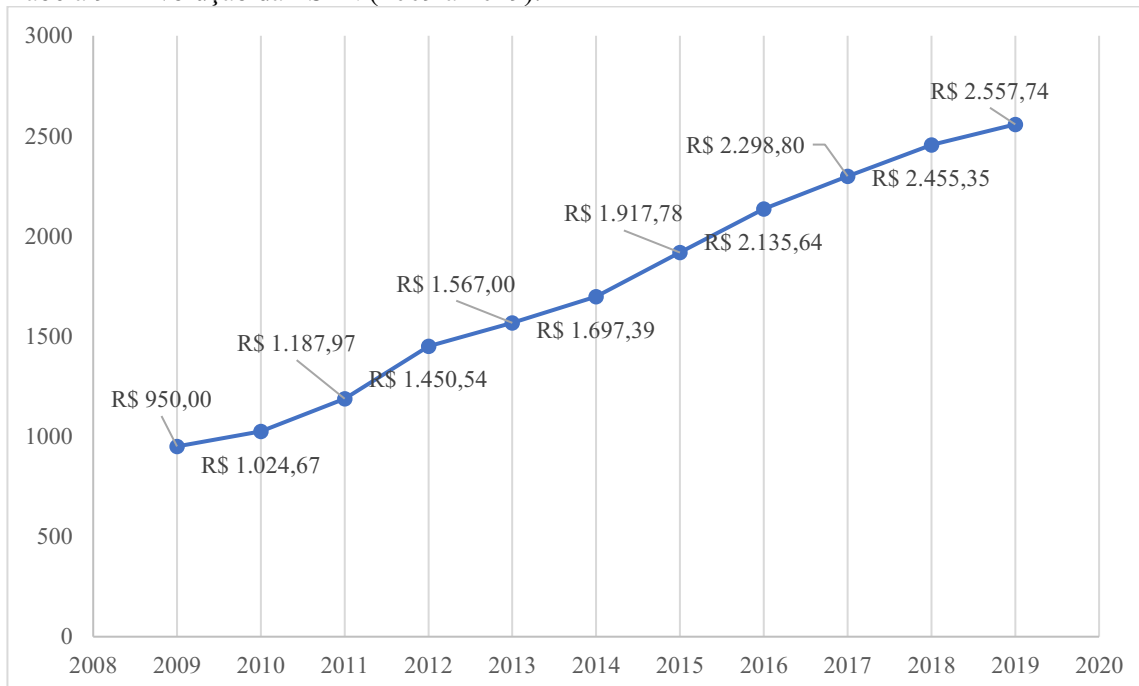
Segundo Carvalho (2014, p. 6) a aprovação desta Lei “[...] significou uma vitória e foi fruto de um longo processo de disputa e luta da categoria”. A Lei do Piso fixa o “vencimento inicial”, instituído para os profissionais do magistério público da educação básica, para uma formação em nível médio, modalidade Normal, com carga-horária de 40 horas que deverá ser reajustado anualmente no mês de janeiro.

A Lei do Piso, nesse sentido, estimularia a realização de concursos públicos, a busca por qualificação e titulação pelos professores, a elaboração de planos de carreira, a dedicação exclusiva do professor a um único estabelecimento de ensino público e melhor remuneração (CARVALHO, 2014, p. 8).

Haverá atualização anual dos valores referente ao Piso por meio de “atos administrativos”, independente da disposição política do governo. Acontecerá sempre no mês

de janeiro e acompanha o índice de cálculo do valor aluno/ano do Fundeb, a partir da variação dos dois últimos anos anteriores ao cálculo. Tal qual destaca a Lei no Art. 5º, Parágrafo Único: “[...] crescimento do valor anual mínimo por aluno referente aos anos iniciais do ensino fundamental urbano, definido nacionalmente, nos termos da Lei n. 11.494, de 20 de junho de 2007”, a Lei do Fundeb (BRASIL, 2007e).

Tabela 9 – Evolução da PSPN (2009 a 2019).



Fonte: Própria Autora Adaptado de Brasil (2020c).

Há uma séria crítica da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME) frente a esta Lei. A princípio, destacam-se os índices de reajustes anais imputados. Apresentam-se dados indicando que, enquanto a Inflação Oficial (IPCA), o crescimento do PIB, e a evolução do Salário-Mínimo tiveram valores respectivos de 83,91%, 12,26% e, 121,7%, no acumulado da década, o Piso Salarial Nacional dos Professores teve um acumulado de 203,61% (GARCIA, 2020)⁵¹.

Em decorrência desse aumento dos índices citados anteriormente, Garcia (2020, p. 2) afirma que:

[...] têm se constituído em um enorme desafio para as finanças da grande maioria dos municípios, de forma que, em que pese a nobreza de propósitos da política de valorização dos profissionais do magistério da educação básica, cabe à Undime ponderar e alertar sobre a insustentabilidade dessa política nos

⁵¹ Este estudo foi feito com dados de 2009 a 2020.

seus moldes atuais (notadamente do mencionado critério para atualização do piso), em especial no presente cenário de indefinição e insegurança jurídica acerca da continuidade do Fundeb como fonte permanente (e principal) de recursos vinculados à manutenção e desenvolvimento do ensino no âmbito das redes municipais (incluindo o pagamento de pessoal).

É necessário registrar a existência desses dois polos de uma mesma situação: dirigentes municipais que repercutem a dificuldade de pagamento do PSPN (2008), como vimos acima; por outro, consequentemente, a submissão dos professores aos precários contratos de trabalho sem necessária formação superior. Percebemos que se aceita a formação nível médio, mas não há como garantir o acompanhamento da evolução da remuneração deste profissional (FREITAS, 2012).

A implementação do Piso Salarial para a carreira docente, como já dissemos, tem sido uma luta histórica em favor da profissão docente. Sempre sofreu dificuldades na sua implementação, devido às grandes discrepâncias regionais do país, ou seja, enquanto há regiões com grande arrecadação financeira, há outras com baixíssima arrecadação. O Fundef, primeiramente, e, em seguida, o Fundeb, apresentaram-se como caminhos que possibilitaram a implementação do regime de colaboração entre União, Estados e Municípios, fragilizando, então, este argumento contrário à sua implementação.

É importante considerar que os ajustes salariais que prevê a Lei do Piso acontecem na busca por superar uma histórica desvalorização da remuneração docente em relação às demais profissões com mesmo grau de formação exigido. A lógica, então, é a busca de equiparação de uma defasagem salarial historicamente acumulada. Vale ressaltar que este ajuste far-se-á de maneira gradual, ou seja, com avanços anuais.

A princípio, apesar de o PSPN ser considerado um ganho para a classe, é necessário relativizar, criticamente, o mesmo. Consideramos que a sua aprovação foi objeto de grande luta e discussões por parte dos órgãos de representação e partidos políticos, em ambiente de intensas disputas no âmbito político e econômico. Ainda é importante destacar que a Lei não consegue atingir todos os “profissionais da educação”: em destaque, os “funcionários da escola”.

Destacamos, ainda, que ela é válida, somente para o vencimento básico dos profissionais que possuem formação em nível médio, modalidade Normal, deixando de fora a repercussão destes reajustes para profissionais que somam tempo de serviço, que estão fora do período probatório e que possuem “promoção” advinda de mudança de classe.

Sobre aprofundamento dessa discussão que envolve PCRs (elaboração ou atualização), contendo debates sobre estrutura (níveis e classes), remuneração e condições de trabalho (jornada de trabalho), avançaremos na próxima seção.

4.3 Planos de carreira e remuneração dos profissionais do magistério da educação básica pública (2009)

Diante dos dispositivos apontados anteriormente, como foi possível perceber, esteve em discussão a necessidade de os entes federados elaborarem ou atualizarem seus Planos de Cargos e Remunerações ou, como também são chamados, os Planos de Carreira e Remuneração.

Faz-se importante iniciar esta seção, conceituando o termo “carreira”: para Gatti, Barretto e André (2011) é a trajetória profissional com etapas e progressões; já Dutra Júnior *et al.* (2000) observa ser a linha de progressão remuneratória, relacionada à mudança de posição no que tange à categoria profissional; e, Prado (2019, p. 7) define

[...] como uma forma de organização de certos cargos providos por concurso público, quando dispostos em posições escalonadas – se contrapondo a cargo isolado –, em que a passagem de uma posição para outra se pauta em critérios estabelecidos em legislação e implica, necessariamente, aumento na remuneração que, considerando as peculiaridades de cada trajetória docente, pode ser acrescido pela assunção de diferentes responsabilidades.

Novamente, recorremos à CF (1988), no Art. 206 que associa a “valorização dos profissionais da educação” e a constituição de “planos de carreira”, orientando a organização e apresentação desta ferramenta de gestão pública, expresso no Parecer CNE/CBE n. 09:

Traduzindo tal dispositivo constitucional, podemos afirmar que a valorização dos profissionais da educação será alcançada a partir da elaboração dos “planos de carreira”. Cada ente federativo deverá, de acordo com sua realidade elaborar o plano de carreira de seu pessoal docente. Estes planos, ainda, precisam ser apresentados através de lei, “[...] porque materializam as relações de trabalho entre uma categoria de servidores públicos e a Administração [...]” (BRASIL, 2009e, p. 10).

Desse modo, focando no “princípio da legalidade”, há uma exigência para que as relações de trabalho no âmbito público sejam estruturadas por meio de leis que visem garantir direitos “[...] universais, garantias grafadas em regras, corporificadas em parâmetros, que se tornam diretrizes que orientarão as leis que os entes federados elaborarão” (BRASIL, 2009e, p.10).

Assim, dada a importância desta discussão, tanto na formulação das políticas públicas como para a busca da valorização docente, no movimento delineado até aqui, destacamos a Resolução n. 2, do Conselho Nacional de Educação, de 28 de maio de 2009, que fixa as Diretrizes Nacionais para os Planos de Carreira e Remuneração dos Profissionais do Magistério da Educação Básica Pública, destacando a necessária (re)adequação à mesma, pelos entes da

federação até o último dia do ano de 2009 (BRASIL, 2009h), em conformidade com as alterações expressas na Lei do Fundeb (2007e) e na Lei do Piso (2008a).

Dutra Júnior *et al.* (2000, p. 204) definem,

[...] plano de carreira é instrumento de administração de recursos humanos voltado essencialmente para a profissionalização. Nessa condição, considera de forma especial algumas variáveis essenciais à sua finalidade, quais sejam, o desempenho do servidor no exercício de suas atribuições, os programas de desenvolvimento de recursos humanos, a estrutura de classes e o sistema de remuneração.

Nestas Diretrizes, reafirma-se que “profissionais do magistério” são aqueles que atuam como professores ou como apoio pedagógico à docência (direção, administração, planejamento, inspeção, supervisão, orientação e coordenação educacional), desde que seja na Educação Básica, nas diversas etapas e modalidades, com formação mínima conforme LDB (1996b) (Art. 2º, § 1º, BRASIL, 2009h).

O Art. 3º desta Resolução n. 2 do CNE/CEB destaca sobre a remuneração que deve ser conforme a Lei do Piso (2008a). Já o artigo seguinte aponta os princípios dos PCRs: reconhecimento da Educação Básica pública, gratuita, como dever do Estado, baseada em padrões de qualidade; acesso à carreira por meio de concurso público; remuneração condigna (vencimentos ou salários iniciais nunca inferiores ao Piso); reconhecimento da carreira docente e desenvolvimento que permita a equiparação salarial com outras carreiras profissionais com formação semelhante; desenvolvimento profissional com progressão salarial (titulação, experiência, desempenho, atualização e aperfeiçoamento profissional); valorização do tempo de serviço; jornada de trabalho, preferencialmente integral, de 40 (quarenta) horas semanais, considerando 1/3 (um terço) para extraclasse; incentivo à dedicação exclusiva; incentivo a participação de programas de formação (inicial e continuada); melhoria nas condições de trabalho; incentivo à participação na elaboração do planejamento da rede de ensino; objetividade nos critérios de movimentação entre as unidades escolares; possibilidade de remoção por motivo de mudança de residência sem prejuízo dos direitos constituídos.

Dentre esses princípios, concordamos com o incentivo à dedicação exclusiva em uma única unidade escolar, pois consideramos que um profissional, ao se dedicar em tempo integral a uma mesma unidade de ensino poderá participar de modo mais significativo naquela realidade, de modo a colaborar com o desenvolvimento crítico da comunidade. (ALMEIDA, 2009).

A dedicação exclusiva do professor à unidade escolar é um instrumento importante para a qualificação e continuidade do projeto político-pedagógico. Assim, os sistemas de ensino devem debater a implementação de incentivos à dedicação exclusiva, como, por exemplo, benefícios salariais diferenciados e jornadas de trabalho específicas, compostas em apenas uma unidade escolar (BRASIL, 2009e, p. 22).

Ainda, destacamos a jornada de trabalho a ser organizada conforme PSPN, ou seja, considerando dois terços desta para interação do professor com o educando e o restante, um terço, constituirá o chamado *extraclasse*. Este, entende-se como “[...] um percentual de horas destinadas às atividades de preparação de aula, correção de atividades, atendimento aos pais, formação continuada, desenvolvimento de trabalho coletivo na escola, entre outras atividades inerentes ao trabalho do professor” (ARELARO *et al.*, 2014, p. 201).

A organização da jornada de trabalho, em um PCR, deve levar em consideração a necessária fixação do professor em uma única escola. A busca pela composição salarial em que o professor divide seu tempo em diferentes escolas impede ou limita a criação de vínculo com os alunos e a comunidade. O PSPN prevê que as 40 horas devem ser dedicadas em uma mesma unidade escolar.

Concordamos com Freitas (2012) que, enquanto Estados e Municípios resistem ao pagamento do Piso Salarial, acaba condicionando a existência e submissão destes profissionais à “[...]dupla jornada em duas ou mais escolas e a condições de estresse e autorresponsabilização perante as demandas cotidianas no espaço de trabalho” (p. 97).

O professor não pode mais ficar sujeito, como fica hoje, aos sobressaltos de uma escolha de aula, sem saber para onde vai, ano a ano. Há unidades da federação que permitem que o mesmo professor dê até 64 aulas semanais, o que obviamente é inviável, desgastante e impede um trabalho mais individualizado com os alunos e um trabalho de longo prazo. Na realidade de hoje, há uma grande rotatividade de professores e muita instabilidade gerada por isso. Se conseguirmos fixar o professor na escola, em uma jornada única, isso permitiria grandes avanços, sobre todos os pontos de vista, inclusive do ponto da gestão democrática. Com muita frequência, o professor participa da construção de um projeto político-pedagógico em um ano e no outro está longe, em outra escola (LEÃO, 2013).

Prado (2019) ainda destaca a importância da Lei do Piso (BRASIL, 2008a) na constituição desta Resolução (BRASIL, 2009h), como sendo também um movimento de avanço na luta pela valorização do professor. O autor reconhece destaques significativos que permeiam a jornada de trabalho: tempo integral e com proporcionalidade ao *extraclasse*; dedicação exclusiva; ingresso por meio de concurso; vencimentos iniciais pautados na PNSP; incentivo à

formação (reflexo nos vencimentos – progressão por qualificação, oportunidade de desenvolver em serviço, licença para formação); cuidado com as condições de trabalho (número de aluno por turma, estrutura e insumos pedagógicos); avaliação de desempenho democrática e ampla e progressão por tempo de serviço, dentre outros.

Consideramos, tal qual Arelaro *et al* (2014), que, ao determinar que o acesso à carreira se dê mediante “concurso público”, faz-se um importante movimento de superação de “[...] práticas de indicação (clientelismo/apadrinhamento) por políticos que buscam compor sua base de apoio, utilizando-se do emprego no serviço público” (p. 200). Desse modo, compõe-se com os princípios de igualdade perante condições de exigências pautadas em pesquisas da área.

A análise de uma jornada de trabalho docente deve levar em consideração muito mais que só a quantidade de horas que este profissional fica em sala de aula em contato direto com os alunos. É preciso considerar o tempo necessário para planejar a aula, a elaboração de insumos pedagógicos, a correção de atividades (trabalhos e provas), a quantidade de alunos e turmas em que ele desempenha sua função e, ainda, o número de escolas e turnos trabalhados.

É uma relação complexa e “complexificadora”, ao ter como parâmetro o desgaste e envolvimento desse profissional a fim de ofertar um ensino de qualidade e que envolva todas as realidades e necessidades desses alunos.

Além desses aspectos relacionados à jornada do professor, uma questão recorrente nos debates sobre a condição docente refere-se à eventual duplicação da jornada de trabalho como forma de melhorar o padrão de remuneração, o que, em muitos casos, está relacionado a um fenômeno que afeta negativamente o exercício profissional: a atuação em escolas distintas (ALVES; PINTO, 2011, p. 621).

Estes autores ainda destacam que os professores, na busca por melhorar a remuneração, buscam outras ocupações fora da sala de aula, que, notoriamente, não contribui com a busca pela valorização docente e, tampouco com a qualidade da educação. As ocupações são as mais diversas, desde “instrutores e professores de escolas livres”, “programadores”, “avaliadores e orientadores de ensino” - que consideramos atividades coerentes com espaço educacional, o que não configura algo tão deletério; e, também, “vendedores e demonstradores em lojas ou mercados”, o que o descaracteriza da área da educação. Logo, ocupações que não colaboram com a educação, e contribuem para a desqualificação da profissão e da área (ALVES; PINTO, 2011).

A discussão sobre a relação entre valorização do professor e jornada de trabalho é sensível às reflexões que permeiam a busca pela qualidade do ensino, uma vez que

concordamos que “[...] uma jornada de trabalho compatível com a especificidade do trabalho docente está diretamente relacionada à valorização do magistério e à qualidade do ensino, já que a dupla ou a tripla jornada comprometem o desempenho do professor” (ARELARO *et al.*, 2014, p. 201).

Ou seja, quanto maior a jornada de trabalho, menor a disposição do trabalhador para dedicar-se à proposição de projetos pedagógicos, à formação continuada e à minimização do envolvimento com causas da comunidade, considerando que este professor atua em diversas jornadas, em diferentes escolas e regiões. A Resolução CNE n. 2 (2009h) propõe a integralização de uma jornada de 40h (quarenta horas) semanais com a vinculação docente a uma mesma escola. E isso, no sentido de garantir o cumprimento da LDB (1996b) e a Lei do Piso (2008a), ao expressarem que

[...] a jornada de trabalho docente deve ser composta por um percentual de horas destinadas às atividades de preparação de aula, correção de atividades, atendimento aos pais, formação continuada, desenvolvimento de trabalho coletivo na escola, entre outras atividades inerentes ao trabalho do professor (ARELARO *et al.*, 2014, p. 201).

Diante disso, Arelaro *et al.* (2014, p. 203) destacam a existência de uma “[...] pressão contraditória dos professores e do sindicato pela manutenção do direito ao acúmulo”. Situação, acreditamos, que poderia ser superada com planos de carreira que visassem realmente à valorização do trabalho do professor.

Equacionados esses dois componentes, remuneração adequada e estrutura básica da jornada de trabalho que contemple hora de trabalho extraclasse a ser cumprida na escola e estimule a dedicação exclusiva à docência e, preferencialmente, em uma única escola, acreditamos que as condições necessárias, embora não suficientes, para um salto de qualidade na educação básica estarão dadas (ALVES; PINTO, 2011, p. 633).

Percebemos que grandes são os entreves enfrentados pelas regulamentações educacionais dada a grande diversidade de situações. Se se observar a questão da jornada de trabalho para um professor da EI, 40h, sendo aproximadamente 13h de extraclasse e 27h de interação com os educandos, com aproximadamente 25 alunos, constituímos um cenário.

Já um professor da Disciplina de Artes, no EF-II, para constituir sua jornada de 40h, e, a carga-horária da disciplina sendo de 1 h/semana, ele deverá somar, aproximadamente 27 turmas. Tendo, cada turma, em média trinta alunos, este professor, deverá acompanhar 810 alunos. Este é um segundo cenário.

Perceba que as 13h de extraclasse, no primeiro cenário, têm um impacto no trabalho deste docente. Já no segundo cenário, a mesma quantidade de horas, representa outro impacto, muito maior. Soma-se ao desempenho deste trabalho a preparação de aula, correção de atividades, acompanhamento do desenvolvimento individual do estudante e atividades burocráticas, como preenchimento de diários e de relatórios. Reconhecemos a existência de parâmetros de referência para composição de jornada de trabalho: neste caso, a orientação é que não ultrapasse 300 alunos (BRASIL, 2009e). Por si, esta situação já configura intensificação do trabalho.

Neste exemplo, podemos, claramente, perceber o quanto é preciso avançar ainda no sentido de constituir uma equalização também no âmbito da classe docente. A escola pública apresenta-se com diferentes e diversas realidades que não podem ser desconsideradas e, consequentemente, padronizadas.

Há uma tendência maior de professores do EF, das séries finais e do EM constituírem-se como professores horistas em duas ou mais unidades escolares. Segundo Freitas (2012) isso justifica-se

[...] em razão da estrutura curricular e disciplinar nas áreas com menos carga-horária e mais carentes de professores formados, a carga-horária dos professores é, via de regra, dividida não apenas entre várias escolas, mas principalmente em várias turmas, configurando um processo de intensificação do trabalho docente, que se responsabiliza pela formação de 500 a 700 alunos (p. 122).

Sobre esta questão, precisamos ainda considerar que o “extraclasse” não constitui “apenas” como a oportunidade de o professor dedicar-se, enquanto trabalho profissional, a tarefas de planejamento e acompanhamento do discente. Essa carga-horária deve ser estruturada, também, como oportunidade de desenvolvimento profissional, vinculando-a à formação continuada em serviço.

Faz-se necessária a superação da diferença de vencimentos pautada na etapa ou modalidade de atuação profissional; essa deve ser pautada na titulação “[...] o salário pago a um professor doutor, com 40 horas semanais, em início de carreira que atua no ensino médio, deve ser o mesmo de um profissional com a mesma formação, que atua na educação infantil” (CARVALHO, 2014, p. 10). Ainda, complementamos como necessária a equiparação entre as redes de ensino, não havendo, portanto, justificativa para diferenciar os vencimentos iniciais de um professor mestre na rede federal ou rede estadual, por exemplo.

Continuando ainda, não se pode desconsiderar ou deixar de citar a luta histórica dos profissionais da educação pela equidade salarial entre profissionais com nível formativo semelhante. Sem dúvida, esse é um caminho fundamental para a reconstrução do reconhecimento social do professor. Em linhas gerais, se todos somos iguais perante a CF (1988), como justificar a diferença salarial entre um médico e um professor da escola básica, ambos com mesmo nível formativo?

Esta discussão está bem delineada na Meta 17 do PNE (2014a) – “Valorizar os (as) profissionais do magistério das redes públicas da Educação Básica, a fim de equiparar o rendimento médio dos(as) demais profissionais com escolaridade equivalente, até o final do sexto ano da vigência deste PNE” – cujo alcance, conforme Inep (2020b) não será efetivado, até o fim da vigência do citado plano (ver discussões em seção 4.5).

Há, ainda, o necessário investimento em programas de formação (presencial e a distância), junto aos sistemas de ensino, de modo a incentivar e promover oportunidades de qualificação (inicial e continuada), especialmente aquelas vinculadas às políticas nacionais de formação de profissionais (que apresentaremos na seção seguinte). No Parecer (BRASIL, 2009e), os relatores apontam diretrizes de importante agregação, no que tange a essa condição:

[...] condições objetivas para que possam ter acesso a programas permanentes e regulares de formação e aperfeiçoamento profissional, inclusive em nível de pós-graduação, com licenciamento remunerado para esse fim; à universalização das exigências mínimas de formação para o exercício da profissão de todos os profissionais da Educação Básica; à concessão de licenças para aperfeiçoamento e formação continuada; a, pelo menos, três licenças sabáticas, adquiridas a cada sete anos de exercício na rede de ensino, com duração e regras de acesso estabelecidas no respectivo plano de carreira (p. 22).

Há, também, o necessário estabelecimento de regras e critérios para movimentação entre as unidades escolares, no que tange à remoção e à mudança de lotação, visando à qualidade e à satisfação daqueles que tiverem tal necessidade.

[...] estas diretrizes tratam de forma adequada a carreira docente articulada à formação profissional em suas diferentes dimensões – inicial e continuada -, às condições objetivas e subjetivas necessárias para o exercício do trabalho, incluindo as condições da escola, o tempo para o estudo, o número de alunos por sala, jornada, progressão e ascensão na carreira vinculada a uma avaliação por desempenho (CARVALHO, 2014, p.10-11).

Além disso, destacamos a “progressão” na carreira que, por si, deve constituir-se em torno das variáveis “tempo” e “avaliação de desempenho”. Sobre o tempo, este é objetivo, ou seja, refere-se ao período que o profissional efetivo se dedica àquela carreira desde o momento de sua posse. Já o segundo elemento é mais subjetivo e pouco utilizado nos PCRs. Referindo-se àqueles que o incorporam, pode-se verificar três tendências: consideram somente a certificação, com carga-horária mínima; outros, os trabalhos desenvolvidos dentro da unidade vinculada (colaboração, participação, engajamento etc.) e, ainda, há aqueles que somam as duas dimensões citadas.

Dado ao seu caráter subjetivo, destacamos do Parecer o cuidado a ser tido, no sentido de não fazer desse instrumento de desenvolvimento profissional uma ferramenta de perseguição e punição do trabalhador, quando mal utilizado. Logo, compreende-se a necessária estruturação de regras claras que expressem caminhos para a melhoria do processo ensino-aprendizagem em todos os seus determinantes (BRASIL, 2009e).

Do mesmo modo, há a “promoção” na carreira que se constitui da evolução por meio de titulação a partir daquela mínima, exigida no concurso público, ou seja, para EI e EF-I (nível médio, modalidade Normal) e EF-II (superior nas diferentes áreas do conhecimento). Mas também, tal qual destaca o Parecer, é essencial que:

[...] os entes federados consignem nos planos de carreira a evolução pela via não acadêmica, através da qual são contemplados os docentes que realizam cursos de aperfeiçoamento e atualização profissional e participam de estudos e outras atividades consideradas relevantes para a melhoria da qualidade de seu trabalho, isto é, evoluem dentro do mesmo nível de formação exigido ao exercício do cargo (BRASIL, 2009e, p. 25).

Uma importante análise sobre a promoção profissional expressa nos atuais planos de carreira docente perpassa pelo avanço na carreira, com aumento salarial, sem exigir que o profissional se afaste da sala de aula, assumindo cargos de gestão. Isso implica que a busca por condições sociais condignas provoca o abandono da sala de aula de excelentes professores (LEÃO, 2013).

A carreira do magistério [...] deve ser aberta, isto é, deve possibilitar aos docentes a evolução salarial sem que, para isto, tenham de deixar a sala de aula. Assim os professores – no exercício da docência – devem poder chegar ao nível salarial de um diretor, por exemplo, na medida em que se eliminem os limites intermediários entre os cargos e funções, permitindo que todos tenham a possibilidade de atingir o mesmo padrão final do quadro do magistério. Isto poderá evitar, por um lado, que excelentes professores deixem a sala de aula para ocupar funções, por exemplo, de diretor de escola ou

supervisor de ensino movidos apenas pela necessidade de melhoria salarial e, por outro lado, assegurará que tais funções sejam ocupadas por profissionais que possuam verdadeira aptidão para o seu exercício (BRASIL, 2009e, p.14).

As promoções devem partir de uma prática motivada dos profissionais, uma vez que uma formação que permita ao profissional inovar e contribuir com a ampliação da aprendizagem do aluno, com domínio de “conteúdos curriculares” e “aspectos formativos” relacionados à constituição do sujeito social, cidadão, deve ter um significado intensificado e significativo.

O professor precisa querer formar-se. Ressalta-se que a diferença salarial entre o professor inicial (nível médio) para os professores com ensino superior é de, no mínimo, 50%. É preciso querer formar-se, aperfeiçoar-se. E destaca, ainda, que o incentivo à qualificação deve ser estendido a “todos os profissionais que atuam na escola”, isto é, da merendeira, porteiro e inspetor, aos professores regentes (LEÃO, 2013).

Isso significa que a “progressão” e a “promoção” devem estar bem estruturadas, visando a critérios técnicos e a regras claras, para que tanto a formação acadêmica quanto o desenvolvimento enquanto profissional que alcança a cada ano de trabalho um grau de maturidade frente ao exercício de sua função sejam considerados. O reflexo deste desenvolvimento deve ter repercussão na remuneração do servidor de modo cumulativo.

Pesquisas apontam evidências, segundo Prado (2019), que a combinação entre “titulação” e “experiência” são decisivas e repercutem no desenvolvimento do desempenho dos alunos e, conseqüentemente, na sua aprendizagem. No entanto, o critério experiência é mais significativo que o de titulação. Isso, inclusive, no estado da Carolina do Norte, nos EUA, levou à criação de políticas alternativas, como a “licença para o exercício da docência” que se constitui uma prova de conhecimentos disciplinares e pedagógicos.

Este autor destaca ainda que “[...] a obtenção da certificação do NBPTS⁵² exige dos professores a aprovação em um portfólio de avaliações de processo que inclui artefatos de prática docente, vídeos de sala de aula, trabalho com estudantes e ensaios reflexivos” (PRADO, 2019, p. 15).

De acordo com Prado (2019), é necessário observar a estruturação da carreira docente conforme algumas dimensões: estrutura, progressão e remuneração. Quanto à primeira, os cargos de professores assumem as mais variadas formas, dado ao tipo de vínculo (estatutário

⁵² National Board for Professional Teaching Standards (NBPTS) é um Conselho Nacional independente que atribui certificações aos profissionais nos Estados Unidos.

ou celetista), carreira única ou múltipla (uma jornada ou várias), requisito mínimo formativo variado (nível médio/normal ou licenciatura superior) etc.

As diferentes características dos planos de carreira em sua dimensão “estrutura” podem ampliar ou limitar a margem de atuação das secretarias de educação na gestão da força de trabalho docente. Quando há necessidade de se ampliar temporariamente a jornada de trabalho dos professores, por exemplo, a gestão dispõe de mais flexibilidade naqueles entes federativos cujas carreiras são organizadas sob a égide do regime jurídico estatutário em razão das amarras do regime celetista. Os cargos organizados em duas ou mais carreiras também impõem maiores restrições à gestão diante de eventuais necessidades de realocar professores em diferentes etapas ou modalidades da educação. Uma rede de ensino que conta com duas jornadas, por exemplo, 20 e 40 horas semanais, dispõe de mais flexibilidade do que aquela que conta com apenas uma jornada. Uma legislação que estabelece como requisito mínimo para ingresso na carreira a formação em nível médio normal amplia o número de candidatos para ingresso na carreira docente (PRADO, 2019, p. 18).

Sobre as “jornadas múltiplas de trabalho”, é importante destacar que contrariam o Parecer n. 09 do CNE/CEB (2009e), pois ele “sugere” “[...] às redes de ensino a adoção de uma única jornada de trabalho, de modo a vincular o professor numa mesma escola [...] [sendo a] dedicação exclusiva, alternativa viável para desestimular o acúmulo de cargo e vincular os profissionais do magistério num único emprego e numa única escola” (ARELARO *et al.*, 2014, p. 210).

Sobre a segunda dimensão, é fundamental o estabelecimento dos critérios para mudança de posição e tempo necessário para um professor alcançar o “teto da carreira” ou patamar mais alto. A escolha entre os critérios de progressão e tempo é o resultado “[...] da combinação de evidências empíricas, orçamento e pressões sindicais e da sociedade civil, reflete o peso que uma gestão dá a determinados insumos, processos e resultados” (PRADO, 2019, p. 18). Destes critérios, o autor ainda destaca:

Critérios tradicionais, como tempo de serviço e titulação, estão ligados, respectivamente, à ideia de que experiência e formação têm efeitos positivos sobre a qualidade da ação docente e, consequentemente, sobre a aprendizagem dos alunos. Critérios mais contemporâneos, como avaliação de desempenho docente, vêm surgindo como alternativas em razão do ceticismo em relação aos requisitos tradicionais. Já a alternativa entre amplitude temporal maior ou menor é pouco pesquisada (PRADO, 2019, p. 18).

Já a remuneração, a terceira dimensão, é a soma dos componentes remuneratórios que compõem o ganho do professor. Começa pelo “vencimento básico” definido pelo PSPN, as gratificações, as vantagens pecuniárias e o adicional por tempo de serviço (PRADO, 2019).

Antes de concluirmos, queremos destacar que os PCRs não atingem importante parcela de professores que atuam na educação básica – os professores contratados ou temporários. Em 2011, conforme apontamos no final da seção 3.5, havia no Brasil, aproximadamente, 40% e, em 2019, 50% de professores temporários (INEP, 2020b)⁵³.

Esses contratos, normalmente, são renovados anualmente, e tal estrutura prejudica, diretamente, o desenvolvimento de qualquer política pública direcionada aos professores, bem como interfere no trabalho cotidiano e na aprendizagem dos alunos – além de resultarem prejuízos financeiros, quando observados os investimentos das formações em serviço (GATTI; BARRETTO; ANDRÉ, 2011).

Enfim, faz-se necessário resgatar a Meta 18 do PNE (2014a) que estabelece a necessária constituição dos PCRs, nos Estados e Municípios da federação. Conforme discussão já apresentada (seção 4.1), esta meta poderá ser alcançada (INEP, 2020b). O que nos falta são dados para avaliar as condições materiais impressas nestes documentos nas diferentes regiões do país, ou seja, é preciso esforço para avaliar conforme critérios destas Diretrizes (BRASIL, 2009h), se todos ou quais princípios foram efetivamente constituídos.

Embora os professores da Educação Básica, no Brasil, componham a maior categoria profissional, dentre os servidores públicos, esse nicho ainda não é estudado com a relevância expressa pelos números. É importante destacar que os esforços ainda estão restritos a algumas características que envolvem os planos de carreira docente. No entanto, pouco se avalia com rigor metodológico os diversos componentes deste plano, segundo destaca Prado (2019).

Diante das discussões sobre como caracterizar um “bom plano de carreira docente”, enfatizamos que elas perpassam por reflexões acerca da remuneração e os princípios da valorização por titulação e tempo de serviço; há, ainda, propostas que defendem a incorporação de fatores que consideram a aprendizagem dos alunos - sempre advogando a necessária incorporação aos vencimentos salariais.

A valorização dos profissionais da educação é, sem dúvida, um dos “pilares da qualidade de ensino socialmente referenciada” somada ao “financiamento e da gestão

⁵³ “Sobre a contratação de professores temporários, o governo federal editou a Medida Provisória n. 525/2011, que põe limites a esse tipo de contratação nas instituições federais e que pode servir de parâmetro para os demais entes federativos. A proposta é que os temporários não excedam a 20% dos professores efetivos” (GATTI; BARRETTO; ANDRÉ, 2011, p. 159). Esta MP foi convertida na Lei n. 12.425, de 17 de junho 2011 (BRASIL, 2011a).

democrática”, afirma Leão (2013). A prática desse profissional, o professor, é um exercício diário, impossível de ser estruturado em pacotes e distribuídos às diferentes realidades. Logo, a este profissional cabe criar, de acordo com o contexto vivido, sua “boa prática”.

Uma carreira bem estruturada tem uma virtude principal: permite que o profissional de Educação projete o seu futuro, tenha perspectiva de trabalho e de vida. Contudo, há ainda muito a avançar na construção de uma carreira, a começar pelo fato de que temos no Brasil uma estrutura educacional que permite 5.565 sistemas municipais de ensino, 26 sistemas estaduais, mais um do DF e mais um federal. Cada um deles tem autonomia para gerenciar seu pessoal (LEÃO, 2013).

Nesse impasse, se o efetivo limitante à qualidade está vinculado à formação quanto ao conhecimento técnico específico ou à precária formação pedagógica, Saviani (2011) identifica um território com “[...] descontinuidades, embora sem rupturas” (p. 10) quanto às políticas públicas de orientação à formação docente. O autor afirma haver uma “[...] precariedade das políticas formativas” (p. 10) que não apontam efetivamente um caminho ou “padrão” face ao que deve ser considerado na preparação e na formação docente.

Quando observados os documentos articuladores da formação de professores, o autor critica a inexistência de coerência e foco, não sendo estes capazes de apontar um caminho para constituição de uma unidade nacional sobre o que se espera das instituições formativas quanto à docência. Em suas palavras “[...] eles não imprimem uma orientação segura e não garantem os elementos para uma formação consciente” (SAVIANI, 2011, p. 14).

Diante disso, passaremos a buscar compreender melhor as políticas de formação de profissionais da educação básica, constituídos na década deste estudo, especialmente a partir das orientações do Fundeb (2007e), do PSPN (2008a) e do PNE (2014a).

4.4 Política Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (a partir de 2009)

É inegável o avanço das políticas de formação docente ao mesmo tempo que podemos considerar este um dos grandes desafios da gestão pública. Isso se explica por questões como o volume de trabalhadores a serem formados, e, também, pela especificidade e pela necessidade de uma formação alinhada às necessidades das diretrizes imputadas à educação. Essas diretrizes, como estamos a afirmar, seguem orientações gerencialistas de um projeto neoliberal, baseado na intensificação da exploração do trabalho.

O marco deste movimento, na educação, acontece com a LDB (1996b), nesta discussão, especialmente nos Arts. 61, 62 e 63, alcança outros desdobramentos e em leis, decretos e

resoluções do Ministério da Educação (MEC) e CNE. Nesta lei do final dos anos de 1990, no Título VI, “Dos Profissionais da Educação”, definem-se profissionais da educação, no Art. 61, do Inciso I ao V⁵⁴:

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.

O Parágrafo Único deste artigo, destaca que a formação destes profissionais deve atender às necessidades de sua atividade. Ou seja, deve-se levar em consideração uma “sólida formação básica”, “associação entre teoria e prática”, por meio de estágios supervisionados e, também, capacitação em serviço e, “aproveitamento de formação e experiências anteriores” (BRASIL, 2009c).

Já o Art. 62⁵⁵ apresenta “os caminhos” para a formação deste profissional, em destaque ao *caput*, em que anuncia a “formação em nível superior, em curso de licenciatura plena”, mas, permite-se uma formação “menor”, admitindo a formação em nível médio, modalidade Normal, “para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental”.

Nos Parágrafos referentes a este artigo, afirma-se: regime de colaboração entre União, Estados e Municípios para oferta de “formação inicial, continuada e capacitação” (§ 1º); uso de recursos e tecnologias de Educação a Distância (EaD) para “formação continuada e capacitação” (§ 2º)⁵⁶; formação inicial preferencialmente por meio do ensino presencial,

⁵⁴ Importante considerar que todos os incisos sofreram alterações, a saber: Incisos I, II e III pela Lei n. 12.014, de 2009 (BRASIL, 2009c). Já os Incisos IV e V, pela Lei n. 13.415, de 2017 (BRASIL, 2017b).

⁵⁵ A última alteração deste artigo deu-se pela Lei n. 13.415 (BRASIL, 2017b).

⁵⁶ Acrescentado pela Lei n. 12.056 (BRASIL, 2009d).

subsidiada por “recursos e tecnologias de educação a distância” (§ 3º)⁵⁷; adoção de “mecanismos facilitadores de acesso e permanência” no nível superior para docentes que visem atuar na educação básica pública (§ 4º)⁵⁸; promoção de “programa institucional de bolsa de iniciação à docência a estudantes matriculados em cursos de licenciatura, de graduação plena, nas instituições de educação superior”, como incentivo à formação” (§ 5º)⁵⁹; institucionalização de “nota mínima em exame nacional aplicado aos concluintes do ensino médio como pré-requisito para o ingresso em cursos de graduação para formação de docentes” (§ 6º)⁶⁰; e o currículo de formação deverá ter como referência a “Base Nacional Comum Curricular” (§ 8º).

Por fim, o Art. 63 aponta aonde esta formação deverá acontecer:

- I - cursos formadores de profissionais para a educação básica, inclusive o curso normal superior, destinado à formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental;
- II - programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de educação superior que queiram se dedicar à educação básica;
- III - programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis.

De acordo com Oliveira e Leiro (2019), a formação de professores para a educação básica no Brasil “[...] tem sido tomada como área estratégica de intervenção, a fim de alcançar as transformações desejáveis na educação [...] [que] se estabelece num cenário com fundo neoliberal [...] caracterizado pela crescente intervenção do poder de Estado [...]” (p. 3).

Destacamos, ainda, a exigência da formação docente em cursos de licenciatura (plena), nível superior para a docência na educação básica e, como desdobramento deste ato, que estabeleceu o prazo até o fim da “década da educação” para a admissão de professores habilitados (Art. 87, BRASIL, 1996b). Esse ato fez multiplicar o número da oferta de cursos de licenciatura. Em sua grande maioria, foram ofertados por IES particulares que, conforme resultados do Enade, apontam ter qualidade inferior às IES públicas (FREITAS, 2012).

Dadas as novas exigências legais, como seria de esperar, observa-se após a LDB uma explosão de cursos superiores de licenciatura voltados para a formação de professores das séries iniciais do ensino fundamental e da educação infantil, embora, em vista do grande número de docentes que apenas frequentaram cursos de nível médio, haja ainda **um longo caminho a percorrer para universalizar a formação de professores em exercício em**

⁵⁷ Nova redação apresentada na Lei n. 12.056 (BRASIL, 2009d).

⁵⁸ Acrescentado pela Lei n. 12.796 (BRASIL, 2013a).

⁵⁹ Acrescentado pela Lei n. 12.796 (BRASIL, 2013a).

⁶⁰ Acrescentado pela Lei n. 12.796 (BRASIL, 2013a).

nível superior, sem contar os das novas gerações que devem ingressar no magistério. Mas também se verifica **um crescimento expressivo da oferta das licenciaturas tradicionais**, que formam os professores dos componentes curriculares específicos do currículo do ensino fundamental e médio (GATTI; BARRETTO, 2009, p. 56, grifos nossos).

A constituição de todas estas necessidades e especificidades, do ensino médio ao nível superior, da quantidade de trabalhadores às características de formação para cada etapa da educação, das necessidades regionais ao atendimento de necessidades específicas, tudo isso fez da formação inicial e continuada um grande desafio para a União, os Estados e os Municípios. Tal qual afirmam Oliveira e Leiro (2019), o primeiro partiu da necessidade de recursos financeiros a serem investidos, e isso deu-se por meio do Fundef, hoje Fundeb (como já discutido na seção 4.1).

Esses atos normativos, ao serem constituídos, a partir de intensos debates e embates com entidades de representação dos trabalhadores, acabam dando ares de participação social, mas com interesses claros de agentes do Estado. No tocante a estes movimentos, cabe-nos destacar que perdemos muito do alcançado, especialmente a partir dos anos de 2014, no Brasil (discussão a ser delineada na seção 4.6).

A busca por se constituírem as diretrizes mínimas para se estruturar a formação de professores para a educação básica iniciou-se em 1999, com a “[...] Resolução CNE/CEB n. 2, de 19 de abril de 1999, que instituiu as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Docentes da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, em Nível Médio, na modalidade Normal*” (OLIVEIRA; LEIRO, 2019, p. 5).

Em 2001, com o PNE, há um “reforço” frente à busca pelo aumento do percentual de formação em nível superior dos profissionais da educação, inclusive aqueles da EI e EF-I cuja admissão em nível médio era e ainda é aceita. Na busca por atender a essa Lei que determina “[...] o prazo de um ano para constituição de diretrizes e parâmetros curriculares para os cursos superiores de formação de professores e demais profissionais da educação [...]” (OLIVEIRA; LEIRO, 2019, p. 6), o CNE publica as “[...]diretrizes para os cursos de Licenciatura, a partir das Resoluções CNE/CP n. 01 e n. 02, em 2002” (p. 6).

Em 2006, com a criação da UAB, há uma continuidade das políticas de formação de professores para a educação básica com a concessão de bolsas de estudo e pesquisa em programas de formação inicial e continuada

[...] podem ser contemplados professores em formação de cursos de formação inicial em serviço e de cursos de formação continuada, ambos para professores da EB, além dos professores que participam de projetos de pesquisa que

busquem desenvolver metodologias educacionais para a formação docente e para a Universidade Aberta do Brasil (UAB) (OLIVEIRA; LEIRO, 2019, p. 7).

Neste momento, é importante destacar que a Universidade Aberta do Brasil (UAB) contribuiu e contribui, sobremaneira, para a expansão e a interiorização da oferta de cursos, programas e projetos de formação inicial e continuada pelo Brasil afora, fazendo todas as ressalvas necessárias quanto à estrutura e à infraestrutura desses cursos, mesmo os ofertados em IES públicas, no que tange à compreensão sobre o “perfil profissional do professor da educação básica” (OLIVEIRA; LEIRO, 2019).

Os autores ainda alertam sobre a constatação de que há um aumento do “protagonismo” do Estado, ou seja, do governo federal frente à proposição de políticas e programas para formação de professores para a educação básica, tornando-se “[...] mais ativo e condutor [...] na tentativa de promover a articulação das ações desenvolvidas [...]” (p. 8).

Tal centralidade do executivo, como regulador dessas políticas, se concretizou na autoria de todos os projetos de lei aprovados entre 2007 e 2014 e tramitados em regime especial, regime de prioridade ou regime de urgência, cujos tempos e caminhos percorridos na tramitação são bem diferentes do regime ordinário. Tal fato acaba sendo reflexo das vantagens que as proposições do executivo têm sobre as iniciativas do legislativo, apesar das possibilidades de que este último usufrui para alterar as propostas do primeiro (OLIVEIRA; LEIRO, 2019, p. 8-9).

Importante apresentar na constituição de recôndito normativo que a Capes, a partir da aprovação de seu novo Estatuto, em 2007⁶¹, passa a ter um papel muito significativo quanto à finalidade, à articulação e à proposição de políticas de formação de professores. Inicialmente, o foco é a formação inicial e, a partir de 2010, passa a atender também à formação continuada (OLIVEIRA; LEIRO, 2019).

Em 29 de janeiro de 2009, por meio do Decreto n. 6.755 foi instituída a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica (BRASIL, 2009a). No ano seguinte, foi instituída a mesma política, pelo Decreto n. 7.415, delineando o Programa de

⁶¹ “Vale destacar aqui a instituição do primeiro programa: o **Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID)**, regulamentado, primeiro, por meio da Portaria do MEC n. 38, de 12 de dezembro de 2007 e, mais tarde, ampliado por meio do Decreto n. 7.219, de 24 de junho de 2010. O programa **incentiva a valorização do magistério na EB** e, a partir da inserção dos alunos de Licenciaturas nas escolas da rede pública, **promove a formação inicial destes, a formação continuada dos professores dessas escolas públicas e dos professores das instituições de ensino superior (IES) que participam**. Assim, a proposta do PIBID permite um fortalecimento entre ensino, pesquisa e extensão, busca aproximar teoria e prática e diminuir as distâncias entre a universidade e a escola (Decreto BR n. 7.219, 2010)” (OLIVEIRA; LEIRO, 2019, p. 10-11, grifos nossos).

Formação Inicial em Serviço dos Profissionais da Educação Básica (BRASIL, 2010). Estes atos foram substituídos pelo Decreto n. 8.572, de 09 de maio de 2016 (BRASIL, 2016a), e passaremos a discorrer sobre este, de modo a compreender melhor como estão a estrutura e as orientações para promoção da formação docente de nível básico.

[...] a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica, tem por finalidade organizar e efetivar, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, em estreita articulação com os sistemas, redes e instituições de educação básica e superior, a formação dos profissionais da educação básica. Essa política nacional, a ser coordenada pelo MEC, se constituiu como componente essencial à profissionalização docente (DOURADO, 2015b, p. 301).

Este é um movimento de disciplinarização do papel da União junto aos entes federados na promoção de programas de formação inicial e continuada, em consonância com o PNE, especificamente quanto às Metas 15 e 16 (Art. 1º, BRASIL, 2016a). E reafirma, no Parágrafo 1º deste mesmo artigo, que os profissionais da educação básica são: “[...] professores, pedagogos e funcionários da educação, atuantes nas redes públicas e privadas da educação básica ou a elas destinados”.

Quanto aos princípios, destacando aqueles que tratam diretamente da relação entre formação e valorização, destacamos, do Art. 2º: “articulação entre teoria e prática no processo de formação, fundada no domínio de conhecimentos científicos, pedagógicos e técnicos específicos, segundo a natureza da função” (Inciso V); “a articulação entre formação inicial e formação continuada, e entre os níveis, as etapas e as modalidades de ensino” (Inciso VI); “a formação inicial e continuada, entendidas como componentes essenciais à profissionalização, integrando-se ao cotidiano da instituição educativa e considerando os diferentes saberes e a experiência profissionais” (Inciso VII).

Além destes, destacam-se: “valorização dos profissionais da educação, traduzida em políticas permanentes de estímulo à profissionalização, à progressão na carreira, à melhoria das condições de remuneração e à garantia de condições dignas de trabalho” (Inciso IX); “o aproveitamento e o reconhecimento da formação, do aprendizado anterior e da experiência laboral pertinente, em instituições educativas e em outras atividades” (Inciso XI); “a compreensão do espaço educativo na educação básica como espaço de aprendizagem, de convívio cooperativo, seguro, criativo e adequadamente equipado para o pleno aproveitamento das potencialidades de estudantes e profissionais da educação básica” (Inciso XIII) (BRASIL, 2016a).

Destacaremos, neste texto, os programas desenvolvidos pela Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica (DEB), órgão da Capes que a consolidou com a função de, também, promover a formação (inicial e continuada) de professores da educação básica. Este órgão (DEB) considera que a “[...] valorização do magistério decorre de um conjunto articulado e orgânico que atraia novos profissionais e mantenha na rede os já atuantes” (BRASIL, 2013, p. 5).

É um trabalho que se desenvolve por meio de quatro eixos: formação inicial, formação continuada e extensão, formação associada à pesquisa e divulgação científica. Na primeira, “formação inicial”, há três programas: o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR)⁶², o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) e o Programa de Consolidação das Licenciaturas (PRODOCÊNCIA) (BRASIL, 2013).

Importante registrar que a formação inicial se destina àqueles que pretendem exercer a docência na educação básica em suas diversas etapas e modalidades e, também, em outras áreas e prevê a articulação “[...] entre estudos teórico-práticos, investigação e reflexão crítica, aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino” (DOURADO, 2015b, p. 308). Ou seja,

[...] as atividades do magistério também compreendem a atuação e participação na organização e gestão de sistemas de educação básica e suas instituições de ensino, englobando o planejamento, desenvolvimento, coordenação, acompanhamento e avaliação de projetos, do ensino, das dinâmicas pedagógicas e experiências educativas, bem como, a produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico das áreas específicas e do campo educacional (DOURADO, 2015b, p. 308-309).

No eixo “formação continuada e extensão” não há uma estruturação de cursos; mas, de uma concepção relacionada ao desenvolvimento profissional cujos destaques são:

[...] os Novos Talentos, a Cooperação Internacional para o Desenvolvimento Profissional de Professores, a Residência Docente no Colégio Pedro II, os programas de formação de professores e alunos medalhistas associados às Olimpíadas de Matemática e Química e projetos de iniciação científica da Rede Nacional de Educação e Ciência” (BRASIL, 2013, p. 7).

Na “formação associada à pesquisa”, destaca-se o Observatório da Educação, que é um Programa do Inep em parceria com a Capes. O objetivo deste Programa é disponibilizar editais para apresentação de projetos de estudo e pesquisas na área da educação, envolvendo os

⁶² Instituído em 2009, por meio da Portaria Normativa n. 9, de 30 de junho (BRASIL, 2009g).

programas de pós-graduação de mestrado e de doutorado das IES (INEP, 2015). Por fim, a “divulgação científica” tem por objetivo [...] valorizar a ciência, despertar vocações, propor metodologias ativas e experimentais e, em boa parte, está associada aos demais programas de formação inicial e continuada” (BRASIL, 2013, p. 7) – materializando-se por meio de Feiras de Ciências e Mostras Científicas e, ainda, por meio de Olimpíadas Científicas.

Ainda, é importante citar o programa de apoio aos Laboratórios Interdisciplinares de Formação de Educadores (LIFE) que atua de modo transversal no apoio às IES públicas na associação das novas linguagens e tecnologias, de modo interdisciplinar, voltado especialmente às licenciaturas (BRASIL, 2013).

Especificamente sobre o Parfor, este tem como objetivo atender à formação inicial e continuada de professores em exercício, das redes públicas de ensino, gerenciado pela Capes por meio da Plataforma Paulo Freire⁶³ (BRASIL, 2009g).

Segundo Relatório de Gestão (2009-2013), por meio de regime de colaboração entre União e Estados, Distrito Federal e Municípios há o fomento de cursos que visam à:

- a) primeira licenciatura – para docentes em exercício na rede pública da educação básica que não tenham formação superior; b) segunda licenciatura – para docentes em exercício há pelo menos três anos na rede pública que atuem em área distinta da sua formação inicial; e c) formação pedagógica – para docentes graduados, mas não licenciados (BRASIL, 2013, p. 7).

Vale comentar o tamanho e o crescimento deste programa. Somente na modalidade presencial, quando começou, em 2009, tinha 4.273 professores matriculados; e, em 2013, passa a ter 70.220 professores matriculados (BRASIL, 2013) cujas matrículas encontravam-se distribuídas pelo país, numa expectativa de promoção da equidade formativa. Há que se pensar, também, nas condições em que os professores em tela frequentam esses cursos:

A política de formação que vem sendo implementada pelo Parfor tem atingido um número significativo de professores sem formação exigida pela LDB, resgatando a possibilidade desses profissionais terem acesso à educação

⁶³ Em 2019, a Plataforma Paulo Freire, criada em 2009, passa a se chamar “Plataforma CAPES de Educação Básica”. Em nota, a Capes justifica a alteração do nome, após grande repercussão das entidades representativas e meios de comunicação contestarem, por julgarem ter sido um ato de fundamentação ideológica, contra Paulo Freire: “A Plataforma CAPES de Educação Básica foi criada, em substituição à Plataforma Freire, para ampliar sua abrangência e atender a outros programas e ações relacionados à formação de Professores, não contemplados na ferramenta anterior, como as cooperações internacionais e a modalidade de educação a distância. Assim, a nova plataforma unifica todas as iniciativas, ganha uma maior dimensão, contempla diversas funcionalidades e abre mais possibilidade na formação dos docentes brasileiros. A mudança permitirá à CAPES aprimorar a gestão da demanda e o acompanhamento da formação inicial e continuada de professores” (CAPES [...], 2019).

superior, por meio de instituições públicas (OLIVEIRA; MAUÉS, 2012, p. 74).

No entanto, essa oportunidade, segundo Oliveira e Maués (2012), acontece mediante forte empenho do profissional que não é liberado para realizar o curso, tendo que se dedicar em períodos condensados de férias e recessos para sua formação. Nesse sentido, os autores compreendem que, certamente, haverá certo “[...] prejuízo no processo ensino-aprendizagem” (p. 76).

Para Freitas (2012), as condições de oferta de cursos de formação pelo Parfor estabelecem aos professores “[...] condições inadequadas e insuficientes de formação, sem apoio e liberação de sua carga didática e, em sua grande maioria, em cursos a distância [...]” (p. 107).

Somando-se a estes apontamentos, Oliveira e Leiro (2019, p. 13) completam:

Em relação às fragilidades, [...] muitas questões se aproximam dos problemas encontrados nos cursos de formação de professores que são oferecidos, no geral, pelo País. Mas destacam dentre as questões específicas: gestão financeira e administrativa; maior clareza e comunicação em relação às responsabilidades das instituições envolvidas e demandas que precisam atender; melhor preparação ou seleção dos professores formadores, que precisam conhecer a EB para preparar os que atuam nela e intensificar o trabalho para evitar os abandonos dos cursos.

Já sobre a formação continuada, é importante definir como sendo uma etapa formativa que envolve “[...] atividades de extensão, grupos de estudo, reuniões pedagógicas, cursos, programas e ações para além da formação mínima exigida ao exercício do magistério da Educação Básica [...]”, cuja finalidade é o pensar reflexivo sobre a prática e ampliação do aperfeiçoamento “[...] técnico, pedagógico, ético e político do profissional docente” (DOURADO, 2015a, p. 271), e poderá acontecer em cursos de “[...] atualização, extensão, aperfeiçoamento, especialização, mestrado e doutorado [...]” (DOURADO, 2015a, p. 272).

Por meio da Portaria do MEC n. 1.129, de 27 de novembro de 2009, a Rede Nacional de Formação de Professores passa a se chamar Rede Nacional de Formação Continuada dos Profissionais da Educação Básica (BRASIL, 2009f). Esta legislação novamente foi substituída pela Portaria do MEC n. 1.328, de 23 de setembro de 2011, assumindo nova nomenclatura “Rede Nacional de Formação Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica Pública” (BRASIL, 2011c).

Esta rede é formada por “[...] Instituições de Educação Superior (IES), públicas e comunitárias sem fins lucrativos, e pelos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IF)” (Art. 1º, Parágrafo Único, BRASIL, 2011c).

A coordenação é de responsabilidade do “Comitê Gestor da Política Nacional de Formação Inicial e Continuada de Profissionais da Educação Básica” cuja função é “[...] formular, coordenar e avaliar as ações e os programas do MEC, da Capes e do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE)” (Art. 2º, BRASIL, 2011c).

A rede é composta, segundo Gatti, Barretto e André (2011), pelos programas Pró-Letramento, Gestar II e Especialização em Educação Infantil. O primeiro constitui um curso de aperfeiçoamento, semipresencial de 120h (cento e vinte horas), direcionado aos professores dos anos iniciais do EF cujo objetivo é “[...] orientar o trabalho dos professores que atuam nesse período de ensino e de assegurar a melhoria da qualidade de aprendizagem da leitura/escrita e matemática, acolhendo as crianças pequenas, mediante o uso de abordagens mais adequadas à faixa etária” (p. 57).

Já o segundo, o Programa Gestão da Aprendizagem Escolar (Gestar II), oferta formação continuada em língua portuguesa e matemática aos professores das séries finais do EF, compondo uma carga-horária de 300h, de estudos semipresenciais. E, o terceiro, o Curso de Especialização em Educação Infantil, objetiva atender aos professores de creches e escolas de educação infantil, ampliando seus conhecimentos quanto ao desenvolvimento de crianças de zero a três anos e de quatro a cinco anos.

Quanto à necessidade destes cursos, cuja duração em cenário nacional é grande, já chegando a uma década de existência, constitui-se uma das deficiências oriundas dos currículos dos cursos de formação inicial. E sobre o seu alcance no que tange a critérios qualitativos, não há pesquisas que façam levantamentos de largo alcance, de modo a validar alguma análise (GATTI; BARRETTO; ANDRÉ, 2011).

Fechando este levantamento, é importante destacar que a UAB se constitui como um importante instrumento para execução de políticas públicas de formação inicial e continuada, no Brasil. Ela cria condições de ampliação do número de vagas, aproveitando infraestrutura e recursos humanos, das IES públicas.

No que tange à modalidade dos cursos [...], prevalecem os de formação inicial em nível superior – licenciaturas de caráter emergencial, que perfazem 43,2% do total da oferta. Nessa modalidade, ainda podem ser incluídos os cursos de formação pedagógica complementar, que respondem por ínfima proporção do total e que possibilitam aos que possuem apenas o curso de bacharelado

habilitar-se nas licenciaturas das respectivas áreas (GATTI; BARRETTO; ANDRÉ, 2011, p. 67).

Quanto à formação continuada, há na UAB “cursos de especialização”, com mínimo de 360h, para aqueles que desejam aprofundar seus conhecimentos e aumentar seu nível de formação; “cursos de aperfeiçoamento”, com, no mínimo, 180h, visando ao aprimoramento profissional – ambos destinados àqueles que possuem nível superior. Há também os “cursos de extensão”, com formação mínima de 30h, com carga-horária variável, destinados a profissionais com formação de nível médio (GATTI; BARRETTO; ANDRÉ, 2011).

Os cursos de formação continuada, por sua vez, correspondem à metade do total de cursos oferecidos pela UAB (51,5%) e estão distribuídos entre especialização (20,0%), aperfeiçoamento (25,9%) e extensão (9,6%). Nas três modalidades de formação continuada, a grande maioria deles é dirigida a temas ligados à diversidade cultural: 91,1% dos cursos de aperfeiçoamento; 80,3% dos de extensão; e 42,8% dos de especialização. A seguir, vem a oferta de cursos de tecnologia da informação e comunicação: 30,4% dos cursos de especialização; 3,4% dos de aperfeiçoamento; e 18,2% dos de extensão (p. 71)

Em uma perspectiva geral frente a estes meios de formação inicial e continuada de professores da educação básica citados neste documento, cabe registrar uma reflexão sobre o alcance que cursos como estes, pensados, planejados e aplicados em larga escala, têm em relação às necessidades específicas de cada região, estado ou município. Se, por um lado, há uma certificação mais numerosa, por outro, causa-nos preocupação sobre a perspectiva do caráter formativo que vem se desdobrando dessas práticas.

A falta de discussão substantiva do projeto pedagógico e a precarização do trabalho docente nesses cursos podem levar à reiteração do caráter regressivo das políticas públicas também no âmbito da expansão das oportunidades educacionais da educação superior pública, à medida que o modelo favorece o atendimento mais aligeirado e empobrecido de formação, justamente ao contingente de professores já submetido a condições educacionais desfavoráveis nas etapas anteriores de sua trajetória escolar. Deixa, assim, de oferecer-lhes devidamente os recursos de que necessitam para se profissionalizar com autonomia e para levar adiante o difícil projeto de melhoria da qualidade da educação para todos e de transformação cultural e social (GATTI; BARRETTO; ANDRÉ, 2011, p. 85).

Os cursos de formação continuada precisam dispor de opções que visem apoiar a prática docente, aprimorando seu desenvolvimento profissional, para além da somatória de títulos e certificados, mas de habilidades e conhecimentos (FREITAS, 2012).

[...] é preciso ter claro que a questão da formação inicial e continuada se encontra associada de modo orgânico às condições de trabalho [...] deve, pois, integrar-se às políticas de valorização da educação e dos profissionais que nela atuam, de modo a garantir trabalho digno e o direito de estudar com liberação e incentivo (OLIVEIRA; MAUÉS, 2012, p. 86).

Deste modo, concluímos esta seção com a certeza de que houve uma ampliação do número de políticas e abrangência de programas de formação inicial e continuada para professores da educação básica pública no Brasil, principalmente, a partir das metas e estratégias oriundas do PNE, o de 2001 e, de 2014 (que trataremos a seguir). O fortalecimento dessas ações aconteceu com a ampliação do trabalho da CAPES e do FNDE na consolidação da Rede Nacional de Formação Continuada. Não podemos deixar de enfatizar a importância do Fundeb para tais ações, bem como a preocupação que precisamos despender frente às diretrizes e condições concretas que norteiam tais formações.

4.5 Plano Nacional de Educação (2014)

A ideia de um Plano Nacional de Educação, tem início com o chamado “movimento renovador”, nas décadas de 1920 e 1930, que concebe, pela primeira vez no Brasil, a ideia de um PNE. Mas, somente em 1932, com o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, assinado por um grupo de educadores que, profissionalmente, atuavam como juristas e escritores, houve a sistematização das ideias.

Legalmente, a ideia é expressa, pela primeira vez, na Constituição de 1934, em seu Art. 150, ao atribuir à União a competência para estabelecer um PNE, envolvendo o ensino de todos os graus, bem como coordenar e fiscalizar a sua execução em todo o território nacional. Reconhece-se que foi um avanço para a educação; no entanto, sem muito detalhamento por meio de estudos e pesquisas que comprovem quais eram as reais necessidades educacionais (MINTO, 2006).

De acordo com Sena (2014), nas constituições seguintes, de 1937 e 1946, não houve menção ao PNE. De outra forma, a LDB n. 4.024/1961 delegou ao Conselho Federal de Educação a missão de elaborá-lo. Esta iniciativa foi aprovada pelo Conselho Federal de Educação em 1962. Mas, neste momento, não como uma lei, mas uma proposta do Ministério da Educação. Essa versão passa a ser um plano de distribuição de recursos e não mais um planejamento global e integral.

Em 1965, este PNE, sofreu uma revisão, com o objetivo de introduzir a descentralização financeira e o estímulo à elaboração dos planos estaduais. Em 1966, houve nova revisão para rever distribuição de recursos federais para benefício dos analfabetos com mais de dez anos de

idade. Iam surgindo planos complementares, à medida que as necessidades educacionais se despontavam.

Outra alteração ocorreu em 1967, quando o PNE volta a ter obrigatoriedade e passa a ser inserido junto aos planos de desenvolvimento nacional. No entanto, somente com a Constituição de 1988 é que o PNE volta a ser estabelecido enquanto lei, tal qual foi em 1934.

Apesar de a prerrogativa de constituição de um Sistema Nacional de Educação (SNE) estar prevista na CF (1988), somente em 2001, foi aprovado, por meio legal, o primeiro PNE, Lei n. 10.172 (2001)⁶⁴, cujo período de vigência foi a “década” de 2001 a 2010 (BRASIL, 2001). É a primeira vez que o plano abandona a condição de uma “carta de boas intenções” e abre sua extensão a exigências nacionais quanto às necessidades de institucionalização de uma educação socialmente qualificada e referendada.

Seu objetivo era articular e dar condições para criação de um Sistema Nacional de Educação, a partir do estabelecimento de diretrizes, objetivos, metas e estratégias para a educação, de forma harmonizada entre as esferas de governo (União, Estados, Distrito Federal e Municípios) visando apoiar os diferentes níveis educacionais.

Consideramos as movimentações históricas existentes para constituição de um PNE. Entretanto, nos permitimos ponderar que o primeiro Plano é o de 2001, isto porque foi a primeira vez que se constitui como instrumento legal e que passa a exigir do Estado uma atenção quanto à sua existência e à busca pela concretização de suas metas.

Destacamos que, mesmo com o baixo alcance das metas deste PNE, houve uma busca pelo fortalecimento das políticas que envolvem a formação docente, considerado, até então e ainda, um nó para o avanço da educação.

No que tange à valorização, é importante ter como foco o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB)⁶⁵, de 2007, que dá origem ao Piso Salarial Profissional Nacional do Magistério, de 2008. Todas as ações que, se bem organizadas e estruturadas, poderiam e podem lograr êxito à educação nacional; no entanto, ainda, não é o que se identifica ou materializa no cenário educacional.

Especificamente sobre a valorização da carreira docente, apontamos que:

⁶⁴ Repercutimos que a base legal de sustentação desse PNE foi: CF (1988), a LDB (1996b), e a EC n. 14 (1996a), que instituiu o Fundef (1996c).

⁶⁵ É um desdobramento do antigo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), de 1997.

No PNE 2001-2010, aliás, formação de professores e valorização do magistério, objeto do tópico 10, eram apresentadas como prioridades, com ênfase na formação inicial e continuada de professores e na valorização definida como “garantia das condições adequadas de trabalho”. Esta abrange não somente salário digno, piso salarial e carreira de magistério, mas também dimensões condicionantes da qualidade da ação docente tais que tempo para estudo e preparação de aulas, aspectos gestados no debate social e acadêmico das décadas precedentes, e que no texto da Lei se tornam conteúdo das diretrizes para a efetivação de ambas as facetas - formação e valorização (WEBER, 2015, p. 508).

Uma vez institucionalizado, é importante destacar que houve a constituição de responsabilidade jurídica, e a execução de suas metas passa a ser objeto de acompanhamento e exigência popular. Tal qual destaca Sena (2014), o plano enquanto “[...] lei deixa de ser uma mera carta de intenções para ser um rol de obrigações” (p. 14).

Várias foram as críticas que essa lei recebeu após ter sido aprovada com alguns vetos, rebaixando-a à carta de intenções. Muito conteúdo, mas, efetivamente, poucas condições de implementação – um fracasso. Cury (2009), de modo áspero e crítico, afirma que “[...] não basta a judicialização e a exigibilidade por parte dos interessados, quando há omissão na oferta de uma educação escolar e que seja de qualidade. É preciso uma Lei de Responsabilidade Educacional” (p. 28).

No entanto, seguiu-se às tentativas viabilizar a exequibilidade deste plano, gerando críticas reais, pois consideravam as metas genéricas e de difícil acompanhamento e monitoramento, conforme destaca Weber (2015). E diante desse cenário, havia grande dificuldade de se estabelecerem instrumentos financeiros para efetivação das metas. Logo, pouco pôde ser feito. No final de 2010, a então presidente encaminha ao Congresso um projeto de lei para o “novo” PNE, para o decênio 2011-2020.

O projeto teve sua aprovação, após passar por várias comissões no Congresso, em 2014, agora, Lei n. 13.005 (BRASIL, 2014a), com vigência de 2014 a 2024. Teve a participação de várias associações de classes, movimentos sociais, e neste momento, destaques para o Conselho Nacional de Educação e para o Fórum Nacional de Educação.

Nessa direção, tal qual aponta Hypólito (2015), o PNE foi amplamente discutido dentro das duas Conferências Nacionais de Educação (CONAE) que se constituíram de diferentes representações sociais, tais como: “[...] educadores, sindicalistas, pais, estudantes, representantes de comunidades, dentre outros setores sociais” (p. 520-521). Todavia, o texto final sofreu grandes mudanças e mutações, descaracterizando as decisões tomadas nas Conferências.

Algumas foram mantidas e melhoradas pela intervenção firme e decidida de associações acadêmicas, sindicatos e movimentos sociais, outras foram introduzidas, de forma sub-reptícia, para atender interesses que nunca haviam se manifestado nas conferências (HYPÓLITO, 2015, p. 521).

Como consequência dessas alterações de ajustes a interesses alheios à qualidade da educação, e também, por limitação das políticas educacionais de formação de professores, Hypólito (2015) afirma ser um plano frágil, pois, mais que apontar o percentual, por exemplo, de investimento na educação, em relação ao PIB, seria necessário distribuir a forma como os recursos seriam utilizados. Sem isso, estaremos sempre à disposição de “forças políticas” em detrimento da valorização da escola pública.

É certo que em políticas não há garantias. As políticas educacionais previstas no PNE, na Lei do Piso Salarial, ou em qualquer outra política, estarão dependentes das forças políticas e sociais em atuação, dos contextos econômicos e culturais, e são, em boa medida, contingentes, e, de certo modo, caóticas, [...] as políticas de formação estão ainda muito indefinidas e em disputa (HYPÓLITO, 2015, p. 256).

O PNE/2014 está estruturado em dez diretrizes, sendo elas: erradicação do analfabetismo; universalização do atendimento escolar; superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação; melhoria da qualidade da educação; formação para o trabalho e para a cidadania, com ênfase nos valores morais e éticos em que se fundamenta a sociedade; promoção do princípio da gestão democrática da educação pública; promoção humanística, científica, cultural e tecnológica do país; estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do Produto Interno Bruto (PIB), que assegure atendimento às necessidades de expansão, com padrão de qualidade e equidade; valorização dos profissionais da educação; promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental (Art. 2º, BRASIL, 2014a).

Estas diretrizes estão organizadas em vinte Metas⁶⁶ e 254 Estratégias⁶⁷, com vigência de dez anos e tem o MEC, as Comissões de Educação do Congresso (Câmara de Deputados e

⁶⁶ [...] as metas expressam as expectativas da sociedade civil, do poder público e da população quanto ao que se deseja construir em âmbito educacional. Geralmente, elas são caracterizadas por uma proposição objetiva voltada para uma situação que ainda não existe, mas que passa a integrar o horizonte a ser perseguido pelas políticas públicas durante um decênio, de modo a envolver os poderes públicos para além do intervalo de um mandato executivo ou de uma legislatura, configurando-se, assim, como um compromisso mais amplo” (INEP, 2016, p. 5).

⁶⁷ “[...] as estratégias delineiam os caminhos que devem ser seguidos, de modo a conduzir os municípios por uma trajetória que parte, grosso modo, da situação educacional existente quando da aprovação do seu plano e mira uma condição que deve ser construída em um intervalo de tempo, ao final do qual a meta será atingida” (INEP, 2016, p. 5).

Senado), o CNE e o Fórum Nacional de Educação (FNE) como alguns dos responsáveis pela inspeção de seu desenvolvimento, avanço e crítica (Art. 5º, BRASIL, 2014a). Conforme destaca Weber (2015), na Conae de 2010, deliberou-se que o FNE teria a responsabilidade pela coordenação e monitoramento do PNE, tendo a participação dos demais órgãos já citados.

O estabelecimento de Metas constitui-se como uma ferramenta importante para averiguação da condição da educação de modo mais refinado e estruturado. O plano não está no mundo das ideias ou, simplesmente, na subjetividade. Percebemos como sendo um espaço de construção e de materialização a partir de dados e condições reais, apontadas por meio de Indicadores⁶⁸ e avaliações mais refinadas da realidade, seja no âmbito dos Estados ou dos Municípios.

A cada dois anos, durante o período de vigência do PNE, o Inep deve publicar estudos de monitoramento aferindo a evolução das Metas, organizadas por cada unidade da federação e o consolidado do país (Art. 5º, § 2º, BRASIL, 2014a). Esta etapa consiste na aferição dos Indicadores que constituem o caminho essencial para o monitoramento das Metas. Isso justifica-se no fato de que, ao observar uma realidade de modo global, podemos deixar de observar algumas realidades. O olhar agregado em regiões nacionais pode camuflar realidades específicas de regiões e/ou grupos – pode encobrir realidades e desigualdades que precisam ser enfrentadas na realidade das políticas públicas nacionais.

No Art. 8º da Lei n. 13.005/2014, dispõe-se que Estados e Municípios deverão elaborar ou adequar seus planos de educação em conformidade com as diretrizes, metas e estratégias previstas nesse documento (BRASIL, 2014a). Este deve ser um processo participativo junto aos representantes da comunidade educacional e da sociedade civil (§ 2º).

Importante destacar a Meta 20, como sendo a responsável por constituir a base de financiamento das demais metas, ou seja, “[...] ampliar o investimento público em educação pública de forma a atingir, no mínimo, o patamar de sete por cento do Produto Interno Bruto (PIB) do país no quinto ano de vigência desta lei e, no mínimo, o equivalente a dez por cento do PIB ao final do decênio” (BRASIL, 2014a).

Esse processo de investimento na educação básica pública deve ter, por princípio, a superação da precarização do trabalho docente e as condições materiais de desenvolvimento de

⁶⁸ “O indicador é um recurso metodológico para auxiliar a interpretação da realidade de uma forma sintética e operacional. Ele é comumente utilizado para o diagnóstico de determinada condição (ambiental, econômica, social, educacional etc.), para o monitoramento e a avaliação de políticas públicas e para a pesquisa de um modo geral. Indicadores sociais visam traduzir, de forma objetiva, as características e transformações que ocorrem em uma dada realidade. Indicadores educacionais, por sua vez, cumprem a função de produzir informações sobre a situação escolar da sociedade” (INEP, 2016, p. 6).

sua prática, ou seja, é preciso ter como objetivo a constituição de uma rede de escolas com padrão mínimo de qualidade, desde “[...] prédios, bibliotecas, laboratórios, salas de aula etc., como em termos de materiais didáticos e recursos de ensino” (HYPÓLITO, 2015, p. 522) até a valorização do profissional docente, com a garantia de formação adequada, progressão e desenvolvimento da carreira, remuneração digna.

Nessa perspectiva, quatro metas são destinadas, especificamente, aos professores da educação básica pública. Na Meta 15, aponta-se que, decorridos dez anos do Plano, estes deverão ter formação específica em nível superior, decorrente de curso de licenciatura na área de atuação.

Inclui, dentre suas estratégias: ampliar programa permanente de iniciação à docência a estudantes em cursos de licenciatura (PIBID); consolidar e ampliar plataforma eletrônica para organizar a oferta e as matrículas em cursos de formação inicial e continuada de profissionais da educação – por onde tem-se organizado o Parfor; enfatizar a necessidade de programas específicos – escolas do campo e de comunidades indígenas e quilombolas, além da educação especial (tema redundante); propor a reforma dos cursos de licenciatura articulada com a base nacional comum dos currículos da educação básica; garantir a implementação de novas diretrizes curriculares, por meio da avaliação, regulação e supervisão da educação superior; valorizar as práticas de ensino e estágios nos cursos de formação, visando a uma articulação da formação e das demandas da educação básica; implementar cursos e programas especiais para dar formação de nível superior aos docentes com formação de nível médio em efetivo exercício; criar programa de bolsas para docentes de idiomas a fim de realizarem estudos de imersão e aperfeiçoamento no exterior; desenvolver modelos de formação docente para a educação profissional com cursos de complementação pedagógica e certificação de profissionais experientes, que valorizem a experiência prática (HYPÓLITO, 2015, p. 523-524).

Em seguida, a Meta 16, aponta a formação em nível de pós-graduação 50% dos professores da educação básica, até final deste Plano.

Dentre as estratégias para atingir tal meta consta: um planejamento para dimensionar a demanda por formação continuada e fomentar a oferta pelas instituições públicas; a consolidação de política nacional de formação de professores da educação básica; a oferta ampliada de bolsas de estudo para pós-graduação; o fortalecimento da formação por meio das ações do Plano Nacional do Livro e Leitura (HYPÓLITO, 2015, p. 524).

Na Meta 17, estabelece-se que, até o final do sexto ano do Plano, deve-se equiparar o rendimento médio do docente da educação básica pública aos demais profissionais com mesmo nível de formação. Ainda, a estratégia 17.3 destaca a implementação dos planos de carreira que

tenham como objetivo implantar gradualmente o “[...] cumprimento da jornada de trabalho em um único estabelecimento escolar” (BRASIL, 2014a), e a estratégia 17.4, que visa ao apoio da União aos entes federados para pagamento do piso salarial nacional.

Por fim, a Meta 18 reforça a necessária implementação dos planos de carreira no prazo de dois anos, e que os mesmos tenham como referência o piso salarial. Também, a estratégia 18.1, destaca que, até o terceiro ano de vigência do Plano, 90% dos profissionais do magistério e 50% dos profissionais da educação estejam em cargos efetivos. Ainda, a estratégia 18.4 prevê, nos planos de carreira, “[...] licenças remuneradas e incentivos para qualificação profissional, inclusive em nível de pós-graduação *stricto sensu*” (BRASIL, 2014a).

As estratégias delineadas na Meta 18 do PNE estabelecem previsões sobre docentes temporários, estágio probatório, concurso público unificado, qualificação profissional, censo profissional, provimento diferenciado para escolas do campo, indígenas e quilombolas, priorização de transferências voluntárias e criação de comissões para subsidiar a elaboração, reestruturação e implementação dos planos de carreira (PRADO, 2019, p. 11).

Em seguida, apresentamos no Quadro 1 uma síntese das metas referentes à valorização docente quanto aos prazos para seu cumprimento e abrangência em relação à proporção de profissionais da educação que deverão ser atingidos por ela:

Quadro 1 – Metas específicas para Valorização Docente no PNE.

Meta	Ação prevista	Prazo de cumprimento	Abrangência
15	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.	Após 1 ano de vigência do PNE	
	Formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam.		100% dos profissionais
16	Formação de professores da educação básica, em nível de pós-graduação.	Até o último ano de Vigência do PNE (2024)	50% dos profissionais
	Garantia a todos(as) os(as) profissionais da educação básica de formação continuada em sua área de atuação.		100% dos profissionais
17	Equiparação de rendimento médio dos profissionais da educação básica ao dos(as) demais profissionais com escolaridade equivalente.	Até o sexto ano de vigência do PNE (2020)	100% dos profissionais
18	Existência de planos de Carreira para os(as) profissionais da educação básica de todos os sistemas de ensino, tendo como referência o piso salarial nacional profissional - (PSNP)	Até 2 anos de vigência do PNE (2016)	100% dos profissionais

Fonte: Adaptado de Augusto (2015)

Desdobramentos destas “quatro” metas que tratam diretamente da valorização do professor da educação básica podem ser observadas de modo indireto em outras dentro do plano. A seguir, passamos a apresentar um cotejamento dessas intenções, classificadas conforme ações que consideramos ser direcionadas a contribuir com o trabalho docente.

Quadro 2 – Valorização Docente nas diferentes Metas e Estratégias do PNE.

Assunto	Metas (Estratégias)
1. Formação inicial e/ou continuada	<p>Meta 1 (1.8) “[...] promover a formação inicial e continuada dos(as) profissionais da educação infantil, garantindo, progressivamente, o atendimento por profissionais com formação superior”.</p> <p>Meta 3 (3.1) “[...] a formação continuada de professores e a articulação com instituições acadêmicas, esportivas e culturais”.</p> <p>Meta 4 (4.3) “[...]fomentar a formação continuada de professores e professoras para o atendimento educacional especializado nas escolas urbanas, do campo, indígenas e de comunidades quilombolas”.</p> <p>Meta 4 (4.10) “[...] fomentar pesquisas voltadas para o desenvolvimento de metodologias, materiais didáticos, equipamentos e recursos de tecnologia assistiva, com vistas à promoção do ensino e da aprendizagem, bem como das condições de acessibilidade dos(as) estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação”.</p> <p>Meta 5 (5.1) “[...] qualificação e valorização dos(as) professores(as) alfabetizadores e com apoio pedagógico específico, a fim de garantir a alfabetização plena de todas as crianças”.</p> <p>Meta 5 (5.6) “[...] promover e estimular a formação inicial e continuada de professores(as) para a alfabetização de crianças, com o conhecimento de novas tecnologias educacionais e práticas pedagógicas inovadoras, estimulando a articulação entre programas de pós-graduação <i>stricto sensu</i> e ações de formação continuada de professores(as) para a alfabetização”.</p> <p>Meta 7 (7.5) “[...] formação de professores e professoras e profissionais de serviços e apoio escolares”.</p> <p>Meta 7 (7.26) “[...]a oferta de programa para a formação inicial e continuada de profissionais da educação”.</p> <p>Meta 7 (7.33) “[...]capacitação de professores e professoras, bibliotecários e bibliotecárias e agentes da comunidade para atuar como mediadores e mediadoras da leitura”.</p> <p>Meta 7 (7.34) “[...]programa nacional de formação de professores e professoras e de alunos e alunas para promover e consolidar política de preservação da memória nacional”.</p> <p>Meta 9 (9.8) “[...]assegurando-se formação específica dos professores e das professoras e implementação de diretrizes nacionais em regime de colaboração”.</p> <p>Meta 10 (10.7) “[...]formação continuada de docentes das redes públicas que atuam na educação de jovens e adultos articulada à educação profissional”.</p> <p>Meta 10 (10.10) “[...]assegurando-se formação específica dos professores e das professoras e implementação de diretrizes nacionais em regime de colaboração”.</p> <p>Meta 12 (12.4) “[...]fomentar a oferta de educação superior pública e gratuita prioritariamente para a formação de professores e professoras para a educação básica, sobretudo nas áreas de ciências e matemática, bem como para atender ao déficit de profissionais em áreas específicas”.</p> <p>Meta 13 (13.4) “[...] promover a melhoria da qualidade dos cursos de pedagogia e licenciaturas, [...], integrando-os às demandas e necessidades das redes de educação básica, de modo a permitir aos graduandos a aquisição das qualificações necessárias a conduzir o processo pedagógico de seus futuros alunos(as) [...]”</p> <p>Meta 20 (20.7) “[...] implementar o Custo Aluno Qualidade (CAQ) como parâmetro para o financiamento da educação de todas etapas e modalidades da educação básica, a partir do cálculo e do acompanhamento regular dos indicadores de gastos educacionais com investimentos em qualificação e remuneração do pessoal docente</p>

	e dos demais profissionais da educação pública, em aquisição, manutenção, construção e conservação de instalações e equipamentos necessários ao ensino e em aquisição de material didático-escolar, alimentação e transporte escolar”.
2. Condições físicas e materiais	<p>Meta 1 (1.5) “[...] programa nacional de construção e reestruturação de escolas, bem como de aquisição de equipamentos, visando à expansão e à melhoria da rede física de escolas públicas de educação infantil”.</p> <p>Meta 6 (6.2) “[...] programa de construção de escolas com padrão arquitetônico e de mobiliário adequado para atendimento em tempo integral [...]”</p> <p>Meta 6 (6.3): “[...] ampliação e reestruturação das escolas públicas, por meio da instalação de quadras poliesportivas, laboratórios, inclusive de informática, espaços para atividades culturais, bibliotecas, auditórios, cozinhas, refeitórios, banheiros e outros equipamentos, bem como da produção de material didático e da formação de recursos humanos para a educação em tempo integral”.</p> <p>Meta 10 (10.5) “[...] implantar programa nacional de reestruturação e aquisição de equipamentos voltados à expansão e à melhoria da rede física de escolas públicas que atuam na educação de jovens e adultos integrada à educação profissional, garantindo acessibilidade à pessoa com deficiência”.</p>
3. Carreira docente	Meta 6 (6.1) “[...] o tempo de permanência dos(as) alunos(as) na escola, ou sob sua responsabilidade, passe a ser igual ou superior a sete horas diárias durante todo o ano letivo, com a ampliação progressiva da jornada de professores em uma única escola”
4. Reconhecimento social⁶⁹	Meta 7 (7.36) “[...] valorizar o mérito do corpo docente, da direção e da comunidade escolar”.

Fonte: Própria Autora Adaptado PNE (2014a).

Quanto à “*formação inicial e/ou continuada*”, podemos perceber que, na Meta 1, foca-se a Educação Infantil; na Meta 3, o Ensino Médio; na Meta 4, o atendimento a grupos com necessidades especiais; na Meta 5, sobre o objetivo de alfabetização; na Meta 7, visa alcançar a qualidade da educação básica; na Meta 9, trata-se da superação do analfabetismo absoluto e funcional; na Meta 10, visa-se somar a EJA à educação profissional; na Meta 12, busca-se a expansão do Ensino Superior; ou ainda, na Meta 13, que visar ampliar o número de mestres e doutores. Todas as Metas arroladas citam ou apontam a necessária formação docente da escola básica para conseguir colaborar com o desenvolvimento e sucesso esperado.

Apesar de considerarmos este tema muito importante, com diferentes especificidades dadas às diferentes realidades educacionais, é necessário apontar que é um documento repetitivo no texto, de forma muito intensa, como se buscasse confirmar a ideia de que o avanço da educação básica pública no Brasil, depende, forte e exclusivamente, da formação docente (inicial e continuada) (HYPÓLITO, 2015).

Sobre as “*condições físicas e materiais*”, foram identificados apontamentos nas Metas 1, 6 e 10 que destacam construção e reforma de prédios; ampliação com espaços destinados a esportes, cultura e criação de laboratórios, auditórios, bibliotecas, cozinhas, refeitórios, banheiros; adequação de mobiliário; aquisição de materiais e insumos pedagógicos da educação

⁶⁹ Hypólito (2015) denomina de “prestígio social”.

infantil, contemplando também a educação em tempo integral e a Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Percebemos a indicação de atenção à “*carreira docente*” na Meta 6, ao destacar a ampliação da jornada docente em uma única unidade escolar, de modo progressivo. E, por fim, o “*reconhecimento social*” expresso na Meta 7, ao incentivar a necessária construção da cultura de valorização do trabalho do professor. Por outro lado, é preciso atenção e crítica, ao analisarmos tal destaque, pois a responsabilização para alcance é imputada ao professor, uma vez que, ao se destacar o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA) como indicadores de qualidade, responsabiliza-o pelo não alcance dos esperados resultados, gerencialmente estipulados.

Desse modo, a partir de tais determinações diretas e indiretas apontadas pelo PNE, é possível perceber que houve a escuta, podemos dizer, parcial, sobre a necessária materialização do sentido de valorização docente para aspectos mais objetivos, como formação inicial em nível superior, formação continuada em nível de pós-graduação, condições de trabalho adequada e expressa nos panos de carreira e remuneração equivalente aos demais profissionais com mesmo nível de formação.

Daí, torna-se importante questionar: decorridos seis anos da implementação do PNE, como está o desenvolvimento das propostas direcionadas à valorização docente? No Art. 5, § 2º, da Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014 (BRASIL, 2014a), aponta-se que o Inep publicará a cada dois anos relatórios aferindo a evolução no cumprimento das metas “[...] com informações organizadas por ente federado e consolidadas em âmbito nacional, tendo como referência os estudos e as pesquisas [...]”. Diante disso, no ano de 2020 foi publicado o Relatório do 3º Ciclo de monitoramento das metas do PNE⁷⁰ (INEP, 2020b).

Referente à Meta 15, foi estabelecido quatro indicadores,

15A: Proporção de docências da educação infantil com professores cuja formação superior está adequada à área de conhecimento que lecionam; 15B: Proporção de docências dos anos iniciais do ensino fundamental com professores cuja formação superior está adequada à área de conhecimento que lecionam; 15C: Proporção de docências dos anos finais do ensino fundamental com professores cuja formação superior está adequada à área de conhecimento

⁷⁰ Este documento incorpora três documentos anteriores “[...] Linha de Base; Relatório do 1º ciclo de monitoramento das metas do PNE: biênio 2014-2016; e Relatório do 2º ciclo de monitoramento das metas do Plano Nacional de Educação – 2018” (INEP, 2020b, p. 9).

⁷¹ “As 20 metas do PNE são monitoradas atualmente por 57 indicadores, para os quais – em 52 casos – há metas numéricas definidas. Considerando que atingir as metas do PNE significará a realização do projeto que se tem para o País, ao mesmo tempo em que reconhecemos que os resultados atuais são herdeiros de longa trajetória educacional, é possível calcular um nível de alcance das metas, que indica quanto a educação brasileira já caminhou em busca de seus sonhos” (INEP, 2020b, p. 17).

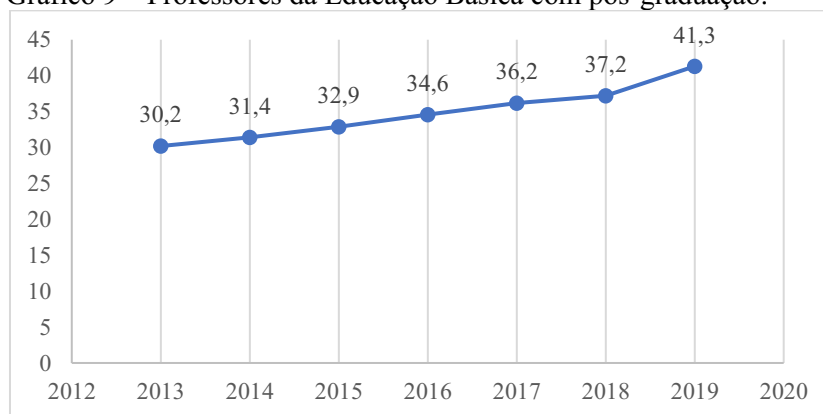
que lecionam; e, 15D: Proporção de docências do ensino médio com professores cuja formação superior está adequada à área de conhecimento que lecionam (INEP, 2020b, p. 311).

Quanto à expectativa de se alcançar a adequação da formação à área de atuação, houve um aumento do número de professores com formação superior à mínima necessária; todavia, os números, ainda, estão longe de alcançar os 100% esperados, o que, sendo calculado baseado no ritmo em que encontra essa formação, pode-se inferir que não será atingida a meta.

[...] indicadores da Meta 15 sugerem que o País tem sido capaz de aumentar a oferta de docentes com licenciatura em Pedagogia para as crianças pequenas, mas resta o desafio de garantir, ainda mais, a adequação da formação docente nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio, quando passa a integrar o currículo escolar uma multiplicidade de disciplinas, as quais demandam professores especialistas em distintas áreas (INEP, 2020b, p. 16).

Já a Meta 16 apresenta dois indicadores: “16A: Percentual de professores da educação básica com pós-graduação *lato sensu* ou *stricto sensu*; 16B: Percentual de professores da educação básica que realizaram cursos de formação continuada” (INEP, 2020b, p. 333).

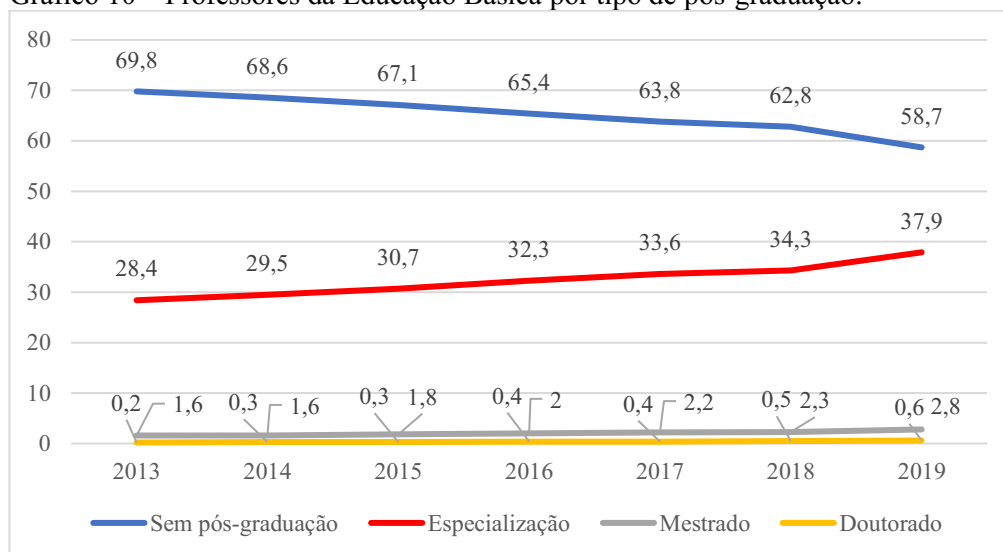
Gráfico 9 – Professores da Educação Básica com pós-graduação.



Fonte: Própria Autora Adaptado do Inep (2020c).

É possível perceber no Gráfico em tela que houve um crescimento que aproxima ao cumprimento da meta, que é de 50%, e passível de ser alcançado até o final da vigência desse plano. No entanto, quando se observa o tipo de pós-graduação, é notado que a Pós-Graduação *Lato Sensu* ou Especialização é a grande responsável por este resultado (37,9%). Já a Pós-Graduação *Stricto Sensu* (Mestrado e Doutorado) corroboram com, apenas, 2,8% e 0,6%, respectivamente.

Gráfico 10 – Professores da Educação Básica por tipo de pós-graduação.



Fonte: Própria Autora Adaptado do Inep (2020c).

O PNE não especifica proporções para as diferentes pós-graduações. Nesse sentido, destacamos a necessária análise crítica em relação a essa ampliação de diplomas de pós-graduação *lato sensu*, na perspectiva do mercado e, principalmente, nos avanços qualitativos e profissionais que estes cursos estão determinando às carreiras docentes. Receia-se por formações aligeiradas, desprovidas de fundamentação e estruturadas por instituições que visam, apenas, ao lucro, tal qual anuncia Alves (2005).

[...] mostra que 41% dos docentes são pós-graduados em programas *lato* ou *stricto sensu*, em 2019, contudo, em sua maioria, esses docentes obtêm títulos de especialização. Os indicadores da Meta 16 demonstram uma elevação da titulação docente desde 2013, particularmente nas redes públicas de ensino – nas redes estaduais, quase metade dos docentes são pós-graduados. Ao lado disso, também é crescente a participação de professores em cursos de formação continuada, que alcançam, no mesmo ano, 38% do corpo docente. Apesar dos avanços, mais esforços precisam ser envidados para que a totalidade dos docentes tenha pelo menos um curso de formação continuada (INEP, 2020b, p. 16).

Consideramos também que grande motivador pela busca destes cursos de pós-graduação *lato sensu* sejam decorrentes dos ajustes salariais anunciados nas “promoções” dos planos de carreira, enquanto incentivo ao desenvolvimento na carreira. Novamente, em uma lógica mercadológica, estaríamos observando somente números em detrimento de avanços qualitativos.

Quando observamos o indicador “formação continuada”, consideraram-se apenas cursos com carga-horária a partir de 80h em áreas específicas da educação. O Relatório aponta que há

uma “tendência” de crescimento, uma vez que, em 2013, configuravam-se 30,6% e, em 2019, este percentual saltou para 38,8%.

Se considerarmos o número de professores da educação básica de 2019, ou seja, 2.259.309 professores, apenas 865.840 professores frequentaram tais cursos. Sendo o objetivo alcançar 100% dos profissionais da educação (e não somente professores), há uma clara dificuldade de cumprimento deste indicador, ou seja “[...] haverá a necessidade de um esforço adicional das redes de ensino para o engajamento dos professores nesses cursos” (INEP, 2020b, p. 344).

Importante destacar que “[...] considerando a série histórica, as redes públicas foram as que mais promoveram a formação dos professores, tanto em nível de pós-graduação quanto em formações continuadas, a despeito da rede privada, que demonstrou pouca evolução em seus índices” (INEP, 2020b, p. 345).

Sobre a Meta 17, há apenas um indicador, “[...] 17A: Relação percentual entre o rendimento bruto médio mensal dos profissionais do magistério das redes públicas da educação básica, com nível superior completo, e o rendimento bruto médio mensal dos demais profissionais assalariados, com o mesmo nível de escolaridade”.

Ao observarmos a Tabela 10, poder-se-á ter uma falsa impressão de que houve um aumento do percentual de aproximação entre os “profissionais do magistério” e “demais profissionais” com mesma titulação. No entanto, é importante destacar que houve uma queda no rendimento do segundo, o que fez haver a aproximação.

Tabela 10 – Rendimento Bruto Médio Mensal em Reais (2012-2019).

Descrição	Anos							
	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019
Profissionais do magistério	3.667,58	3.840,00	3.844,27	3.858,71	3.637,60	3.768,71	3.840,48	3.807,65
Demais profissionais	5.620,08	5.453,58	5.464,51	5.346,96	5.090,05	5.034,20	5.022,45	4.873,56
Indicador 17A	65,3%	70,4%	70,3%	72,2%	71,5%	74,9%	76,5%	78,1%

Fonte: Inep (2020b, p. 352).

O recuo do rendimento mensal dos “demais profissionais” configura uma perda real de 13,3%, podendo ser reflexo de alguma crise econômica entre os anos de 2015 e 2016. Há, ainda, que se considerar que houve um avanço no rendimento bruto médio dos “profissionais do magistério” de 3,8%, entre 2012 e 2019. E ainda, o crescimento foi interrompido em 2015, recuando em 2016. Novamente, apresenta pequeno crescimento nos dois próximos anos e volta a recuar em 2019 (INEP, 2020b).

[...] equiparação do rendimento médio dos profissionais do magistério das redes públicas de educação básica ao dos demais profissionais com escolaridade equivalente aumentou no período abordado, passando de 65,3%, em 2012, para 78,1%, em 2019. Entretanto, o Relatório demonstra que o crescimento do indicador se explica, em grande parte, em função do decréscimo do rendimento bruto médio mensal dos demais profissionais, que correspondeu a uma perda real de 13,3% do poder de compra efetivo ao longo dos anos analisados (INEP, 2020b, p. 16).

Por fim, a Meta 18, constitui-se a partir de oito indicadores:

18A: Percentual de unidades federativas que possuem PCR dos profissionais do magistério; 18B: Percentual de unidades federativas que preveem o limite máximo de dois terços da carga-horária para atividades de interação com os educandos; 18C: Percentual de unidades federativas que atendem ao PSNP; 18D: Percentual de unidades federativas que possuem PCR dos profissionais da educação que não integram o magistério; 18E: Percentual de municípios que possuem PCR dos profissionais do magistério; 18F: Percentual de municípios que preveem o limite máximo de dois terços da carga-horária para atividades de interação com os educandos; 18G: Percentual de municípios que atendem ao PSNP; 18H: Percentual de municípios que possuem PCR dos profissionais da educação que não integram o magistério.

Dentre os Estados da federação, 100% possuem PCR. Já, quanto ao “limite de 2/3 da carga-horária para o desempenho das atividades de interação com os educandos”, 85,2% possuem. No que se refere ao pagamento do piso, regulamentado em lei estadual, apenas 70,4% assumem pagar. E 81,5% dos estados confirmam a existência de um PCR para profissionais da educação não docentes (INEP, 2020b).

Importante destacar que apenas 59,2% dos professores, no Brasil, possuem vínculo efetivo. Isso implica que estes PCRs não são para todos, uma vez que professores contratados ou designados não fazem jus a esse avanço, de ordem legal (INEP, 2020b).

Quando voltamos esta análise para os municípios, 95,7% possuem PCR; 74,2% têm o “limite de 2/3 da carga-horária para interação com discentes”; 74,2% assumem pagar o piso salarial; e apenas 38,8% possuem PCR para demais profissionais da educação não docentes. Sobre os vínculos, entre os municípios, 70,6% ocupam cargos de provimento efetivo (INEP, 2020b).

[...] além da formação, é preciso garantir condições de trabalho, plano de carreira e remuneração atraente que valorize e incentive os docentes, desafios enfrentados pela Meta 18 do PNE. Em nível estadual, a totalidade das redes estaduais e distrital apresenta plano de carreira e a maioria delas prevê o limite de dois terços da carga-horária para o desempenho das atividades de interação

com os educandos. O desafio está em garantir a adoção do piso salarial da carreira do magistério público, ainda não implementado para oito unidades da Federação. Nas redes municipais, muito já se avançou na institucionalização de planos de carreira e remuneração, que hoje contemplam 96% dos municípios. Resta, como desafio, garantir o cumprimento do piso salarial e do limite de carga-horária para atividades de interação – que alcançam apenas 74% dos municípios – e, principalmente, implementar planos de carreira para os profissionais da educação não docentes; em 2018, apenas 39% dos municípios o possuíam (INEP, 2020b, p. 16).

Frente a esta exposição, buscamos traduzir em números os avanços de cada uma destas metas, de modo resumido e aglutinado, para uma melhor visualização dos dados:

Quadro 3 – Atual situação dos indicadores do PNE (Metas 15, 16, 17 e 18).

Meta	Indicador	Ideal	Real (2019) ⁷²
15	Proporção de docências da educação infantil com professores cuja formação superior está adequada à área de conhecimento que lecionam.	100%	54,8%
	Proporção de docências dos anos iniciais do ensino fundamental com professores cuja formação superior está adequada à área de conhecimento que lecionam.	100%	66,1%
	Proporção de docências dos anos finais do ensino fundamental com professores cuja formação superior está adequada à área de conhecimento que lecionam.	100%	53,2%
	Proporção de docências do ensino médio com professores cuja formação superior está adequada à área de conhecimento que lecionam.	100%	63,3%
16	Percentual de professores da educação básica com pós-graduação lato sensu ou stricto sensu.	50%	82,6%
	Percentual de professores que realizaram cursos de formação continuada.	100%	38,3%
17	Relação percentual entre o rendimento bruto médio mensal dos profissionais do magistério das redes públicas da educação básica, com nível superior completo, e o rendimento bruto médio mensal dos demais profissionais assalariados, com o mesmo nível de escolaridade. (Segundo o PNE, a equiparação dessas categorias deverá ocorrer até 2020).	100%	78,1%
18	Percentual de UFs que possuem PCR dos profissionais do magistério.	100%	100%
	Percentual de UFs que preveem o limite máximo de 2/3 da carga-horária para atividades de interação com os educandos.	100%	85,2%
	Percentual de UFs que atendem ao PSNP.	100%	70,4%
	Percentual de UFs que possuem PCR dos profissionais da educação que não integram o magistério.	100%	81,5%
	Percentual de municípios que possuem PCR dos profissionais do magistério.	100%	95,7%
	Percentual de municípios que preveem o limite máximo de 2/3 da carga-horária para atividades de interação com os educandos.	100%	74,2
	Percentual de municípios que atendem ao PSNP.	100%	74,2
	Percentual de municípios que possuem PCR dos profissionais da educação que não integram o magistério.	100%	38,8%

Fonte: INEP (2020b).

⁷² Apenas os indicadores expressos na Meta 18 têm como ano/base o de 2018.

Importante destacar que a análise destes indicadores e alcances deve ser relativizado, considerando que ele não “partiu do zero”, ou seja, o dado apresentado pode expressar conquistas advindas de outros movimentos em prol da educação básica e da valorização docente do passado, e somatizado, agora, nas avaliações estruturadas a partir do PNE. Há movimentos que são mais claros e apresentam expectativa de alcance da meta até o final da vigência do plano; outros, porém, são mais limitados. Ainda, ao apontar o “ideal”, reforçamos a expectativa proposta no PNE (2014a) e o “real” o monitoramento feito pelo Inep (2020b).

Destacamos, ainda, duas importantes considerações que poderão contribuir para o não alcance das metas do PNE: o corte de investimentos ocasionados pelo governo federal, desde o Golpe Parlamentar de 2016⁷³ e a atual crise sanitária que o país vive devido à Pandemia do Covid-19⁷⁴.

Esse segundo PNE é considerado a expressão de uma vitória social, apesar dos ataques gerenciais do mercado e das forças políticas que os apoiam, especialmente, pela intensa participação popular nas suas determinações. Sena (2014, p. 23) destaca outras conquistas:

[...] legitimou o investimento de 10% do PIB em educação e adotou o custo-aluno-qualidade. Afinal, a Meta 20 existe para garantir todas as outras metas que trazem as perspectivas de avanço para a educação brasileira, nas dimensões da universalização e ampliação do acesso, qualidade e equidade em todos os níveis e etapas da educação básica, e à luz de diretrizes como a superação das desigualdades, valorização dos profissionais da educação e gestão democrática.

Agora, tal qual afirma Sena (2014), é hora do exercício mais importante: a execução desse plano. E a partir de então, dar condições para constituição de um Sistema Nacional de Educação. Todavia, a efetivação dessas diretrizes perpassa pelo financiamento, e este, somente, será priorizado frente a essa causa, conforme destaca Saviani (2014), ao apontar (pelo menos) dois limites do PNE, o financiamento e a formação para o magistério:

No primeiro, **faltou assegurar** claramente os mecanismos de financiamento para instituir e colocar em pleno funcionamento o Sistema Nacional de Educação para absorver todas as crianças e jovens, garantindo-lhes uma educação consistente com o mesmo padrão de qualidade. No caso **do magistério**, faltou assegurar a criação de uma rede pública de formação de professores ancorada nas universidades públicas como forma de livrar a educação básica pública da condição de refém do baixo nível das escolas

⁷³ Aprovação da EC n. 95, que limita os gastos públicos por 20 anos (BRASIL, 2016b).

⁷⁴ A pandemia da Covid 19 espalhou-se pelo mundo a partir do final de 2019 e chegou ao Brasil em março de 2020, evidenciando uma crise sanitária e humanitária de proporções surpreendentes. Mais informações sobre a situação no Brasil, indicamos leitura de Brasil (2020d).

superiores privadas, nas quais é formada a grande maioria dos professores que atuam na educação básica (SAVIANI; DOURADO; ARAÚJO FILHO, 2014, p. 232).

Os citados autores, ainda, recomendam que é o momento, mesmo com falhas no documento legal, de os educadores, conscientes de sua importância e conscientes da necessária resistência, organizarem-se em um grande movimento de defesa da educação pública de qualidade socialmente referenciada contra a pressão do mercado e de interesses privados. Somente assim, de modo colaborativo e cooperativo, podemos sonhar com a efetivação de propostas e diretrizes elencadas nesses documentos.

O PNE é um instrumento legal que age como instrumento de apoio ao planejamento de trabalho do Estado, no sentido de orientar a execução e promoção de políticas voltadas à educação, nos dois níveis: básica e superior. É, ou deverá ser atualizado a cada dez anos. Destacamos, também, que é de grande relevância reconhecer sua constituição histórica para compreender seus desafios na atualidade, especialmente, pós-golpe parlamentar de 2016.

No tocante à situação de acompanhamento e de avaliação do PNE, Augusto (2015) nos aponta a importância da existência de um instrumento normativo como esse. Mas faz uma ressalva: a mudança efetiva somente será alcançada se houver uma necessária conjugação de “[...] vontade política, recursos financeiros bem aplicados na educação, além da participação das comunidades escolares e da sociedade em geral, no monitoramento das ações previstas, conforme mostram estudos, para mudar o quadro atual” (p. 540).

Nesse sentido, caminhamos em afirmar que é preciso, para pensar na qualidade da educação pública, partir da valorização do professor da educação básica, diante do significado de seu trabalho e da essência de sua função. Sendo assim, é preciso constituir a essência deste processo com a consciência do professor, a participação social, a luta sindical, o interesse político e objetivo pela qualidade socialmente referenciada da educação.

4.6 Retrocessos, nos pequenos avanços, das políticas de valorização profissional docente (2016 a 2019)

Considerando a escola um espaço de ampla manifestação do pensamento liberal, representando a hegemonia do pensamento dominante, faz-se interessante refletir sobre o papel que esta vem desempenhando na constituição desse consenso. Se ela visa à formação para a prática cidadã, em uma sociedade democrática, desde o início do século XIX, podemos reforçar seu papel, em destaque, sempre em defesa da democracia, condição, tida como essencial para a manutenção do estado de luta de classes.

Em períodos de experiências ditatoriais, por exemplo, das décadas de 1960 e 1970, no Brasil, a escola objetivou preparar mão de obra técnica que visasse ao desenvolvimento industrial. Com o processo de redemocratização, a escola, novamente, assume o papel de formar para a cidadania, dadas as suas limitações, mas com possibilidades de alcançar estes avanços, discutindo e implementando ações que visavam ampliar a emancipação e a formação crítica cidadã.

No atual cenário educacional, pós-golpe parlamentar de 2016, defendido por Saviani (2017), novamente, percebem-se medidas de retração da educação, o que este autor denomina “abastardamento da educação”, tais como:

[...] cortes no orçamento, intervenção no Conselho Nacional de Educação destituindo os anteriores e nomeando novos membros sem consulta, congelamento do orçamento por 20 anos, fim da vinculação constitucional dos recursos para educação e saúde, estamos assistindo no presente momento à discussão provocada pelo açoitamento do governo golpista ao encaminhar proposta neoconservadora de reforma do ensino médio por Medida Provisória (SAVIANI, 2017, p. 227).

Tal crise do capital que vivemos nos dias de hoje refere-se à superacumulação e superprodução. A solução, para o capital, perpassa pelo ajuste das relações de produção existentes. No entanto, isso não é simples, pois exige reformas que consigam alcançar a estabilidade do sistema, e estas anunciam destruição do que foi alcançado até hoje, no que tange aos direitos sociais alcançados frente à grande luta e aos conflitos. A apropriação do sistema democrático em detrimento do golpe econômico, político, midiático e judicial que o Brasil viveu em 2016 demonstra as investidas do capital em tentar superar a crise. Nessas ações, a educação, vista como mercadoria, é tida como alvo dos problemas, que precisa ser ressignificada para resolver o problema do capital.

Por golpe de 2016, entende-se *impeachment* de uma presidenta eleita democraticamente em 2014, derrotando o candidato liberal, resultando intensificação de instabilidade de governança, a criação de discursos midiáticos que constituíram a oposição de grande parte da opinião pública, a acusação de desvios de verbas – as chamadas “pedaladas fiscais”, o apoio do Congresso Nacional e um “Judiciário acovardado”⁷⁵, somando também:

⁷⁵ Expressão largamente publicada, por ter sido dita pelo ex-presidente Lula, visando expressar a eminente falta de independência da Suprema Corte Brasileira (MILITÃO, 2016).

[...] Michel Temer no poder, mas que se completa com uma sucessão de outros golpes⁷⁶, expressos na PEC 241/55, que congelou os salários por 20 anos, na Reforma do Ensino Médio, da Previdência, na terceirização, na Reforma Trabalhista e Política, que em seu conjunto, configuram-se como um ataque sem precedente contra a classe trabalhadora (ORSO, 2017, p. 233).

Neste momento, no Brasil, com a desarticulação do capitalismo e o Estado democrático em crise, percebemos, ancorados no discurso de Saviani (2017), Orso (2017) e Sanfelice (2017), que estão acontecendo intensas investidas de ambos os lados no sentido de se buscar uma recuperação financeira, em detrimento da sublocação dos direitos sociais que, por sua vez, estão sofrendo uma redução e precarização em seus desdobramentos junto à classe trabalhadora.

Em linhas gerais, estão colocando “na conta” do povo a recuperação econômica advinda de uma crise estrutura do capital, intensificada pela ausência de ações efetivas do Estado que se apresentou em condição de intensa corrupção e usurpação, e alguma dedicação a projetos sociais. O discurso de recuperação perpassa, portanto, com ataque inescrupuloso ao funcionalismo, arrocho salarial, terceirização e precarização do trabalho, transferência de direitos sociais (educação, saúde, assistência social) para a iniciativa privada, discurso camuflado sobre o fim da corrupção a partir da limitação das investigações e consequente “acobertamento” de práticas nefastas que vieram ao cenário público. Enfim, “a mão oculta” busca, no discurso de ajuste e de reforma, a restrição de acesso do trabalhador aos direitos sociais historicamente alcançados.

A lógica conservadora que avassala o país, representada na figura do Estado (executivo, legislativo e judiciário) e liderada por uma elite patriarcal, xenofóbica, sexista, fundamentalista e fascista, coloca a jovem democracia brasileira em desgaste intenso. Vivemos um “Estado de exceção” de direitos e de liberdade. Age-se com discurso de defesa do país, mas de modo a crucificar a massa desarticulada de trabalhadores.

A democracia é que tem sido excepcional, uma vez que ela se constitui em peso grande para o Estado, para as classes dominantes e para o capital financeiro. A democracia atrapalha a política capitalista e tende-se, então, a reduzi-la, a tomar medidas inusitadas, mesmo que sejam os Golpes contra governos progressistas (SANFELICE, 2017, p. 261).

Diferente do que é anunciado, mesmo nos livros escolares, a história do Brasil é de subjugação do Estado ao Capital em que a luta das minorias, para o capital, representou

⁷⁶ Apesar de terem sido projetos votados a partir de princípios da democracia burguesa, referendados pelo Congresso Nacional, concordamos com Orso (2017) ao referir-se como “golpe”, por serem ações orquestradas contra os direitos do povo brasileiro que, mesmo sob protestos e manifestações, foram instituídos.

importantes atos de resistência, frente àqueles liderados por uma elite tosca que odeia a democracia e se colocam a rebater qualquer ação que vise a uma, mesmo que pequena, ascensão da classe trabalhadora.

Logo, a esse discurso de construção da pátria brasileira, implantado por estes que não desejam, desde o império, perder suas regalias, precisamos registrar que “claro está que a tudo que se deu como hegemônico, sempre houve resistências de indígenas, negros, imigrantes, anarquistas, trabalhadores que começaram a formar as classes operárias, camponeses, profissionais subalternos das Forças Armadas, socialistas e comunistas” (SANFELICE, 2017, p. 263) e, ainda, desabafa: “[...] a ideologia de que somos um povo pacífico deixa de registrar as histórias de nossas lutas” (p. 266).

No que tange aos desajustes citados, na ótica educacional, é possível destacar que as investidas contra a educação são de grande proporção, conotando parecer, ser este um dos focos da desarticulação social. Anunciam ser a educação um campo de divulgação ideológica, ancorada no fantasma de uma equivocada interpretação comunistas que visa a destruição da democracia. Esta, defendida por uma mídia parcial e por dados construídos falsamente, torna-se, aos olhos leigos e, até mesmo, nem tão leigos assim, um espaço que carece de uma reformulação imediata.

Saviani (2017) anuncia que essa investida intensiva contra a educação, tem duplo caráter: um global, como uma ação do capital – em crise estrutural, ao tratar a educação como mercadoria e instrumento de doutrinação ideológica; o outro, característico da sociedade burguesa brasileira, que resiste a qualquer movimento que tenha por “[...] risco da participação das massas nas decisões políticas” (p. 228). E afirma ainda: “É essa classe dominante que agora, no contexto da crise estrutural do capitalismo, dá vazão ao seu ódio de classe, mobilizando uma direita raivosa que se manifesta nos meios de comunicação convencionais, nas redes sociais e nas ruas” (p. 228).

Referenda a ideia a fala de Lombardi (2016), ao, categoricamente, afirmar que “[...] qualquer avanço social para os trabalhadores no Brasil, levado a cabo por governos politicamente desenvolvimentistas e nacionalistas, imediatamente são interpretados como um perigo para os interesses do capital” (p. 69). E assim, cercamo-nos de uma desconfiança desse círculo vicioso, em que o lado mais sensível – o trabalhador, acaba por não dispor de condições de enfrentamento contra o lado mais forte – o capital.

Diante da contenção dos avanços sociais, no Brasil, nos últimos anos, citamos quatro retrocessos que impactam diretamente a educação: a PEC 241/55⁷⁷ – que congelou os investimentos por vinte anos – inclusive, cancelando uma agenda de investimentos já estabelecida na educação, decidida, democraticamente, via PNE (2014-2024) (BRASIL, 2014a); a Reforma do Ensino Médio – por meio de Medida Provisória – que acaba por vender à sociedade uma ideia mentirosa e falaciosa de melhoria, quando, na verdade, a sua efetiva instalação nos sistemas estaduais de educação carecem de investimentos (que foram cancelados com a Medida anterior) – somando-se à exaltação pelo fim da formação docente, ao trazer à discussão a atuação de pseudo-professores, amparados pelo famigerado “notório-saber” (fim do necessário diploma de licenciatura) (BRASIL, 2017b); a Reforma Trabalhista – que incentiva o trabalho intermitente, inclusive, com a contratação de professores (BRASIL, 2017c); e a Lei da Mordaza – representada pelo fantasma do Projeto “Escola sem Partido” que, partidariamente, vende a ideia de que o problema da educação são os professores que, ao invés de ensinarem, gastam o tempo, defendendo ideologias de esquerda, comunistas, especialmente dentro das universidades públicas (BRASIL, 2014b).

Isso faz com que nos encontremos num dos momentos mais tristes, terríveis e deprimentes da história, quando o capital se encontra extremamente concentrado e a violência, os conflitos, os golpes, as guerras e mortes campeiam livremente e os ataques aos trabalhadores, além de não cessar, procedem de todos os lados e por meio das mais diferentes formas (ORSO, 2017, p. 234).

Na educação, a flexibilização do currículo, a possibilidade de contratação de professores com “notório saber”, isto é, com ausência ou com precários conhecimentos didáticos e pedagógicos, aliados à “lei da mordaza”, impostas pelo governo, acaba com qualquer possibilidade de oportunizar um mínimo de formação humana e, muito menos, de proporcionar uma formação omnilateral (ORSO, 2017, p. 255).

O discurso midiático, exaltando uma preocupação com a educação e a sua baixa produtividade, expressa nas avaliações nacionais e internacionais da educação, vende uma aparente necessidade de intervenção rápida para superação de um “caos” instalado nesse espectro. No entanto, em essência, percebem-se ações, investidas de setores que nunca defenderam a democratização e a universalização das escolas públicas e, muito menos, ações e valorização de políticas sociais. Muito pelo contrário, setores estes sempre defenderam a

⁷⁷ Apesar de ter se popularizado como PEC n. 241, esta lei, após ser aprovada no Congresso Nacional, passa a ser chamada de Emenda Constitucional n. 95, de 15 de dezembro de 2016 (BRASIL, 2016b).

privatização da “escola pública”, observando, especialmente, a intensificação do lucro em detrimento do significado da escola.

É o arrocho salarial, o sucateamento das instituições públicas, a institucionalização da raiva, do ódio e da violência, a perseguição declarada e aberta aos servidores públicos, a entrega dos pobres, desempregados e desamparados à sua própria sorte. É o desmonte do Estado para fins sociais e o seu fortalecimento em autoritarismo e em poder repressivo (ORSO, 2017, p. 241).

A solução para este quadro perpassa pela construção de um caminho de resistência que, segundo Saviani (2017), deve ser de duas formas: coletiva (o individual jamais exercerá força frente às forças dominantes, ilegítimas e antipopulares) e propositiva - indicação de alternativas. Conclui-se que o caminho a ser trilhado perpassa pela resistência e pela transformação.

Nessa fase difícil que estamos atravessando, marcada por retrocesso político com o acirramento da luta de classes lançando mão da estratégia dos golpes parlamentares visando a instalar governos ilegítimos para retomar sem rebuços a agenda neoliberal, resulta imprescindível combatermos as medidas restritivas dos direitos sociais, entre eles, o direito a uma educação de qualidade, pública e gratuita, acessível a toda a população. Essa foi e continua sendo, agora de forma ainda mais incisiva, a nossa luta. A luta de todos os educadores do Brasil (SAVIANI, 2017, p. 232).

Coincidência ou não, estes ataques à escola-educação acontecem exatamente naquele que deveria ser o seio do fortalecimento da construção política e crítica da sociedade: escola enquanto espaço de emancipação e discussão de estratégias de resistência, em seus diferentes níveis e espaços.

[...] uma forma de apagar a memória e a possibilidade do mínimo de consciência crítica, de impedir que as pessoas pensem, entendam, reajam e lutem diante de todos os ataques, de acordo com o “novo” espírito positivista da “ordem e progresso” – uma nova forma de viabilizar a escola “sem” partido e a “lei da mordaça”, adequadas ao mercado (ORSO, 2017, p. 257).

Talvez, em um tom mais cansado, tal qual anuncia Sanfelice (2017), seja este o momento de lutarmos, pelo menos, para a manutenção da democracia. E essa luta, segue o que anuncia o FNE em carta aberta, de 12 de maio de 2016, conclamando não só o Estado, mas toda a sociedade a lutar em favor da educação.

O FNE, órgão de Estado, instituído pela Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014, com atribuições de realizar e divulgar o monitoramento contínuo do Plano Nacional de Educação (PNE); de analisar e propor políticas públicas para **assegurar a implementação das estratégias e o cumprimento das metas do referido PNE**; de analisar e propor a revisão do percentual **de investimento público em educação**; de coordenar as conferências nacionais de educação, promovendo a articulação das conferências nacionais, regionais, estaduais, distrital e municipais de educação, **defende a educação como um direito constitucional**. Conforme estabelecido nos artigos 205 e 206 da Constituição Federal do Brasil, a educação é direito de todos e dever do Estado e da família e deverá ser promovida e incentivada com a colaboração da sociedade para garantir igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais; valorização dos profissionais da educação escolar; gestão democrática do ensino público; garantia de padrão de qualidade; piso salarial profissional nacional (ARAÚJO, 2016, grifo nosso).

Enfim, percebemos, com total apreensão, as dificuldades intensificadas frente às possibilidades de avanço da “escola pública”, especialmente no que defende o PNE (2014-2024), que desde a PEC 241 (BRASIL, 2016b) tornou-se inviável e inalcançável. Saviani (2017) conclama à “[...] resistência ativa [...] pois, [faz-se] indispensável como estratégia de luta por uma “escola pública” livre das ingerências privadas balizadas pelos interesses do mercado” (p. 232).

Não é toda hora que as pessoas estão dispostas a pagar o custo da participação, porque, para que haja participação cívica, algumas horas de lazer são deixadas de lado, por exemplo. É um raciocínio mesquinho, mas nem por isso menos real. Imagine uma cidade como São Paulo: para o sujeito participar do sindicato e defender seu salário, precisa consumir algumas horas no trânsito e, portanto, arcar com um custo financeiro e existencial (NOGUEIRA, 2006, p. 26).

A busca para estruturação deste percurso de resistência, sem dúvida será construído a partir do conceito de participação, em que o bem público passe a ser valorizado e, democraticamente, defendido por meio da mobilização social.

5 CONSTRUINDO O OBJETO DE PESQUISA JUNTO À REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE UBERABA/MG: MUDANÇAS OU CONTINUIDADES?

Uma proposta investigativa no âmbito das ciências humanas que tenha como orientação o materialismo histórico-dialético pautado no marxismo, obrigatoriamente passa por uma análise ontológica, ou seja, visa à compreensão, a partir da essência, superando a aparência.

Nessa perspectiva, Viana (2012) é didático ao afirmar que “[...] uma definição ontológica busca revelar o “ser” da coisa e não o seu “aparecer”. Ocorre, porém, que a essência só existe em sua manifestação concreta, ou seja, na existência” (p. 22). E ainda, trata da essência que precede a existência, mas que não existe de forma isolada e visa à superação da aparência para, efetivamente, apresentar-se.

Na lógica marxista adotada, a pesquisa deve começar “[...] pelo que existe como algo existente em sua aparência e, posteriormente, colocamos este existente em questão, visando descobrir sua essência e existência” (VIANA, 2012, p. 23). Após este percurso inicial, retomase o objeto investigado e reconhecem-se “todas” as suas determinações em relação à sua essência.

Chegamos, portanto, ao momento de identificar as formas de ação desta essência no concreto, no material, no materialismo. Ainda, as formas são históricas, ou seja, a essência é criada, levando em consideração a sua historicidade ou o que a levou ser como é.

Logo, uma investigação materialista histórico-dialética “[...] é uma ontologia histórica que não se ilude com o discurso ou o dado empírico e busca ver o que está oculto tanto em um quanto em outro” (VIANA, 2012, p. 24).

Nesta lógica, em dois atos, buscaremos compreender os aspectos ontológicos da valorização docente da educação básica da Rede Municipal de Ensino de Uberaba: em um primeiro momento, identificaremos o *lôcus* investigativo, delineando a cidade, o sistema de ensino e as principais manifestações normativas do tema (o PDME e os Planos de Carreira); e, em seguida, o delineamento do perfil do docente investigado a partir de dados empíricos.

5.1 O município de Uberaba/MG: objetivações concretas

Historicamente, na primeira metade do século XIX, Uberaba destacou-se como o principal centro urbano da região do Triângulo Mineiro. Isto porque localizava-se estrategicamente próximo à Goiás e São Paulo, tornando-se “[...] rota de boiadeiros, comerciantes, e até tropas brasileiras durante a Guerra do Paraguai (1865-1870)” (SENAC MINAS GERAIS, [201-?]).

Os Municípios vizinhos a Uberaba são: “ao Norte: Uberlândia e Indianópolis; ao Leste:

Nova Ponte e Sacramento; ao Oeste: Conceição das Alagoas e Veríssimo; ao Sul: Conquista, Água Comprida, Delta e Estado de São Paulo” (UBERABA, 2006).

Imagem 1 – Mapa de localização geográfica da cidade de Uberaba.



Fonte: Carvalho (2011).

Inicialmente, em 1811, a região de Uberaba foi incorporada à capitania de Goiás. No entanto, em 1816, Dom João VI declara que o distrito pertenceria à capitania de Minas Gerais, dado a distância do distrito à sede administrativa de Goiás. Somente em 1836, o distrito foi promovido à vila; e, imediatamente, a município em 1837.

O crescimento do “novo município” é, inicialmente, atribuído à criação do gado zebu, importado a partir de 1813 pelo Brasil, e que chegaram a Uberaba, somente na segunda metade do século XIX. Destaca-se o pioneirismo de Teófilo de Godói, como primeiro pecuarista do Triângulo Mineiro a ir à Índia, em 1898, buscar o boi em seu país de origem.

Destacam-se também na economia uberabense a produção de cereais, cana-de-açúcar, café e seringueiras [...]. Havia serviço de Correios e diversas instituições de ensino. Contava também com diversos estabelecimentos comerciais, indústrias e até fábricas de cerveja, cerâmica, chapéus, fundições, tecidos, ourives, joalherias, relojarias etc. Tinha luz elétrica, coisa pouco incomum no interior do Brasil nessa época. Abrigava também linhas de telégrafos, havia a circulação de dois jornais e a estrada de ferro Mogiana, importante ligação entre o Triângulo e São Paulo, grande comprador do gado mineiro (SENAC MINAS GERAIS, [201-?]).

Além da agropecuária e comércio pujante, a cidade é também turística, considerada rota de fé, por ter sido escolhida pelo maior médium brasileiro Chico Xavier, como a cidade que iria viver e cumprir sua missão espiritual - por meio da psicografia mediúnica. O médium atraía muitas pessoas, compondo a rota de turismo religioso nacional e internacional – tal qual relata a Revista da Prefeitura “Lar de Chico Xavier, Uberaba se tornou a capital mundial do

Espiritismo, com mais de cem Centros Kardecistas. Mesmo após sua morte, o médium continua atraindo multidões para Uberaba” (UBERABA, 2010, p. 18).

Destaca-se, também, a presença significativa da religião católica, com várias igrejas, como a Basílica de Nossa Senhora da Abadia (padroeira da cidade), o Museu de Artes Sacras na Igreja Santa Rita e a Igreja São Domingos, construída em pedra tapiocanga (SENAC MINAS GERAIS, 201-?).

A cidade também pode ser considerada como roteiro do conhecimento, sendo grande *locus* de produção de conhecimento, com a Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM) e Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro (IFTM), com *campus*, *campus* avançado e reitoria sediados na cidade. Há também várias IES particulares (universidade e faculdades) que cuidam da formação acadêmica de estudantes de Minas Gerais e outras localidades do país.

Importante destacar que muito antes de tudo isso, a região foi habitada por grandes dinossauros que a paleontologia descobriu em Peirópolis, bairro rural da cidade de Uberaba e sítio arqueológico de grande importância nacional, fortalecendo o turismo da cidade.

Uberaba tem um dos mais importantes sítios paleontológicos do Brasil. Atração regional, o bairro rural de Peirópolis tem fósseis de 65 a 70 milhões de anos de idade, o Museu dos Dinossauros, o Centro de Pesquisas Paleontológicas, réplicas de dinossauros em tamanho natural e uma oportunidade para o contato com a natureza em suas famosas cachoeiras (UBERABA, 2010, p. 19).

Podemos assim, concluir esta identificação da cidade sede desta pesquisa como um espaço de múltiplas influências, no âmbito espiritual, agropecuário, comercial e histórico-mundial. Todas estas interferências constituem as determinações e contradições das realidades que estamos descortinando com esta pesquisa.

Em números, Uberaba, atualmente, tem uma população estimada pelo IBGE (2018), de 330.361 habitantes, considerando que, no último censo, em 2010, contava com 295.988 pessoas, gerando um crescimento, neste período, de oito anos de 11,6%. A densidade demográfica é de 65,43 hab./km². Já o Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM)⁷⁸ é de 0,772, o que caracteriza a cidade como sendo de médio desenvolvimento. O

⁷⁸ O Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM) mede o nível de desenvolvimento humano dos municípios, semelhante ao indicador Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) Global, e tem como subindicadores: educação (alfabetização e taxa de matrícula), longevidade (expectativa de vida) e renda (PIB per capita). Varia de zero (nenhum desenvolvimento) a um (desenvolvimento total). Se um país tem IDH até 0,499 é tido como baixo desenvolvimento. Se, está entre 0,500 (zero vírgula quinhentos) e 0,799 (zero vírgula setecentos

rendimento médio da população é de 2,6 salários-mínimos, e 30% da população atuam no mercado formal (IBGE, 2018).

Quanto à educação formal, a cidade tem uma taxa de 97,7% de escolarização, entre os 6 e 14 anos, com nota média no Ideb⁷⁹ de 5,9 nos anos iniciais do ensino fundamental e, 4,7 nos anos finais do ensino fundamental. Sobre as matrículas, na educação infantil e ensino fundamental, em 2018, houve um aumento de 13% e 1,18%, respectivamente, em relação a 2013 (IBGE, 2018).

Na próxima seção, buscaremos dar mais clareza sobre a estruturação do sistema de ensino público municipal da cidade, que, conforme dados, cresceu entre os anos de 2009 e 2019, 11% em seu atendimento, observado o número de matrículas (INEP, 2020c).

5.2 Delineando o sistema municipal de ensino uberabense

As primeiras escolas públicas municipais de educação foram criadas na década de 1940, com ampla expansão em 1980 e, constituição do Sistema Municipal de Ensino de Uberaba, nos anos 2000 (CUSTÓDIO, 2011).

O início deu-se com a criação de escolas instaladas na zona rural:

Em 1943, foram criadas as Escolas Barão do Rio Branco e Floriano Peixoto, na Fazenda da Lapa e na Fazenda da Espinha, respectivamente e, em 1969, foi criada a EM José Marcus Cherém, no povoado da Capelinha do Barreiro. As escolas funcionam em espaço cedido pelo proprietário da fazenda, que também cedia moradia para a professora que permanecia na fazenda durante toda a semana letiva. As aulas eram ministradas em regime multisseriado, ou seja, um único professor para ministrar os conteúdos das séries iniciais do ensino fundamental (1ª a 4ª série do 1º grau) em turma única (CUSTÓDIO, 2011, p. 44).

Somente na década de 1970 foram criadas as primeiras unidades escolares na zona urbana, sendo que as primeiras foram a Escola Municipal Boa Vista e Escola Municipal Santa Maria, que ofereciam o 1º e 2º graus (CUSTÓDIO, 2011). Já na década de 1980, houve uma expansão da rede municipal, com a oferta da educação infantil.

Há uma crítica bem delineada, apresentada por Custódio (2011), Dalbério (2007) e

e noventa e nove) é considerado médio desenvolvimento humano e, se superior a 0,800 (zero vírgula oitocentos) é considerado alto (TERRA, 2017).

⁷⁹ O Ideb foi criado a partir do Decreto n. 6.094 (BRASIL, 2007b), em seu Art. 3º “a qualidade da educação básica será aferida, objetivamente, com base no IDEB, calculado e divulgado periodicamente pelo INEP, a partir dos dados sobre rendimento escolar, combinados com o desempenho dos alunos, constantes do Censo Escolar e do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), composto pela Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEB) e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Prova Brasil)” e, parágrafo único “O IDEB será o indicador objetivo para a verificação do cumprimento de metas fixadas no termo de adesão ao Compromisso”.

Borges (2003), sobre a ampliação da Rede Municipal de Ensino. Os autores afirmam que, até a década de 1990, o crescimento ocorreu sem a existência de uma base pedagógica, conforme destacamos “[...] a Secretaria de Educação não possuía diretrizes sistematizadas e nem documentos que pudessem nortear o trabalho pedagógico escolar” (DALBÉRIO, 2007, p. 99).

A Secretaria Municipal de Educação priorizou mais as ações de infraestrutura e expansão de escolas do que o estabelecimento de diretrizes pedagógicas, assim até o início da década de 90 não existiam registros sistematizados da proposta pedagógica que nortearia o trabalho docente (CUSTÓDIO, 2011, p. 45).

Julgamos importante enfatizar que, no que tange à valorização do professor, nesse momento, conforme cita Borges (2003) em documento publicado pela gestão municipal, à época, em 1986, cujo título é “Secretaria de Educação e Cultura – 1.095 dias”, ao destacar a meta sobre “construir novas unidades de ensino”, estaria oferecendo melhores condições de trabalho aos professores, e conseqüentemente, contribuindo com a sua valorização.

Ainda na década de 1980, “[...] com o objetivo de propiciar melhores condições de trabalho ao professor, instituiu-se, [...], o Estatuto do Magistério” (p. 42). Em decorrência, abriram-se editais de concurso de professores e investiu-se na formação docente. O documento destaca, também, que houve a contratação do professor “Raimundo Dinello” que, junto com “[...] educadores das escolas e a equipe técnica da Secretaria Municipal de Educação definiram uma proposta pedagógica baseada na Psicologia do Desenvolvimento” (UBERABA, 2007, p. 42-43).

Continuando, houve uma mudança nessa lógica, a partir de 1993, segundo a mesma autora. A Secretaria tem uma nova gestão, uma nova equipe, que “[...] anunciava os novos rumos da educação”, tendo “[...] como *slogan* os “ideais de democracia, participação e competência técnica a serviço da maioria” (BORGES, 2003, p. 99).

Esses “novos ares” indicavam uma gestão cuja orientação era baseada no:

[...] envolvimento de todos os segmentos da escola, ou seja, pais, professores, alunos, supervisores, orientadores, diretores e agentes administrativos, era proclamado com a perspectiva de que todo o processo de planejamento da educação deveria começar na escola. Afirmava-se, neste sentido, que uma nova maneira de fazer política educacional surgia em Uberaba, cujas prioridades e projetos nascia no contexto das discussões com a comunidade escolar e com a sociedade, numa ênfase evidente no princípio da participação como norteador do trabalho da SEMEC (BORGES, 2003, p. 16).

Entre os resultados dessa mudança, podemos destacar o pioneirismo da cidade em

relação ao estado de Minas Gerais, em elaborar o primeiro Plano Municipal de Educação (PME), para o quadriênio 1993 a 1996 que teve como base os resultados do Planejamento Global Integrado (PGI) de cada unidade escolar. Por sua vez, a elaboração deste documento deu-se a partir da participação de diretores, de equipe pedagógica e professores, que referendaram sua posição a partir do diagnóstico junto às suas comunidades.

O objetivo deste Plano era estabelecer políticas para “[...] a melhoria da qualidade de ensino, a democratização da gestão, a universalização do acesso, a integração: escola-sociedade e ainda os aspectos relacionados com a infraestrutura” (UBERABA, 2007, p. 43). Um dos desdobramentos deste período foi a ampliação da rede em mais de 80% e garantia de vagas para 97% da população da faixa etária de sete a quatorze anos, juntamente com a Rede Estadual de Ensino (UBERABA, 2007)⁸⁰.

De acordo com dados do Inep (2020c), em 2009, a cidade tinha 66.705 alunos matriculados na educação básica. Já em 2019, houve uma ampliação de 1%, chegando a 67.375 alunos. Destacamos a reorganização por etapas de ensino, referente a este número de alunos: na EI houve um aumento de 72%, contra 2% no EF-I e, queda de 8% no IF-II e 7% no EM.

Identificamos que esse sistema é composto por unidades que estão assim organizadas: (i) Escolas Municipais que ofertam Ensino Fundamental e Educação Infantil (4 a 5 anos); (ii) Centros Municipais de Educação Infantil (CEMEI's) que oferecem atendimento a duas etapas – creches (4 meses a 3 anos) e pré-escola (4 a 5 anos); (iii) Escolas Municipais de Educação Infantil que segue atendimento conforme os Cemei's; e os (iv) Centros Municipais de Educação Avançada (CEMEA) que ofertam atividades educativas, com ampliação da jornada escolar (UBERABA, 2020d).

Para atender toda essa demanda de matrículas, destacamos, abaixo, o universo de unidades escolares disponíveis no município, nas diferentes redes de ensino.

Tabela 11 – Unidades Escolares em Uberaba⁸¹

	Educação Infantil	Ensino Fundamental (1 e 2)	Ensino Médio	Ensino Técnico	Ensino Superior
Federal	-	-	1	1	2
Estadual	-	34	23	-	-

⁸⁰ Apresentaremos a ampliação deste histórico, na seção seguinte, em que discutiremos sobre o PDME de Uberaba.

⁸¹ Fizemos uma tentativa de atualizar estes dados, buscando compreender o avanço real na última gestão, por meio do Relatório de Avaliação do Plano de Gestão da Educação do Municipal de Uberaba (2017-2020). No entanto, as informações não estão claras neste documento e expressam grande contradição frente às informações disponibilizadas nos microdados do Inep (2020c). Diante disso, optamos por não considerar o citado relatório nesta pesquisa, baseando as informações somente em textos publicados e no Inep.

Municipal	34 + (5) ⁸²	37 (5) ⁸³	-	-	-
Particulares	25	30	19	9	7

Fonte: Uberaba (2020d)

Houve uma flutuação neste número de estabelecimentos, notados por pesquisas do Censo Escolar, entre 2009 e 2019, perfazendo um aumento de 32% na EI e queda de 1% no EF-I. No EF-II não houve variação. Numa perspectiva global, enquanto município, Uberaba, teve um aumento de 12% nas unidades escolares que atendem à educação básica.

Quando observamos, exclusivamente, a RME, mantida pela Prefeitura Municipal e administrada pela Secretaria Municipal de Educação e Cultura (SEMEC)⁸⁴, com missão de “[...] coordenar a elaboração e implementação de políticas de educação, integradas e articuladas aos poderes instituídos [...]” (COTTA, 2016, p. 17)⁸⁵.

O Sistema Municipal de Ensino de Uberaba, pautado nos fundamentos de uma escola pública, popular e autônoma, defende a criação e o funcionamento de uma instituição de ensino comprometida com a construção da democracia e com o acesso, a permanência e o sucesso do aluno, sustentando a prática educativa cada vez mais coerente com os princípios de uma educação emancipadora (Art. 1º, UBERABA, 2018f).

A evolução das matrículas na Educação Básica, em Uberaba, pode ser percebida na última década, com uma variação de aumento de 72% e 2% para EI e EF-I, respectivamente. E ainda, uma queda de 8% e 7%, nas séries finais do EF e Ensino Médio (INEP, 2020c).

De acordo com a Resolução n. 03, do CME, o Ensino Fundamental é uma etapa obrigatória e gratuita, distribuído em nove anos, organizado por ciclos e séries e, ainda, pela modalidade de Educação de Jovens e Adultos, estruturada de modo presencial (Art. 2º, Incisos I e II, UBERABA, 2018f). Destaca-se, ainda, que o EF deve privilegiar:

I. o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo, como meios básicos, o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo;

⁸² Em Uberaba (2020d), é possível identificar a atualização do número de unidades escolares no que tange às escolas de Educação Infantil (CEMEI's), da rede municipal. Há, também, cinco escolas de ensino fundamental que contemplam este nível educacional, disponibilizando salas para a pré-escola/Educação Infantil (Pré I e Pré II).

⁸³ Conforme nota anterior, destas unidades escolares de EF-I e EF-II da RME, cinco recebem alunos da educação infantil.

⁸⁴ De acordo com a estrutura organizacional da Administração Direta do Município de Uberaba, em 2015, por meio da Lei n. 12.206 (2015), a Secretaria Municipal de Educação e Cultura (SEMEC) passa a ser Secretaria Municipal de Educação (SEMED) (UBERABA, 2015b).

⁸⁵ Esse documento é um Relatório elaborado, a partir de reuniões com foco em escutas e diálogos com 302 profissionais da educação do município de Uberaba/MG, durante quatro meses, cujo objetivo foi subsidiar, os órgãos municipais, com dados que nortearão a construção de uma concepção de formação continuada, bem como políticas municipais para a área, segundo Cotta (2016).

- II. a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade;
- III. o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores;
- IV. o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social (Art. 9º, Incisos I a IV, UBERABA, 2018f).

O EF está dividido em: Ensino Fundamental I, os cinco primeiros anos; Ensino Fundamental II, os quatro últimos anos (Art. 10). Especificamente o EF-I, “[...] organizado em regime de Ciclos, com caráter de progressão continuada, é constituído de duas etapas de formação, sendo a primeira com 03 (três) anos de duração e a segunda com 02 (dois) anos de duração” (Art. 11, *caput*).

A primeira etapa, denominada Ciclo Inicial de Alfabetização, visa atender aos alunos na faixa etária correspondente ao período característico da infância, de 06 (seis) a 08 (oito) anos de idade e/ou àqueles que não tiveram acesso a esse Ciclo em idade própria. A segunda etapa, denominada Ciclo Complementar de Alfabetização, visa atender aos alunos na faixa etária correspondente ao período característico da infância, de 09 (nove) e 10 (dez) anos de idade e/ou àqueles que não tiveram acesso a esse Ciclo em idade própria (Art. 11, § 1º e 2º, UBERABA, 2018e).

Importante registrar que, entre o primeiro e quinto ano, do EF-I, as turmas devem ser organizadas entre 25 e trinta alunos por sala. O EF-II amplia o mínimo e máximo para trinta e 35, respectivamente, reservado o espaço de “1 m² para cada aluno do Ensino Fundamental”.

Para matricular-se no primeiro ano do EF-I, o “[...] aluno deverá ter a idade de 06 (seis) anos completos ou a completar até 31 de março do ano em curso” (Art. 7º, §2º, UBERABA, 2018e)⁸⁶. São atendidos alunos em tempo integral do primeiro ao terceiro ano do EF-I (Art. 4º, parágrafo único, UBERABA, 2018f).

Toda essa configuração e disponibilização de unidades e espaços de ensino e aprendizagem configuram “o potencial educador” da cidade, “[...] contribuindo para a melhoria da qualidade de vida, para o progresso e para a formação de uma sociedade cada vez mais humana, equânime e democrática” (UBERABA, 2020d).

⁸⁶ Conforme Art. 25 da LDB n. 9.394 (BRASIL, 1996b), a relação adequada do número de alunos para cada professor, bem como a carga horária e as condições da unidade de ensino será, em seu parágrafo único, responsabilidade do “[...] respectivo sistema de ensino, à vista das condições disponíveis e das características regionais e locais, estabelecer parâmetro para atendimento [...]”. Diante disso, há uma publicação anual de uma Portaria da Semed, conforme realidade da RME. Para esta tese, usaremos a Portaria que versa sobre o ano letivo de 2019 (Portaria n. 046, publicada em 05/10/2018, UBERABA, 2018e).

Segundo o Inep (2020c), as unidades escolares do município, no ano destacado, receberam a seguinte distribuição das matrículas:

Tabela 12 – Distribuição matrículas na Rede Municipal Ensino (2019).

Nível	Tipo	Quantidade Matrículas	
		Uberaba	RME-URA
Educação Infantil	Creches	6.490	4.299
	Pré-escolas	7.392	4.848
	Séries Iniciais	20.597	10.018
Ensino Fundamental	Séries Finais	16.004	6.692
	EJA (EF)	1.907	692
Total de Matrículas		52.390	26.549

Fonte: Própria Autora Adaptado do Inep (2020c).

Observando estes dados, podemos compreender que, em números absolutos nestes níveis educacionais, a responsabilidade, por lei, em primeiro lugar, é do município. Ou seja, Uberaba absorve 50,7% das matrículas da EI e do EF. Destacamos ainda que, na Educação Infantil (creches e pré-escolas), a RME divide as vagas somente com a rede privada, e é responsável por 66% das matrículas das creches e 65% da pré-escola, percentagens estas que também representam o número de matrículas na rede pública de ensino.

Já sobre o EF-I, o município assume 40% das matrículas, enquanto o Estado 31% e a rede privada 20%. Não é muito diferente no EF-II, em que o município tem 42%; o Estado, 41% e a rede privada, 17% das matrículas. Na EJA-EF, as percentagens, respectivamente, são de 36%, 54% e 10%, entre a RME, Estado e rede privada. Podemos afirmar então que, em Uberaba, 80% das matrículas no EF-I e 83% no EF-II são da rede pública de ensino (Estado e município).

Sobre a relação entre a quantidade de vagas ofertadas e a demanda, Cotta (2016) afirma que há uma grande lista de espera, especialmente para as faixas etárias de berçário a três anos e as vagas abertas são raras, o que gera grande insatisfação na comunidade local. A autora ressalta que essa faixa etária (educação infantil, 0 a 3 anos) não é obrigatória⁸⁷, todavia, há um grande esforço do município para ampliar o atendimento, visando minimizar o problema. A autora ainda destaca que, de 2013 a 2016, foram construídas cinco unidades de EI, com projetos do Proinfância⁸⁸.

A autora destaca, ainda, que a demanda do 1º ao 9º ano, também, estava com lista de

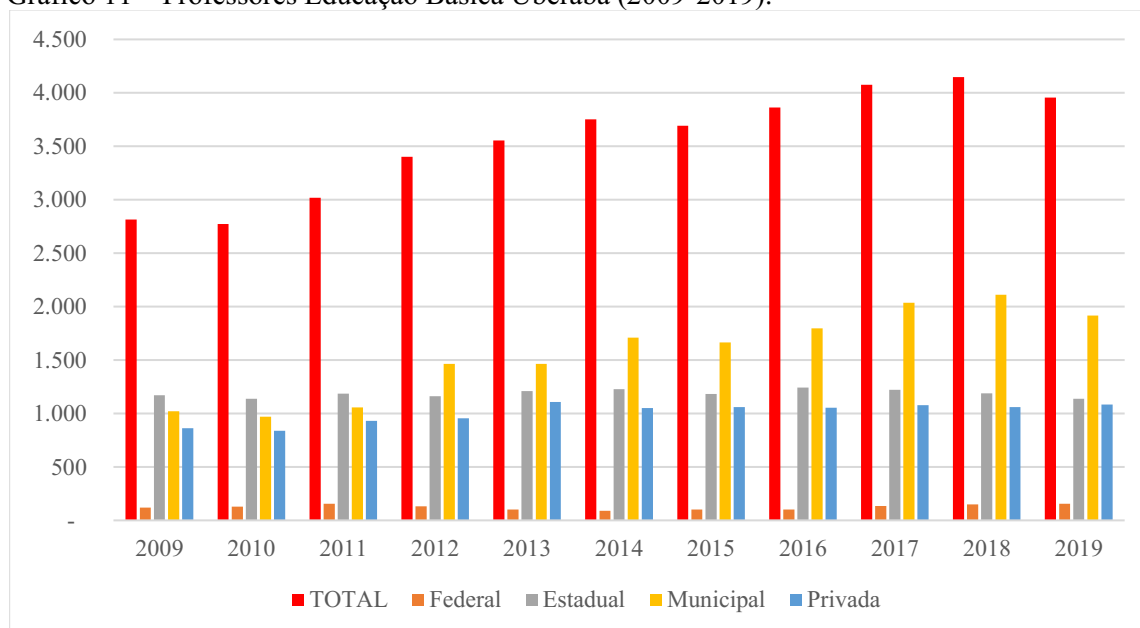
⁸⁷ Destacamos que, apesar de “não obrigatória”, a matrícula é um direito da criança. Deste modo, sendo uma escolha da família, o poder público tem que disponibilizar a vaga, conforme LBD n. 9.394 (1996).

⁸⁸ Destaca-se, também, que outras unidades escolares foram finalizadas: em maio de 2018 houve a inauguração de mais um Cemei – Professora Dirce Miziara, conforme notícia publicada em 18 de maio 2018 (CUSSI, 2018). Em 2019, foram entregues mais duas unidades escolares – a Escola Municipal Professora Jane Luce Araújo (atenderá crianças de quatro e cinco anos) e o Cemei Professora Maria Emerenciana Cardoso (atendendo crianças de zero a cinco anos) (CUSSI, 2019c). Em junho do mesmo ano, fez-se a entrega da décima terceira unidade, o Cemei Professor Raimundo Edmundo de Freitas (CUSSI, 2019b), e, ainda, prevê a inauguração em 2020, de mais uma unidade, no bairro Jardim Marajó (CUSSI, 2019a).

espera, apesar de, legalmente, ser um compromisso dividido com a rede estadual, destacando a questão do zoneamento e a qualidade da educação municipal, as quais geram preferência junto aos pais/responsáveis.

Quantitativamente, a RME de Uberaba, conta com 3.955 professores, atuando na educação básica, conforme dados do Inep (2020c), cotejado dos microdados do Censo Escolar, ano base 2019.

Gráfico 11 – Professores Educação Básica Uberaba (2009-2019).



Fonte: Própria Autora Adaptado do Inep (2020c).

Se compararmos a variação do número de professores do Brasil (Gráfico 1) e de Uberaba (Gráfico 11), na década estudada, poderemos observar que, em âmbito municipal, houve uma diferença acentuada na Rede Municipal de Ensino (tal qual já assinalado nas discussões da seção 3.5 deste texto) em decorrência do aumento do número de unidades escolares destinadas ao atendimento da EI e EF I e II cuja responsabilidade é, prioritariamente, do município.

Observando a variação desse período, podemos destacar que, somando a EI e o EF, houve um aumento de 40% do número de professores, e, ainda, que somente a EI obteve um aumento de 210% na década estudada. Já o EF-I e EF-II tiveram aumento de 10% e queda de 1%, respectivamente (INEP, 2020c) – situação semelhante ao que aconteceu em nível nacional.

Focando somente os dados referentes ao EF-I, *lócus* investigativo deste relatório de pesquisa, podemos apontar que a rede pública de ensino, é responsável por 70% dos postos de trabalho, no ano de 2019, perfazendo um total de 471 professores regentes. Houve uma queda

de 4%, em relação a uma década atrás. Destacamos que a rede particular ampliou em 22% o número de professores, enquanto a rede pública, 4%.

Tabela 13 – Número de professores EB em Uberaba e variação em uma década.

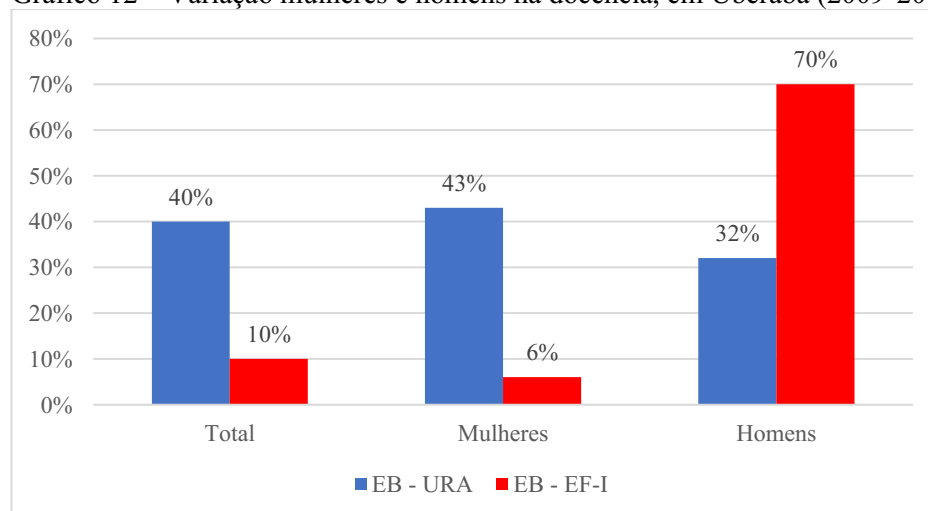
Níveis	Total (2019) ⁸⁹	% (2019)	Variação (2009-2019)
Educação Básica	3.955	100,0	↑40,0%
Educação Infantil	1.580	40,0	↑210,0%
Ensino Fundamental I	1.070	27,0	↑10,0%
Ensino Fundamental II	1.003	25,0	↑1,0%
Ensino Médio	872	22,0	↑12,0%

Fonte: Própria Autora Adaptado do Inep (2020c).

Percebemos a ampliação do número de trabalhadores docentes, bem como do número de matrículas apresentados anteriormente. Nessa realidade, passamos a observar a condição docente, caracterizando-a em: *perfil pessoal* (sexo e idade), *perfil formativo* (escolaridade) e *vínculo profissional*, tal qual desenvolvido em relação ao Brasil (seção 3.5).

Sobre o “*perfil pessoal*”, observamos a variação do número de professores e professoras na Educação Básica de Uberaba. Enquanto no total, houve um aumento de 40%, percebemos que houve, na década estudada (2009-2019), um aumento de 43% de mulheres, para 32% de homens. Isso significa que saímos de 7,6% para 12,3% de professores homens na EB. Quando fechamos essa análise para o EF-I, o aumento total do número de docentes foi de 10%, mas o aumento de docentes mulheres foi de 6%; e de homens, 70%. Esta tendência é observada em nível nacional e repetida em nível municipal.

Gráfico 12 – Variação mulheres e homens na docência, em Uberaba (2009-2019).



Fonte: Própria Autora Adaptado do Inep (2020c).

⁸⁹ A soma das etapas não representa o número exato, por haver professores que atuam em mais de uma unidade escolar durante o ano do levantamento. Também a percentagem não corresponderá a 100%.

No que tange à idade, também, há uma repetição expressa no cenário nacional, indicando um envelhecimento dos professores, tanto da EB como do EF-I, na cidade de Uberaba/MG.

Tabela 14 – Envelhecimento dos Professores da EB em Uberaba.

	Até 24 anos	De 25 a 29 anos	De 30 a 39 anos	De 40 a 49 anos	De 50 a 54 anos	De 55 a 59 anos	60 anos ou mais
Mulheres	↓-48%	↓-7%	↑63%	↑31%	↑66%	↑72%	↑208%
Homens	↓-57%	↓-10%	↑49%	↑83%	↓21%	↑21%	↑163%

Fonte: Própria Autora Adaptado do Inep (2020c).

Podemos perceber que a variação expressa na Tabela anterior indica uma clara diminuição do número de docentes interessados em iniciar a carreira profissional como professores, ou seja, aqueles com menor idade. No entanto, há uma ampliação daqueles que, tendencialmente, já estariam se aposentando.

No que tange ao “*perfil formativo*”, há alguns movimentos importantes a serem considerados. Quando focamos a “*formação*”, a expectativa é de sempre haver aumento; entretanto, quando observamos os professores com “*ensino fundamental*”, identificamos que, em 2009, houve o registro nos dados de apenas três docentes – e, em 2019, este número dobra, para seis professores. Todavia, a explicação é a forma de coleta destes dados que considera somente os professores que estão em exercício naquele ano letivo. Por isso, a possibilidade de aparecer esta variação, uma vez que o número é muito pequeno e a variação pode parecer muito significativa, mas não é.

Tabela 15 – Variação na Formação dos Professores em Uberaba (2009-2019).

	Ensino Fundamental	Ensino Médio	Ensino Superior					
			Total com Superior	Com Licenciatura	Sem Licenciatura	Pós	Mestrado	Doutorado
Educação Básica	↑100%	↑47%	↑38%	↑33%	↑99%	↑24%	↑115%	↑196%
EF-I	↑100%	↑68%	↑32%	↑27%	↑174%	↑44%	↑22%	↑100%

Fonte: Própria Autora Adaptado do Inep (2020c)

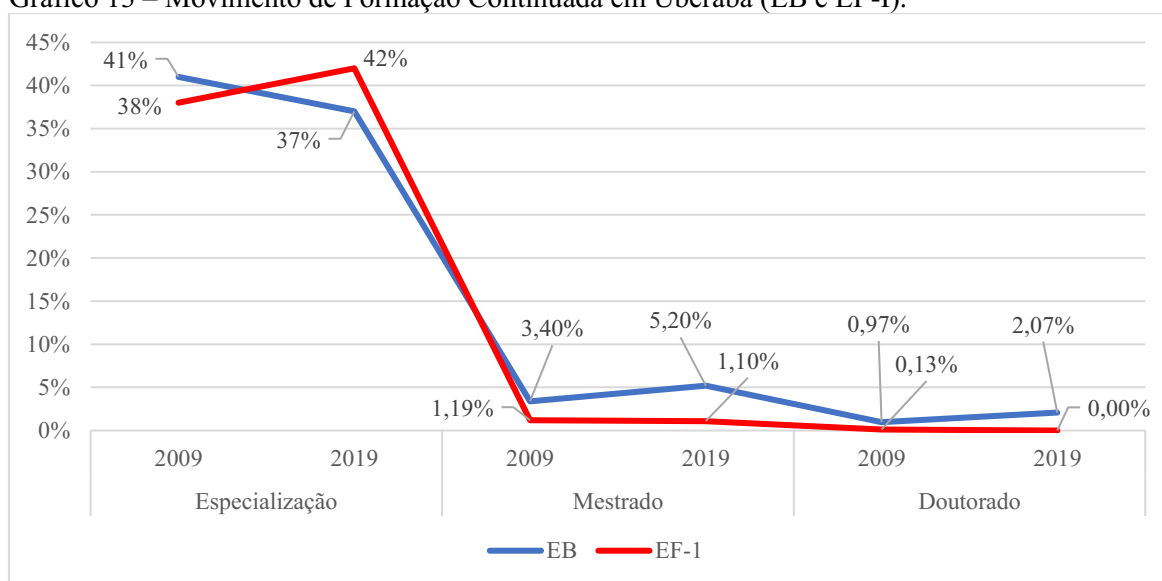
É também notável o aumento do número de professores com nível superior, mas sem licenciatura, atuando tanto na EB como no EF-I, podendo estar referendando a busca pela formação em outras áreas do conhecimento. Enquanto isso, atuam na EI e EF-I cuja exigência de formação mínima é o ensino médio, modalidade Normal. Esta irregularidade carece de uma investigação sobre onde estariam atuando e o motivo de serem professores sem a formação na

área. Consideramos ser este um indicador da desvalorização da docência, quando não se constitui um corpo profissional que visa desenvolver-se neste espaço, causando prejuízos ao Estado, ao investir na capacitação dos professores em exercício e, também, para o significado da docência.

A mesma aparência destacada no aumento da variação de professores do EF pode ser notada, quando observamos o número de professores mestres e doutores, no sentido inverso, ou seja, apesar de um significativo aumento da variação, em números absolutos, isso é valor muito pequeno diante do esperado e necessário. Em toda a rede básica, em números reais, passamos de 80 professores mestres, em 2009, para 172, em 2019.

Proporcionalmente, significa que tínhamos 2,8% e passamos a ter 4,3% de mestres. Já quanto ao número de professores doutores, eram 23 ou 0,8%, passando para 68 ou 1,7%). Tais números, ainda, são mais minguaados, quando olhamos, exclusivamente, para o EF-I. Uma taxa de 0,9% de professores mestres, e nenhum professor doutor atuando neste nível.

Gráfico 13 – Movimento de Formação Continuada em Uberaba (EB e EF-I).



Fonte: Própria Autora Adaptado do Inep (2020c).

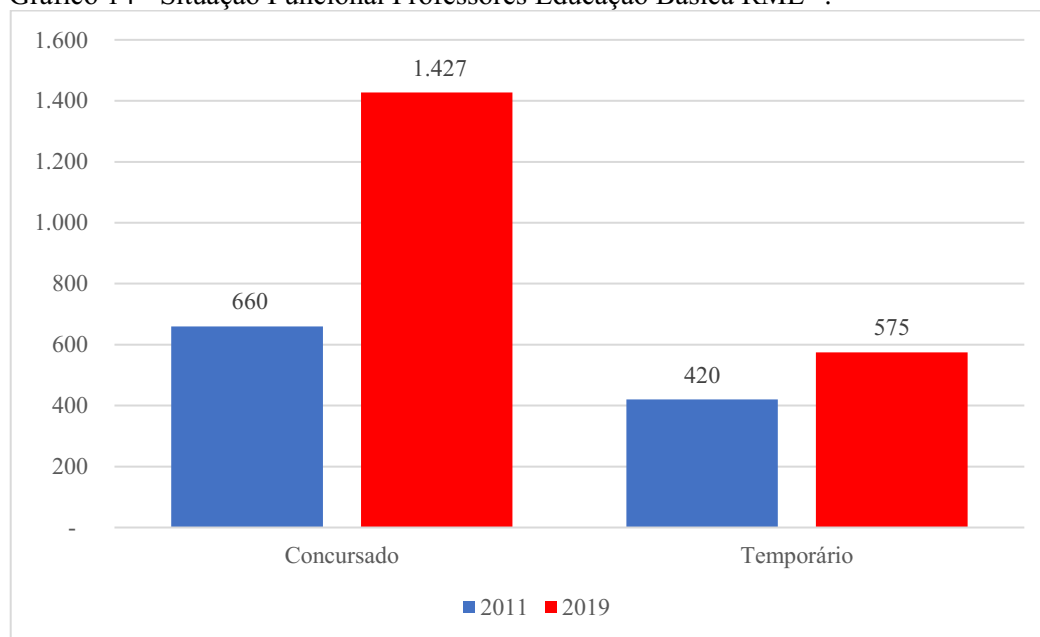
Estendendo a análise ao PNE (2014a), na Meta 16, “[...] formar, em nível de pós-graduação, cinquenta por cento dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PNE”, percebe-se que, por contabilizar também a Pós-graduação “*lato sensu*”, ainda é possível, com esforço direcionado, avançar para cumpri-la. Mas, para isso, faz-se necessário incentivo via bolsas de estudo, aproximação da RME às IES da cidade e da região, na busca pela oferta de vagas para essa categoria profissional – considerando que Uberaba é uma cidade-polo educacional, observamos esse como sendo um exercício possível.

Percebemos, também, uma diminuição ainda mais intensificada da porcentagem de professores com pós-graduação “*stricto sensu*”, ou seja, com mestrado ou doutorado. Podemos identificar que a formação acadêmica ofertada por estes cursos acaba provocando a adesão daqueles que pretendem seguir a carreira voltada para a pesquisa, e não, para a docência. Neste caso, o maior número de professores com tais títulos encontra-se em IES públicas (universidades e institutos federais).

Quanto a “*vínculo profissional*” ou situação funcional, dos professores que atendem a RME, na EB pública e, no EF-I, nesta década investigada, identificamos: em 2011, 64% de temporários (contratados ou designados) e 26% de concursados (efetivos); e, em 2019, 40% de temporários e 60% de concursados⁹⁰.

Apesar do aumento do número de professores efetivos, a proporção ainda é muito baixa, representando, para cada dez efetivos, quatro temporários. O ideal é de, para cada dez efetivos, dois temporário (BRASIL, 2011a).

Gráfico 14 - Situação Funcional Professores Educação Básica RME⁹¹.



Fonte: Própria Autora Adaptado do Inep (2020c).

Ao analisarmos tal distribuição funcional expressa em porcentagem, no EF-I, na RME, entre os anos de 2011 e 2019, podemos notar que houve um aumento de 27% no número de

⁹⁰ Neste eixo de análise, o período analisado é de 2011 a 2019, pelo fato de que o Inep somente inseriu este questionamento no levantamento de Censo Escolar a partir de 2011, não havendo, portanto, levantamento anterior.

⁹¹ Conforme o Inep (2020c), as quantidades não são exatas, uma vez que um mesmo professor pode atuar em diferentes etapas da educação básica, em turnos diferentes. No entanto, percebemos que a variação é pouco relevante.

professores efetivos e de 18% do número de professores temporários. A proporção é ainda mais preocupante neste nível, uma vez que, para cada dez professores concursados em 2011, havia sete temporários. E em 2019, para cada 10 concursados, há seis temporários.

Interessante observar, na Meta 18, Estratégia 18.1 do PNE (2014):

[...] estruturar as redes públicas de educação básica de modo que, até o início do terceiro ano de vigência deste PNE, **noventa por cento, no mínimo, dos respectivos profissionais do magistério** e cinquenta por cento, no mínimo, dos respectivos profissionais da educação não docentes **sejam ocupantes de cargos de provimento efetivo** e estejam em exercício nas redes escolares a que se encontrem vinculados (BRASIL, 2014a, grifo nosso).

Fica possível perceber que esta estratégia poderá ser cumprida, no município de Uberaba, com a abertura de concurso público para o magistério, em todas as etapas da educação básica. Por outro lado, é um exercício que demanda interesse político em reconhecer que não se trata de ampliar a quantidade de vagas estáveis; e sim, de se fazer cumprir a lei, no sentido de promover um trabalho digno a estes profissionais que se dedicam à educação da RME por meio de contratos que os afastam das condições mínimas esperadas para um trabalhador.

Após reconhecer o Sistema Municipal de Ensino de Uberaba, buscaremos, a seguir, nas próximas seções, compreender os movimentos de valorização desse professor da EF-I que estão expressos no PDME e no PCRs.

5.3 O Plano Decenal Municipal de Educação de Uberaba/MG: linhas históricas e implicações presentes

Traçando brevemente uma linha histórica no que tange à elaboração do PME até a constituição do atual PDME, permitimo-nos voltar ao ano de 1993, quando, segundo Borges (2003), a base ideológica de gestão pública da educação uberabense sofre grandes alterações, que visam à ampliação da participação coletiva e colegiada nas decisões.

Nesse momento, buscando alinhar a política educacional local à nacional, Uberaba faz-se pioneira na elaboração do primeiro PME do estado de Minas Gerais, instituído para o quadriênio 1993-1996.

Este documento norteador das ações político-pedagógicas do município, pela primeira vez, constituiu-se como uma ação verticalizada entre todos os participantes do cenário escolar. Era composto por 306 páginas. Tinha como metas: “[...] a melhoria da qualidade do ensino, a democratização do acesso e a democratização da gestão” (BORGES, 2003, p. 121). Esta primeira meta, visava garantir a permanência do educando e a qualificação do corpo docente; a

segunda, ampliação do número de vagas; e por fim, a terceira, visava consolidar os órgãos colegiados no âmbito da gestão da educação municipal como espaços decisórios.

O segundo PME, para o quadriênio 1997 a 2000, foi constituído de 191 páginas. Apesar de representar um novo gestor do executivo municipal, Borges (2003) afirma que se conservou a busca por manter a linha ideológica do plano anterior, havendo uma aproximação ainda maior com a política nacional. Ali, evidenciavam-se, nos programas, temas como: qualidade de ensino, democratização da gestão, universalização do acesso, integração e infraestrutura – dos quais desdobraram seus subprojetos – temáticas que estavam sendo, fortemente, defendidas e implementadas pelos governos federal e estadual, com as políticas neoliberais.

Em nossa pesquisa, não conseguimos encontrar referências ao PME do período de 2000 a 2005. Diante disso, encaminhamos *e-mail* para a então a presidente do Conselho Municipal de Educação (CME) sobre a existência ou não destes documentos e recebemos a informação de que “[...] esse hiato existe, pois, as equipes que estiveram à frente do processo não fizeram os devidos registros” (CUSTÓDIO, 2020).

Dando continuidade ao percurso, destacamos a elaboração do primeiro PDME de Uberaba, aprovado pela Lei n. 9.895 (2006), para o período de 2006 a 2015 – primeiro, por estender-se pelo período de dez anos, portanto, decenal (UBERABA, 2007). Isso encaminha a importante questão de se pensar a educação e planejá-la como política de Estado; e não, de governo ou gestão (UBERABA, 2015d). Tal ideia é corroborada por Uberaba (2007, p. 15): “[...] é fundamental esclarecer que este não é um plano para o Sistema Municipal de Educação ou para esta gestão, mas um plano de longo prazo para a educação do Município”.

A sua elaboração, coordenada pela Semec em parceria com a Superintendência Regional de Ensino, iniciou-se em 03 julho de 2003 e estendeu-se até 2005, com a participação de comissões e subcomissões constituídas pelos diferentes segmentos da sociedade: “[...] mídia, igrejas, sindicatos, empresas, ONG’s e famílias (UBERABA, 2007, p. 14).

Este documento se constituiu como promessa da gestão municipal, a referência para a política municipal de educação, apresentando orientações para uma educação de qualidade para todos os níveis e modalidades de ensino, além de envolver questões sobre gestão, financiamento, formação e valorização do magistério da educação básica municipal (UBERABA, 2007).

O plano em si apresentou-se com apenas cinco artigos que destacavam a função da lei, aprovar o PDME, conforme Anexo (Art. 1º); a constituição de uma Comissão⁹² que terá como objetivo a promoção de “avaliações periódicas” do desenvolvimento e implementação do plano (Art. 2º); a divulgação deste documento, bem como seu desenvolvimento, junto à sociedade uberabense (Art. 3º) e, a data de entrada em vigor e extinção de disposições contrárias (Arts. 4º e 5º, respectivamente).

O Plano, teve como objetivos:

universalizar o atendimento dos Ensinos Fundamental e Médio e garantir a permanência e a equidade; elevar a qualidade da educação em todos os níveis e modalidades de ensino; **investir na formação e valorização dos profissionais da educação**; garantir investimentos adequados com acompanhamento e controle dos recursos da educação; **garantir a atuação de professores habilitados em todos os níveis e modalidades de ensino**; elevar a taxa de atendimento na Educação Infantil e no Ensino Especial; cooperar para que seja garantida a oferta da Educação Profissional em nível pós-médio; garantir mecanismos legais e operacionais que efetivem a gestão democrática da educação em todos os âmbitos da administração (UBERABA, 2007, p. 19, grifo nosso).

Destacamos, em negrito, os objetivos que consideramos estar diretamente relacionados à valorização do professor. Dentre as prioridades do plano, foram apontadas, no texto, “formação e valorização dos profissionais da educação” e “melhoria e adequação da infraestrutura das escolas públicas”, em terceira e nona posição, respectivamente (UBERABA, 2007), não ficando claro, todavia, se esta ordem apresenta algum valor relativo ou objetivo.

Os Anexos referentes ao Art. 1º tratam dos níveis e modalidades educacionais, mais a formação e valorização dos professores, e ainda, sobre financiamento e gestão. Apresentou-se um “diagnóstico” da realidade municipal e traça objetivos e metas para cada tópico.

Tabela 16 – Estrutura, Metas e Resultados PDME (2006-2015).

Tópico	Número de metas	Resultados		
		Concluída	Em andamento	Não Desencadeada
Educação Infantil	16	04	10	02
Ensino Fundamental	15	01	14	00
Ensino Médio	19	03	10	06
Educação Superior	11	00	00	11
Educação de Jovens e Adultos	17	02	09	06
Educação Inclusiva	19	00	06	13
Educação do Campo	02	00	02	00

⁹² Esta Comissão Executiva, responsável pelo acompanhamento e avaliação do Plano Decenal Municipal de Educação de Uberaba, foi instituída pelo Decreto n. 2.096 (2006), de 12 de setembro de 2006, publicado no Jornal Porta-Voz, de 16 de setembro de 2006 (UBERABA, 2007).

Educação Tecnológica e Formação Profissional	06	00	02	04
Educação a Distância e Tecnologias Educacionais	09	03	04	02
Formação dos Profissionais e Valorização do Magistério	16	00	14	02
Financiamento e Gestão	18	09	07	02
Total	148	22	78	48

Fonte: Própria Autora Adaptado de Uberaba (2007).

Urge destacar que a Comissão anunciada (Art. 2º, UBERABA, 2006) não desenvolveu sua função completamente, tal qual deveria, uma vez que, conforme ofício encaminhado pelo CME, e assinado pela presidente Kátia Cilene da Costa (Anexo A), houve somente um relatório de avaliação desse plano⁹³. Apesar da periodicidade dessa avaliação estar expressa no PDME, consideramos que o trabalho desenvolvido pela citada Comissão não atingiu seu objetivo, uma vez que fizeram apenas um levantamento inicial, onze meses após implementado o PDME – o Relatório da 1ª Avaliação do Plano Decenal (UBERABA, 2007).

Especificamente sobre o “tópico” “Formação dos Profissionais e Valorização do Magistério”, das dezesseis Metas, seis⁹⁴ são tidas como prioritárias pela Comissão de Avaliação (em destaque), e talvez, por isso, somente estas tenham sido analisadas, conforme documento Uberaba (2007).

Quadro 4 – Avaliação das Metas do PDME (2006-2015).

Objetivos e Metas	Status no Relatório de Avaliação
Garantir que em 4 anos, 100% dos professores sejam habilitados nas escolas de Educação Básica do Município.	90% dos professores são habilitados conforme legislação; Haverá disponibilização de vagas através do Projeto Veredas (100 vagas) e Universidade Aberta (50 vagas), para cumprimento da meta até 2007.
Oferta de programas de formação continuada para todos os profissionais.	Previsão de 38 (trinta e oito) cursos de Formação Continuada Sistêmica e, a implementação da Formação Continuada em serviço em todas as escolas.
Formação continuada sistêmica para os professores alfabetizadores.	Cursos na área da EI e Alfabetização.

⁹³ Em Uberaba (2015c, p. 29, grifo nosso) esta posição faz-se contraditória, uma vez que destaca que: “Uberaba, em 2003, desencadeou um processo de mobilização que resultou na primeira versão do seu Plano Decenal de Educação, o qual passou por duas avaliações [...]” e, novamente, em “O PDME: 2006-2015 de Uberaba **passou por duas avaliações**, sendo a primeira realizada em fevereiro de 2007 e a segunda, no final de 2012” (UBERABA, 2015d, p. 68, grifo nosso).

⁹⁴ A Comissão, ao apresentar a análise, destaca no relatório uma meta que não existe no PDME, ou seja, anunciam “[...] implementação, no prazo de 02 (dois) anos, de programas de inclusão digital e de utilização de novas tecnologias para todos os professores da rede municipal de ensino, visando atingir 100% (cem por cento) até o final da década” (UBERABA, 2007, p. 49). Fizemos uma busca em todo o plano e não encontramos essa meta; foram citadas quatro menções à inclusão digital, mas estão direcionadas aos alunos do EF, EM, da rede pública municipal (infraestrutura e internet). Por isso, no Quadro 4, há apenas cinco metas destacadas, ao invés de seis.

Reativar o Centro de Formação do Professores (CEFOR) para oferta de formação continuada sistêmica.	Não desencadeada.
Estabelecimento de convênios com IES públicas para oferta de cursos de graduação e especialização.	Em andamento.
Garantir, em até 5 anos, 100% do “pessoal auxiliar” que atua na Educação Básica, com formação mínima em nível Médio.	Em andamento.
Garantir profissionais coordenadores pedagógicos em 100% das unidades escolares municipais, no prazo de dois anos.	Em andamento.
Garantir a revisão do PCR da rede municipal, no prazo de um ano.	PCR já em revisão e atualização, com previsão de conclusão em agosto 2007.
Implementar, gradativamente, jornada de tempo integral de trabalho, sempre que possível, em uma única escola.	Em andamento.
Garantir a avaliação de desempenho conforme “novo” PCR e consequente “promoção” ⁹⁵ .	Revisão dos critérios já em andamento.
Constituição de um quadro estável de profissionais, por meio de concursos públicos.	Em andamento.
Buscar a implantação “[...] na rede pública municipal, de um piso salarial que torne cada vez mais atrativa financeiramente a carreira docente, prevendo a remuneração dos profissionais por habilitação e desempenho, independentemente do nível de atuação” (UBERABA, 2007, p. 47).	Não desencadeada.
Rever a legislação de pessoal dos servidores da Educação, no prazo de dois anos.	Em andamento.
Garantir autonomia para unidades escolares para determinar sobre assuntos referentes à “formação continuada em serviço”.	Em andamento.
Até o final do PDME, formação de um quadro estável da SEMEC.	Em andamento.
Observar nos demais capítulos deste PDME o que se refere à Formação e Valorização dos Profissionais da Educação.	Em andamento.

Fonte: Própria Autora Adaptado de Uberaba (2007).

Avaliando o PDME (2006), Uberaba (2015d) aponta que existiu:

[...] um descompasso entre o proposto e o efetivado no PDME: 2006-2015, uma vez que o processo avaliativo resultou na constatação de que as prioridades das políticas educacionais adotadas pelo Município não tiveram o PDME como indutor central de suas ações político-pedagógicas. Além disso, a dinâmica e a lógica do Sistema Educativo do Município, marcado pelo caminhar isolado e independente das diferentes redes de ensino, em que pesem importantes avanços acontecidos após a aprovação do Plano, não foram modificadas, de modo a construir condições de uma gestão unificada e participativa que contribuísse para a efetivação da melhoria nos diferentes níveis e modalidades de ensino que caracterizam a educação do Município (p. 69-70).

⁹⁵ Acreditamos haver um equívoco quanto à palavra “promoção”, sendo correto dizer “progressão”. Consideramos a “promoção” a mudança de Classe, por meio de titulação; já a “progressão” a mudança de nível a partir da soma de tempo e resultado de avaliação de desempenho.

Ao observar a estrutura do PDME, podemos afirmar que, por apresentar grande número de Metas, acaba dificultando o estabelecimento de indicadores pela Comissão de Avaliação do Plano. E, ainda, que a “indicação de metas prioritárias” acaba direcionando o desenvolvimento do texto, partindo dos dados que existiam. Por fim, a avaliação apontando “evidências” não se sustenta em dados materiais, por exemplo, quais os números de professores e levantamento destes para afirmar que 90% são habilitados? Qual o número de vagas de cursos para Formação Continuada Sistêmica existe e qual o número de professores pode se inscrever? Por que a “Avaliação Continuada Sistêmica” foca determinada área de formação em detrimento de outra? Por que inserir uma meta não existente referente à inclusão digital para os professores?

Precisamos, ainda, destacar que a promessa de publicação do novo PCR até agosto de 2007 foi longamente adiada. No Relatório afirma-se: “o Plano de Carreira do Município está em fase de revisão e atualização, prevendo-se sua conclusão em agosto de 2007” (UBERABA, 2007, p. 49). No entanto, o novo documento foi publicado somente em 2011 (UBERABA, 2011).

Em 2014, a Coordenação Executiva que fora constituída no Fórum de Instalação do Processo de Realinhamento do PDME conclui sobre a “formação dos profissionais e valorização do magistério” que este tem sido um dos “[...] principais compromissos da Política Pública Municipal de Educação de Uberaba, que reconhece, no trabalho cotidiano do professor, o principal responsável pelas mudanças requeridas no setor” (UBERABA, 2015d, p. 111).

E reforça que a valorização deve ser um conjunto articulado de ações que envolvem dirigentes municipais, dos sistemas de ensino, a escola e os próprios educadores, reconhecendo que “[...] a política de Valorização do Magistério, ao lado da Formação Continuada, deve levar em conta a Avaliação de Desempenho dos Profissionais da Educação, bem como prever sistemas de ingresso e de promoção na Carreira” (UBERABA, 2015d, p. 113-4).

Assim, a partir de dados cotejados do Inep pelo “Todos pela Educação”⁹⁶, do ano de 2013, “[...] os profissionais atuantes na Educação Básica de Uberaba estão suficientemente motivados para investirem na sua qualificação, restado ao Fórum de Ensino Superior o fortalecimento deste interesse [...]” (UBERABA, 2015d, p. 113).

⁹⁶ Provocamos aqui uma crítica quanto ao uso de dados e análises disponibilizados em espaços estruturados com uma forma interessante esteticamente, mas com interesses mediados pelo capital. O reconhecido movimento “Todos pela Educação” é uma organização de grandes empresários que visam constituir-se nas determinações do Estado e que ganham, cada vez mais, representatividade junto à mídia e, conseqüentemente, à opinião pública. Mas que, por sua vez, nem sempre expressam ideais de trabalho e de valorização da escola pública, tal qual acreditamos que deva ser. Deste modo, indicamos parcimônia no uso destas informações que, por sua vez, podem ser substituídas e cotejadas diretamente de bases de dados públicas, como do Inep, por exemplo. Frente à crítica a este movimento e fortalecimento da resistência, indicamos a leitura de Tarlau e Mouller (2020).

Finalizam essa seção, afirmando que:

Os profissionais da educação devem ser tratados e valorizados como tais e não como abnegados que trabalham apenas por vocação. A diferença salarial entre eles e os demais profissionais com mesmo nível de formação é inaceitável. Enquanto salários e carreira não forem atraentes, o número de jovens dispostos a seguir a carreira do magistério continuará sendo baixo. Elevar os salários do magistério é opção mais política do que técnica. Implica mudar prioridades e passar a enxergar a educação como a principal fonte sustentável de desenvolvimento econômico e social (UBERABA, 2015d, p. 114).

Continuando a desenvolver os caminhos percorridos pelas políticas públicas de valorização da docência no município de Uberaba, chegamos ao segundo PDME, de 2015, que afirma estar em consonância com o PNE vigente, especialmente com seu Art. 8º, que anuncia o prazo de um ano para que estados e municípios elaborem seus planos municipais de educação. Nesse contexto, a Secretaria Municipal de Educação de Uberaba/MG apresenta a atualização de seu Plano, por meio da Lei n. 12.200 (UBERABA, 2015a), para o período de 2015 a 2024. Este “novo” e atual documento, portanto, conforme anunciam seus organizadores, foi um “realinhamento” às diretrizes, metas e estratégias do novo PNE.

A elaboração do “novo” Plano Municipal buscou mobilizar a participação de todos os envolvidos com a educação no município. Para tanto, visou à articulação entre ensino municipal, estadual e federal, instituições privadas, em seus diferentes níveis, de creches ao ensino superior. Foi um trabalho que envolveu o CME como articulador do Fórum de Educação no município, em que se elegeu uma Comissão Executiva⁹⁷ e Câmaras Técnicas de Estudo⁹⁸ (UBERABA, 2015d).

Em seguida, a socialização desse trabalho deu-se na Conferência Municipal de Educação, intitulado “Uberaba construindo políticas públicas de Educação”. Por fim, elaboração do documento, Projeto de Lei encaminhado à Câmara de Vereadores, para tramitação, votação e sanção em maio de 2015, foi publicado no Porta-Voz, órgão oficial do Município, sob a denominação de Lei n. 12.200 – Plano Decenal Municipal de Educação de Uberaba para o decênio 2015-2024 (UBERABA, 2015a).

⁹⁷ A “[...] Comissão Executiva responsável pela coordenação do processo de realinhamento do Plano Decenal Municipal de Educação de Uberaba: 2015-2024” foi instituída pelo Decreto n. 3.206, de 28 de novembro de 2014 (UBERABA, 2015d, p. 19).

⁹⁸ Foram constituídas doze câmaras: de educação infantil; do ensino fundamental; de ensino médio; da educação superior; da educação de jovens e adultos; da educação inclusiva; da educação do campo; *da formação dos profissionais da educação e valorização do magistério*; da educação a distância e tecnologia educacional; de gestão e financiamento; de educação tecnológica e de sistema de bibliotecas (UBERABA, 2015c).

Percebe-se o esforço pelo envolvimento democrático de toda a comunidade uberabense, em uma perspectiva de valorizar a agenda da educação. Foi a oportunidade de ofertar à educação um tratamento de política de Estado, e não de gestão. É um exercício que oferta à sociedade uberabense um espaço de mobilização, de participação, de levantamento de demandas e de acompanhamento das necessidades e expectativas em relação à educação. Movimento este que permite o amadurecimento em prol da democracia, a ampliação da cidadania e consequente desenvolvimento econômico da cidade (UBERABA, 2015d, p. 13):

[...] como agentes públicos, entregamos o presente Plano à sociedade, conclamamos a cada munícipe a se assumir como seu signatário, tornando-se responsável por fiscalizar a sua execução, para que Uberaba seja referência nacional em termos de qualidade de educação.

Em seu Art. 2º, a Lei aponta suas diretrizes, em consonância com as responsabilidades do Município, reproduzindo, parcialmente, o Art. 214 da CF (1988) e, literalmente as dez diretrizes do PNE (BRASIL, 2015a).

No Art. 5º, afirma-se que “a execução do PDME e o cumprimento de suas metas devem ser objeto de monitoramento contínuo e de avaliações periódicas”, cuja responsabilidade será da Comissão Executiva de Monitoramento e Avaliação⁹⁹, do CME, do Fórum Municipal de Educação e da Comissão Permanente de Educação e Cultura da Câmara Municipal (UBERABA, 2015a).

A Comissão Executiva de Monitoramento e Avaliação ficou responsável por divulgar os resultados, por meio de relatório de evolução, a cada dois anos, em “sítios institucionais da internet”¹⁰⁰, analisar e propor políticas públicas e apoiar a revisão do investimento público municipal em educação, tendo em vista o cumprimento das metas do PDME. Até o momento, foram elaborados dois relatórios: um em 2017; e outro em 2019 (UBERABA, 2017d; UBERABA, 2019h).

Esse documento é composto por dezoito metas e 227 estratégias, assim organizadas:

⁹⁹ Foi instituída por meio do Decreto n. 4.319, de 19 de junho de 2015, tendo por composição: três representantes da Semed, dois representantes do CME, dois representantes da Superintendência Regional de Ensino, dois representantes da Rede Privada, um representante do Ensino Superior Público, um representante do Ensino Superior Privado, um representante da Educação Especial.

¹⁰⁰ Somente no ano de 2020, este espaço foi constituído no *site* da Semed. Qualquer documento referente à educação, como relatórios, leis, planilhas, são, dificilmente, conseguidos por cidadãos que recorrem ao site. Maior certeza de conseguir informações e documentos, atualmente, consideramos ser via Sistema de Acesso à Informação ou mediante ofício de autorização. Consideramos que são informações referentes à gestão pública das escolas municipais de Uberaba, e deveriam ter proceder semelhante ao que tentou-se fazer em 2020 em que foi organizada toda a documentação em espaço de fácil acesso e pesquisa.

Quadro 5 – Resumo das Metas do PDME (2015-2024).

Eixo	Metas	Descrição
Acesso à Universalização da Alfabetização e à Ampliação da Escolaridade e das Oportunidades Educacionais	1	Universalizar a EI para crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos (em um ano) e universalizar vagas para atender crianças de 0 (zero) a 3 (três) anos (até final deste PDME).
	2	Consolidar a universalização do EF (população de 6 (seis) a 14 (quatorze) anos e garantir que 98% conclua na idade recomendada.
	3	Universalizar, até 2021, junto ao Estado de MG, o atendimento para alunos de 15 (quinze) a 17 (dezesete) anos.
	4	Universalizar, para população de 4 (quatro) a 17 (dezesete) anos o Atendimento Educacional Especializado, consolidando o Sistema de Ensino Inclusivo.
	5	Alfabetizar todas as crianças até o final do 3º ano do EF-I.
	6	Manter e ampliar, em regime de cooperação com Estado de MG, a oferta de Educação em Tempo Integral – atingindo 100% até o final da década.
	7	Melhorar a qualidade da Educação Básica a partir de indicadores do Ideb.
	9	Elevar taxa de alfabetização, da população de 15 (quinze) anos ou mais para 70% (até 2017) e, erradicar o analfabetismo absoluto e reduzir em 80% o analfabetismo funcional.
	10	Ofertar 25% de vagas para EJA de modo integrado à Educação Profissional.
	11	Triplicar, em cooperação com Estado e União, as matrículas da Educação Profissional Técnica de nível médio, e pelo menos 50% no ensino público.
Redução das Desigualdades e Valorização da Diversidade	4	Universalizar, para população de 4 (quatro) a 17 (dezesete) anos o Atendimento Educacional Especializado, consolidando o Sistema de Ensino Inclusivo.
	8	Elevar, em cooperação com o Estado de MG, a escolaridade média da população de 18 (dezoito) a 29 (vinte e nove) anos.
Valorização dos Profissionais da Educação	14	Garantir, em parceria com Estado de MG, que até 2019, “[...] todos os professores da Educação Básica Pública possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam”.
	15	“Valorizar os Profissionais do Magistério da Rede Pública de Educação Básica de forma a equiparar seu rendimento médio ao dos demais profissionais com escolaridade equivalente, no primeiro ano de vigência deste PDME”.
	18	Criar o Sistema Municipal de Bibliotecas, integrando a Biblioteca Pública Municipal com outras do município.
Educação Superior	12	Elevar, em regime de cooperação com a União e IES públicas, a taxa de matrícula.
	13	Manter o Fórum Permanente da Educação Superior
Financiamento e Gestão	16	Manter programa de gestão democrática e participativa afim de assegurar convênios de cooperação com Estado e União.
	17	Consolidar e aperfeiçoar o processo de Gestão Democrática ampliando a participação entre as diferentes redes de ensino.

Fonte: Própria Autora Adaptado de Uberaba (2015a).

Apesar de a Meta 18 ser colocada como sendo direcionada à Valorização dos Profissionais da Educação Básica, neste texto, não consideramos como uma premissa válida, enquanto movimento direto de ação para os professores. Desse modo, passaremos a cotejar o desenvolvimento deste eixo, focando apenas as Metas 14 e 15.

Consideramos pertinente discorrer em relação à “formação de professores”, na RME, pois, tal qual afirma Cotta (2016), a formação de professores e profissionais da educação, é “[...] condição indispensável ao desenvolvimento e à qualidade da Educação” (p. 5). Por isso, a Secretaria Municipal de Educação propôs a elaboração do Projeto Político-Pedagógico de Formação Continuada, a partir dos desdobramentos provocados com a promulgação da LC n. 501 (2015c), que “dispõe sobre o plano de carreira, cargos e salários dos profissionais do magistério da educação básica da rede municipal de ensino”. Entre os desdobramentos, cita-se a insatisfação que tomou conta dos trabalhadores da educação em decorrência da exigência de cumprimento de uma carga-horária de cento e cinquenta horas, para formação continuada, diretamente associada à avaliação de desempenho.

Com objetivo de mediar os estudos da realidade uberabense, foi constituído o Fórum Permanente de Formação Continuada da Rede Municipal de Ensino, composto pelos diferentes segmentos de professores da educação infantil e ensino fundamental, bem como gestores, coordenadores pedagógicos, sindicatos, Conselho Municipal de Educação e Casa do Educador. Segundo Cotta (2016), a intenção de integrar todos estes segmentos nas discussões é ofertar um espaço de construção coletiva e coparticipação, superando a simples imposição legal. E assim, a formação continuada passaria a ter significado e sentido,

[...] priorizando assim uma construção coletiva, democrática, participativa, para que a partir dos anos vindouros, os atores sintam se corresponsáveis pela sua formação, sem atrelá-la simplesmente a uma obrigatoriedade ou possibilidade de se ter uma oportunidade para “engrossar os salários” (COTTA, 2016, p. 7).

Entre os eixos de discussão, encontra-se, para Cotta (2016), o cerne da insatisfação, o:

[...] programa Formação Continuada, subprograma Políticas de Formação Continuada, o projeto Formação Continuada em Serviço que, conforme a Lei Complementar n. 501 (Plano de Carreira do Magistério) estabelece **90 (horas anuais de encontros pedagógicos com toda a equipe escolar)** para fins de resolver pendências em situações pedagógicas internas de cada unidade, está sob responsabilidade da Diretoria de Ensino e suas seções (p. 34-35).

No organograma da Semed, a Diretoria de Apoio à Educação Básica, guardiã do PDME e o Programa Gestão da Educação Municipal (PGEM), tem sob seu acompanhamento, o Departamento de Formação Profissional. A este, compete:

[...] atender, mediante diagnóstico da Rede Municipal de Ensino, as demandas da educação básica no que se refere à formação continuada de todos os profissionais que atuam na área educacional; propor, planejar, desenvolver, acompanhar e avaliar programas, projetos e ações formativas, nas modalidades presencial, semipresencial e a distância; orientar, teórica e metodologicamente, a implementação, o desenvolvimento e a avaliação dos projetos institucionais de Formação Continuada; cumprir as metas estabelecidas no Plano Decenal Municipal de Educação no que se refere à formação e à valorização dos profissionais do magistério; estabelecer parcerias, firmar convênios e termos de cooperação com as instituições públicas e privadas que favoreçam a realização de pesquisas, projetos e eventos formativos; executar outras atividades correlatas que lhe forem atribuídas (COTTA, 2016, p. 56).

O Departamento é composto por três seções: *formação continuada* (planeja os cursos de formação continuada sistêmica e certifica os participantes dos cursos e eventos promovidos pela Semed); *graduação, pesquisa e extensão* – estabelece parcerias com Instituições de Ensino Superior (IES) para oferta de cursos de extensão, graduação e pós-graduação, atualmente, com Polo Uberaba da UAB¹⁰¹; e a *Casa do Educador* (planeja, executa e acompanha a oferta de cursos de formação continuada e em serviço de toda a RME).

Cotta (2017) destaca que à seção de “Formação Continuada” compete “[...] realizar pesquisas e ações que avaliem o impacto da formação sistêmica na prática pedagógica, elaborar programas, projetos e eventos formativos (seminários, congressos, fóruns, oficinas e demais eventos formativos)” (p. 57).

Soma-se a seção de “Graduação, pesquisa e extensão” com a importante contribuição da UAB. A mesma contribui com atendimento de expressivo número de professores e profissionais da educação. De acordo com Cotta (2016, p. 60), dos atendimentos feitos pela UAB/Uberaba, do “[...] universo de 1.497 (mil e quatrocentos e noventa e sete) alunos atendidos, cerca de 70% - 1.047 (mil e quarenta e sete) eram servidores da educação ou servidores públicos”.

E, por fim, a seção “Casa do Educador Professora Dedê Prais”, criada em 2014, visa ser um espaço para desenvolver atividades de formação para os profissionais da educação do município, com “[...] o objetivo de fortalecer a identidade desses profissionais, por meio da

¹⁰¹ A UAB foi instituída em Uberaba, pela Lei Municipal n. 10.615, de 19 julho de 2008, para formação de professores do município, com seus cursos de licenciatura e pós-graduação (COTTA, 2016).

formação continuada, da socialização de experiências exitosas, de formação de grupos de reflexão e pesquisa sobre a práxis docente e o cotidiano escolar” (COTTA, 2016, p. 61).

Para tanto, esse espaço, com foco sistêmico de formação, tem como objetivo propiciar um *lôcus* de

[...] constante colaboração, diálogo, entrosamento, coparticipação, que permitam adquirir e desenvolver novas competências, levando à utilização racional dos recursos físicos, humanos e financeiros e à possibilidade de ofertar serviço de boa qualidade, além de agregar mais valor na formação dos docentes (COTTA, 2016, p. 61-62).

Com tal estrutura, focada no objeto “formação” – inicial, continuada ou em serviço, cabe-nos entender os avanços e limites desse espaço dentro da realidade local, por ora estudada. Para a política local, entende-se:

[...] formação inicial diretamente relacionada com a aquisição de determinadas habilidades mínimas e indispensáveis, de acordo com as regras existentes [...].

[...] formação continuada no sentido de não ser concebida como horas marcadas no calendário para serem cumpridas. Ela somente terá sentido se organizada coletivamente, não se resumindo à acumulação de cursos, de palestras, de seminários e de conhecimento de técnicas realizados desarticuladamente com a realidade das unidades escolares.

[...] formação em serviço, entendeu-se que ela se centra nos reais problemas das escolas, envolvendo os professores aprendentes e ensinantes. Não se nega aqui a participação dos professores nos programas federais que visam também à formação continuada. Nenhuma formação continuada em serviço pode ser proposta desvinculada de uma forma mais geral de se conceber a prática educativa (COTTA, 2016, p. 74).

A partir de 2015, com a implantação da LC n. 501 (2015c), intensificaram-se as discussões sobre a formação em serviço, uma vez que a orientação legal somada às ações de formação ofertadas pela Diretoria de Ensino e de cursos oferecidos na Casa do Educador, tudo isso sobrecarregou o trabalho do professor.

No Art. 11 (alínea III), destaca-se que é dever do professor “participar das atividades de Formação em Serviço definidas em calendário escolar na unidade em que atua”. E, ainda, no Art. 26:

A jornada mensal de trabalho do Professor de Educação Básica, no efetivo exercício no cargo, nas unidades escolares, é de, no mínimo, 121,5 (cento e vinte e uma e meia) horas-aulas dividida por 4,5 (quatro e meio) e de, no máximo, 243 (duzentas e quarenta e três) horas-aulas dividida por 4,5 (quatro e meio).

§ 1º -A jornada mensal de trabalho do Professor da Educação Básica pode ser ampliada ao que se refere o caput desse artigo, mediante o interesse público e formalmente autorizado pelo gestor da pasta.

§ 2º –1/3 (um terço) da jornada mínima a que se refere o caput deste artigo é destinado às atividades de planejamento, avaliação, formação continuada em serviço, além de outras atividades previstas no Projeto Político-Pedagógico da unidade escolar, nos termos estabelecidos pela Secretaria Municipal de Educação, sendo que:

I –16 (dezesseis) horas/aulas da carga-horária mensal prevista no § 1º desse artigo deve ser cumprida de acordo com os interesses da unidade escolar, resguardadas 2 (duas) horas semanais para a Formação em Serviço, podendo contemplar atividades propostas no Projeto Político Pedagógico ou do Calendário Escolar;

II –a carga-horária remanescente do total de 24,5 (vinte e quatro horas e trinta minutos) horas-aulas será destinada às atividades extraclasse como estudos individuais ou coletivos, planejamento de aula, correção de avaliações, confecção de material didático e outras ações de interesse educativo pedagógico propostas no Projeto Político Pedagógico, em local de livre escolha do docente e em cumprimento do Calendário Escolar (UBERABA, 2015c).

Após um ano dessa prerrogativa, os professores levantam questionamentos que envolvem: formação inicial e limitação pedagógica; condições para desenvolvimento dos cursos de formação continuada em serviço, incluindo aí, reflexões sobre a adequação do espaço físico nas escolas - especialmente de educação infantil, temáticas abordadas em cursos de formação continuada na Casa do Educador; consideração da prática docente enquanto espaço de formação profissional; desmotivação e cansaço frente a exaustivas formações; formação motivada por obrigação visando, apenas, à progressão ou à promoção na carreira; relação entre formação e “recompensa” financeira; ausência de relação entre formação e realidade escolar; dificuldade de acesso à Casa do Educador.

As falas dos professores, com relação à carga-horária, segundo Cotta (2016, p. 83-84):

[...] o maior problema para o servidor é o dilema: tenho que estar aqui, mas gostaria de estar ali. A formação tem sido massacrante ao profissional enquanto deveria ser prazerosa, onde o profissional sentisse alegria de participar, de estar presente buscando algo que lhe somasse com harmonia”; “os servidores precisam ter autoconsciência de seu crescimento profissional. Enxergar a formação otimizando o tempo e empregá-lo em qualidade docente. Os profissionais da educação são resistentes à inovação de seu trabalho. “As salas de aulas estressantes, desmotivando os professores, parte deste tempo poderia ser usado para atuar em grupos de promoção da saúde e autoestima dos educadores”; “a formação sistêmica atual não atende ao profissional da rede. Trabalham mais de um turno e o tempo não permite, pois têm de escolher entre ficar com família ou ir pra escola. Pra cuidar dos filhos da comunidade onde atuam, às vezes se tornam ausentes dos seus”. “Sugere uma formação

continuada a distância que vem de encontro com as necessidades do servidor que pode realizar as atividades em casa na companhia da família”, “muitas formações não são bem direcionadas, o horário muito extenso onde o professor privilegia a escola em detrimento dos familiares”. “Esse tempo de formação não permite tempo para os profissionais estarem com seus entes reabastecendo energia e mantendo seu ser tranquilo e pacificado para as atividades de rotina”; “a vida pessoal do profissional fica em segundo plano deixando a desejar. É preciso estar bem com seus familiares e amigos para estar bem na escola”. Alguns coordenadores questionam a formação vinculada ao salário. Ex: Um professor tem 8 (oito) aulas numa escola e 04 (quatro) em outra; e a formação como fica?”; “os coordenadores acreditam que a Casa do Educador deve andar junto com a escola. Espaços físicos são entraves para algumas formações”; “os professores não leram a Lei n. 501, assim como quem fez a lei não pensou na logística municipal, no cálculo correto, o que está levando à exaustão, onde muitos professores assumem falta pelo cansaço”.

Assim, delineamos aspectos condizentes com a dubiedade da situação da formação continuada para os professores da Rede Municipal de Ensino. Articula-se entre a necessidade e a possibilidade. Pelo que se pode perceber, com a leitura do relatório de Cotta (2016), para os professores, é reconhecida a necessidade de focar-se em ações de formação; no entanto, essa tornou-se uma forma de intensificação do trabalho docente, enquanto meio de comprovação técnica em detrimento do conhecimento.

E ao observar a Meta 14, que trata da “formação docente”, apresenta dez estratégias e, de acordo com o Relatório de 2017, apenas uma havia sido concluída, aquela referente à formação dos gestores. No Relatório, consta: “[...] Casa do Educador “Dedê Prais” oferece anualmente a formação continuada aos gestores das unidades municipais para aprimorar suas práticas administrativas e pedagógicas” (UBERABA, 2017d, p. 77). No entanto, não mencionam o número de cursistas, o desempenho ou qualquer outra análise que referende a conclusão apresentada.

As demais estratégias, nesse Relatório, foram apontadas como “Em andamento”. Mais uma vez, não foram indicados percentuais; apenas análises curtas e pouco conclusivas; em alguns casos, deixando mais dúvidas do que apontamentos concretos.

Observando o segundo Relatório, o de 2019, houve uma ampliação para duas metas concluídas, aumentando uma em relação ao anterior, mas apontando a mesma superficialidade já destacada.

Quadro 6 – Resumo das Avaliações das Estratégias Meta 14.

Estratégia	(UBERABA, 2017d)	(UBERABA, 2019h)
14.1 Garantir, na Rede Pública Municipal, a atuação de professores habilitados em	[Em andamento] “Por meio de realização de 02 concursos públicos, essa estratégia se	[Concluída] “Por meio da realização de 02(dois) concursos públicos, essa estratégia se

todas as escolas, visando atingir em 2 anos, 100% de professores habilitados.	concretiza, já que os editais exigiram a qualificação básica” (p. 76).	concretiza, já que os editais exigiram a qualificação básica” (p. 88).
14.2 Garantir, na Rede Públicas Municipal, em até 05 (cinco) anos, escolaridade mínima de EF completo ao “pessoal auxiliar” que atua na Educação Básica.	[Em andamento] “Com a inclusão da Avaliação Institucional para progressão na carreira, isso passará a ser requisito de progressão” (p. 76).	[Em andamento] “Com a inclusão da Avaliação Institucional para progressão na carreira, isso passará a ser requisito de progressão, essa estratégia ainda está dentro do prazo previsto que se encerrará em 2020” (p. 88).
14.3 Ampliar, junto ao MEC, ampliação da oferta e matrículas para Cursos de Formação Inicial e Continuada.	[Em andamento] “A UAB polo Uberaba trabalha na dimensão da plataforma eletrônica” (p. 76).	[Em andamento] “A UAB polo Uberaba trabalha na dimensão da plataforma eletrônica” (p. 88-89).
14.4 Pleitear, junto ao MEC, formação específica para Escolas do Campo e Educação Especial.	[Em andamento] “Parcerias com a Casa do Educador ‘Dedê Prais’, esta ação de se consolidado” (sic) (p. 77).	[Em andamento] “Parceiras com a Casa do Educador ‘Dedê Prais’ e instituições de curso superior do município, esta ação de se consolidado” (sic) (p. 89).
14.5 Incentivar IES locais a reformar curricular dos cursos de licenciatura.	[Em andamento] “Os Fóruns realizados nas IES para redimensionar os cursos foram iniciados revelando uma preocupação com esse segmento” (p. 77).	[Em andamento] “Os Fóruns realizados nas IES para redimensionar os cursos foram iniciados revelando uma preocupação com esse segmento” (p. 89).
14.6 Incentivar IES locais a valorizar as práticas de ensino e estágios nos cursos de formação dos profissionais da educação.	[Em andamento] “Acordos entre as IES e as unidades escolares públicas tem sido firmado com maior intensidade” (p. 77).	[Em andamento] “Acordos entre as IES e as unidades escolares públicas tem sido firmado com maior intensidade” (p. 89).
14.7 Solicitar às IES locais a oferta de curso de formação superior para profissionais em efetivo exercício.	[Em andamento] “Há uma oferta significativa para esse segmento nas IES locais nas modalidades EaD, semipresenciais e presenciais” (p. 77).	[Em andamento] “Há uma oferta significativa para esse segmento nas IES locais nas modalidades EAD, semipresenciais e presenciais” (p. 89).
14.8 Envidar esforços para implantação de um Política Nacional de Formação Continuada para profissionais da educação.	[Em andamento] “Esta estratégia dependerá das políticas públicas implementadas pelo MEC” (p. 77).	[Em andamento] “Esta estratégia dependerá das políticas públicas implementadas pelo MEC” (p. 89).
14.9 Manter a Formação Continuada dos Gestores de Escolas.	[Concluída] “A Casa do Educador ‘Dedê Prais’ oferece anualmente a formação continuada aos gestores das unidades municipais para aprimorar suas práticas administrativas e pedagógicas” (p. 77).	[Concluída] “A Casa do Educador ‘Dedê Prais’ oferece anualmente a formação continuada aos gestores das unidades municipais para aprimorar suas práticas administrativas e pedagógicas” (p. 89-90).
14.10 Promover programas de formação dos membros dos diferentes Conselhos.	[Em andamento] “O Conselho Municipal de Educação de Uberaba tem participado efetivamente de formações, a fim de aprimorar as ações desenvolvidas no âmbito da instituição. Entretanto, faz-se necessário implementar tal formação para os demais conselhos em questão” (p. 77-78).	[Em andamento] “O Conselho Municipal de Educação de Uberaba tem participado efetivamente de formações inclusive em EAD, a fim de aprimorar as ações desenvolvidas no âmbito da instituição. Entretanto, faz-se necessário implementar tal

Fonte: Própria Autora Adaptado de Uberaba (2017d; 2019h).

Além da superficialidade das análises, destacamos a repetição textual, nos dois relatórios, em relação ao acompanhamento da estratégia, não evidenciando que tenha sido feito qualquer trabalho sério de acompanhamento, e muito menos, alguma ação de avanço para a Meta analisada.

Em outra estratégia indicada como concluída (14.1), também, é apresentada a mesma justificativa textual e não convence como o concurso público garantirá a habilitação de 100% dos professores da rede. O Inep (2020c) aponta, nos microdados de 2018 (ano base que poderia ter sido consultado para desenvolvimento do citado relatório), a existência de 1% dos professores da RME de Uberaba sem formação mínima, ou seja, ainda com Ensino Fundamental.

Estaria a “estratégia” alegando que professores não habilitados seriam somente os contratados? Ou ainda, querendo nos convencer que os concurso públicos constituíram uma população de 100% de professores efetivos? Outro questionamento que nos recorre é o motivo ou motivação de não se ter optado por utilizar desta base de dados (INEP, 2020c) e, ainda, por seguir o caminho mais curto, da ocultação de dados verdadeiros?

Queremos ainda considerar que, nesta meta, 50% das estratégias atribuem a responsabilidade pelo seu cumprimento a outras esferas, sejam as IES locais ou até mesmo ao MEC. Por se tratar da “formação dos profissionais da educação”, seja inicial ou continuada, a desresponsabilização do poder local, responsável pela EI e EF-I frente aos seus profissionais é visível.

Já sobre a Meta 15, que objetiva discutir sobre a “valorização dos profissionais do magistério”, também com dez estratégias, o Relatório de 2017 destaca que se cumpriram 30%, 60% em andamento e, 10% não iniciadas. Destacamos, ainda, que as “considerações” tecidas sobre a meta, ao final do levantamento, destacaram, apenas, ações desencadeadas pela Secretaria Estadual de Educação do Estado de MG, em relação à valorização do professor, que na prática, não se estendem aos profissionais da RME. Limitou a afirmar que “[...] no município a valorização dos Profissionais do Magistério da Rede Pública de Educação Básica tem sido uma preocupação permanente dos gestores” (UBERABA, 2017d, p. 80).

Também no Relatório de 2019, constatamos a mesma redação, com texto repetido dois anos depois, tal como na Meta 14, a Meta 15. No entanto, registramos a mesma afirmação: há uma preocupação do poder público com a valorização dos trabalhadores da educação e que ele

vem trabalhando para isso. Mas não se apresenta nada de novo ou concreto sobre esse efetivo trabalho.

Esta meta tem sido trabalhada pelo poder público no sentido que garantir o piso salarial exigido por lei. Entretanto, a equiparação dos rendimentos médios dos profissionais do magistério que atuam na Educação Básica aos dos profissionais com nível de escolaridade equivalente ainda não é uma realidade, ou seja, um salário pago a um médico não se equivale a de um professor com o mesmo nível de escolaridade (UBERABA, 2019h, p. 90).

Quadro 7 – Resumo das Avaliações das Estratégias Meta 15.

Estratégias	(UBERABA, 2017d)	(UBERABA, 2019h)
15.1 Constituir o Fórum Permanente de Educação.	[Concluída] “O Fórum Municipal de Educação foi constituído no município, de acordo com a Portaria n. 60, de 29 de setembro de 2016 [...]” (p. 78).	[Concluída] “O Fórum Permanente Municipal de Educação foi constituído no município, de acordo com a Portaria n. 60, de 29 de setembro de 2016 [...]” (p. 91).
15.2 Atualizar o Plano de Carreira sempre que necessário, especialmente quanto os reajustes das Tabelas Salariais, conforme Lei do Piso (2008)	[Concluída] “O Plano de Carreira do Magistério foi atualizado em 2015 e entrou em vigor em janeiro de 2016 [...]” (p. 78).	[Concluída] “O Plano da Carreira do Magistério foi atualizado em 2015 e entrou em vigor em janeiro de 2016 [...]” (p. 91).
15.3 Implementar na Rede Escolar Pública Municipal jornada de trabalho preferencialmente em uma única escola.	[Em andamento] “O Departamento de Talentos Humanos da SEMED tem trabalhado nesta proposta” (p. 79).	[Em andamento] “O Departamento de Gestão de Pessoal e Talentos Humanos da Secretaria Municipal de Educação (SEMED) tem trabalhado nesta proposta” (p. 91).
15.4 Garantir o Programa de Avaliação de Desempenho dos Profissionais da Educação em caráter formativo, assegurando promoção correspondente.	[Em andamento] “O Programa de Avaliação de Desempenho dos Profissionais da Educação tem sido adequado às necessidades de uma educação de qualidade, bem como conscientizar o profissional de sua importância no processo, desde a implantação do plano de carreira” (p. 79).	[Em andamento] “O Programa de Avaliação de Desempenho dos Profissionais da Educação tem sido adequado às necessidades de uma educação de qualidade, bem como conscientizar o profissional de sua importância no processo, desde a implantação do plano de carreira” (p. 91-92).
15.5 Garantir em até dois anos um quadro estável de profissionais, por meio de concursos.	[Em andamento] “Os servidores aprovados no Concurso Público foram nomeados e empossados em 2014 e em 2016, embora ainda haja a necessidade de ampliar o referido quadro mediante a realização de novos concursos públicos” (p. 79).	[Em andamento] “Os servidores aprovados no Concurso Público foram nomeados e empossados em 2014 e em 2016, embora ainda haja a necessidade de ampliar o referido quadro mediante a realização de novos concursos públicos, pois novas unidades de ensino foram inauguradas em virtude da demanda por vagas” (p. 92).
15.6 Garantir, que até terceiro ano, 90%, no mínimo dos profissionais do magistério e,	[Em andamento] “A Rede Pública Municipal tem trabalhado no sentido de completar o quadro dos profissionais da educação,	[Em andamento] “A Rede Pública Municipal tem trabalhado no sentido de ampliar o quadro dos profissionais da

50% dos demais profissionais ocupem cargo efetivos.	agilizando as nomeações dos já aprovados no concurso público. Desde julho de 2016 o município conta com 80% de profissionais concursados e 20% contratados” (p. 79-80).	educação, agilizando as nomeações dos já aprovados no concurso público. De acordo com os dados coletados em 2018, no Departamento de Gestão de Pessoal e Talento Humanos 80% (oitenta por cento) dos profissionais do magistério são efetivos, e 20% (vinte por cento) portanto para esse segmento a estratégia está atrasada. Entretanto, no indicador dos demais profissionais da educação o índice é de 79,2% (setenta e nove vírgula dois por cento) de funcionários efetivos e apenas 20,8% (vinte vírgula oito por cento) do quadro formado por designados. Dessa forma, nesse indicador, a estratégia está concluída” (p. 92).
15.7 Considerar as especificidades das Escolas do Campo quanto ao provimento de cargos efetivos.	[Em andamento] “Por ocasião das nomeações esse critério tem sido observado pelo setor responsável” (p. 80).	[Em andamento] “Por ocasião das nomeações esse critério tem sido observado pelo setor responsável” (p. 92).
15.8 Manter os dados dos quadros de pessoal atualizado, quanto a formação, qualificação e atuação.	[Em andamento] “A atualização é solicitada anualmente por ocasião das avaliações externas, quando se preenchem informações relativas à formação profissional. Além da atualização iniciada pela seção de RH ¹⁰² da SEMED” (p. 80).	[Em andamento] “A atualização é solicitada anualmente por ocasião das avaliações externas, quando se preenchem as informações relativas à formação profissional dos que atuam em cada unidade de ensino. Além da atualização iniciada pela seção de RH da SEMED” (p. 93).
15.9 Atualizar, em até dois anos, a legislação de pessoal dos servidores da educação pública.	[Concluída] “Aprovação da Lei Complementar n. 501, de 09/09/2015 [...]” (p. 80).	[Concluída] “Aprovação da Lei Complementar n. 501, de 09/09/2015 [...]” (p. 93).
15.10 Implantar e sistematizar programas que promovam a saúde integral e a qualidade de vida.	[Não desencadeado] “Faz-se necessário a formação de uma equipe multidisciplinar para atender as necessidades dos profissionais” (p. 80).	[Em andamento] “Esta ação já foi desencadeada por meio de Planos de Saúde que contemplam a saúde integral do servidor, com uma ampla gama de atendimentos em diversas especialidades” (p. 93).

Fonte: Própria Autora Adaptado de Uberaba (2017d; 2019h).

Destacamos, ainda, uma afirmação contida nos dois relatórios, de forma igual e literal, quando a Comissão declara:

¹⁰² “RH da Semed” constitui o Departamento de Gestão de Pessoal e Talentos Humanos da Secretaria Municipal de Educação. A sigla RH traduz-se por Recursos Humanos.

A aplicação efetiva dos recursos destinados à Manutenção e Desenvolvimento do Ensino e à Valorização do Magistério, torna-se imprescindível lembrando que a superação dos obstáculos financeiros voltados à Formação e à Valorização dos Profissionais, bem como a **melhoria das condições de trabalho** condizentes com as exigências do fazer docente e com a **modernização da escola**, implica, dentre outras questões, parcerias com os Governos Federal e Estadual, buscando uma ação conjunta, tendo, por princípio maior, **a correta destinação dos recursos da educação** (UBERABA, 2017d, p.182; UBERABA, 2019h, p. 227, grifo nosso).

Pela primeira vez, desde o estudo do PDME e, agora, nos dois relatórios, percebemos o início da ampliação da reflexão sobre outros caminhos necessários à valorização docente, para além de “forçar uma formação acadêmica”, “impor uma formação continuada” ou ainda “sonhar com a equiparação salarial”. Os gestores municipais que são responsáveis por esta afirmação demonstram conhecer que é necessário investir de modo correto na “melhoria das condições de trabalho” e “modernização das escolas”. Resta-nos a dúvida: e por que não o fazem?

Apesar da condição precária em que encontramos os dois relatórios apresentados acima, e da possível dificuldade dessa Comissão, em desenvolver um monitoramento real da condição da educação em Uberaba, de forma independente e fidedigna, de modo que cumpra a sua função, ou seja, informar a sociedade uberabense sobre a essência das condições da educação, no que tange à “formação e valorização dos profissionais da educação”, considera-se, ao fechar o segundo Relatório:

A Comissão Executiva de Monitoramento e Avaliação do PDME, desde sua instituição em 2015, tem monitorado de **forma sistêmica os dados** disponibilizados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. Entretanto, a avaliação não pode ser um simples **monitoramento mecânico do cumprimento de metas** quantitativas, questionáveis e em alguns dos casos inatingíveis, mas um **processo qualificado de revisão permanente dos objetivos buscados**, de identificação de pontos de estrangulamento que precisam ser atacados, e, aí sim, do **monitoramento detalhado de diversas intervenções para verificar se de fato elas cumprem os objetivos propostos ou se precisam ser modificadas** (UBERABA, 2019h, p. 116, grifo nosso).

Mais uma vez, destacamos que o acompanhamento do PDME, no município de Uberaba, realmente, não nos oferece condições de compreender o desenvolvimento da educação. Percebemos um documento “maquiado” e, talvez, redigido para não ser lido, para compor uma determinação legal. Buscaremos na voz e na fala dos professores do EF-I as respostas que talvez, pudessem ter sido inicialmente delineadas nesses relatórios.

5.4 Plano de Carreira, Cargos e Salários dos Profissionais do Magistério de Uberaba/MG

A contratação de profissionais do magistério na RME de Uberaba, tal qual destaca Custódio (2011)¹⁰³ até a década de 1980, era feita por meio da Consolidação das Leis do Trabalho (CLT) e amparada pelo Estatuto dos Servidores Públicos do Município, a Lei n. 2.140, de 26 julho de 1971.

Com a ampliação do número de unidades escolares, no final dessa década, houve a necessidade de mudança de regime jurídico para contratação. Em 1986, foi instituída a Lei n. 3.855, de 27 de dezembro de 1986¹⁰⁴ que estruturava a carreira do magistério municipal. Pode-se considerá-lo o primeiro Plano de Carreira e Remuneração do Magistério Municipal de Uberaba, uma vez que, no Art. 1º, destaca que “[...] ao pessoal do magistério municipal de primeiro e segundo graus” haverá normas especiais sobre o seu regime jurídico (UBERABA, 1986).

Ainda, no Art. 57 desta lei, encontramos destaque da inexistência de lei anterior a esta, que tratasse da estruturação da carreira, ao afirmar que “os atuais professores e especialistas em educação da Prefeitura, contratados no regime da legislação trabalhista [...]” (UBERABA, 1986), ou seja, o “pessoal do magistério” anterior a esse ato eram celetistas¹⁰⁵.

No Art. 2º, destaca-se que “pessoal de magistério” são todos os “funcionários que ocupam cargos ou funções nas Unidades Escolares” sendo, portanto, os professores, especialistas da educação (executam tarefas de assessoramento, planejamento, programação, supervisão, coordenação, acompanhamento, controle, avaliação, orientação, inspeção e outras), tal qual o Art. 3º, Inciso II.

Destacamos o Art. 13, que trata sobre provimento efetivo para o cargo de magistério por meio de concurso público de prova escrita, referendado no seu Art. 54, é “[...] vedada a admissão de pessoal pelo regime de Consolidação das Leis do Trabalho para atividades previstas no Quadro do Magistério”.

¹⁰³ No início dessa década passada, Custódio (2011) desenvolveu uma tese de doutoramento que envolvia a temática "análise da valorização profissional do professor da educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental" na Rede Municipal de Ensino de Uberaba/MG, focando discussão teórica acerca do trabalho docente e sua profissionalização e os desdobramentos das políticas públicas que permeavam à época a valorização do magistério, especialmente, no que tange às dimensões da formação e da carreira. Desse trabalho, desdobram-se alguns alcances, tais como: há uma “[...] fratura entre os que possuem ou não um conhecimento reconhecido socialmente e, nesse sentido, o magistério na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental ainda não é reconhecido como profissão pela sociedade e pelos governos em suas políticas de formação profissional e carreira” (CUSTÓDIO, 2011, p. 7) – em Uberaba/MG. Este trabalho foi para nós um importante elo na “reconstrução” histórica da carreira docente em nosso *locus* investigativo.

¹⁰⁴ Ao apresentar o instrumento normativo, faremos uso de termos e expressões da época, como, por exemplo, a progressão por tempo como “por antiguidade” e EF-I sendo “1ª a 4ª série do 1º grau”.

¹⁰⁵ Todavia, somente na LC n. 133 (1998), aparece, no Art. 27, a proibição de admissão de pessoal pela CLT, para atividades da Carreira de Magistério.

Sobre a “progressão”¹⁰⁶, mudança de nível, o Art. 20 destaca que ocorrerá por tempo “antiguidade” ou tempo de serviço e merecimento. Aqueles referentes à antiguidade ocorrerão, automaticamente, a cada dois anos ou 730 dias, sempre no mês de julho (Art. 21) e a primeira, como reforça o Art. 23, acontecerá após interstício de 2 anos de efetivo serviço.

Já a progressão por merecimento, também, exige o mínimo de 2 anos de exercício na classe inicial e o “aferimento” dar-se-á por meio dos seguintes fatores, destacados no parágrafo 3º do Art. 25: “[...] exercício de função de direção e chefia; conhecimento e qualidade do trabalho; eficiência profissional; pontualidade; assiduidade; cursos e treinamentos diretamente relacionados com as atribuições do cargo” (UBERABA, 1986).

Essa avaliação acontecerá anualmente e serão emitidos conceitos no “Boletim de Merecimento”, a ser preenchido pelas chefias ou supervisores (§ 4º). Importante considerar que este parágrafo da lei é um esboço do processo de avaliação de desempenho que foi se aperfeiçoando por meio de dispositivos legais.

O acesso (arts. 26 a 28) constitui a mudança de classe do funcionário¹⁰⁷, que acontecerá “[...] mediante seleção interna, em que se apure a capacidade funcional do funcionário e sua habilitação legal para o desempenho das atribuições da classe a que concorra”. Essa seleção será feita por meio de prova escrita de conhecimentos e ocorrerá pela de classificação nesta avaliação.

No Art. 38, destaca-se que o professor atuará 20h semanais. E no Art. 43, ressalta-se que o professor fará jus ao afastamento temporário do cargo para: aperfeiçoamento e especialização; participação em congressos e reuniões relacionadas às suas atividades; cumprir missão oficial de qualquer natureza.

Destacamos que, nessa lei, para nível superior, estão os chamados “Professor II” (300 cargos) e, os “Especialistas em Educação” (supervisor pedagógico (30 cargos), orientador educacional (30 cargos), inspetor escolar (2 cargos) e psicólogo (2 cargos)). E para “Professor I”, escolaridade de 2º Grau, um total de 350 cargos.

O Cargo de “Professor I” tem como atribuição atuar na docência de 1ª a 4ª série do 1º grau cuja formação é o Curso de Magistério em nível de 2º Grau. Já o Cargo de “Professor II”

¹⁰⁶ Identificamos uma confusão nos termos da Lei, entre as palavras “promoção” e “progressão”. Por definição, a promoção indica a mudança de classe, avanço vertical; e, progressão, indica a mudança de nível, avanço horizontal. No Art. 20, desta lei, diz-se “a promoção do funcionário do Quadro do Magistério ocorrerá alternadamente, por antiguidade e merecimento, observadas as normas desse Capítulo”. E no Art. 21 “As progressões, por antiguidade, se farão ...”. Deste modo, desconsideraremos os equívocos anunciados e manteremos a análise e redação conforme diferenciado no início desta nota.

¹⁰⁷ A partir da próxima Lei a ser apresentada, o “acesso” será reconhecido como “promoção” – mudança de classe.

atuará na docência de 5ª a 8ª série do 1º Grau e no 2º Grau, com exigência de curso superior na área de exercício da profissão.

Em 1998, quando é promulgada a nova lei que institui o Plano de Carreira e Remuneração do Magistério Municipal de Uberaba, a Lei Complementar n. 133, regida em conformidade com a LDB n. 9.394 (1996b), com a Lei do Fundef, n. 9.424 (1996c) e com a Resolução n. 03 (1997) do CNE/CEB.

Conforme análise de Custódio (2011, p. 201):

[...] percebemos que o plano de carreira do magistério de Uberaba-MG encontra-se de acordo com a Resolução CEB/CNE 03/97, não apresentando até o momento a reformulação necessária para atender as novas diretrizes da Resolução CEB/CNE 02/2009. Assim sendo, a Lei Complementar 133/98 permanece sendo o parâmetro legal na determinação da carreira dos professores da rede municipal de Uberaba.

Tal alteração vem acontecer, somente em 2011, com a Lei n. 449 (UBERABA, 2011) que, quatro anos depois, foi substituída pela Lei n. 501 (2015c) e n. 552 (2017a)¹⁰⁸.

5.4.1 Planos n. 133 (1998) e n. 449 (2011)

Na Lei n. 133, no Art. 1º, versa-se sobre a importância deste instrumento o Plano, para garantir a “valorização do professor” como caminho para sucesso e qualidade da educação municipal. Ainda neste artigo, no Inciso 3º, afirma-se que o acesso à carreira dar-se-á por meio de concurso público. No Art. 8º, reforça-se que o concurso será por meio de provas e títulos para classe e nível inicial da carreira. E que, após a posse, o servidor ficará por três anos em regime probatório, sendo submetido a avaliações anuais de desempenho (UBERABA, 1998).

No Art. 2º, é esclarecido que pertencem à “Carreira do Magistério” todos aqueles que exercem atividade de docência e suporte pedagógico (direção, planejamento, inspeção, supervisão e orientação escolar). No Art. 4º, afirma-se que os cargos do Magistério estão divididos em Professor 1 (P1), Professor 2 (P2) e Especialistas de Educação (EE), compostos por cargos efetivos.

Para P1, a formação mínima é ensino médio completo na modalidade Normal em que atuará na docência para educação infantil e séries iniciais do EF (Art. 11, Inciso I). Já para P2,

¹⁰⁸ Não podemos deixar de citar uma recente alteração, com a transformação do cargo de “educador infantil” para “professor de educação infantil”, conforme a Lei Complementar n. 594 (UBERABA, 2019e).

exigir-se-á graduação em licenciatura em áreas específicas à atuação cuja atuação será nas áreas específicas das séries finais do EF (Art. 11, Inciso II)¹⁰⁹.

No Art. 8º, considerando que este plano divide a carreira docente em duas distintas, P1 e P2, não há possibilidade de movimentação entre elas, ou seja, o professor P1 que tenha nível superior não chegará a professor P2, sendo que, para isso acontecer, deverá submeter-se a outro concurso público. À análise de Custódio (2011, p. 203), com a qual concordamos, esse aspecto “[...] desconsidera e desvaloriza a formação em nível superior para a atuação na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental”.

A progressão, conforme Art. 15, parágrafo segundo, dará após 730 dias ou dois anos de efetivo exercício no magistério no nível em que se encontra. Há possibilidade de progredir um ou dois níveis, de acordo com a soma de duas avaliações de desempenho consecutivas. Se a avaliação for Grau II, avança um nível, se Grau III, avança dois níveis¹¹⁰. A cada nível, há um aumento de 1,5% no vencimento.

O Art. 16 destaca que a avaliação de desempenho será feita anualmente e considerará:

O envolvimento, a participação e o compromisso no desenvolvimento do projeto político-pedagógico da unidade em que estiver atuando; o permanente investimento em sua formação acadêmica, em instituições credenciadas, ou em cursos promovidos pela Secretaria de Educação; o desenvolvimento do trabalho, a aferição de conhecimentos do servidor na área curricular em que exerça a atividade do magistério, e os efetivos avanços no desempenho escolar dos alunos, em termos de formação e aprendizagem, segundo parâmetros definidos pela Secretaria de Educação; a dedicação exclusiva ao magistério; o compromisso ético profissional do educador (UBERABA, 1998).

O servidor deverá elaborar um relatório de autoavaliação conforme os itens descritos acima, destacando para cada um o desempenho, a atuação e os resultados obtidos. No que tange ao “envolvimento, participação e compromisso com o desenvolvimento do projeto político-pedagógico da unidade”, ele será avaliado pela sua contribuição na execução do Plano Global Integrado da Unidade, presença efetiva, ativa e relevante nas atividades promovidas pela unidade.

¹⁰⁹ No Art. 26, afirma-se que o servidor que for enquadrado nesta Lei (a LC n. 133), e não tiver a titulação acadêmica mínima exigida, terá o prazo de cinco anos, para obter a exigência e, caso não obtenha, ficará “impedido de exercer a docência” (UBERABA, 1988).

¹¹⁰ A avaliação de desempenho é anual (Art. 16, *caput*) e o grau é obtido pela “[...] soma dos resultados das duas avaliações consecutivas de cada servidor [...], em que Grau I indica desempenho insuficiente para progredir (menor que 120 pontos); Grau II desempenho suficiente para progredir um nível (maior ou igual a 120 pontos); e Grau III desempenho suficiente para progredir dois níveis (maior ou igual a 160 pontos) (Art. 16, §3º, Incisos I, II e III, UBERABA, 1998).

Quando observado o investimento na formação acadêmica, destaca-se a necessária participação do servidor em, pelo menos, 50h de formação e produção científica na área de atuação. E para reconhecer o desenvolvimento do trabalho, bem como avanços no desempenho dos alunos quanto à formação e à aprendizagem, o foco será o desempenho escolar, o índice de permanência dos alunos na escola e a relação do número de alunos por professor baseada na carga-horária de 20h. Destacamos, também, nesse processo, a dedicação exclusiva ao magistério com a comprovação de que não exerce outra atividade profissional e o compromisso ético, a ser atestado pelo Diretor da Unidade.

Já a “promoção” ocorre por acesso à classe correspondente à sua habilitação acadêmica, aprovados após apresentação da titulação pela Semed, considerando:

Quadro 8 – Desenvolvimento Carreira Magistério (P1 e P2).

Promoção (Classe)	Professor Educação Básica (PEB)	Percentuais de acréscimo
A	Formação acadêmica mínima exigida para ingresso em cada carreira.	—
B	Conclusão de curso de aperfeiçoamento.	10%
C	Conclusão do curso de especialização.	15%
D	Conclusão do curso de mestrado.	30%
E	Conclusão do curso de doutorado.	50%

Fonte: Uberaba (1998, Art. 5º).

Ao ler este quadro, identificamos que a proposição de desenvolvimento para as duas categorias docentes (P1 e P2) não incentiva a formação, ao ter o mesmo desenvolvimento para cargos cujas formações iniciais são diferentes. Mesmo no Art. 5º, § 2º, ao destacar que: “Para a carreira de Professor 1 (P1), a conclusão do curso de licenciatura de graduação plena, em área própria, compatível com a docência que exerça, correspondente à Classe B”, há uma clara desvantagem para este profissional, quanto ao tempo de que necessitará para seu desenvolvimento, em comparação ao período necessário para concluir um curso de graduação (em média, quatro anos) e de aperfeiçoamento (em média, seis meses).

Na prática, um professor P2, ao acessar a carreira, transpondo o período probatório (dois anos), em mais seis meses, ele conseguiria vantagem em seus vencimentos. Já o professor P1, gastaria dois anos (probatório) e no mínimo, mais quatro anos (graduação). E ainda, uma vez na Classe B, a este professor (P1) só lhe restaria a pós-graduação com expectativa de incentivo; não é apontado o patamar referente ao curso de graduação, pois não há uma classe que valorizaria, financeiramente, essa formação.

No §1º do Art. 15, destaca-se que o acesso à classe correspondente à formação acadêmica ocorrerá imediatamente após aprovação da titulação pela Semed, e, os “[...] vencimentos acrescidos dos seguintes percentuais”, conforme Art. 5º, parágrafo 1º.

Importante destacar que cada segmento da carreira docente segue uma tabela de remuneração, o que podemos perceber e confirmar a partir de Custódio (2011) que os vencimentos dos professores P1 e P2 estão diretamente articulados com os níveis de formação e atuação. Isso gerava um mal-estar notório entre eles, uma vez que o P1 recebia salários menores que o P2. Segundo tabelas apresentadas por Custódio (2011, p. 206-207) o professor P2 recebe aproximadamente 32% a mais que o professor P1, quando comparados a mesma classe e o mesmo nível, no início da carreira e no final.

A jornada de trabalho é destacada no Art. 19, como sendo de 20h semanais e, em seu parágrafo primeiro:

O percentual igual ou superior a vinte por cento (20%) das horas das jornadas semanais de trabalho, destinam-se a atividades de planejamento, atualização, pesquisa, produção coletiva, formação permanente, colaboração com a administração da unidade, participação em reuniões, eventos e outras atividades inerentes ao projeto pedagógico da Escola, conforme seu Plano Global Integrado, nos termos dos limites estabelecidos pela Secretaria de Educação, para cada nível de ensino, tipo de Escola e atividade do servidor (UBERABA, 1998).

Já no parágrafo 2, destaca-se que essa jornada poderá ser dobrada em caráter de necessidade de modo temporário e terá o regime de “horas excedentes”, culminando com aumento proporcional aos vencimentos. Sobre esta questão, o que, a princípio, pode parecer vantagem, constitui-se para o professor P1, conforme destaca Custódio (2011), uma sobrecarga. A princípio, a estrutura da educação infantil e das séries iniciais do EF com período integral constitui a carga-horária do professor regente aumentada em caráter permanente e não temporário.

Assim, “[...] o P1 permanece com sua carga-horária de aulas ministradas correspondente a jornada diária do aluno com intervalos apenas nos horários correspondentes às aulas de educação física e ensino religioso que são ministradas por P2” (CUSTÓDIO, 2011, p. 204). Esta realidade obriga o cumprimento dessa carga-horária fora do horário de trabalho, comprometendo a qualidade, especialmente, se o docente dobrar turno, ou seja, atuar por 40h.

Em seguida, destacamos o Art. 20, Inciso 3º que destaca que o professor tem o direito de “ter a oportunidade de aperfeiçoamento profissional, inclusive em nível de pós-graduação,

com licenciamento remunerado para este fim, de acordo com as normas estabelecidas pela Secretaria de Educação”.

Sobre as vantagens nos vencimentos, no Art. 21, Inciso 2º, destaca-se que o professor fará jus à “gratificação de 5% sobre seu vencimento básico, pela participação efetiva mensal no Programa de Formação Permanente, Lei Municipal n. 5.504 de 16 de novembro de 1994” e, no Inciso 5º, destaca que, a cada cinco anos de exercício efetivo, o professor soma o direito de ter o adicional de quatro por cento sobre seu vencimento e gratificação, inclusive incorporados para efeito de aposentadoria.

De um modo geral, os avanços, por ora, percebidos neste documento, ao serem analisados com mais cuidado, não são tão evidentes assim na prática (CUSTÓDIO, 2011). Seguimos analisando o que veio a substituí-lo, a Lei Complementar n. 449 (2011).

Neste ordenamento para a regulamentação do Plano de Carreira do Magistério em Uberaba (2011), em relação ao anterior (1998) descrito acima, foi incluída a atualização de legislação nacional, como a Lei do Fundeb (2007e), a Resolução n. 2 CEB/CNE (2009h), além da inserção da Lei do Piso, a Lei n. 11.738 (2008a). Destacaremos, a seguir, as principais considerações sobre este ato.

No Art. 1º, define-se que a Rede Municipal de Ensino é constituída pelo “[...] conjunto de instituições escolares e órgãos que realizam atividades educacionais sob a ação normativa do Município e a coordenação da Secretaria Municipal de Educação e Cultura”. E ainda, destaca seus princípios, e sete eixos:

I - reconhecimento da educação básica pública e gratuita como direito de todos e dever do Estado que deve provê-la de acordo com o padrão de qualidade estabelecido na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e sob os princípios da gestão democrática;

II - acesso à Carreira por concurso público de provas ou de provas e títulos e orientado para assegurar a qualidade da ação educativa;

III - remuneração condigna para os profissionais do magistério, com vencimentos iniciais nunca inferiores aos valores correspondentes ao Piso Salarial Profissional Nacional nos termos da Lei Federal no 11.738/2008;

IV - reconhecimento da importância da Carreira dos Profissionais do Magistério Público e desenvolvimento de ações que visem à equiparação salarial com outras Carreiras profissionais de formação semelhante;

V - progressão salarial na Carreira, por incentivos que contemplem titulação, experiência, desempenho, atualização e aperfeiçoamento profissional;

VI - incentivo à integração do Sistema Municipal de Ensino às políticas nacionais de formação para os profissionais da educação, nas modalidades presencial e a distância, com o objetivo de melhorar a qualificação e de suprir as carências de habilitação profissional na educação;

VII - promoção da participação dos profissionais do magistério e demais segmentos na elaboração e no planejamento, na execução e avaliação do Projeto Pedagógico das unidades escolares da Rede Municipal de Ensino (UBERABA, 2011).

Todos estes princípios estão diretamente de acordo com as normativas que sustentam o desenvolvimento da carreira docente, do direito da escola pública à participação de seus profissionais na gestão democrática das unidades de ensino, com acesso, vencimento e crescimento na carreira condignos à profissão.

Inseridos na carreira do magistério estão todos “[...] os profissionais que desempenham as atividades de docência, de suporte pedagógico à docência, incluídas as de direção escolar, planejamento, inspeção, supervisão e orientação escolar” (Art. 2º). Portanto, fazem parte, o Professor da Educação Básica (PEB), o Educador Infantil (EI) e o Especialista Pedagógico (EP) (Art. 3º).

No Art. 9º, destaca-se que o ingresso na carreira dar-se-á por meio de prova ou provas e títulos, em concurso público com caráter eliminatório e classificatório. Vale frisar que este acontece, dando acesso ao primeiro nível da Classe instituída para a carreira e expressa no edital.

Já no Art. 10, destaca-se a formação mínima para acesso à carreira do PEB, objeto de estudo desta pesquisa: da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental: nível médio, na modalidade Normal; e, dos anos finais do Ensino Fundamental: nível superior, em curso de licenciatura de graduação plena, oferecido por universidades e/ou institutos superiores de educação e reconhecidos pelo Ministério da Educação – MEC (UBERABA, 2011).

Aqui, destacamos que a carreira de PEB divide-se em duas: o professor da EI e dos anos iniciais do EF e o professor dos anos finais do EF. O primeiro acesso se dará pelo nível médio, modalidade Normal e o segundo, com nível superior. O desenvolvimento da carreira será por promoção e por progressão. A “promoção” dar-se-á pela formação acadêmica, em linha horizontal, destacada por letras maiúsculas, tal qual registramos na tabela abaixo¹¹¹.

Quadro 9 – Estrutura Carreira Magistério (Art. 7º, § 1º) da LC n. 449 (2011)¹¹².

Promoção (Classe)	Professor Educação Básica (PEB)
A	Nível médio, na modalidade Normal.
B	Conclusão de curso de aperfeiçoamento.

¹¹¹ Nesta análise, não destacamos a carreira do Especialista Pedagógico, por não compor o público-alvo deste trabalho. No entanto, há na LC n. 449 (UBERABA, 2011) toda a caracterização dela.

¹¹² Neste dispositivo legal, não identificamos a proporcionalidade de acréscimo referente à promoção, tal qual havíamos identificado na Lei n. 133 (1998).

C	Nível superior, em curso de licenciatura de graduação plena, oferecido por universidades e/ou institutos superiores de educação e reconhecido pelo Ministério da Educação – MEC.
D	Conclusão de pós-graduação, a título de aperfeiçoamento, com carga-horária mínima de 180 (cento e oitenta) horas.
E	Conclusão de pós-graduação, <i>lato-Sensu</i> , com carga-horária mínima de 360 (trezentos e sessenta) horas
F	Conclusão de pós-graduação, <i>stricto-Sensu</i> , mestrado;
G	Conclusão de pós-graduação, doutorado.

Fonte: Uberaba (2011).

Ao observar uma única estrutura para a carreira do Professor da Educação Básica (PEB), mesmo sendo dividida em duas (PEB iniciais EF e PEB finais EF), podemos inferir que, aos primeiros, o ponto de partida seria para a Classe A; e os segundos, para a Classe C. O que implica, na diferenciação salarial, na tabela publicada junto à lei, que os primeiros, no início de carreira, receberiam o equivalente a R\$5,9 por hora-aula; e os segundos, R\$7,6 por hora-aula (UBERABA, 2011).

Consideramos a importância de se valorizar a formação; no entanto, um PEB anos iniciais que tenha nível superior somente poderá receber a promoção para Classe C após findar o período de três anos, referente ao período probatório (Art. 17, § 1º, Inciso III). E essa lógica, é por nós considerada como uma desvalorização do profissional que opta por seguir a carreira de PEB Anos Iniciais, para atuar na educação infantil e séries iniciais do EF.

Novamente, identificamos evidências de desvalorização, ao se ter uma mesma tabela de desenvolvimento profissional para cargos iguais cuja formação inicial é diferente. Mesmo considerando que houve um avanço nesta lei em relação à anterior, ela continua sem o incentivo e valorização à formação. Destacamos, ainda, que o cargo de “educador infantil” é igual ao cargo de “professor para educação infantil e séries iniciais” cujas atribuições são diferentes, e a responsabilidade profissional do segundo é demasiadamente maior que a do primeiro¹¹³.

Já a “progressão” [...] é a passagem ao nível subsequente do qual se encontra o servidor, na mesma Classe da Carreira a que pertence” (Art. 16, *caput*). Para isso, o servidor deverá: estar em efetivo exercício, cumprir um ano de interstício no mesmo nível, ter resultado satisfatório na Avaliação de Desempenho Individual¹¹⁴ e ter concluído o estágio probatório, ou seja, após três anos decorridos da posse e avaliações de desempenho instituídas no período, tornando-se

¹¹³ A aproximação entre estes dois cargos foi sendo expressivamente apurada até que, em 2019, é publicada uma nova Lei Complementar, a n. 594, que constitui a “carreira de professor de educação infantil” (UBERABA, 2019e).

¹¹⁴ A Avaliação de Desempenho Individual (ADI) será “[...] realizada anualmente, observados os princípios e critérios definidos em lei específica”. Diferente da LC n. 133 (1998) que apresentou os critérios desta avaliação, nesta, indica que estes são normatizados em legislação específica, mas não se menciona a mesma.

estável. De acordo com Art. 8º, “cada classe tem 36 (trinta e seis) níveis, indicados por algarismos, que constituem a linha vertical de progressão do servidor”.

O “vencimento básico” do PEB passa a ser estruturado, nesta lei (UBERABA, 2011) a partir do número de aulas (Art. 19, *caput*). As horas-aulas serão consideradas de 50 minutos. A jornada mensal do PEB é de, no mínimo, 90 horas-aulas e, no máximo, 180 horas-aulas (Art. 20, *caput*). No parágrafo 1º, destaca-se que:

A jornada a que se refere o *caput* deste artigo é acrescida de 20% (vinte por cento), destinados às atividades de planejamento, avaliação, formação continuada em serviço, além de outras atividades previstas no Projeto Pedagógico da unidade escolar, nos termos estabelecidos pela Secretaria Municipal de Educação e Cultura (UBERABA, 2011).

No parágrafo segundo, destaca-se que a carga-horária que exceder a jornada mínima de trabalho, em virtude de exigência curricular, será considerada extensão e será incorporada no salário como “valor adicional proporcional ao vencimento básico”, as chamadas “horas-excedentes”¹¹⁵.

Os profissionais da Carreira do Magistério da Educação Básica Municipal, conforme Art. 23, gozarão de quinze dias consecutivos de recesso no mês de julho e férias no mês de janeiro. No Art. 25, dispõe-se que esse professor terá direito a receber o pagamento do “[...] repouso semanal remunerado, à base de 1/6 (um sexto) do que lhe é devido na semana respectiva, desde que cumprida a carga-horária mínima de 04 (quatro) horas-aulas diárias, durante todos os dias da semana e no efetivo exercício do seu cargo”. E ainda, no Art. 26, estabelece-se que o servidor faz jus a adicional de 4% sobre o vencimento básico a cada cinco avaliações de desempenho com resultado satisfatório.

5.4.2 Plano n. 501 (2015)

Esta Lei afirma estar estruturado conforme diretrizes do CNE que aponta as indicações para elaboração dos Planos de Carreira e Remuneração dos Profissionais do Magistério da Educação Básica Pública. Explicita, também, que está fundamentada na Lei Orgânica do Município de Uberaba (Art. 73, Inciso VII) (UBERABA, 2002); na Constituição Federal, em

¹¹⁵ A hora-excedente é uma necessidade do sistema para equalizar carga horárias que, por si, não constituem uma jornada completa do professor. No entanto, percebemos que é necessária determinada parcimônia, ao estruturar a distribuição de uma “grande quantidade” de “horas-excedentes” que, conforme poderemos perceber na parte seis deste relatório, torna-se um dispositivo de desvalorização do professor.

local não identificado (BRASIL, 1988); nas leis federais: LDB n. 9.394 (BRASIL, 1996b); Lei do Fundeb (BRASIL, 2007e); Lei do Piso (BRASIL, 2008a) e no PNE (BRASIL, 2014a).

Por princípio, esta Lei Complementar, no Art. 1º, destaca a qualidade na oferta da educação básica, esta como direito de todos e dever do Estado, valorização dos profissionais da educação, remuneração “justa, digna e coerente”, progressão por mérito, conforme avaliação de desempenho (avanço por titulação e aperfeiçoamento profissional), gestão democrática, condições de trabalho que visem ao bem-estar dos profissionais da educação, qualificação profissional por meio de formação continuada, engajamento dos profissionais da educação (UBERABA, 2015c)¹¹⁶.

Os profissionais da Carreira do Magistério da Educação Básica da Rede Municipal de Ensino de Uberaba/MG cujo ingresso se dá por meio de concurso público de provas e títulos (Art. 14) compõem os seguintes cargos: Professor da Educação Básica, Educador Infantil, Professor da Educação Infantil¹¹⁷, Coordenador Pedagógico, Coordenador Pedagógico II e Inspetor Educacional (Art. 6º, UBERABA, 2015c)¹¹⁸.

Os mesmos estão estruturados por classes, que são indicadas por letra maiúscula de acordo com a formação acadêmica, constituindo a “linha horizontal de promoção” tal qual. Especificamente sobre o Professor da Educação Básica, este terá seu desenvolvimento da seguinte forma:

Quadro 10 – Estrutura Carreira Magistério (Art. 12º, § 1º) da LC n. 501 (2015).

Promoção (Classe)	Professor Educação Básica (PEB)
A	Nível médio, na modalidade Normal.
B	Conclusão de curso de aperfeiçoamento.

¹¹⁶ Para efeito de avanço em estudos futuros, registramos a atualização deste PCR, com a Lei Complementar n. 608 (UBERABA, 2020a) e Lei Complementar n. 609 (UBERABA, 2020b), que tratam de alterações ao PCR, dentre elas, a transformação do cargo de Educador Infantil para Professor de Educação Infantil. Todavia, tais alterações não comporão nossa investigação, por serem posteriores ao período delimitado para a pesquisa e coleta de dados, e ainda, por não se tratar, especificamente, do público-alvo desta investigação.

¹¹⁷ Nova redação dada pela LC n. 594 (2019e) que transforma o cargo de educador infantil em professor de educação infantil, que também não configurará nesta pesquisa, por não se tratar da população-alvo da pesquisa.

¹¹⁸ Nova redação dada pela LC n. 552 (2017a) que aponta alterações em relação à carga horária, buscando adequar o cumprimento do extraclasse; reestruturação do processo avaliativo do estágio probatório; criação do cargo de Inspetor Escolar; política de qualificação profissional (formação continuada, presencial e a distância); e, gestores municipais, das unidades escolares, nomeados perante processo de certificação. A Lei, conforme destaca a Secretária de Educação, professora Silvana Elias, foi resultado de um esforço coletivo, iniciado em outubro de 2016, entre Sindicato dos Educadores do Município de Uberaba (SINDEMU), Associação dos Gestores das Escolas Municipais (AGEMU), professores, técnicos e Comissão de Educação da Câmara Municipal. Afirma a Secretária: “Vimos que a dosagem de atividades extraclasse obrigatória para os professores estava pesada e discutimos isso a fundo. Fomos muito bem acolhidos na Câmara e estou feliz, apostando nesta parceria do Legislativo e do Executivo, em prol de uma escola pública de qualidade e da valorização dos profissionais do magistério do município” (UBERABA, 2017b).

C	Nível superior, em cursos de licenciatura de graduação plena, oferecidos por Instituições de Ensino Superior – IES, reconhecidos pelo Ministério da Educação – MEC ¹¹⁹ .
D	Conclusão de pós-graduação, a título de aperfeiçoamento, com carga-horária mínima de 180 (cento e oitenta) horas.
E	Conclusão de pós-graduação, <i>lato-sensu</i> , com carga-horária mínima de 360 (trezentos e sessenta) horas.
F	Conclusão de pós-graduação, <i>stricto-Sensu</i> , mestrado;
G	Conclusão de pós-graduação, doutorado.

Fonte: Uberaba (2015c).

No Art. 15, parágrafo 1º, afirma-se que “os profissionais do magistério devem ingressar nas carreiras instituídas por esta Lei e fazer jus ao vencimento correspondente ao nível inicial da classe de acordo com sua formação acadêmica, conforme critério definido nos editais de concurso público”. Cada Classe dispõe de quarenta níveis que são indicados por algarismos, configurando a progressão vertical do servidor (Art. 13, UBERABA, 2015c). Aos professores da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, a formação acadêmica mínima para ingresso, conforme LDB n. 9.394 (1996b), é nível médio, na modalidade Normal.

Para o desenvolvimento da carreira, o profissional do magistério fará uso da progressão e promoção. A promoção constitui a mudança de Classe e o servidor deverá: estar em exercício, comprovar titulação exigida para a classe pretendida e ter cumprido o estágio probatório (Art. 22, UBERABA, 2015c). No entanto, tal qual na lei anterior (UBERABA, 2011) não há menção ao percentual de aumento entre uma classe e outra.

Já a progressão, mudança ao nível subsequente ao que se encontra, na mesma classe, alcança-se, levando em consideração que o servidor tenha os seguintes requisitos:

Encontra-se em efetivo exercício; ter cumprido o interstício de 01 (um) ano de efetivo exercício no mesmo nível; apresentar resultado satisfatório na Avaliação de Desempenho institucional e individual, realizada anualmente, observados os princípios e critérios definidos em regulamento; ter concluído o estágio probatório e ser considerado apto à efetividade na carreira (Art. 21, § 1º, UBERABA, 2015c).

Tanto a promoção quanto a progressão exigem o cumprimento do período probatório (três anos de tempo de serviço e avaliação de desempenho satisfatória), o que, novamente, tal qual PCR anterior, consideramos constituir um desestímulo ao servidor que ingressa na carreira com formação superior à exigida no edital de seleção. Trata-se de um prejuízo aos profissionais da EI e EF-I cuja formação mínima para ingresso é nível médio – isto porque o aspirante à

¹¹⁹ Nova redação dada pela LC n. 594 (2019e).

carreira que já possuir formação superior/graduação ou pós-graduação (titulação acima da formação mínima exigida em edital) ficará no Nível 1, Classe A, por três anos, até ter direito a avançar no desenvolvimento da carreira, por promoção.

A conclusão do período de estágio probatório de três anos permitirá ao servidor a ascensão à estabilidade profissional. Faz-se importante destacar que, na Lei n. 501 (2015c), Art. 19, para isso, será submetido à “[...] avaliação anual satisfatória de desempenho feita por comissão específica constituída e coordenada pela chefia imediata, segundo normas estabelecidas pela Secretaria Municipal de Educação em comum acordo com a Secretaria Municipal de Administração” (UBERABA, 2015c).

A avaliação de desempenho, instrumento para apoiar o desenvolvimento profissional na carreira, é aplicada ao servidor que possuir no mínimo 120 dias de efetivo exercício, perante publicação de portaria anual, descrevendo o procedimento avaliativo bem como tabelas com critérios e calendário.

A avaliação de desempenho é anual, de forma dialogal, objetiva e transparente, com indicadores qualitativos e quantitativos capazes de mensurar o desempenho institucional e individual bem como contribuir para a superação das dificuldades do profissional avaliado (Art. 35, UBERABA, 2015c).

A jornada mensal de trabalho do PEB é de, no mínimo, 121,5 h/aula e, no máximo 243 h/aula (Art. 26, caput, UBERABA, 2015c) o que configura 27 h/aulas, no mínimo, e 54 h/aulas, no máximo, semanais.

No Decreto n. 4.332 (2019b), estabelece-se nova forma de cálculo do salário para os servidores que recebem mensalmente cuja base é a hora-aula. Ou seja, são os professores da educação básica ou os servidores da Carreira do Magistério da Rede Municipal de Ensino, justificado nos Arts. 26 e 31, da Lei n. 501 (UBERABA, 2015c).

A fórmula do cálculo será a seguinte: o valor da hora-aula multiplicado pelo número de aulas semanais, multiplicado por 4,5 (quatro vírgula cinco) semanas, mais 1/6 de repouso semanal remunerado (Art. 1º, UBERABA, 2019b). Ou seja, houve o “incremento” no salário-base de um benefício do trabalhador.

Até a publicação desse Decreto, o Repouso Semanal Remunerado (RSR) era pago como uma vantagem ou benefício do trabalhador, destacado no contracheque do servidor. A partir de então, passa a integrar o salário-base. Para a Prefeitura [...] (2019):

[...] é pago destacado no holerite, entretanto, faz parte do salário do professor; por isso, além de ser considerado no cálculo do vencimento, também deve ser base de cálculo das vantagens e gratificações e, ainda, dos proventos de aposentadoria [...] a integralização vai gerar mais segurança aos professores nos meses de recesso, férias, afastamentos e, principalmente, vai assegurar os direitos desses profissionais no momento da aposentadoria.

Continuando, a PMU afirma, ainda, que:

Também refletirá positivamente nos demais benefícios, como quinquênios, férias-prêmio, progressão na carreira, Retribuição pelo Cumprimento de Metas Individuais (RCMI), promoção na carreira (titulação acadêmica), recesso, férias, licenças remuneradas para estudos, auxílio-doença e aposentadoria, dentre outros. Será mantida a jornada extraclasse na razão de 1/3 da jornada para planejamento, sem alterações (PREFEITURA [...], 2019).

Já para o Sindemu, a integralização do salário que, a princípio, é comemorada como “um presente” para categoria, não passa de:

[...] uma tentativa sofisticada da Prefeitura para manter o calote no pagamento do piso salarial do magistério. “Sem reajustar as horas aulas, a PMU tende a continuar levando ao Ministério Público a soma ilegal de benefícios para chegar ao valor do piso. Só que agora com uma 'máscara' sobre o contracheque” [...] “A medida prejudica todos os PEB's uma vez que pode significar a não reposição de valores de direito do piso do magistério” (MAGISTÉRIO [...], 2019).

O Sindicato, ainda, destaca que essa tentativa já havia sido rejeitada em assembleia pelos professores, que continuam não concordando e que a Prefeitura vem sofrendo grande pressão do Ministério Público devido aos equívocos no cálculo do salário dos professores, no que tange ao cumprimento do Piso Salarial – “[...] a Promotoria determinou que o Município deixe de incluir abonos e vantagens pessoais para somar o valor do piso. Mais de mil educadores estão sendo pagos de forma irregular” (MAGISTÉRIO [...], 2019).

Sobre a carga-horária de trabalho do professor, é estabelecido que um terço é destinado “[...] às atividades de planejamento, avaliação, formação continuada em serviço, além de outras atividades previstas no Projeto Político-Pedagógico da unidade escolar” (Art. 26, § 2º, UBERABA, 2015c). Numa jornada de 27 (vinte e sete) h/aulas semanais, isso equivale a 9 (nove) h/aulas de atividades extraclasse¹²⁰¹²¹ semanais.

¹²⁰ A jornada extraclasse é atribuída, apenas, aos profissionais que estejam em regência de aula (Art. 29, LC n. 501, UBERABA, 2015c).

¹²¹ “Para efeitos desta Lei, considera-se hora-aula o tempo de 50 (cinquenta) minutos” (Art. 24, § 2º, LC n. 501, UBERABA, 2015c).

O cumprimento deverá ser da seguinte forma:

I - no mínimo 03 (três) e no máximo 16 (dezesseis) horas-aulas da carga-horária mensal prevista no parágrafo segundo desse artigo devem ser cumpridas na Unidade Escolar, conforme critérios estabelecidos anualmente pela Secretaria Municipal de Educação em consonância com órgãos representativos das políticas públicas em educação;

II - a carga-horária remanescente do total da jornada extraclasse é destinada para atividades e ações de interesse educativo-pedagógico, em local de livre escolha do docente (Art. 26, § 2º, Incisos I e II, UBERABA, 2015c).

Importante destacar que a chamada “jornada extraclasse” está prevista na Lei n. 11.738 (BRASIL, 2008a), que institui o Piso Nacional, e afirma que na “[...] composição da jornada de trabalho, observar-se-á o limite máximo de 2/3 (dois terços) da carga-horária para o desempenho das atividades de interação com os educandos” (Art. 2º, §4º, UBERABA, 2017a), ou seja, a diferença, um terço, será dedicada à atividade extraclasse, sendo, “[...] a parte da jornada do profissional do magistério da Educação Básica, destinada para a realização de atividades de planejamento, avaliação, Formação Continuada em Serviço (FCS), além de outras atividades previstas no Projeto Político-Pedagógico da Unidade Escolar” (CUSSI, 2016).

A Semed estabelece, por meio de Instrução Normativa, que o cumprimento da jornada extraclasse e de formação continuada para PEB, Educador Infantil e Coordenador Pedagógico deve contemplar “[...] atividades formativo-pedagógicas, o conselho de classe, os dias escolares e o módulo com o Coordenador Pedagógico (Art. 1º, *caput*, UBERABA, 2017c). Ainda, desdobra-se¹²²:

§ 1º. As atividades formativo-pedagógicas, referentes aos encontros de formação continuada na unidade escolar, deve assegurar, no mínimo, 3 (três) horas mensais, cabendo ao gestor da unidade escolar ampliar esse tempo, no máximo para 16 (dezesseis) horas, sempre que necessário.

§ 2º. As atividades do conselho de classe e dos dias escolares estão previstas no calendário escolar.

§ 3º. O cumprimento de 1 (um) módulo semanal de 50 (cinquenta) minutos a ser realizado pelos profissionais docentes com o Coordenador Pedagógico da unidade escolar.

¹²² Registramos que o Decreto n. 1728, de 14 de março de 2018 que regulamenta a jornada extraclasse, destaca no Art. 2º, que se trata de atividades presenciais para cumprimento de um terço de jornada, que serão distribuídas entre “formação continuada na unidade escolar” (30h anuais), “dias escolares” (12h anuais), “conselhos de classe” (20h anuais) e “módulos semanais” (33h30 anuais).

Sobre as atividades de “formação continuada em serviço”, destaca-se, no Art. 2º, parágrafo 1º, que “[...] serão organizadas mensalmente pela Unidade de Ensino para estudo e análise de temas educativo-pedagógicos, com o objetivo de enriquecer a prática pedagógica visando ao sucesso dos alunos no processo de ensino aprendizagem” (UBERABA, 2018b).

O Art. 3º considera, ainda, que o PEB deverá cumprir as atividades formativo-pedagógicas na unidade que concentrar sua maior carga-horária de trabalho, com o compromisso de entregar, mensalmente, ao gestor declaração de participação na atividade. Quanto à formação continuada, mesmo atuando em duas unidades distintas, o professor deverá participar das duas (Art. 4º). Caberá ao gestor da unidade escolar, informar ao Departamento de Gestão de Pessoal e Talentos Humanos da Semed o não cumprimento de extraclasses para o processamento na folha de pagamento (Art. 6º, UBERABA, 2017c).

No Art. 26, parágrafo 4º da Lei n. 501, a “jornada mensal do professor”, poderá ser ampliada, com denominação de carga-horária excedente, e este receberá pela mesma, de modo proporcional ao que versa no “vencimento básico”, não incidindo sobre ele o direito ao “extraclasses” (UBERABA, 2015c).

Neste PCR, ainda, há o Decreto n. 1.727, de 14 de março de 2018 que regulamenta o cumprimento da carga-horária de formação continuada dos profissionais do magistério. Nas considerações, destacamos a defesa de uma formação contínua, intencional e, metodologicamente, organizada a partir de conhecimentos específicos, interdisciplinares e pedagógicos (UBERABA, 2018a).

Destaca-se, também, que:

[...] a **Casa do Educador Professora Dedê Prais**, instituída pelo Decreto n. 2.319, de 16 de maio de 2014, é um espaço que propicia aos profissionais da educação da Rede Municipal de Ensino o desenvolvimento de atividades de estudo, de socialização de experiências bem-sucedidas, de encontros para discussão e para reflexão da prática pedagógica, para aquisição de conhecimentos e habilidades que contribuam para o fortalecimento da identidade profissional nas dimensões cultural, epistemológica, técnico-pedagógica, ética e política do trabalho docente [...] o **Fórum Municipal Permanente de Formação Continuada dos Profissionais do Magistério - FPFC**-, instituído pela Portaria n. 68, de 18 de novembro de 2016, constitui-se instância de caráter permanente e tem por finalidade propor, planejar, coordenar, monitorar e avaliar os processos referentes à formação continuada dos profissionais da Educação Básica da Rede Municipal, desenvolvidos pelas Unidades de Ensino e pela Casa do Educador Professora Dedê Prais” (UBERABA, 2018a).

Reconsidera-se, também, que a formação continuada dos profissionais da Educação Básica da Rede Municipal de Ensino de Uberaba contempla:

I - a formação continuada realizada na Casa do Educador Professora Dedê Prais, e/ou cursos promovidos pela Secretaria Municipal de Educação, e/ou por instituições parceiras, e/ou referendadas pela SEMED e/ou credenciadas pelo Ministério da Educação (MEC);

II - a formação continuada realizada na Unidade de Ensino, prevista no processo avaliativo individual, será norteadada pela Casa do Educador (UBERABA, 2018a, Art. 4º, Inciso I e II).

No parágrafo primeiro deste artigo, cita-se que são consideradas “instituições parceiras” aquelas credenciadas pelo MEC que apresentam cadastro no e-MEC e Instituições e Cursos de Educação Superior. As “atividades de formação continuada”, são:

I - cursos promovidos pela Casa do Educador Professora Dedê Prais;

II - cursos de formação permanente e/ou de extensão, e/ou de aprimoramento e de aprofundamento ofertados por instituições credenciadas junto ao Ministério da Educação (MEC);

III - cursos de graduação em licenciatura, ou de pós-graduação, presencial ou a distância, na área da Educação, e/ou ofertados por instituições parceiras, e/ou referendadas pela SEMED e/ou credenciadas pelo Ministério da Educação (MEC);

IV - cursos de formação continuada para professores disponibilizados no Portal do MEC (Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa /PNAIC e demais programas e projetos propostos pelo MEC) com a anuência da Secretaria Municipal de Educação;

V - ações formativas presenciais, tais como: grupos de estudo, grupos de pesquisa, congressos, fóruns, seminários, minicursos, workshops, entre outros pertinentes à área educacional (UBERABA, 2018a, Art. 5º, Inciso I ao V).

O incentivo à formação continuada, consideramos constituir-se, neste dispositivo, em três momentos: na possibilidade da promoção pelo profissional do magistério apresentar titulação superior, conforme crescimento horizontal, após o período probatório – nesse ato, valorizam-se todos os níveis formativos, do curso de aperfeiçoamento ao doutorado; na “formação continuada em serviço”, promovido pelas unidades escolares (UBERABA, 2018a; 2018b) e, na pequena, mas importante carga-horária de formação de 45h (quarenta e cinco horas), a ser apresentada na avaliação de desempenho, anualmente (UBERABA, 2018a).

Os reajustes dos vencimentos salariais dos servidores do município são publicados, anualmente, por meio de Decretos: em 2018, o Decreto n. 1.888, de 13 de abril (UBERABA,

2018c); e, em 2019, o Decreto n. 4.366, de 25 de setembro (UBERABA, 2019c)¹²³. As tabelas publicadas são divididas em várias categorias docentes, conforme PCR de enquadramento. Nesta análise, cotejamos os professores que atuam no EF-I, ou seja, o Professor I, oriundos da Lei n. 133 (UBERABA, 1998), mensalistas; e os Professores da Educação Básica (PEB), decorrentes das Leis n. 449 (UBERABA, 2011) e n. 501 (UBERABA, 2015c), horistas.

Tabela 17 - Análise do PSPN (2018) e Tabela PMU (2018).

Categoria	PSPN (nacional)	Nível/Classe	Tabela PMU (proporção)¹²⁴	Tabela PMU/PSPN
Professor I (mensalista)	R\$ 2.455,35	1/A	R\$2.115,18	86,1%
		2/A	R\$2.140,56	88,2%
		3/A	R\$2.165,94	88,2%
		4/A	R\$2.191,32	89,2%
		14/A	R\$2.445,14	99,6%
		15/A	R\$2.470,54	100,6%
Professor Educação Básica (horista)	R\$ 13,64	1/A	R\$11,76	86,2%
		2/A	R\$11,88	87,1%
		3/A	R\$12,00	87,9%
		4/A	R\$12,12	88,8%
		14/A	R\$13,58	99,6%
		15/A	R\$13,72	100,5%

Fonte: Própria Autora Adaptado de Brasil (2020c) e Uberaba (2018c).

É nítido que, no ano de 2018, não houve o pagamento do Piso Salarial ao professor do EF-I que iniciou a carreira com a formação mínima exigida (normal, nível médio), apesar do discurso apresentado, sendo da Lei n. 133 (1998), os mensalistas; ou das Leis n. 449 (2011) e n. 501 (2015c), os horistas.

Tanto os professores mensalistas quanto horistas, proporcionalmente, somente receberiam o Piso, quem estivesse há dezessete anos atuando como professor (neste cálculo, consideramos três anos de período probatório mais quatorze anos para atingir o Nível 15). Nesta análise, todos os ingressantes pela Lei n. 133 (1998) que não tivessem alcançado nenhuma promoção e, ainda, tivessem recebido a progressão anual, já estariam recebendo o Piso, pois

¹²³ Solicitei via Portal da Transparência (Acesso à informação) as Tabelas do período de 2009 a 2019 (dia 26/12/2020). O primeiro prazo de atendimento é de vinte dias corridos, conforme dispõe Uberaba (2020c). Este prazo encerrou-se em 15/01/2021. Aguardei o segundo prazo que é uma extensão de dez dias corridos, que se encerrou em 25/01/2021. Sem nenhuma manifestação por parte da PMU justificando o não atendimento do Processo 540, encaminhei em 01/02/2021, um pedido de esclarecimento ao SIC, via e-mail (sicpmu@uberabadigital.com.br) com cópia para a Ouvidoria PMU (ouvidoria.cgm@uberaba.mg.gov.br). Para este não atendimento temos duas hipóteses: mudança de gestão municipal ou a falta de gestão da informação que, por algum motivo, dificulte que se tenha acesso a tais informações.

¹²⁴ O PSPN é calculado para uma carga horária de 40h semanais ou de uma hora-aula de 60 min. Os PCRs municipais possuem variação nestas cargas horárias. Em Uberaba, o Professor I (mensalista), tem uma carga horária de 20h (UBERABA, 2011) e, o PEB (horista) tem uma hora-aula de 50 min. (UBERABA, 2015c). Nesse caso, fizemos a proporção nesta coluna, para analisar o valor do PSPN nacional.

somam 21 anos de atividade profissional. Mas, os ingressantes da Lei n. 449 (2011) e da Lei n. 501 (2015c), nas mesmas condições, ainda, não estariam recebendo o Piso, pois somam oito e quatro anos, respectivamente.

Registramos, ainda, que, com a aprovação dos PCRs, há a oportunidade de os profissionais fazerem o chamado “enquadramento” na lei mais atual. Não constitui uma obrigatoriedade, mas uma oportunidade, partindo do princípio de que os benefícios acabam aparecendo entre uma lei e outra, mesmo que pequenos. Todavia, há aqueles que julgam não ser vantagem e preferem ficar no enquadramento anterior, normalmente, aqueles que já estão mais próximos de suas aposentadorias. Desse modo, hoje, o número de professores “enquadrados” no PCR de 1998 e 2011 é muito pequeno, mas não conseguimos precisar a quantidade junto à Semed, apesar de termos questionado tal situação.

Tabela 18 – Análise do PSPN (2019) e Tabela PMU (2019).

Categoria	PSPN	Nível/Classe	Tabela PMU (proporção)¹²⁵	Tabela PMU/PSPN
Professor I (mensalista)	R\$ 2.557,74	1/A	R\$2.301,32	90,0%
		2/A	R\$2.328,94	91,0%
		3/A	R\$2.356,56	92,1%
		4/A	R\$2.384,16	93,2%
		10/A	R\$2.549,86	99,7%
		11/A	R\$2.577,48	100,7%
Professor Educação Básica (horista)	R\$ 14,21	1/A	R\$12,79	90,0%
		2/A	R\$12,95	91,1%
		3/A	R\$13,09	92,1%
		4/A	R\$13,25	93,2%
		10/A	R\$14,17	99,7%
		11/A	R\$14,32	100,8%

Fonte: Própria Autora Adaptado de Brasil (2020c) Uberaba (2019c).

Observando a Tabela 18, de 2019, os reajustes permitiram diminuir o tempo para que o professor alcançasse o recebimento do Piso, ou seja, caiu em seis anos para os mensalistas e horistas. No entanto, continuamos a afirmar que a realidade difere do discurso da gestão municipal e aproxima da luta expressa pelo Sindemu, ao alegarem que não há o pagamento do Piso para os professores da RME (ALEIXO, 2018; MAGISTÉRIO [...], 2019).

¹²⁵ Idem, referente à Nota anterior (124).

O Piso é pago para uma parcela de profissionais (EF-II)¹²⁶ que constitui a minoria - 25% dos professores. A maioria, 67%, formada por professores da EI e EF-I, não recebe, ainda, um direito alcançado em 2008, há onze anos¹²⁷.

Não podemos deixar de registrar que o discurso de pagar o Piso existe por parte da gestão municipal e, em valores reais, isso acontece. Quando observamos os contracheques dos professores que ainda não atingiram o seu pagamento via “vencimentos”, acrescenta-se um valor referente à diferença, intitulado “Vencimento Complementar ao Piso Nacional PEB”, conforme Imagem 2:

Imagem 2 – Registro complementação para atingir o Piso.

900 - PREFEITURA MUNICIPAL DE UBERABA				Relatório Analítico - UO/PA		Referência: 04/2019 - INSS/IPSERV		Página:			
Sistema de Recursos Humanos CÁLCULO MENSAL Seq. 1				Lotação: 14 à 14999999999999999999		Vinc.: Todos		14/05/2019			
U.O.: 0 à 9999 P.A.: 0 à 9999 Opção: Normal Admissão: 01/01/1900 à 30/04/2019											
14.95 FUNDEB				14 Secretaria de Educação							
P.A.: 2404 Manutenção e Desenvolvimento do Ensino								14.95.012.361.465.2404.000			
SUB-AÇÃO: 00000				FONTE: 0 FONTE DETALHE: 118 Transferências do Fundeb (Aplic Remun Prof Magis SUB-FONTE:							
				26/01/17 Cargo: 554 PROFESSOR DE EDUCAÇÃO BÁSII Lotação: 14.10.00.10.30.10.014							
634	VENCIMENTO PEB	121,50	1.249,66	008	IPSERV PLANO PREVID.	11,00	151,92	001	VENCIMENTO LÍQUIDO	0,00	3.362
635	REPOUSO SEMANAL REMUNEF	4,50	554,17	009	IRRF	0,00	204,29	006	VENCIMENTO BASE	0,00	10
638	VENC COMPL.PISO NAC. PEB	0,00	131,46	003	UNIDONTO	4,00	86,00	008	IRRF VALOR TRIBUTAVEL	15,00	3.875
734	HORAS/AULAS EXCEDENTES F	189,00	1.943,91	000	VALE TRANSPORTE	42,00	74,98	150	IPSERV-BASE EMP. PL. PREVID	0,00	1.381
		Proventos:	3.879,20			Descontos:	517,19	151	BASE IPSERV FUNC. PREVID	0,00	1.381
								509	IPSERV PATRONAL PL. PREVID	11,00	151
										Líquido	3.331
				26/01/17 Cargo: 554 PROFESSOR DE EDUCAÇÃO BÁSII Lotação: 14.10.00.10.30.10.003							
634	VENCIMENTO PEB	121,50	1.249,66	008	IPSERV PLANO PREVID.	11,00	151,92	001	VENCIMENTO LÍQUIDO	0,00	1.450
635	REPOUSO SEMANAL REMUNEF	4,50	288,04	009	IRRF	0,00	346,05	006	VENCIMENTO BASE	0,00	10
638	VENC COMPL.PISO NAC. PEB	0,00	131,46	003	UNIDONTO	1,00	67,34	150	IPSERV-BASE EMP. PL. PREVID	0,00	1.381
734	HORAS/AULAS EXCEDENTES F	33,75	347,12	000	VALE TRANSPORTE	42,00	74,98	151	BASE IPSERV FUNC. PREVID	0,00	1.381
		Proventos:	2.016,28			Descontos:	565,31	509	IPSERV PATRONAL PL. PREVID	11,00	151
										Líquido	1.414
				22/06/17 Cargo: 554 PROFESSOR DE EDUCAÇÃO BÁSII Lotação: 14.10.00.10.30.10.003							
634	VENCIMENTO PEB	121,50	1.624,59	009	IRRF	1,00	401,72	001	VENCIMENTO LÍQUIDO	0,00	2.536
635	REPOUSO SEMANAL REMUNEF	4,50	471,57	012	INSS	11,00	363,11	006	VENCIMENTO BASE	0,00	10
734	HORAS/AULAS EXCEDENTES F	90,11	1.204,86			Descontos:	764,83	008	IRRF VALOR TRIBUTAVEL	22,50	5.317
		Proventos:	3.301,02					011	INSS - BASE EMPRESA	0,00	3.301
								515	INSS - PATRONAL	21,20	696
										Líquido	2.535
				03/02/14 Cargo: 554 PROFESSOR DE EDUCAÇÃO BÁSII Lotação: 14.10.00.10.30.10.016							
634	VENCIMENTO PEB	121,50	1.663,59	008	IPSERV PLANO PREVID.	11,00	176,19	001	VENCIMENTO LÍQUIDO	0,00	1.342
635	REPOUSO SEMANAL REMUNEF	4,35	296,91	023	UNIDONTO	2,00	43,00	006	VENCIMENTO BASE	0,00	10
734	HORAS/AULAS EXCEDENTES F	13,10	179,96	000	VALE TRANSPORTE	1,00	67,34	008	IRRF VALOR TRIBUTAVEL	0,00	3.875

Fonte: Sindemu (2019).

No entanto, é importante afirmar que na Lei n. 11.892, em seu Art. 2º, § 1º, destaca-se que o valor deverá ser pago fixado no “vencimento inicial” (BRASIL, 2008b). Ou seja, pagar valores complementares para atingir o Piso, ou até mesmo, considerar o Piso, a partir da soma de “vencimento básicos” e “benefícios”, para atingir o valor estabelecido na Lei, é ilegal.

Nesta estrutura de desenvolvimento da carreira do professor, expressa pela Lei n. 501, identificamos uma maior valorização financeira do professor do EF-II em relação ao professor

¹²⁶ Destacamos, ainda, que, conforme Edital de Contratação de professor para a Educação Básica, publicado em órgão oficial do município de Uberaba, para os anos finais do ensino fundamental - área informática, uma carga horária de dezoito aulas semanais de regência e nove aulas semanais de extraclasse, totalizando 27 h/aulas semanais, os vencimentos seriam de R\$13,37 por h/aula (UBERABA, 2019d). Isto configura um salário-base mensal de R\$1.624,45. Nesta realidade, podemos afirmar que novas contratações estão de acordo com o Piso Salarial Nacional, estabelecido por lei (BRASIL, 2008a). Pelo menos, no que condiz com a contratação de professores para o EF-II.

¹²⁷ Percentuais de professores calculados conforme Inep (2020c).

do EF-I. Proporcionando os valores da Tabela de Vencimentos (UBERABA, 2019b), podemos dizer que o ponto de partida desse professor, na Classe A, Nível 1, é de R\$14,06, ou seja, recebe 98,9% do PSPN e, com três anos, já passa a receber o equivalente a 100,7% do PSPN.

Como demonstrado, o professor dos anos iniciais do EF demorará, por esta mesma Tabela (UBERABA, 2019b), onze anos para atingir o recebimento do Piso. Desde o primeiro PCR apresentado neste texto, o de 1986 (UBERABA, 1986), podemos perceber o mesmo movimento de desvalorização quanto à remuneração, dentro de uma mesma categoria profissional, a depender do nível de atuação. Todavia, é preciso destacar que a própria LDB (1996b), ao permitir o acesso à docência da EI e EF-I a partir do nível médio, e, para o EF-II, com nível superior, apoia esta diferenciação, como a considerar que a formação não é tão relevante para atuar nesse nível educacional.

Ainda nesta questão, na LC n. 501 (2015c), no Art. 14, aponta-se que os vencimentos, não serão inferiores àqueles fixados pela Lei n. 11.738 (2008a), ou seja, a Lei do Piso Salarial. Conforme atualização de janeiro de 2019, o piso salarial docente está fixado em R\$ 2.557,74¹²⁸, para “[...] vencimento inicial dos profissionais do magistério público da educação básica, com formação de nível médio, modalidade Normal, jornada de 40 horas semanais” (BRASIL, 2020c).

Julgamos importante destacar que, conforme Art. 10, Inciso IV, o profissional do magistério terá incentivo financeiro para “[...] publicação de trabalhos, livros didáticos ou técnico-científicos, ajuda de custo para apresentação de trabalhos ou experiências de interesse do Município [...]” (UBERABA, 2015c), desde que autorizado e exista previsão orçamentária. No Inciso seguinte, afirma-se a possibilidade de esse profissional ter licenciamento remunerado de suas atividades para participar de cursos de aperfeiçoamento profissional (pós-graduação *stricto sensu*).

Já no Art. 21, parágrafo 7º, dispõe-se: o servidor que, após submetido à avaliação de desempenho anual, e aprovado, fara jus a 1,2% a cada nível avançado, na progressão. Variação essa que está identificada entre os níveis de desenvolvimento apresentados nas Tabelas de Vencimento (UBERABA, 2018c; UBERABA, 2019b).

Por outro lado, afirma-se que essa progressão poderá não acontecer se o servidor: “sofrer punição disciplinar em que seja suspenso; afastar-se das funções específicas do seu cargo efetivo, excetuados os casos previstos na forma da Lei como de efetivo exercício; deixar de

¹²⁸ O aumento em relação ao ano anterior foi de 4,17%, decorrente da Lei do Piso, que se refere ao aumento do valor aluno/ano calculado no Fundeb (BRASIL, 2020c).

cumprir 25% da jornada anual prevista para o seu cargo” (Art. 23, Incisos 1 a 3; UBERABA, 2015c).

Destacamos, ainda que “o servidor efetivo da Carreira do Magistério faz jus à Retribuição pelo Cumprimento de Metas Individuais - RCMi que consiste no acréscimo de 4% sobre o vencimento do cargo efetivo, dele se destacando, a cada cinco avaliações de desempenho anuais positivas” (Art. 32, UBERABA, 2015c). No entanto, esta contagem de tempo valerá somente após cumprir o período probatório, ou seja, será adicionado após oito anos de efetivo exercício no cargo (três de probatório e mais cinco de atuação profissional)¹²⁹.

Diante desses movimentos de construção da identidade dos professores da Rede Municipal de Ensino de Uberaba, por meios dos documentos oficiais regulatórios, percebemos avanços, especialmente no que tange à busca por seguir as políticas nacionais de valorização, enquanto estruturação dos PCRs. No entanto, quando observamos a valorização financeira, por meio dos vencimentos, ainda é perceptível a dificuldade do município em cumprir a Lei do Piso, inclusive, desenvolvendo estratégias de constituir um piso, agregando benefícios ao vencimento-base.

Por outra perspectiva, ainda é perceptível que variáveis como “baixa escolaridade” em decorrência das exigências legais para o professor da EI e EF-I; o pouco tempo de atuação na ocupação, para aqueles que estão iniciando sua trajetória na carreira com vínculo em cargo público, do município de Uberaba; e a pouca idade que reflete a sua menor formação – um profissional com 21 anos de idade, certamente terá no máximo um curso de graduação e, nesse caso, receberá como nível médio, tudo isso reflete indicativos que justificam as baixas remunerações e certa determinação de desvalorização docente.

A seguir, buscaremos compreender melhor sobre quem são os professores da RME de Uberaba, em geral, e os professores que se constituem como objeto desta investigação, os professores do EF-I, por meio da pesquisa empírica, a partir da aplicação do *survey*.

¹²⁹ Para os professores que atuam com Atendimento Educacional Especializado (AEE) haverá uma gratificação mensal, conforme as seguintes condições: i) “6% (seis por cento) do seu vencimento básico, pela atuação como professor regente em sala de Atendimento Educacional Especializado - AEE;” ii) “3% (três por cento) do vencimento básico para o professor regente de turma por aluno, comprovado por laudo clínico, a inclusão, respeitado o limite máximo de (5) cinco alunos” e, iii) “2% (dois por cento) do vencimento básico para o profissional de apoio em sala de aula, por aluno, pela atuação com o limite de 3 (três) alunos comprovadamente de inclusão, conforme laudo clínico” (Art. 34, UBERABA, 2015c). No entanto, conforme dados coletados junto aos professores (*survey*) há uma denúncia, de *Malala Yousafzai (2019)* que este dispositivo não é cumprido: “está no plano de carreira que o professor teria um adicional pelos alunos de inclusão e isso não ocorre; outra coisa, para cada aluno de inclusão seria menos três por sala e isso também não está sendo respeitado”.

6 AS VOZES DOS SUJEITOS INVESTIGADOS: CONDIÇÃO DO TRABALHADOR DOCENTE NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE UBERABA/MG

A apresentação de uma pesquisa que ousa se constituir a partir do método materialista histórico-dialético exige do processo de investigação a clareza frente às determinações que constituem o concreto, para alcançar seus resultados. Em sua essência, é necessário partir da aparência imediata e, por isso, primeiro, explorar o objeto investigado na maior quantidade possível de suas dimensões. Só então, poder-se-á compreender o fenômeno em sua essência sob orientação do método investigativo.

Captar o fenômeno de uma determinada coisa significa indagar e descrever como a coisa em si se manifesta naquele fenômeno, e como ao mesmo tempo nele se esconde. Compreender o fenômeno é atingir a essência. Sem o fenômeno, sem sua manifestação e revelação, a essência seria inatingível (KOSIK, 2002, p. 16).

Diante desse fato, retomamos nosso questionamento inicial, sobre quais são as mudanças, focadas na valorização do professor do EF-I, acontecidas na RME de Uberaba a partir dos atos normativos de âmbito nacional e local? Em um primeiro olhar, imediato e sem objetivação, poderíamos afirmar que sim, *as políticas públicas voltadas à valorização do professor são notórias, no âmbito federal e, conseqüentemente, no âmbito local*. No entanto, isso, em essência não nos conformou.

Desenvolvemos uma caminhada investigativa que partiu do objeto claro e delineado que tínhamos e visou alcançar as implicações e determinações sofridas por esse objeto no período investigado. E sim, houve mudanças na forma de olhar o objeto, de conceber os conceitos, de analisar as aparências, permitindo-nos alcançar novas compreensões e encaminhar novas buscas para estabelecer algo em que acreditamos. Isso pode ser mais próximo ao real.

Assim, acreditamos, termos conseguido nos aproximar do método marxiano, ao fugir da visão superficial apreendida pelos documentos, aqui representados pela abstração captada pela primeira percepção. Daí, fizemos uso dessa desorganização caótica da realidade para organizar as informações e compreender a verdade.

Se consideramos um dado país de um ponto de vista político-econômico, começamos com sua população, sua divisão em classes, a cidade, o campo, o mar, os diferentes ramos de produção, a importação e a exportação, a produção e o consumo anuais, os preços das mercadorias etc. Parece ser correto começarmos pelo real e pelo concreto, pelo pressuposto efetivo [...], começarmos pela população, que é o fundamento e o sujeito do ato social de produção como um todo. Considerado de maneira mais rigorosa, entretanto,

isso se mostra falso. A população é uma abstração quando deixo de fora, por exemplo, as classes das quais é constituída. Essas classes, por sua vez, são uma palavra vazia se desconheço os elementos nos quais se baseiam. P. ex., trabalho assalariado, capital etc. Estes supõem troca, divisão do trabalho, preço etc. O capital, p. ex., não é nada sem o trabalho assalariado, sem o valor, sem o dinheiro, sem o preço etc. Por isso, se eu comesse pela população, esta seria uma representação caótica do todo e, por meio de uma determinação mais precisa, chegaria analiticamente a conceitos cada vez mais simples; do concreto representado [chegaria] a conceitos abstratos [Abstrakta] cada vez mais finos, até que tivesse chegado às determinações mais simples. Daí teria de dar início à viagem de retorno até que finalmente chegasse de novo à população, mas desta vez não como a representação caótica de um todo, mas como uma rica totalidade de muitas determinações e relações (MARX, 2011, p. 76-77).

Nesta citação, Marx (2011) chama-nos atenção para o ponto de partida de uma investigação – o contato com o real, o aparente, o empírico. Deste, buscamos os concretos ou partes menores que o compõem – afinal, não há uma única determinação para um objeto – ele é constituído de vários concretos ou determinações. E, da investigação deste mais simples, conseguiremos “dar início à viagem de retorno”, ou seja, voltar à compreensão do todo, confirmando, ou não, o pensamento inicial.

Este é o ponto em que “voltando ao ponto de partida” conseguimos alcançar a essência para além da aparência. Isso significa que, ao seguir as pistas do método, organizamos “a representação caótica” em partes e voltamos, apresentando não uma determinação, mas várias determinações e dimensões. Assim, facilita-nos a compreensão do pensamento e da verdade.

Neste movimento, não houve a mudança do objeto empírico, ou seja, ele é o mesmo, o nosso “concreto”. O que muda é a forma como é visto, é a elaboração do pensamento sobre ele, a partir da análise depreendida frente à compreensão das diversas determinações que o constituem (abstrato). E novamente, alcançamos o “novo concreto”, mas agora, o “pensamento concreto”. Sobre isso, Marx (2011) explica:

O concreto é concreto porque é a síntese de múltiplas determinações, portanto, unidade da diversidade. Por essa razão, o concreto aparece no pensamento como processo da síntese, como resultado, não como ponto de partida, não obstante seja o ponto de partida efetivo e, em consequência, também o ponto de partida da intuição e da representação (p. 77-78).

Não pretendemos, com esta trajetória de pesquisa por nós delineada, alcançar uma verdade pura, única, absoluta. O nosso objetivo era entender o processo e implicações na realidade do docente, buscando dar a este sujeito, a oportunidade de expressar a sua compreensão sobre tal movimento em sua prática profissional.

Tivemos como proposta que norteou todo o processo de construção, sua concepção, delimitação, aplicação, amadurecimento de ideias, captação de dados, tabulação e organização de informações, análise e tessitura final. Ou seja, a busca por superar os discursos pautados em verdades construídas e imersas em interesses diversos. Trabalhamos para que, em seu desenvolvimento, contássemos com a voz, a verdade, o conhecimento, a expectativa e os sonhos de cada um dos sujeitos que compõem a teia educacional, da Rede Municipal de Ensino de Uberaba.

A importância deste trabalho investigativo não se constitui na imediata identificação conceitual e revisão ou ressignificação dele, trabalho, ou seja, não buscamos a pura resposta sobre a pergunta: o professor da RME de Uberaba é valorizado ou não? Na perspectiva materialista marxiana, objetivamos a importância a partir da aproximação, da identificação, da compreensão e da revisão do modo de ver o mesmo objeto, regado por novas interpretações. Esse “novo modo de ver” o conhecimento, acreditamos, guiará a forma e intervenção na realidade, contribuindo de modo direto para sua transformação de modo efetivo para o contexto social.

Muito se fala em valorização do professor por meios dessas ações, mas será que esse professor percebe que se há materialização dessas políticas em sua fazer profissional? Então, a partir deste “primeiro” passo, buscaremos constituir condições para ampliar as especificidades desse objeto que consideramos muito importante e necessário para colaborar com o avanço da consciência do professor sobre sua profissão e condição.

Neste trabalho, sob orientação do método marxiano, buscamos em um primeiro momento compreender o nosso objeto, analisar suas formas e representações e por fim, analisar e desmiuçar a conexão entre essas formas para retomar o objeto.

[...] necessário distinguir o método de exposição formalmente do método de pesquisa. A pesquisa tem de captar detalhadamente a matéria, analisar as suas várias formas de evolução e rastrear sua conexão íntima. Só depois de concluído esse trabalho é que se pode expor adequadamente o movimento real. Caso se consiga isso, e espelhada idealmente agora a vida da matéria, talvez possa parecer que se esteja tratando de uma construção *a priori* (MARX, 1996, p. 140).

Em um primeiro momento, portanto, voltamos nosso olhar no delimitar da caminhada investigativa, estruturamos o objeto e o localizamos em uma determinação ampla socialmente. Isso significa que aprimoramos nossos conhecimentos sobre as implicações da reestruturação

capitalista na reestruturação da carreira docente, alcançando um novo conceito de “valorização do professor”, em que denominamos de “valorização ampla da docência”.

Em um segundo momento, aproximamo-nos de nosso objeto investigativo, ou seja, a RME de Uberaba. Isso foi feito, buscando junto ao Inep, à Semed, aos documentos oficiais, às notas da imprensa local e, principalmente, junto ao público-alvo (*survey*), as determinações empíricas desse confuso objeto investigativo. Nessa direção, pudemos elucidar algumas categorias fundamentais para nossa análise, como: remuneração digna, formação inicial e continuada crítica, condições de trabalho adequadas e desenvolvimento da carreira profissional.

Os dados foram levantados empiricamente, junto aos professores do EF-I, que constituíram nosso recorte metodológico, pelo fato de que precisávamos viabilizar o desenvolvimento do trabalho. Reconhecemos que as determinações legais são para todos os professores da Educação Básica, e aí, a população envolveria Professores da Educação Infantil e do Ensino Fundamental (anos iniciais - EF-I e, anos finais - EF-II), podendo alcançar o universo de 1.915 professores, conforme Censo Escolar 2019 (INEP, 2020c). Com esta escolha, tivemos um universo de 642, dos quais conseguimos contato com 411¹³⁰, entre os quais 285 responderam ao *survey* (questionário *on-line*).

O período da coleta de dados foi, sem dúvida, o mais desafiador desta pesquisa, por enfrentarmos dificuldades técnicas e ausências (ou negativas) de informações consistentes e esclarecimentos. Estes, depois de descortinados, tornam-se simples, mas naquele momento, não era. Marconi e Lakatos (2003) afirmam que a coleta de dados “exige do pesquisador paciência, perseverança e esforço pessoal [...]” (p. 165), e foi exatamente esta nossa percepção.

Depois de todo o percurso, chegamos ao terceiro e último momento, a retomada ao objeto inicial, com nova caracterização de um mesmo objeto, mas com forma diferente, buscando a reconstituição de seu conteúdo numa perspectiva de desenvolvimento social, do professor e, conseqüentemente, do meio.

Diante disso, passaremos a apresentar as quatro últimas etapas desta investigação: os desafios da pesquisa de campo, indicando os caminhos percorridos e suas contradições até alcançar a saturação na coleta de dados; em seguida, o trabalho de tabulação ou organização dos dados coletados; depois a apresentação dos dados por meios das categorias evidenciadas na coleta e, por fim, a análise que foi possível alcançar a partir de cada representação identificada.

¹³⁰ Aqui, consideramos o percentual de participação, mesmo sem a resposta ao *survey*, mas, com a certeza de que haviam tido a oportunidade de expressarem-se, mas preferiram não se envolver.

6.1 Pesquisa de Campo: da preparação à superação dos desafios

A coleta de dados por meio de aplicação de questionários é uma forma científica de produção de dados mais diretos e que expressam as opiniões da população alvo da pesquisa – ou seja, é um caminho que permite delinear e alcançar a realidade concreta. Esses dados, ao serem organizados e mensurados, constituem-se indicadores de grande relevância para análise e construção de conhecimentos e apontamentos sociais que poderão oportunizar a proposição, justificativa e avaliação de políticas públicas em âmbito local, estadual e nacional.

Assim, tendo constituído a base teórica e documental da expansão das políticas públicas direcionadas à carreira docente, no que tange à sua valorização ampla – *remuneração; formação* (inicial e continuada); *condições de trabalho* (meios físicos, insumos pedagógicos e acesso à informação e cultura científica, tecnológica e cultural, formas de acesso à profissão; caminhos para o *desenvolvimento da carreira* –, buscamos identificar nos professores as estratégias operacionalizadas e estruturadas para que consigam adequar-se a esses ordenamentos.

A materialização deste trabalho enfrentou o que podemos destacar por desafios de ordem técnica que superaram nossas expectativas preliminares, pois julgamos *a priori* que o difícil seria motivar o professor a responder o questionário; no entanto, alcançar o professor foi o nosso maior empecilho nesse processo.

Iniciamos com a apresentação da pesquisa à Semed e solicitamos a autorização para coleta de dados junto aos professores do EF-I da RME de Uberaba, por meio de Ofício, protocolado na Secretaria Municipal de Educação, em 24 de maio de 2019, e respondido com a autorização, sem questionamentos, no dia 11 de junho de 2019 (ANEXO B). Consideramos, naquele momento, que a primeira barreira havia sido superada, sem nenhuma dificuldade.

Em seguida, passamos à fase de finalização e ajustes do questionário, após qualificação da pesquisa em banca, que ocorreu no dia 28 de junho de 2019. Nesse momento, foi-nos sugerido, entre outras coisas, adequar o questionário para questões exclusivamente fechadas, para facilitar e motivar a participação do professor que, muitas vezes, colocam-se de forma resistente e avessa a participar desse momento de formação e de reflexão sobre sua condição profissional¹³¹.

Logo após essa etapa, procedemos à adequação do formulário e o inserimos em plataforma gratuita e *on-line* de pesquisa, o *Google Forms*®. Fizemos a distribuição do mesmo, por meio de aplicativo de mensagens – *WhatsApp* – para vinte profissionais da educação, aqui denominados Professores Colaboradores que estão em atuação no Ensino Fundamental, Médio

¹³¹ Há uma linha de pensamento e pesquisa que defende que a participação em trabalhos de pesquisa, como público-alvo, constitui um importante caminho para o desenvolvimento profissional (DAY, 2001).

e Superior; ou nos últimos anos de formação de cursos de licenciatura; e, ainda, aposentados. Estes, portanto, constituíram, nesse momento, nossa população-alvo, os sujeitos docentes que contribuíram com o pré-teste.

De acordo com Oliveira e Vieira (2010), o pré-teste é importante pois permite:

[...] ajustar e melhorar o instrumento de coleta de dados de forma que apresente a linguagem mais adequada, que o tipo de respostas obtidas esteja apropriado para análise e, ainda, serve para treinar os entrevistadores e analisar os problemas encontrados na fase de coleta de dados (p. 14).

Essa foi, justamente, a percepção que tivemos, tal qual apontam Marconi e Lakatos (2003), a “[...] aplicação do pré-teste poderá evidenciar possíveis erros permitindo a reformulação da falha no questionário definitivo” (p. 165). Dos vinte questionários distribuídos, tivemos uma taxa de 80% de retorno, em que foram destacados aspectos a serem avançados, de ordem conceitual, técnica e de linguagem.

Além disso, os Professores Colaboradores destacaram que o questionário estava claro, passível de ser respondido por profissionais da educação que obtivessem o mínimo de conhecimento de tecnologia, ou seja, se o sujeito dominasse o recebimento e envio de *e-mail*, ou ainda, se tivesse acesso ao *WhatsApp*, conseguiria recebê-lo e o responder. Destacaram, ainda, que o tempo médio para resposta do mesmo era entre quinze e vinte minutos. Diante das devolutivas do pré-teste, fizemos os ajustes sugeridos e iniciamos nova fase – que consistiria em “dar voz aos profissionais que estão atuando no Ensino Fundamental I da Rede Municipal de Ensino de Uberaba”.

Assim, a coleta de dados foi feita por meio de aplicação de *survey* (questionário), pois julgamos, e confirmamos após pré-teste, que poderíamos ampliar a porcentagem de acesso ao público-alvo, por considerar que, usando duas plataformas de comunicação, o *e-mail* e o aplicativo de troca de mensagens de grande alcance entre eles – o *WhatsApp* conseguiríamos ampliar o retorno.

Com o acesso crescente à *internet* em todo o mundo, as pesquisas com o uso do ambiente virtual mostram-se como uma tendência atual para a coleta de dados, preferida pela maioria dos sujeitos dos estudos. Embora, os grupos etários mais jovens continuem a ter maior taxa de uso da *internet*, a adesão de pessoas de faixas etárias mais avançadas a esta ferramenta tem aumentando nos últimos anos (FALEIROS *et al.*, 2016, p. 2).

Outros aspectos que consideramos importantes, fortemente discutidos por Faleiros *et al.* (2016), quanto ao uso de *survey* na coleta de dados, configuram-se: agilidade do processo de

pesquisa e viabilidade financeira e ambiental. Quanto à primeira, é notório que o acesso por meio digital aos profissionais agiliza muito a coleta, além da base de dados que é constituída dentro da própria plataforma, contribuindo com a organização dos dados.

Já o outro aspecto, por não precisar imprimir os questionários (cerca de dezessete páginas cada formulário, multiplicado por 642 professores, é igual a 10.914 páginas de papel) e levá-los até os professores, houve uma significativa economia, nas impressões e no deslocamento da pesquisadora até as 31 unidades de ensino; e, pela economia de papel e tinta de impressão, há o fortalecimento da consciência ambiental.

Além disso, destacamos a possibilidade de oferecer uma maior flexibilidade ao público-alvo da pesquisa, quanto ao momento que usaria para responder e participar desta coleta de dados, com condições de responder o questionário no horário que lhe fosse mais adequado, ajustando a participação à sua jornada de trabalho (FALEIROS *et al.*, 2016).

O próximo desafio foi conseguir o acesso a esses profissionais, ou seja, o contato dos professores que compunham nossa população – professores que atuavam no EF-1 da RME, efetivos e designados, no ano de 2019¹³². E foi, exatamente este, o ponto de maior conflito que enfrentamos no processo da coleta de dados.

Em 09 de setembro de 2019, entramos em contato com a Chefe do Departamento de Gestão de Pessoal e Talentos Humanos, da Semed, por meio de *WhatsApp*, solicitando uma reunião para apresentar nossa demanda, já autorizada via Ofício (ANEXO B). Ela negou-nos essa oportunidade de reunião e solicitou o pedido por *e-mail* – o que prontamente fizemos, no mesmo dia.

Consideramos importante registrar, neste momento, que a “negativa de uma reunião” foi um dos grandes embaraços que esse trabalho enfrentou, uma vez que o *e-mail* encaminhado, por mais claras que pudessem parecer as solicitações, somente uma reunião presencial poderia permitir que nossas explicações se fizessem mais claras. Por não conhecer a logística e conceitos adotados dentro da Secretaria, nosso pedido e ideia eram claros para o universo da pesquisa e, não, para o espaço da Semed. Diante disso, houve uma forte confusão da equipe do Departamento de Gestão de Pessoal e Talentos Humanos em relação ao pedido, e todas as dificuldades que relataremos, a seguir.

¹³² Consideramos importante reafirmar que a escolha por este grupo delimitado – professores do EF-I – decorre do fato de ser um trabalho de pesquisa sem colaboração, ou seja, a pesquisadora desempenha a função sozinha, e para isso, é prudente fecharmos a população de modo a conseguir maior profundidade na busca pelos dados. Ao delimitar o ano de 2019, estamos trabalhando com a variação normal que acontece no quadro de professores em relação aos profissionais contratados (designados) e, ainda, consideramos que todos os profissionais que atuaram e atuam com os alunos do EF-I são parte desta investigação – os professores regentes de turmas, de aulas, de disciplinas, de projetos ou atendimento às necessidades educacionais específicas.

A solicitação era simples, pensamos, pois pedimos apenas “o nome do professor, o contato do mesmo (*e-mail*, telefone e endereço) e lotação (escola em que atua) de todos os professores efetivos e contratados que atuaram no EF-I da RME de Ura, no ano de 2019. Junto ao *e-mail*, encaminhamos o Ofício de autorização.

Após oito dias aguardando e nenhum retorno de recebimento do *e-mail*, voltamos a contatar a Chefe de Departamento de Gestão de Pessoal e Talentos Humanos e recebemos uma resposta, em formato de áudio, em 17 de setembro de 2019, afirmando que o pedido se tratava de um levantamento minucioso e que deveríamos aguardar. Enfatizou, ainda, que esses dados não estavam prontos à disposição do RH da Educação, e dependiam do RH da Secretaria de Administração.

Neste momento, percebemos o tamanho do desafio que teríamos para conseguir materializar nossa proposta, não só pelo exposto acima, mas principalmente, pelo tom da mensagem e forma com que foi colocada. Em um primeiro momento, a Chefe do Departamento de RH se negou a nos receber, não deu resposta ao *e-mail* (solicitação) e nos respondeu como se fizéramos uma cobrança, indicando a dificuldade interna que possuem. Passamos a aguardar, com grande expectativa.

Supreendentemente, em 18 de setembro de 2019, no dia seguinte ao áudio, recebi um *e-mail* assinado pelas Chefes (Departamento de Gestão de Pessoal e Talentos Humanos, Seção de Acompanhamento e Suporte de Pessoal e Seção de Seleção e Provisamento), com atendimento à solicitação, expressa por meio de Ofício n. 394/2019 (ANEXO C), assinado pela mesma Chefe de Departamento de Gestão de Pessoal, pela Diretora de Logística e pela Secretária de Educação, dizendo estar encaminhando, em anexo, neste e-mail:

- relação dos professores da Educação Básica da Rede Municipal de Ensino de Uberaba, com as respectivas informações solicitadas, e que trabalham com alunos das Séries Iniciais do Ensino Fundamental;
- relação das unidades escolares da Rede Municipal, com endereço, telefone de contato, e que atendem alunos das Séries Iniciais do Ensino Fundamental.

Evidenciamos que, ao encaminhar o áudio, a Chefe de Departamento já tinha ciência do Ofício n. 394, uma vez que a data dele é de 12 de setembro de 2019, três dias após solicitação por e-mail. Tal postura causa-nos estranheza e, certamente, receio frente aos desdobramentos que a pesquisa alcançaria.

Imediatamente após recebido as informações solicitadas, buscamos dar andamento na coleta de dados. Acessamos a planilha enviada com as informações descritas acima (nome dos

professores do EF-I, por unidade de ensino, com número do telefone e *e-mail*), julgando, preliminarmente, que ela continha as informações que se faziam necessárias.

No entanto, tendo como referência o quantitativo de professores do EF-I, expresso no relatório de Cotta (2016), que anunciava 369 professores no EF-I¹³³, e a lista encaminhada pela RH da Semed, somava um quantitativo de 295 professores¹³⁴ – identificamos uma diferença de 20,05% professores a menos, e isso nos causou preocupação frente à confiabilidade dos dados encaminhados.

Nas palavras de Cotta (2016, p. 64):

Os dados [...] foram fornecidos pelo Departamento de Recursos Humanos da Secretaria Municipal de Educação de Uberaba e são referentes aos profissionais que atuavam até julho de 2015. Um novo grupo de profissionais ingressou na Rede Municipal de Ensino por terem sido aprovados em concurso público.

Diante dos fatos, inferimos, levando em consideração que não houve abertura de novas instituições de Ensino Fundamental I na rede municipal. Inferimos, também, que, com o concurso público de 2015, houve variação no número de professores efetivos; e não, no número total de professores, uma vez que a lógica é diminuir o número de professores contratados e aumentar o número de professores efetivos, mantendo o quantitativo real. E, ainda, que a variação para menor do número de professores justificaria apenas, se houvesse diminuição do número de turmas, desencadeada pela redução do número de alunos ou matrículas.

Frente a esta dúvida, recorremos à Sinopse Estatística da Educação Básica de 2016 e 2019 (INEP, 2020c)¹³⁵. Compreendemos que houve um aumento no número de matrículas de 462 (quatrocentos e sessenta e dois) alunos, ou seja, entre esses anos, a RME de Ura aumentou seu atendimento no EF-I em 4,8%.

Tabela 19 – Número de Matrículas por Etapa do Ensino e Forma de Atendimento.

Etapas do Ensino	Matrículas 2016	Forma de Atendimento		Matrículas 2019	Forma de Atendimento	
		Integral	Parcial		Integral	PARCIAL
1º ano	1.864	2.969	6.587	1.963	2.195	7.823

¹³³ Reafirmamos que este quantitativo hoje foi atualizado conforme dados do Inep (2020c), estruturados a partir do Censo Escolar de 2019. Então, estamos trabalhando com uma população de 471 professores regentes. Os dados do Inep não permitem alcançar o quantitativo de professores do tempo integral; somente dos professores regentes.

¹³⁴ Os dados, *a priori*, expressos na planilha, contabilizavam 308 professores, dos quais treze eram nomes duplicados.

¹³⁵ Registramos aqui que, em setembro de 2019, quando fizemos esta discussão com a Semed, frente ao número de professores, ainda não dispúnhamos dos números referentes ao Censo Escolar de 2019 (INEP, 2020c). A discussão foi feita, baseando-nos no texto de Cotta (2016) e nos dados do Censo Escolar de 2018. A atualização do texto foi feita posteriormente.

2º ano	2.067	1.948
3º ano	2.009	2.008
4º ano	1.865	1.971
5º ano	1.751	2.128
TOTAL	9.556	10.018

Fonte: Própria Autora Adaptado do Inep (2020c).

Baseando, no número mínimo de 25 alunos por turma (UBERABA, 2018f), e no aumento de matrículas expresso acima, inferimos que a tendência seria o aumento de dezoito turmas e, conseqüentemente, do número de professores regentes. Nesta análise, consideramos o atendimento parcial e desconsideramos o cálculo de professores que fazem atendimento em unidades curriculares obrigatórias, como: educação física, informática, artes, apoio e oficinas, presentes tanto em turmas parciais como em integrais.

Vale observar, em relação ao que estamos aqui registrando entre os dados do Cotta (2016) e o levantamento que nos foi disponibilizado pelo RH da Semed (em setembro de 2019), que houve uma queda no número de professores de 74 docentes. Consideramos, também, a flutuação neste quantitativo, pois sabemos que este varia em decorrência da demanda por professores de apoio. Todavia, reafirmamos que a variação foi por nós considerada muito grande. Diante do todo o exposto, voltamos a entrar em contato e solicitar esclarecimentos.

Encaminhamos novo *e-mail*, em 27 de setembro de 2019, solicitando esclarecimentos frente à dúvida destacada (ANEXO D). O principal questionamento é a busca por compreender o quantitativo real da população em estudo, em comparação ao texto de Cotta (2016).

A resposta, por *e-mail*, veio de imediato (ANEXO E), informando que as unidades onde apareciam poucos profissionais funcionavam em “sistema multisseriado”, mas não explicou, neste e-mail, o que seria isso, ou a interferência deste no quantitativo de professores. E, informou também que:

A quantidade de professores do Ensino Fundamental I, bem como os demais cargos do magistério da Rede Municipal, é inconstante e rotativo, pois temos servidores efetivos e profissionais designados, cujos contratos são por prazo determinado, com tempo máximo de contrato de 4 anos, conforme prevê a Lei Complementar n. 347/2005, regulamentada por meio do Decreto n. 1489/2006 (disponíveis no endereço eletrônico: www.uberaba.mg.gov.br). Esclarecemos que estas informações foram extraídas do Sistema de Recursos Humanos da Secretaria de Administração e Sistema de Agenda do Professor, que por um erro no Sistema, não foi informado os servidores da E.M. Ricardo Misson.

E diante das inconsistências apontadas por nós, atualizaram os relatórios, enviando dados complementares, aumentando onze professores, passando para uma população, nesse

momento, de 306 professores, o que ainda estava fora da realidade esperada e apresentada anteriormente.

Imediatamente, respondemos o *e-mail*, levantando os questionamentos: o que seria o sistema multisseriado citado? E por que estes docentes não compõem a população delimitada na solicitação feita? No relatório de Cotta (2016), anunciava-se um quantitativo e estávamos aquém do mesmo, e os dados nos indicam que deveríamos estar além. Como explicar?

Após cinco dias, a resposta veio, e de modo para nós, desanimador (ANEXO F), afirmando que o relatório encaminhado até então constava apenas “[...] informações sobre os profissionais que trabalham no Fundamental I (turmas do 1º ao 5º ano) parcial. Não foram informados os profissionais que trabalham com turmas do Tempo Integral (1º ao 5º)”¹³⁶. Recorte feito por eles, o que explica o reduzido número de profissionais.

Ainda na mesma mensagem, destacam que, somente, poderiam gerar outro relatório, agora completo, a partir do mês de novembro, pelas demandas que a secretaria estava enfrentando naquele momento. E que eu deveria aguardar.

Ciente da complexidade que a situação começava a desenhar-se, busquei outros caminhos para ter acesso a esses dados. A reflexão foi, se o RH da Smed que consideramos, em primeira instância, detentor dessas informações, não as tinha, ou não queria compartilhar tais informações e, nós, tínhamos a autorização da Secretária de Educação para ter acesso aos mesmos. Em diálogo com uma diretora de unidade escolar de Ensino Fundamental I, fizemos o seguinte questionamento: “Aos diretores escolares é fácil a emissão de uma planilha contendo o nome, o e-mail, o telefone e as turmas em que atuam os professores?” – e a mesma disse que isso era muito fácil.

Cheia de expectativas, fomos atrás do Diretor de Ensino, em contato via *Whatsapp*, de posse da autorização para a pesquisa, pedi sua ajuda, com abertura de espaço em reunião de diretores, que a Diretoria de Ensino faz mensalmente, e o próximo encontro seria no dia 10 de outubro. O mesmo mostrou-se muito receptivo e abriu espaço na pauta de reunião, para minha participação.

A ideia foi levar à reunião a explicação dos objetivos da pesquisa, a importância dela para a classe docente e pediria a cada diretor que encaminhasse uma planilha contendo o nome e contato de seus professores que atuavam nas turmas do EF-I. O que, mais uma vez, parecia simples, não foi.

¹³⁶ As turmas de “Tempo Integral” somam-se conteúdos curriculares obrigatórios e atividades complementares (UBERABA, 2018f).

Na reunião, estavam presentes todos os diretores de unidades escolares municipais, e direcionei minha fala e explicação aos diretores das unidades de EF-I, e pedi o seu apoio e participação, evidenciando a importância desse tipo de investigação para avanços nas práticas e políticas educacionais.

Nesse momento, o *survey* já estava sendo respondido pelos professores aos quais tive acesso desde o primeiro relatório enviado pelo RH da Samed; no entanto, deixei claro aos diretores que eu não buscava unanimidade ou quantidade de respostas; eu buscava a “voz daqueles que desejassem participar”. Mas, para optar em participar ou não, eles, os professores, público-alvo desta pesquisa, precisavam primeiro tomar conhecimento de sua existência.

Após saberem da pesquisa, poderiam ou não participar, o que para mim, enquanto pesquisadora, era um dado importante. Em outras palavras, a minha busca, naquele momento, era de que 100% da população, professores do EF-I, ou próximo disso, tomassem conhecimento desta investigação e decidissem participar ou não.

De imediato, ainda na reunião, houve a manifestação de dois diretores, negando-se a participar, pautando sua justificativa na Lei de Acesso à Informação, justificando que, enquanto gestores, não poderiam divulgar dados pessoais (*e-mail* e telefone) de seus professores¹³⁷. E mesmo esclarecendo aos gestores que tínhamos conhecimento da lei e que os procedimentos e práticas estavam em conformidade com os cuidados e sigilo dos dados, eles mantiveram seu posicionamento irredutível, mesmo demonstrando uma interpretação equivocada da citada lei. E assim, percebemos que este caminho também não seria confiável e legítimo.

Nesse contexto de coleta de dados, tivemos diferentes práticas dos diretores ou de gestores de unidade: aqueles que agiram de modo a cumprir o pedido e, imediatamente, encaminharam os dados de suas unidades escolares de que já dispunham; outros levaram aos seus professores o pedido e os deixaram à vontade em optar por colocar o nome e dados pessoais de forma manuscrita; os que silenciaram e não responderam; e, ainda, os que responderam, afirmando que “nenhum” de seus professores quis participar. Nesse momento, era nítido nosso abatimento e desânimo frente à coleta de dados.

Em 04 de novembro, apenas dez das 31 escolas haviam manifestado apoio à pesquisa, por meio dos diretores, e no dia seguinte, recebemos uma mensagem do RH, informando-nos que os dados estavam sendo organizados (ANEXO G):

¹³⁷ O Art. 31, *caput*, da Lei n. 12.527, de 18 de novembro de 2011, destaca, com clareza, a forma que se deve dispensar às informações pessoais garantindo o “[...] respeito à intimidade, vida privada, honra e imagem das pessoas” (BRASIL, 2011b).

Estou trabalhando no seu relatório, estou fazendo uma verificação real com dados atualizados, e colhendo as informações solicitadas (PEB QUE ATUA NA EDUCAÇÃO INFANTIL; PEB QUE ATUA COM ENSINO FUNDAMENTAL I E PEB QUE ATUA NO EJA 1º SEGMENTO E 2º SEGMENTO; E TAMBÉM DE OUTROS PROFISSIONAIS DO MAGISTÉRIO QUE ATUAM NA EDUCAÇÃO ESPECIAL; E PROFISSIONAIS COM DOBRA E OU AULAS EXCEDENTES) e esse levantamento está sendo verificado com todas as 72 (setenta e duas) Unidades Escolares da Rede Municipal, que totaliza aproximadamente mais de 1.500 profissionais do magistério. Informamos e esclarecemos que estamos empenhados nessa questão para atender a sua solicitação.

Em 08 de novembro, recebi novo *e-mail* em que afirmam estar enviando o “[...] relatório dos Professores que trabalham no Ensino fundamental I da Rede Municipal nas turmas do 1º ao 5º ano do Ensino fundamental I” e ainda, em separado, a “[...] relação dos Professores das disciplinas de Artes, Informática; e Educação Física [...]” (ANEXO H). Novamente, parecia termos chegado a um universo final da população alvo da pesquisa, mas após breve análise, vimos que não; mas decidimos parar a busca por “dar voz a 100% da população” e limitarmos ao que já tínhamos conseguido de dados.

Nessa lista, ora encaminhada, saltamos para 511 professores, registrando assim, um aumento em relação à primeira lista de aproximadamente 58%. No entanto, não houve para nós, nenhuma explicação do motivo dessa flutuação tão expressiva. E ainda, ao somarmos as informações que tínhamos da primeira lista, mais as atualizadas agora pelo RH, e aquelas enviadas pelos diretores que aceitaram colaborar, chegamos a uma população de 528 professores.

Em 13 de novembro, por mensagem no *WhatsApp*, agradecemos a participação do Diretor de Ensino, informando-lhe que havíamos recebido uma nova planilha do RH; já tínhamos avaliado os dados; que mantínhamos nosso posicionamento de que ela não representava a realidade dos dados e que resolvemos dar por superada essa etapa, mesmo sabendo que não estávamos alcançando o número real.

Dissemos ainda que entenderíamos que isso fazia parte dos desafios de uma pesquisa de campo e isso seria relatado na metodologia do trabalho, como sendo uma forma de resistência acrítica dos gestores que foram envolvidos para apoiar a coleta de dados. Manteríamos nosso foco no trabalho.

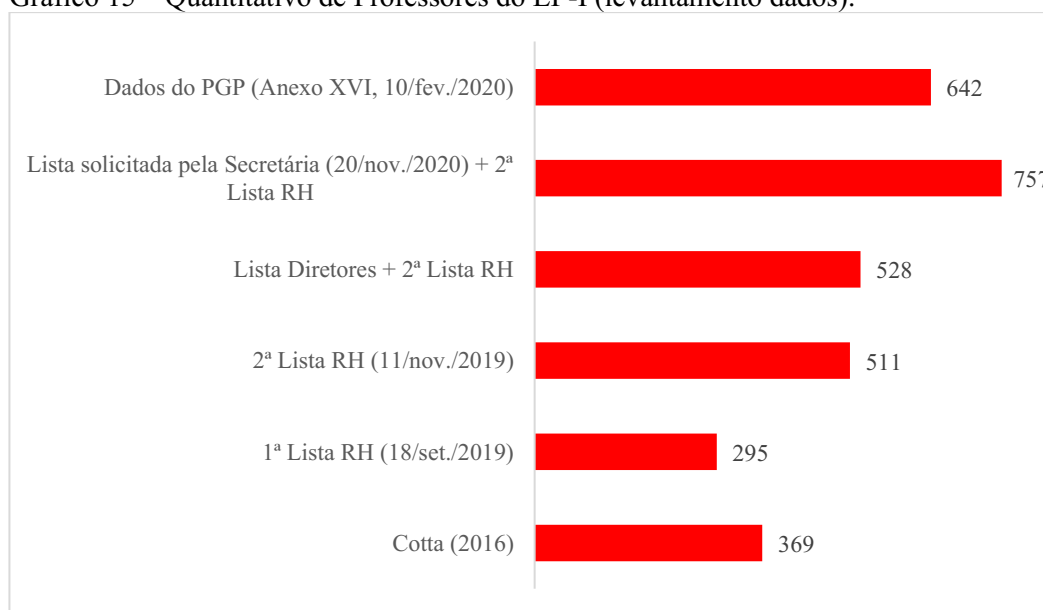
Mas o abatimento, enquanto pesquisadora, era notório e perceptível. Não conseguimos aceitar essa situação. Acreditávamos e acreditamos que o sucesso desta pesquisa perpassaria pelo alcance do maior número de professores possível, para que eles obtivessem a oportunidade

de falar e serem ouvidos. E fiz mais uma tentativa – agora, junto à Secretária Municipal de Educação.

No dia 07 de novembro, havíamos enviado uma mensagem por *WhatsApp* para ela, e não obtivemos resposta direta, mas recebemos os dados do RH no dia seguinte. Após avaliar a possível inconsistência deles, sem uma justificativa satisfatória, voltamos a entrar em contato com ela, em 13 de novembro, informando ter recebido, novamente, a planilha. E que, mesmo acreditando que ela não refletia a realidade, havia optado por não mais insistir, compreendendo haver uma dificuldade técnica ou resistência para divulgação de tais informações.

Destacamos, ainda, que tal situação refletiria uma interferência direta nos resultados, mas que faríamos a investigação, indicando ressalvas na metodologia da pesquisa, reforçando haver algumas amarras técnicas que poderiam estar encobrindo a verdade, a realidade. Imediatamente, a Secretária agendou uma reunião com esta pesquisadora e pudemos dialogar sobre os dados. Ali, ela confirmou estarem incompletos e disse que, pessoalmente, agiria para ajudar-nos a alcançar os dados reais. Ficamos mais animada, mas, receosa de como seria essa ajuda, uma vez que a Secretária afirmou que a base de dados do RH é inconsistente e que havia tomado conhecimento desse “buraco técnico” a partir desta pesquisa.

Gráfico 15 – Quantitativo de Professores do EF-I (levantamento dados).



Fonte: Própria Autora.

Na semana seguinte, em grupo de gestores da rede municipal, no *WhatsApp*, a Secretária fez um chamado a cada um dos diretores, solicitando-lhes que enviassem para ela, em seu e-

mail pessoal, a lista atualizada de seus professores, tal qual havíamos solicitado em reunião do dia 10 de outubro. E ainda lhes deu o prazo de oito horas para que efetivassem a solicitação.

No dia seguinte, tínhamos as trinta e uma planilhas à nossa disposição, encaminhadas pelos diretores à Secretária, e, por ela encaminhados a nós. Houve avanços em quantidade, demos mais um salto, agora, com 757 professores compondo nossa população. Mas não avançamos em confiabilidade.

Em mensagem via *WhatsApp* da Secretária de Educação, em 21 de novembro de 2019, às 21h01, ela destaca o seguinte: “[...] regentes de turma do EF-I = 424; porém no EF-I temos, regentes de turmas, professor de apoio a uma criança com deficiência e oficineiros do tempo integral I= 657”. Todavia, não nos esclarece as bases de onde os dados foram abstraídos. Essa informação nos configura que o total de professores do EF-I seria 657, ou seja, a população amostral total.

Dadas as condições reais que enfrentamos, vimos que os dados estavam, de certo modo, atravessados por variáveis como: indiferença em relação à importância da pesquisa científica; ação baseada na gestão do poder; excesso de atividades burocráticas (do RH e dos Diretores); demandas relativas ao final do ano letivo; enfim, vários movimentos contrários ao alcance desses dados reais.

Diante da imprecisão, sem querer reconhecer a impossibilidade de alcançar os dados, buscamos alcançar a tal confiabilidade no quantitativo, cujo foco era fechar o tamanho da população para qualificar nossa amostra. Para isso, tivemos conhecimento, a partir de pesquisa pessoal da Lei de Acesso à Informação estruturada em Uberaba por meio do site da Prefeitura no SIC,

[...] é um canal criado para atender ao cidadão, dando acesso às informações de todos os órgãos e entidades do poder público, em local identificado e de fácil acesso, para atender o cidadão que deseja solicitar o acesso à informação pública. Qualquer interessado poderá apresentar o pedido de informação por meio do SIC (UBERABA, 2020c).

Diante disso, abrimos um protocolo, solicitando acesso à “cópia da Agenda do Professor do mês de dezembro de 2019”¹³⁸ de todas as unidades escolares que atendem ao EF-I da RME de Ura, conforme Anexo I. Acreditávamos que, com a “Agenda do Professor”, teríamos acesso aos dados de que precisávamos, basicamente, relação do nome e unidade em que o professor

¹³⁸ A escolha da “Agenda do Professor” deu-se pela referência à mesma em e-mail explicativo, enviado pela equipe da Smed. Disponível em Anexo E.

atuava, ou seja, conseguiríamos quantificar o número de professores efetivos e designados de cada unidade, alcançando o quantitativo real. Além disso, acreditávamos poder identificar o número de professores que dobravam turno; que atuavam em mais de um turno e em quais escolas, verificando a distância delas para deslocamento entre os turnos; além de averiguar a quantidade de aulas de cada professor.

Ao recebermos a documentação, em 08 de janeiro de 2020 (ANEXO J), pudemos identificar que faltava, nos documentos, uma informação fundamental para nós: a diferenciação dos profissionais da unidade escolar, uma vez que uma unidade de ensino fundamental pode atender EF-I e Educação Infantil; EF-I e EF-II e outras variações. Percebemos que a Agenda do Professor, documento por nós solicitado, não nos permitia filtrar a população pesquisada.

Além dos documentos, recebemos também uma resposta da responsável pela Comissão de Acesso à Informação da Semed (ANEXO K), destacando que a “Agenda do Professor” é uma ferramenta técnica da Secretaria Municipal de Administração juntamente com a Companhia de Desenvolvimento de Informática de Uberaba (CODIUB). Destacou ainda:

Esse Sistema é alimentado pela SEMED com as informações fornecidas por cada Gestor das Unidades Escolares da Rede Municipal, cujo relatório informativo contém somente a quantidade de aulas e/ou carga-horária cumprida por cada profissional do magistério, e a principal finalidade é o controle da quantidade de aulas para pagamento (ANEXO K).

E ainda no mesmo documento, cita-se o Plano de Gestão de Pessoal (PGP) como sendo um documento-base para elaboração dessa agenda. Fomos atrás de um modelo de PGP e inferimos que ele traria a nós a condição de filtrar os profissionais que atuam no EF-I dos demais profissionais das unidades. Fizemos, então, novo pedido à SIC, em 10 de janeiro cujo Processo era n. 81/09/2020 (ANEXO L).

Neste pedido, enfatizamos querer ter acesso à:

[...] cópia do PLANO DE GESTÃO DE PESSOAL (PGP) DO MAGISTÉRIO, que encerrou o ano letivo de 2019, disponível junto à Seção de Provimento de Pessoal do Departamento de Gestão de Pessoal da Diretoria de Logística da Secretaria Municipal de Educação de Uberaba/MG [...] de cada unidade, em que está descrito as turmas, quantidade de aluno atendido, matrícula, cargo, vínculo, turno e nome do servidor (PROTOCOLO 81/9/2020, ANEXO L).

No dia 28 de janeiro, isto é, dezenove dias após o pedido, recebemos comunicado por *e-mail* (ANEXO M) para retirada de informações no guichê da PMU. Surpreendentemente, este

e-mail que havia sido redigido em 15 de janeiro, no entanto, somente depois de treze dias com material pronto, é que nos foi enviado. Ao ter acesso à resposta do Processo n. 81/09/2020, mais uma vez, a responsável pela Comissão de Acesso à Informação da Semed e, também, Chefe do Departamento de Gestão de Pessoal, surpreendeu-nos, pois, foram-nos encaminhados os relatórios de todas as escolas da Rede Municipal de Ensino, escolas de Ensino Fundamental e Educação Infantil, contendo informações retiradas do sistema da Codiub, informando o “quantitativo de alunos ativos de todos os cursos em 2019”. Ou seja, fizemos um pedido e nos responderam o que não foi perguntado.

Ainda, enviaram-nos uma resposta junto aos relatórios, (ANEXO N), informando as legislações que embasam a composição do quadro de servidores do município (efetivos, designados e comissionados) e finalizam afirmando:

No tocante a solicitação do PGP – Plano de Gestão de Pessoal encerrado em 2019, esse instrumento foi fechado no mês de dezembro/2018, e como na Educação a composição do quadro é muito dinâmica e de grande rotatividade de pessoal, em virtude da mudança de lotação e local de exercício, desligamento por motivos de pedidos de exoneração; aposentadorias, falecimento, término de contrato de 4 anos, previsto na Lei complementar n. 347/2005, sugerimos que seja considerado como parâmetro as informações e relatórios com quadro de servidores e Relatório do Sistema de Agenda e demais informações já enviados anteriormente (ANEXO N).

Destacamos que, ao fazer o pedido do PGP do Magistério, tínhamos conhecimento de que esse documento é elaborado nas escolas como planejamento para o próximo período letivo, sendo elaborado, pelos gestores e validado pelo Departamento de Gestão de Pessoal, no final de um ano, visando ao ano seguinte.

No entanto, ele é, regularmente, atualizado no Departamento de Gestão de Pessoal. E, mesmo que não fosse atualizado, consideramos *a priori* que seria um documento importante para esclarecermos várias dúvidas oriundas dos documentos enviados por este departamento, no início da coleta de dados.

Portanto, consideramos falta de vontade do setor, por não ofertar as informações tais quais vêm sendo solicitadas, e desrespeito à Lei de Acesso à Informação, ao negar a emissão das informações, como foram solicitadas. Diante disso, decidimos fazer mais uma tentativa, abrindo outro Protocolo n. 81/36/2020 (ANEXO O), em 28 de janeiro de 2020.

Tenho ciência que a composição do quadro de pessoal é dinâmica e de grande rotatividade, conforme esclarecido pela Sra. [...] (Membro Titular da Comissão de Acesso à Informação - SEMED), em Anexo do Processo n.

81/09/2020. No entanto, sabedora do direito ao acesso à informação, insisto querer ter acesso ao que foi solicitado em 10/01/2020.

Reconhecemos desconhecer os motivos pelos quais a servidora se nega, desde o início, a colaborar com o desenvolvimento desta pesquisa. Em 10 de fevereiro, recebemos o Comunicado para buscar os dados (ANEXO P), fazendo uso de um *pen-drive*, dado o volume de informações. Nesse momento, entregaram 31 pastas virtuais, uma de cada unidade escolar, que oferta o EF-I, e cada uma com os dados de todos os servidores de cada unidade de ensino, incluindo: Administrativo, Educação de Jovens e Adultos, Educação Infantil, Ensino Fundamental I, Ensino Fundamental II, Profissionais de Apoio e AEE, Projetos, Equipe Dirigente, Coordenação Pedagógica, Excedentes e à disposição, quadro de necessidades da unidade, ou seja, as informações completas.

Em linhas gerais, estes são os documentos-mestre de que eu precisava para desenhar o quadro de professores da RME. A próxima etapa, fechado o levantamento de dados junto à Semed, é cotejar e organizar todas essas informações.

Ao cotejar os dados das planilhas do PGP, alcançamos o universo de uma população amostral de 642 professores. Vale observar que esse número diverge das planilhas encaminhadas pelos gestores; mas para nós, permitindo o alcance da confiabilidade, uma vez que analisamos planilha a planilha de cada unidade escolar, oriunda do Plano de Gestão e avançamos na compreensão da organização dos trabalhadores da escola de EF-I de Uberaba.

Na RME existem algumas nomenclaturas que julgamos ser necessária a explicação detalhada sobre as mesmas, para não causar confusões, especialmente, para justificar a delimitação do público-alvo deste trabalho investigativo. Vinculado à Semed e ao EF-I, há duas classes de trabalhadores: PEB das séries iniciais do Ensino Fundamental e Educação Infantil 4 e 5 anos e o PEB do Ensino Fundamental¹³⁹.

Para o PEB séries iniciais do ensino fundamental, cuja formação mínima é o nível médio, modalidade Normal, poderá atuar tanto na EI, como no EF. Especificamente, quando no EF-I, desempenham as funções de: professor regente dos componentes curriculares obrigatórios, exceto Artes, Educação Física, Ensino Religioso¹⁴⁰, professor de apoio às crianças

¹³⁹ Precisamos registrar que não se limita a estas classes, havendo ainda, o Educador Infantil, que recentemente, passa a ser o Professor da Educação Infantil (UBERABA, 2019e).

¹⁴⁰ "Constituem-se componentes curriculares obrigatórios do Ensino Fundamental, em relação às áreas do conhecimento: linguagens (língua Portuguesa; arte; educação física; língua inglesa); matemática; ciências da natureza (ciências); ciências humanas (geografia; história) e ensino religioso" (Art. 24, UBERABA, 2018f).

com necessidades específicas, professor de atividades complementares¹⁴¹ (oficineiro) da educação integral que atua no contraturno.

Para o PEB séries finais do ensino fundamental, a função irá variar conforme a especialidade, exigindo a todos, nível superior, classificando em: artes, ciências, educação física, geografia, história, informática, inglês, matemática e português. No EF-I, atuarão em disciplinas como Educação Física, Informática e oficinas pedagógicas em escolas que ofertam o tempo integral para esta primeira fase do ensino fundamental.

Diante disso, precisamos aqui, registrar que, inicialmente, para coleta de dados desta pesquisa, foram denominados de Professores do Ensino Fundamental I ou Professores da Educação Básica I ou ainda, Professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. As diferenças de nomenclatura, neste primeiro momento, evidenciam a “imaturidade” da pesquisadora frente à lógica de organização do sistema de ensino da cidade de Uberaba. Acreditava-se que ao inquerir uma dessas denominações estar-se-ia alcançando todos os professores regentes que atuavam em salas de 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental, ou seja, os anos iniciais.

Quanto à delimitação deste público, ela acontece tão-somente a partir do momento que se alcança a compreensão de que o EF-I é constituído por diferentes classes de professores. E, para constituição da população alvo desta pesquisa, consideramos, então, todos os professores que ministraram aulas no EF-I, dos componentes obrigatórios aos complementares, de formação nível médio à formação superior.

Sobre a aplicação do *survey*, decidimos fechar a pesquisa, junto aos professores, após setenta dias de insistência e provocação sobre a importância de sua participação¹⁴². Os primeiros *e-mails* e mensagens via *WhatsApp* começaram a ser enviados em 26 de setembro de 2019 e finalizamos em 05 de dezembro de 2019. O contato foi o segundo grande desafio além da delimitação da população como descrito acima.

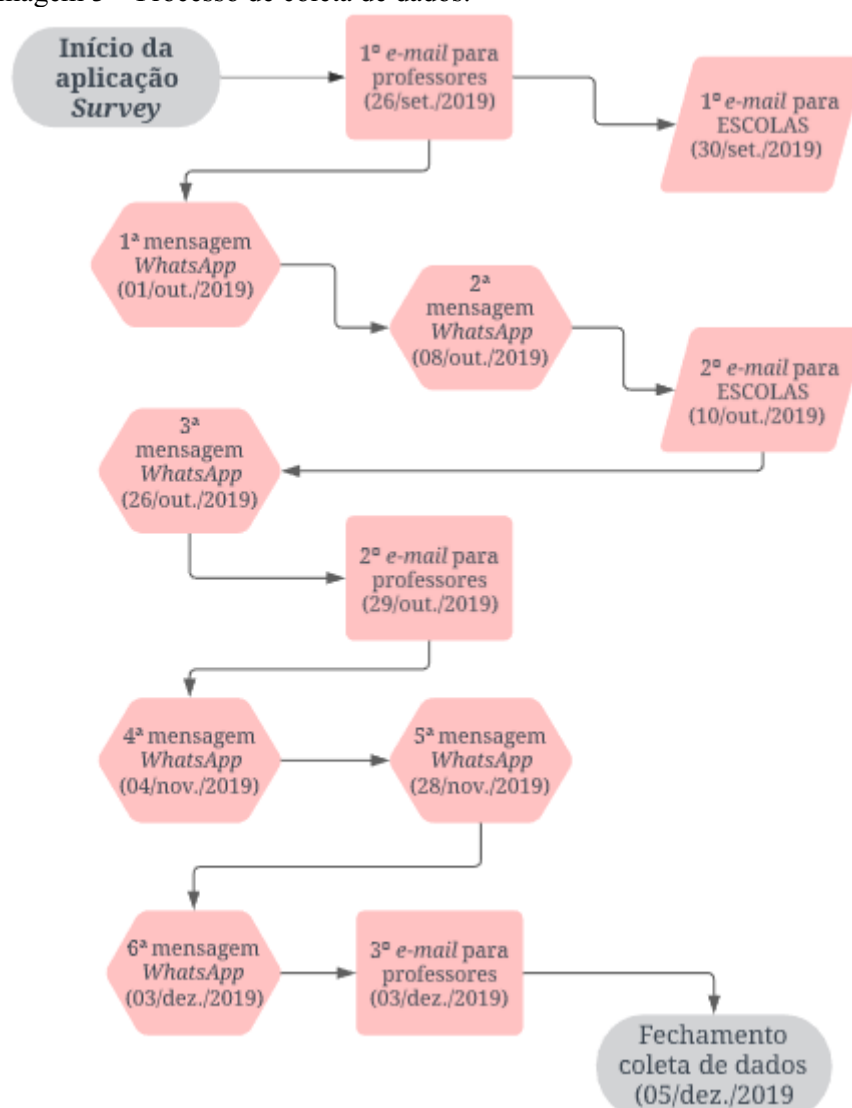
¹⁴¹ “[...] parte diversificada, tendo por objetivo enriquecer e complementar a Base Nacional Comum, propiciando à escola a introdução de projetos e atividades do interesse de suas comunidades” (Art. 26, UBERABA, 2018f). Podemos destacar, a partir de dados do PGP (UBERABA, 2019g), as seguintes oficinas: lúdico-motor, xadrez, jogos de leitura, raciocínio lógico, arte e cultura, leitura e literatura, musicalização, arte patrimonial, teatro, empreendedorismo, futsal, informática etc. Compreendemos, a partir dos documentos, que oficinas que envolvem conteúdo da área de Artes, de Educação Física e de Informática, somente, podem ser ministradas por professores com formação na área, ou seja, PEB séries finais do ensino fundamental – ou seja, o professor com formação específica em nível superior.

¹⁴² Aqui, retomamos a construção desta amostra e afirmamos que, quando finalizamos a coleta de dados, havíamos enviado a solicitação para 757 professores (soma das listas encaminhadas pelo RH e dos diretores pela Secretaria de Educação. Ao cotejar as informações recebidas (professores que responderam ao questionário) com os dados do PGP, confirmamos haver uma coerência, ou seja, mesmo enviando para profissionais que não compunham o quadro do EF-I, não houve respostas destes. Diante do exposto, julgamos coerente manter a amostra de 285 professores de uma população de 642 professores.

Desde o contato com a primeira planilha, começamos um exercício de enviar aos professores o questionário, disponibilizado via *Google Forms*, em um período de dez semanas, considerando que, à medida que ia sendo ampliado o número de professores, encaminhávamos *e-mail* e mensagens via aplicativo *WhatsApp*, convidando-os a participar da pesquisa.

O contato com os professores constitui-se, resumidamente, de três *e-mails* para suas caixas pessoais, de dois *e-mails* para a direção das unidades escolares e de seis mensagens para *WhatsApp* pessoal de cada professor, seguindo o seguinte desenvolvimento histórico:

Imagem 3 – Processo de coleta de dados.



Fonte: Própria Autora.

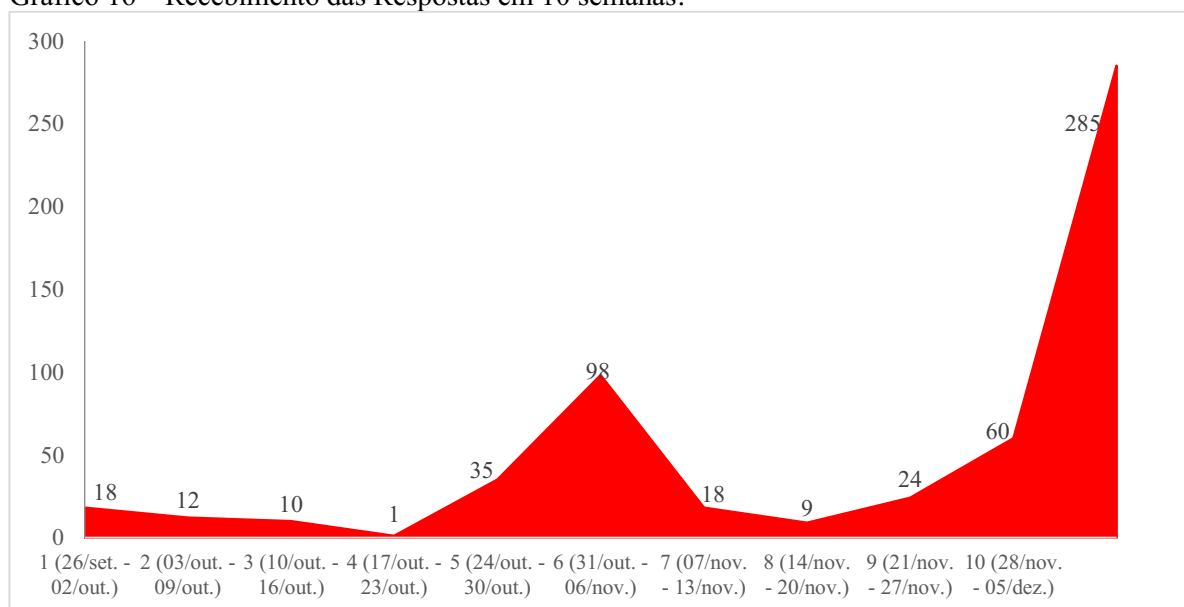
Nos contatos que fizemos, foi possível perceber algumas questões frente aos que respondiam o questionário: preocupação sobre o objetivo do levantamento de dados, gerando muita desconfiança; muitos questionamentos repercutindo o medo sobre a publicização dos

nomes associados às respostas; e, ainda, sobre como havíamos alcançado os seus dados – inclusive, uma das professoras, agindo de forma ríspida e pouco amistosa frente à “invasão” de sua privacidade, ao enviar o *link* do *survey*.

Consideramos que uma das limitações dessa técnica de coleta de dados seja, exatamente, esse, a desconfiança, tal qual afirma Faleiros et al. (2016). Diante disso, amplificamos o diálogo, cada vez mais individualizado, refletindo no quadro elaborado e apresentado no Apêndice B.

Após esse esforço para levantamento dos dados, alcançamos resposta ao *survey* de um total de 285 professores, ou seja, 44,4% de participação efetiva daqueles que responderam o questionário.

Gráfico 16 – Recebimento das Respostas em 10 semanas.



Fonte: Própria Autora

A partir do gráfico acima, é possível observar que, na segunda metade das semanas de participação, houve um aumento da proporção de respostas alcançadas. Podemos fazer dois destaques que acreditamos justificar esse aumento: o primeiro foi a tomada de conhecimento dos diretores e intervenção de, aproximadamente, 70% destes junto aos professores, explicando-lhes a importância do trabalho e pedindo sua participação¹⁴³.

Este momento de tomada de consciência da gestão escolar junto aos professores, podemos considerar, foi muito importante. E o segundo momento aconteceu a partir da sétima

¹⁴³ Consideramos este percentual, ao analisarmos que, a partir da reunião com os diretores das 31 unidades escolares municipais, no dia 10/out./2020, já citada, recebemos o apoio de 21 delas de modo imediato. As outras, dez unidades contribuíram a partir da intervenção da Secretária de Educação.

semana, com a participação direta da Secretária de Educação junto aos demais que se recusaram a participar. Consideramos que sua intervenção foi essencial.

Podemos destacar que os convites feitos aos finais de semana e feriados tinham maior aceitação, representando uma repercussão em respostas maior do que aqueles feitos em horários de trabalho durante a semana. Isto evidencia que a variável “tempo” pode ter tido grande interferência, para se dedicarem ao envolvimento com este trabalho.

6.2 Organização dos dados: tecendo os primeiros resultados

Na aplicação de um *survey*, tal qual este que optamos por utilizar em nossa coleta de dados, se houvéssimos feito uso somente do *e-mail*, a taxa de retorno teria sido muito menor. O uso do aplicativo de mensagens *WhatsApp* otimizou o acesso e diálogo com os professores. E ainda permitiu que confirmássemos a participação do professor na pesquisa, mesmo que fosse uma participação baseada no silêncio ou não resposta. Consideramos isso, também, uma participação.

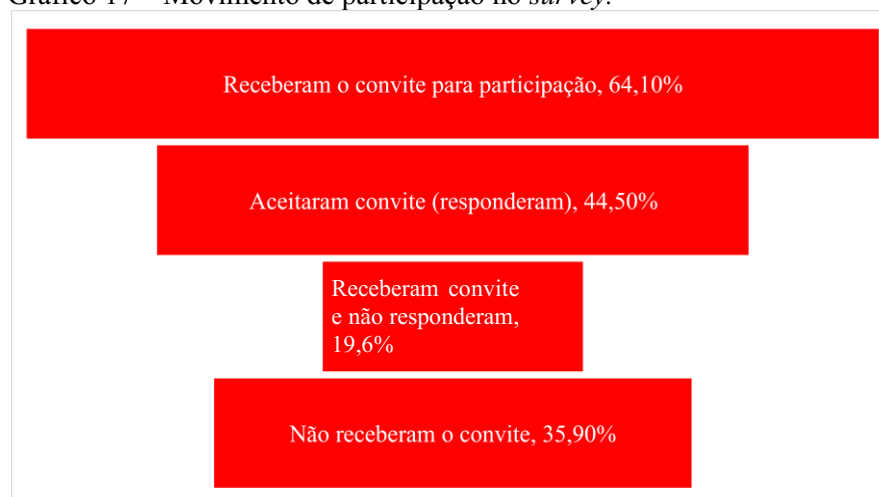
Desde o início da busca pelo contato aos professores, nossa expectativa não foi de ter resposta de todos ou da maioria, percentualmente representados. Queríamos oportunizar a todos a participação, seja, tendo conhecimento da pesquisa e escolhendo responder ou não o questionário.

Ao enviarmos uma mensagem a um professor pelo aplicativo *WhatsApp* e termos o retorno de recebimento e visualização da mensagem, podemos ter a certeza de que este professor participou – optando, às vezes, por não responder ao questionário – o que indica também um movimento de participação¹⁴⁴.

Assim, consideramos que o conjunto de professores investigados que compõe a “população” é de 642 professores que atuaram no EF-I em 2019. A “amostra” constituída pelos professores que responderam o *survey* foi de 285. Nesse universo, destacamos ainda a “margem de erro” (ou erro amostral) que é de 4,3%, ou seja, a variação dos resultados, para mais e para menos; com confiabilidade de 95% - configurando, o nível de confiança de se obter os mesmos resultados com outra amostra desta mesma população¹⁴⁵.

¹⁴⁴ De acordo com o Frequently Asked Questions (FAQ) do WhatsApp, as confirmações de envio, recebimento e leitura de mensagem via aplicativo se dá da seguinte forma: um tique (mensagem enviada com sucesso); dois tiques (mensagem entregue com sucesso ao celular do destinatário; e dois tiques azuis (destinatário leu sua mensagem) (WHATSAPP, 2020).

¹⁴⁵ Estes cálculos foram obtidos de duas calculadoras amostrais *on-line*: Comento.com® (<https://comento.com/>) e, SurveyMonkey® (<https://pt.surveymonkey.com/>).

Gráfico 17 – Movimento de participação no *survey*.

Fonte: Própria Autora.

Nessa perspectiva, considerando a participação (com ou sem resposta ao *survey*), a pesquisa alcançou 64,1% do público-alvo, ou seja, 411 professores. Destes, 44,5% responderam ao questionário, e 19,6% por cento receberam o convite e preferiram não participar. Sobre estes, podemos dizer que não quiseram, não puderam ou não conseguiram participar.

Ainda, 35,9% não responderam por: não terem *WhatsApp* (seis professores); não terem sido indicados como professores do EF-I enquanto o *survey* estava sendo aplicado (210 professores); ou, terem declarado não ter interesse em participar (quinze professores) – neste grupo, afirmaram não acreditar neste tipo de trabalho ou não dispor de tempo para responder.

Desse modo, julgamos ter sido um trabalho de grande amplitude cujos resultados representam “a voz” dos professores do EF-I da RME de Uberaba. Esse era um de nossos grandes objetivos, ou seja, representar o pensamento de um público sufocado pelas políticas públicas cujos representantes discursam alinhar e avançar na valorização, mas que, na prática, fazem os professores se sentir limitados quanto aos seus reais direitos.

6.3 Emergindo categorias da realidade concreta: visualizando a essência

As mudanças sociais não são uniformes ou com apenas uma orientação de intervenção. Podemos identificar movimentos que apontam para o trabalho docente fragmentado e precarizado, por um lado; e com leves ações ou atos de valorização, por outro. Nesse sentido, consideramos que é preciso orientar melhor sobre o uso do termo “valorização”, uma vez que seu uso indiscriminado socialmente acaba por submergir o seu verdadeiro significado.

Neste trabalho de pesquisa, adotamos a expressão “valorização ampla” que envolve uma gama de condições para sua existência, tais como: remuneração digna para os profissionais docentes à mesma proporção que outros profissionais com mesma formação; formação inicial

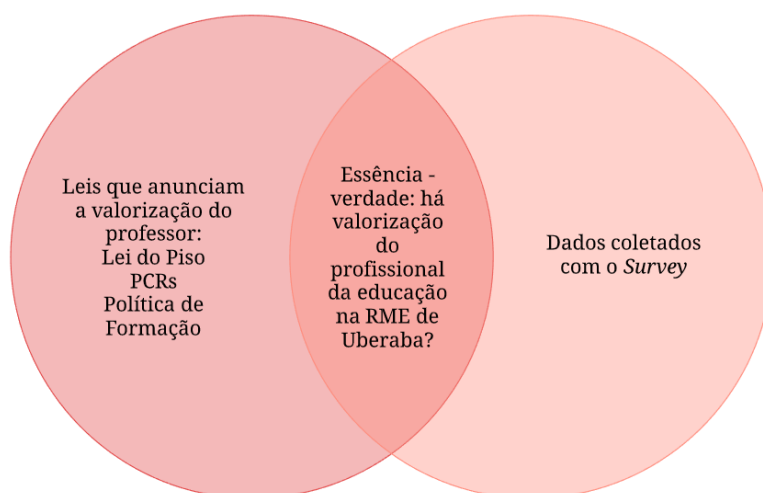
e continuada crítica, adequada á constituição de habilidades necessárias à promoção da formação social-cidadã; condições de trabalho adequadas (jornada de trabalho em uma mesma unidade escolar, situação funcional ou tipo de vínculo, avaliação de desempenho justa e, moralmente, estruturada em critérios materiais, insumos pedagógicos e desenvolvimento da carreira docente conforme critérios mensuráveis e possíveis).

É preciso limitar e trabalhar para a superação do “ciclo vicioso” que assola a educação, em que se diminui ou se restringe o investimento, aumenta-se a precarização do trabalho docente, compromete-se a formação do cidadão e cobram-se resultados adequados às necessidades econômicas do capital.

Nessa perspectiva, Mészáros (2002) expõe que a classe que vive do trabalho passa por ataques, sem antecedentes históricos que se apresentam a partir da crise do emprego em todos os campos de atuação, mascarados pela tese da flexibilidade. Ressaltamos: determinações estas que exibem a máxima exploração do trabalho e do trabalhador no contexto atual.

Diante disso, ao observar o movimento existente no discurso (nacional e local) sobre a “valorização do trabalhador da educação” e, cotejando as informações apresentadas pelo público-alvo desta pesquisa, alcançamos o que podemos expressar como sendo a superação da aparência e aproximação com a essência. Ou poderíamos dizer, a apresentação mais real da condição do trabalhador da educação da RME de Uberaba.

Imagem 4 – Aparência e Essência na constituição da verdade.



Fonte: Própria Autora.

A partir dos dados do *survey* e das pesquisas documentais e bibliográficas, buscaremos expor, a partir de agora, a essência do trabalhador da educação, ou pelo menos, do Professor do EF-I da RME de Ura, apresentando-o a partir de três perfis: o *peçoal* (gênero, cor ou raça,

idade e renda), *formativo* (formação inicial e continuada) e, por fim, *profissional* (remuneração, jornada de trabalho, avaliação de desempenho, desenvolvimento na carreira – que somados, constituem as condições de trabalho).

Consideramos, ainda, que, ao nos remetermos “aos dados do *survey*”, estamos aqui, destacando as respostas às questões objetivas (285 sujeitos) e, ainda, às respostas espontâneas à questão aberta (49 sujeitos), em que deixamos o professor à vontade, para “externar alguma informação extra, que considere importante”. Destes respondentes, foram dezesseis contratados e 33 efetivos. Quanto ao gênero, são treze masculinos e 36 femininos¹⁴⁶.

6.3.1 Perfil Pessoal

A delimitação do “*perfil pessoal*” dos trabalhadores da educação da RME permitirá compreendermos quem é este sujeito que se submete às determinações legais e sociais da profissão docente, a partir da oportunidade que lhe foi dada de pensar, avaliar e medir sua percepção sobre as condições materiais de existência que lhe são ofertadas por este sistema de ensino.

Esse traço envolverá quatro principais características que se cruzam: gênero, idade, cor ou raça e renda. Em diversos cruzamentos destas variáveis, identificamos importantes constatações e algumas confirmações, como a presença majoritária do gênero feminino, a idade média aumentada desses trabalhadores, a cor ou raça branca como maior índice de representatividade e, por fim, a média salarial de três a cinco salários mínimos. Estes dados, por sua vez, foram cruzados e cotejados com outras variáveis.

Tabela 20 – Perfil Pessoal dos Professores (*survey*).

Variável	Subcategorias	Número de sujeitos	%
Gênero	Feminino	239	83,8
	Masculino	44	15,4
	Prefiro não dizer	2	0,8
Cor ou raça	Branca	177	62,1
	Preta	37	12,9

¹⁴⁶ Na busca por manter o sigilo da pesquisa, atribuímos aos respondentes da questão aberta nomes de educadores, pesquisadores e cientistas, nacionais e internacionais, de modo aleatório. A lista completa com os “pseudônimos” e voz dos professores é possível encontrar no Apêndice C deste relatório. Este exercício de utilizar nomes de outros que lutaram e lutam pela educação e ciência foi uma forma de fazer uma singela homenagem a cada um, por compreender que, somente o reconhecimento do esforço e trabalho destes sujeitos somados aos sujeitos desta pesquisa, constituirá condições de representação para avançar no fortalecimento da educação, da ciência e da cidadania. Destacamos, ainda, a complexidade que foi constituir a lista de professoras que, na educação básica, é maioria, conforme discutida neste relatório, já que, entre os expoentes do pensamento educacional, da ciência e da pesquisa, ainda é restrito este universo. Fato este que nos provoca a outros e necessários questionamentos sobre a importância e representatividade do gênero feminino. O nome dos professores, por meio dos pseudônimos, será sempre grafado no texto deste relatório em itálico seguido do ano da coleta de dados entre parênteses, a exemplo: *Juliane Vasconcelos (2019)*.

	Amarela	2	0,7
	Parda	64	22,4
	Indígena	2	0,7
	Não quero declarar	3	1,2
Idade	Menos de 25 anos	0	0
	25-29 anos	10	3,5
	30-39 anos	75	26,3
	40-49 anos	107	37,5
	50-59	74	25,9
	Mais de 60 anos	19	6,8
Renda como professor	Menos 1 SM	1	0,4
	1-1,5 SM	16	5,6
	1,5-3 SM	115	40,3
	3-5 SM	132	46,3
	5-8 SM	20	7,0
	8-10 SM	0	0,0
	Mais 10 SM	1	0,4
	Totais	285	100,0

Fonte: Própria Autora.

A presença majoritária do gênero feminino permite-nos compreender que esta é uma repetição do cenário nacional, cerca de 79%. Trata-se de uma temática, amplamente, discutida por Gatti e Barretto (2009), enquanto movimento de “feminização da docência”, caracterizado historicamente.

Desde a criação das primeiras escolas normais, no final do século XIX, as mulheres começaram a ser recrutadas para o magistério das primeiras letras. A própria escolarização de nível médio da mulher se deu pela expansão dos cursos de formação para o magistério, permeados pela representação do ofício docente como prorrogação das atividades maternas e pela naturalização da escolha feminina pela educação. Forte determinante da entrada da mulher no mercado de trabalho, a carreira do magistério expandiu-se por meio de um padrão altamente segmentado do ponto de vista do gênero, seja em relação a outras carreiras, seja com respeito à própria carreira docente, a qual durante muitas décadas reservou aos homens as funções de mando nos sistemas educativos (direção e supervisão), enquanto as mulheres ficaram restritas às salas de aula (GATTI; BARRETO, 2009, p. 161-162).

Importante destacar também que esta representação repercute, principalmente, na Educação Básica (Etapas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental), do município ao país, inclusive, nos cursos de formação de professores, nas licenciaturas (GATTI; BARRETO, 2009). Destacamos, também, que a presença feminina, nesta ocupação, reafirma muito a desvalorização histórica que a docência acumula, em termos de reconhecimento profissional e remuneração condigna.

Neste caso estudado, a partir de dados do *survey*, podemos encontrar uma proporção de aproximadamente cinco professoras para cada professor. Quando buscamos nos dados do Inep (2020c), observamos o EF-I, em âmbito nacional, esta proporção sobe para sete professoras para cada professor e, ainda, para o município de Uberaba, a proporção também aumenta, chegando a oito professoras por professor.

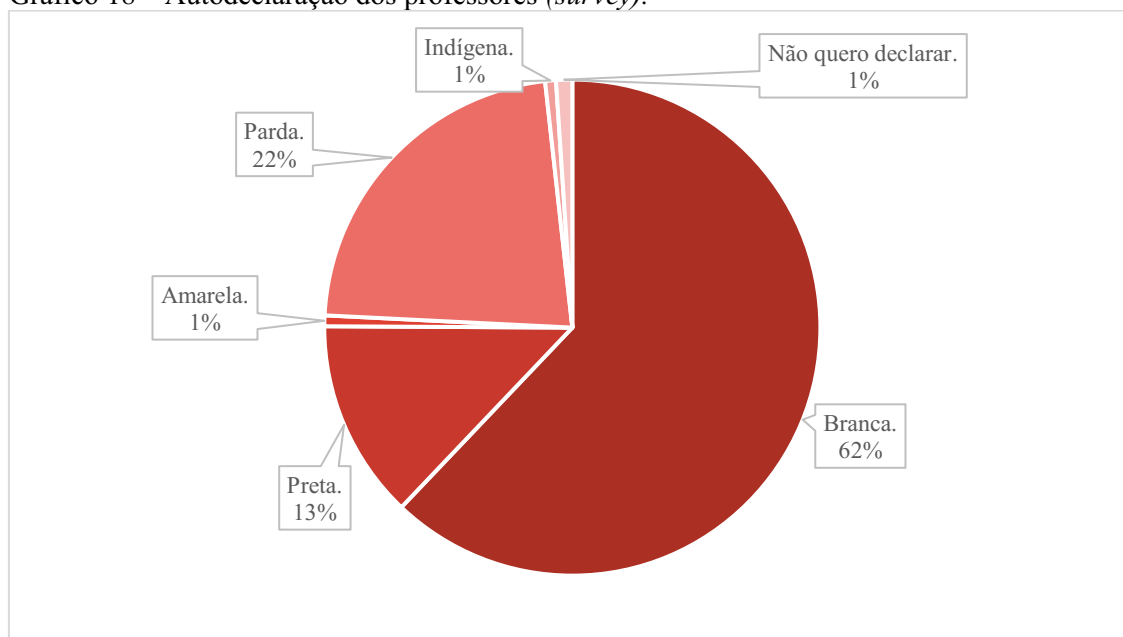
Essa diferença traz-nos o significado de que o público que compôs nossa amostra foi representando por um quantitativo maior de homens, ou seja, os professores, proporcionalmente, expressaram uma maior aceitação quanto a participar desta investigação. E, claro, este aumento permitirá que tracemos outras relações com os desdobramentos dos dados.

Em seguida, ao apontarmos o questionamento sobre a autodeclaração sobre cor ou raça, visávamos perceber como estavam configuradas as características étnico-raciais dos professores da RME, enquanto uma variável que nos permite compreender movimentos de inserção da população negra em espaços de atuação profissional imaterial.

No Brasil, segundo dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD)¹⁴⁷ de 2019, 42,7% dos autodeclarados são brancos, 46,8% pardos, 9,4% pretos e, 1,1% amarelos ou indígenas (IBGE, 2020a).

Quando questionamos os professores, obtivemos uma representação maior da cor ou raça preta em relação à amostra nacional, mas mesmo assim, julgamos que, para efeitos de representatividade e mobilidade social para estas e futuras gerações, é um percentual ainda muito pouco representativo.

¹⁴⁷ A última pesquisa PNAD “[...] de periodicidade anual, foi encerrada em 2016, com a divulgação das informações referentes a 2015. Planejada para produzir resultados para Brasil, Grandes Regiões, Unidades da Federação e nove Regiões Metropolitanas (Belém, Fortaleza, Recife, Salvador, Belo Horizonte, Rio de Janeiro, São Paulo, Curitiba e Porto Alegre), ela pesquisava, de forma permanente, características gerais da população, educação, trabalho, rendimento e habitação, e, com periodicidade variável, outros temas, de acordo com as necessidades de informação para o País, tendo como unidade de investigação o domicílio. A PNAD foi substituída, com metodologia atualizada, pela Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD Contínua), que propicia uma cobertura territorial mais abrangente e disponibiliza informações conjunturais trimestrais sobre a força de trabalho em âmbito nacional (IBGE, 2020b).

Gráfico 18 – Autodeclaração dos professores (*survey*).

Fonte: Própria Autora.

Quando misturamos duas perguntas (gênero e cor), encontramos proporções muito semelhantes, indicando uma contradição: sendo a docência uma profissão com baixo reconhecimento, esperaria que a mesma fosse constituída por um alto percentual de docentes pretos.

Concordamos, em parte, com a reflexão de Gatti e Barretto (2009), quando apontam que essa divisão de raça/cor deve ser relacionada ao nível de escolaridade, ou seja, para ser professor na EI e no EF-I, é necessário o mínimo de doze anos de estudo no EF-II; e no EM, dezesseis anos. Mesmo que se trate de período menor de formação para o acesso à carreira de professor do EF-I em relação a outros níveis, é preciso destacar que, no Brasil, o acesso ao ensino para aqueles que não são brancos, é um movimento recente, anunciando uma história a ser mudada.

Considerando a grande desigualdade de escolaridade dos brasileiros pretos e pardos, comparativamente aos brancos, pode-se entender por que a entrada para a profissão de professor tende a ser facilitada para não brancos, justamente na educação infantil e no ensino fundamental. Acresça-se que é relativamente recente o acesso mais significativo dos brasileiros não brancos aos diversos níveis de ensino, bem como a sua progressão escolar até o ensino superior (GATTI; BARRETTO, 2009, p. 26).

No entanto, nos dias hoje, isso não constitui uma hipótese totalmente verdadeira, uma vez que, o que foi chamado “movimento recente”, no texto de Gatti e Barretto (2009),

completou em agosto de 2019, sete anos de existência, ou seja, a Lei das Cotas, Lei n. 12.711, de 29 de agosto de 2012 (BRASIL, 2012).

As discussões sobre “ações afirmativas” que visam reduzir diferenças sociais, econômicas e educacionais tomaram amplitude mundial, por exemplo, quando há claras evidências de que algum grupo étnico sofre por sua condição. Ou seja, constitui-se aí um movimento antirracista.

No Brasil, em 2000, a Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ) foi a primeira a implementar cotas para 50% de seus cursos de graduação, para alunos da rede pública de ensino. Em seguida, em 2004, a Universidade de Brasília (UnB), implementa as “cotas raciais”. E assim o movimento foi ganhando força, junto às IES públicas de ensino (GUARNIERI; MELO-SILVA, 2017).

Em 2012, houve a consolidação da política de cotas, com a citada lei que estabelece que até agosto de 2016, prazo máximo (Art. 8º), “todas” as instituições federais de educação (ensino superior e técnico) deverão reservar, em seus processos seletivos para ingresso, 50% por curso e turno, de vagas, para estudantes “que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas” (Art. 1º) e “autodeclarados pretos, pardos e indígenas” (Art. 3º) (BRASIL, 2012).

Então, considerando a existência dessa política, hoje, período desta investigação, cabia a nós a expectativa de encontrar um número um pouco mais representativo desse grupo, ou seja, de pretos como docentes na RME. Ainda, reafirmamos que o cenário indica o fortalecimento, a manutenção e o incentivo para a materialização das políticas públicas que garantam o acesso e permanência ao estudo e à formação da população negra de Uberaba, para que tenham condições de pleitear e acessar cargos públicos, também, na área da educação e do ensino.

Tabela 21 – Divisão entre raça e gênero (*survey*).

	Feminino	Masculino
Branca	64%	60%
Preta	14%	12%
Parda	22%	28%

Fonte: Própria Autora.

Acreditamos ser a docência um caminho para que possamos resgatar e fortalecer movimentos históricos de defesa e de proteção desse grupo, não só enquanto mobilidade social, mas também, enquanto docente e agente social de transformação.

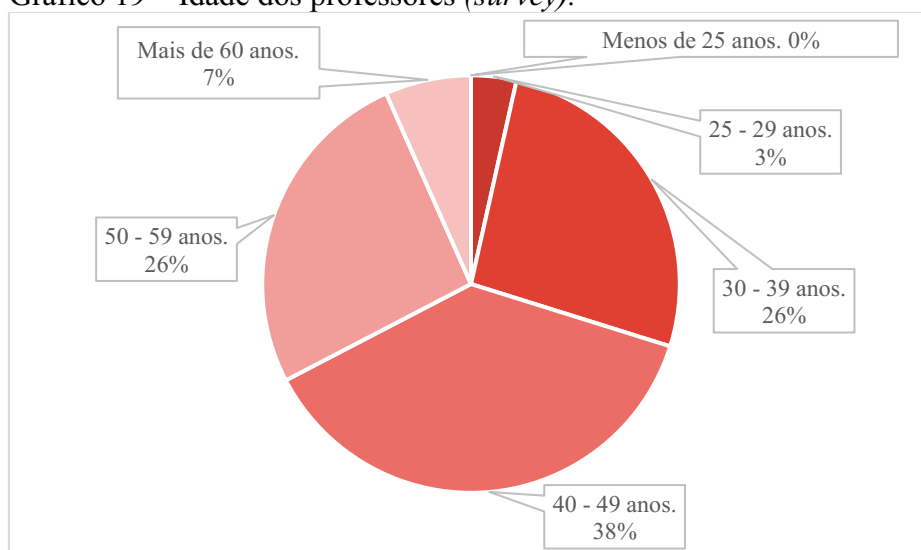
A importância dos profissionais do ensino se revela também pelo fato de constituírem eles o maior subgrupo ocupacional entre os profissionais das ciências e das artes (53%) com alto nível de escolaridade (médio e superior), compartilhado com outros profissionais como engenheiros, médicos, dentistas, jornalistas, advogados (GATTI; BARRETTO, 2009, p. 16).

A responsabilidade pelo ato educacional descaracteriza-se, exclusivamente, da figura do professor e faz-se responsabilidade e compromisso social, de uma sociedade educadora e comprometida com o desenvolvimento revolucionário do seu povo.

Educação não é só ensinar conhecimentos em sala de aula. Assim, a construção de outro tipo de educação vai depender da sociedade e, inclusive do professor, que faz parte dela, bem como, do investimento que se faz, do nível de consciência, da exigência que tem, da importância que se atribui a ela (ORSO, 2016, p. 161).

Analisar a idade dos professores que responderam ao *survey* nos permitirá reconhecer em qual momento de seu desenvolvimento estes se encontram, quando comparados ao tempo de atuação profissional na RME. Para isso, fragmentamos as faixas etárias semelhante¹⁴⁸ ao usado no Censo Escolar, disponível em Inep (2020c): “A: menos que 25 anos”; “B: 25 a 29 anos”; “C: 30 a 39 anos”; “D: 40 a 49 anos”; “E: 50 a 59 anos”; e, “F: acima de 60 anos”. Em um primeiro momento, entre os respondentes, concentra-se uma maior quantidade de profissionais na faixa etária “D”.

Gráfico 19 – Idade dos professores (*survey*).



Fonte: Própria Autora.

¹⁴⁸ Semelhante, pois o Censo Escolar fragmenta a faixa etária “E: 50 a 59 anos” em duas: de 50 a 54 anos e, de 55 a 59 anos.

Cotejando estes dados conforme o gênero, percebemos que há um ligeiro envelhecimento das professoras em relação aos professores. Elas apresentam maior percentagem no Inep e no *survey*, respectivamente, nas faixas etárias “D” e “E”; e eles, para ambas as bases de dados, na faixa etária “C”. Especificamente, no *survey*, tanto o gênero masculino como o feminino não possuem respondentes na faixa etária “A” (os mais jovens) e somente o masculino não apresenta nenhum representante na faixa “F” (os mais idosos).

Tabela 22 – Comparação Inep (2020c) e *Survey*: gênero e idade.

	A		B		C		D		E		F	
	Inep (2020c)	<i>Survey</i>	Inep (2020c)	<i>Survey</i>	Inep (2020c)	<i>Survey</i>	Inep (2020c)	<i>Survey</i>	Inep (2020c)	<i>Survey</i>	Inep (2020c)	<i>Survey</i>
Feminino	0,4%	0%	5,7%	3%	29%	23%	36%	40%	23%	26%	5,9%	8%
Masculino	0,8%	0%	12,2%	9%	48%	41%	26%	25%	10%	25%	3%	0%

Fonte: Própria Autora.

Os dados do Inep, expressos na Tabela 22, indicam a proporção, por faixa etária, dos professores do EF-I de Uberaba, no ano de 2019. Neste caso, considerando o universo total destes professores da RME, percebemos que a predominância da faixa etária do gênero feminino concentra-se na “D”; e o gênero masculino, na faixa “C”, dando-nos a percepção de que as professoras que responderam ao *survey* possuem, ligeiramente, maior idade.

Souza e Gouveia (2012) discutem sobre essa questão, retinindo consequências das reformas da década de 1990, por indicar a permanência por mais tempo dos professores na “ativa”, pois não tiveram aumentos reais incorporados em seus salários e, em decorrência disso, para não deixar de recebê-los, optam por “voltar à ativa” ou permanecer por mais tempo trabalhando, mesmo alcançando idade mínima para aposentadoria.

Essa situação parece expressar um evidente impacto das reformas previdenciárias ocorridas na década de 1990, que estabeleceram que o trabalhador deveria ficar mais tempo na ativa, o que também pode ter gerado processos de retorno ao trabalho, considerando os baixos rendimentos pós-aposentadoria (SOUZA; GOUVEIA, 2012, p. 23).

Entre esses “benefícios”, podemos citar, principalmente, auxílio alimentação e plano de saúde que foram adicionados como “vantagens” que deixam de existir quando o trabalhador docente se aposenta. Desdobramento desta questão diz respeito ao aumento da experiência profissional que não consideramos como negativo, uma vez que “[...] a experiência é um importante elemento na construção da qualidade educacional, pois tende a forjar melhores profissionais docentes” (SOUZA; GOUVEIA, 2012, p. 24).

No *survey*, destacamos a preocupação de *Débora Seabra (2019)*, a respeito da atuação dos professores com maior idade, evidenciando o plano de saúde e o “ticket” alimentação, enquanto necessários à complementação salarial. Ainda, percebemos, no “desabafo” da professora, a denúncia de ausência de um tratamento diferenciado para esses trabalhadores que tanto já fizeram pela educação municipal, mas não somam vantagens relacionadas ao tempo de atuação:

Quando adoecem lhe tiram tudo, os descontos são absurdos, e é nesse momento que mais precisa, pois remédios custam caro. Quando aposentam, piorou! [...] sem plano de saúde ou *ticket* alimentação (pois o mesmo não é incorporado ao salário) [...] quando essa geração de professores mais velhos se aposentarem, haverá um grande colapso na educação (pois são esses que ainda estão segurando as pontas). Os mais jovens formam e até conseguem o emprego, mas ficam no máximo os primeiros dias e abandonam, não suportam e não conseguem administrar os problemas de uma sala de aula, alunos tão indisciplinados, famílias omissas e praticamente sozinhas para resolver os problemas, pois mesmo que a escola tenha um profissional empenhado em ajudar, é tudo muito limitado. [...] Adoro meu trabalho, mas me sinto adoecida por assistir há tantos anos problemas tão graves, tão sérios ao descaso de políticos e administradores que brincam de “faz de conta” e continuam “tapando o sol com a peneira”. Espero ter contribuído e que leve em consideração este desabafo na sua pesquisa, pois ainda há esperança no coração de uma professora no fim de carreira e que ama o que faz [...].

Por outro lado, é inegável considerar que a experiência associada ao aumento da idade gera profissionais com maior cansaço físico e emocional, pois “[...] esses profissionais mais experientes não estão sendo recompensados, ou recebendo um tratamento diferenciado em relação às condições de trabalho, considerando que já não têm a mesma idade” (SOUZA; GOUVEIA, 2012, p. 24).

Os autores afirmam que este deve ser um fator importante a ser observado, indicando que houve uma mudança no perfil do professor, provocado pela ampliação da experiência profissional e idade dos professores, em detrimento de seu “achatamento salarial”. Consideram que isso não é positivo, como possa aparentemente configurar, uma vez que, “[...] se há positividade na maior equalização entre os docentes, ela tem se dado pelo sacrifício dos mais experientes em detrimento de maior investimento educacional” (SOUZA; GOUVEIA, 2012, p. 40).

A professora *Amanda Álvaro Alberto (2019)* destaca ainda sua preocupação com a “[...] aposentadoria pelo IPSEV¹⁴⁹. “Considero injusto pagar sobre as aulas excedentes e receber

¹⁴⁹ Instituto de Previdência dos Servidores Públicos Municipais de Uberaba (IPSEV).

somente o relativo ao salário-base”. Na mesma perspectiva, *Carolina de Jesus (2019)* afirma que “[...] em relação ao salário, acredito que a separação das horas/aulas excedentes do salário-base está incorreta. Trabalhamos por essas horas e o mais justo é que sejam incorporadas ao salário. Para fins de aposentadoria perdemos muito, já que não se calcula sobre essas horas”.

Destacamos que as “horas/aulas excedentes” constituem uma carga-horária de trabalho, normalmente, assumida por professores efetivos, com objetivo de complementação de atividades curriculares. A queixa extraída do discurso dos professores perpassa pelo fato de que destas horas são extraídos descontos em folha de pagamento que não são contabilizados para aposentadoria. Esta situação evidencia o desgaste a que são submetidos, por necessidade, na busca de incrementar o salário, mas que, efetivamente, não poderão contar para cálculos futuros, em relação à aposentadoria¹⁵⁰.

Assim, consideramos que, dentre os respondentes, não temos jovens; a grande maioria são adultos e uma pequena porcentagem de idosos¹⁵¹, exercendo a docência na RME de Uberaba. Há, para Souza e Gouveia (2012), uma tendência a ser confirmada em âmbito nacional sobre este envelhecimento que, como dissemos, pode não ser tão positivo a depender da forma por meio da qual sejam amparados.

Quando observamos esses dados do EF-I cotejados do Censo Escolar, é ainda mais notório o envelhecimento docente, em números percentuais, a partir da variação na década estudada (2009-2019). Destacamos a ampliação da variação daqueles que compõem a faixa etária “F” em detrimento daqueles que estão na faixa etária “A”.

Tabela 23 – Envelhecimento dos Professores da EF-I em Uberaba.

	Até 24 anos	De 25 a 29 anos	De 30 a 39 anos	De 40 a 49 anos	De 50 a 54 anos	De 55 a 59 anos	60 anos ou mais
Mulheres	↓-80%	↓-41%	↑13%	↓8%	↑50%	↑50%	↑123%
Homens	↓-88%	↑15%	↑124%	↑88%	↑80%	↑50%	↑200%

Fonte: Própria Autora Adaptado do Inep (2020c).

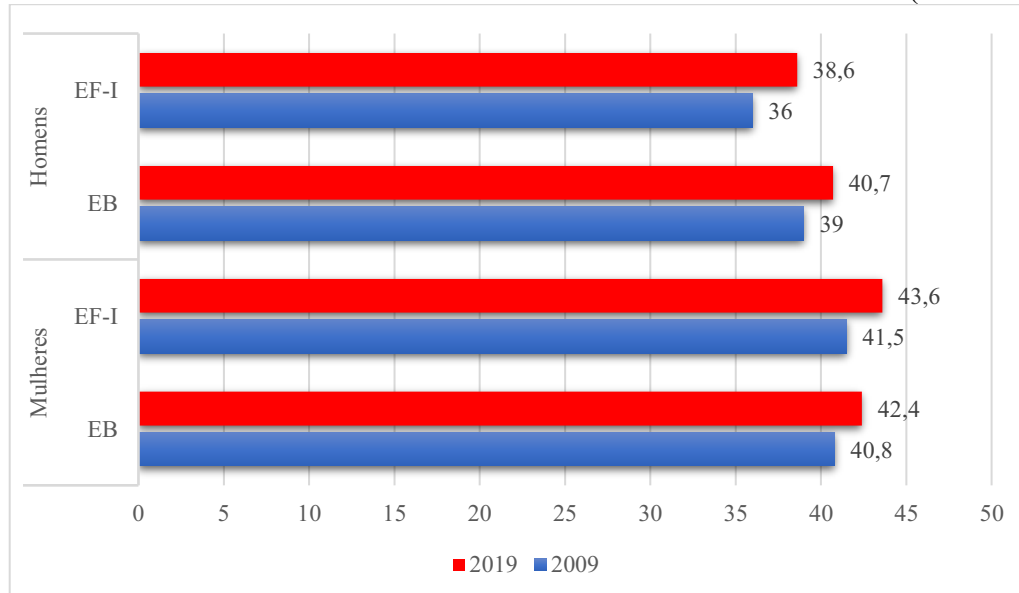
Ao estudar esta variação por meio da média ponderada, em que consideramos, proporcionalmente, o número de professores em cada faixa etária, continuamos percebendo a tendência ao envelhecimento. Entretanto, com menor significado numérico que o observado na seção 3.5, que destaca esse movimento em âmbito nacional. Em Uberaba, há um aumento da

¹⁵⁰ Ver descontos do Ipserv na Imagem 2.

¹⁵¹ Conforme Estatuto da Juventude, Lei n. 12.852, de 05 de agosto de 2013 e o Estatuto do Idoso, Lei n. 10.741, de 01 de outubro de 2003, consideramos a seguinte classificação: jovem - de 15 a 29 anos; adulto - de 30 a 59 anos; idoso - acima de 60 anos) (BRASIL, 2013a; 2003).

idade; no entanto, tal diferença, em nenhuma das observações, ultrapassou três pontos percentuais.

Gráfico 20 – Média Ponderada da Idade de Homens e Mulheres em Uberaba (EB e EF-I).



Fonte: Própria Autora Adaptado do Inep (2020c).

Consideramos este um dado importante, a ser acompanhando, uma vez que a queda no primeiro extremo e o aumento no segundo extremo, como já dissemos, não constitui, aqui, um aumento saudável da experiência profissional, nas condições de trabalho atual. O apresentado, evidencia o desprestígio social e financeiro da docência que afasta os ingressantes jovens e, por conseguinte, a ausência de uma remuneração-base adequada que exige dos professores permanecerem na ativa por mais tempo, como forma de garantir a condição alcançada em décadas de trabalho e materializadas em vantagens ao invés de direitos¹⁵².

Ao cruzar os dados referentes à idade dos professores, cotejar entre as representações do sexo feminino e masculino e o tempo de atuação na RME de Uberaba, fomos provocados a pensar sobre as fases ou estágios de desenvolvimento profissional. Nesse sentido, recorremos a estudos apresentados por Huberman (2000), por significar ainda hoje, uma das maiores referências sobre a temática¹⁵³.

¹⁵² Registramos aqui que, em discurso midiático, já apresentado na seção 5, a gestão municipal reconhece a importância de incorporação destes benefícios ao salário-base, conforme pode ser novamente conferido no texto Prefeitura [...] (2019).

¹⁵³ O estudo foi desenvolvido com professores, do nível secundário, que não desempenhavam nenhuma atividade de cunho administrativo (HUBERBAN, 2000).

Seria possível identificar alguma relação entre a idade cronológica e o tempo de trabalho em uma mesma rede de ensino? Quais apontamentos conseguimos ter, entre a percepção dos chamados iniciantes, estáveis, experientes e serenos?

Ao estudar o ciclo de vida da carreira docente, em um primeiro momento, é importante considerar que não se trata de um estudo linear e homogêneo. Há variantes que atravessam a vida individual e profissional do sujeito, ou seja, as sequências apresentadas não serão vivenciadas por todos os professores da mesma forma.

O desenvolvimento de uma carreira é, assim, um processo e não uma série de acontecimentos. Para alguns, este processo pode parecer linear, mas, para outros, há patamares, regressões, becos sem saída, momentos de arranque, descontinuidades (HUBERMAN, 2000, p. 38).

O autor cita outros estudos que focalizam diferentes carreiras, que destacam a existência da “fase da exploração”, sequência profissional, normalmente, vivenciada no início da carreira. Nesta fase inicial, o profissional se comporta em relação à ocupação como opção provisória, e acaba fazendo uso de vários papéis, configurados de diferentes formas.

Outra sequência apontada diz respeito à “fase da estabilização”, momento em que já se fez a opção e estabeleceu um compromisso, e o trabalhador já se encontra em condições efetivas de desenvolvimento, prestígio e especialização (HUBERMAN, 2000).

Consideramos a fase da exploração, aqui neste estudo, como aquela em que o profissional não constitui classe orientada por carreira pública, exercendo a função de empregado público celetista. Este é regido por contrato de trabalho temporário e selecionado por meio de processo seletivo. Podemos dizer que, dentre os sujeitos que participaram do *survey*, 38% constituem sujeitos explorados, sem perspectivas futuras de uma estabilização, mantendo-se a atual situação.

Percebemos a estabilização, quando podemos conceber a garantia de permanência em sua ocupação, condição em tese, garantida aos servidores públicos estatutários, concursados e estáveis, ou seja, que já venceram os três anos de estágio probatório. E, em nossa pesquisa, constituem 62% dos professores.

Nesse universo, em que o professor poderá continuar o desenvolvimento de sua carreira com estrutura e orientações voltadas aos seu desenvolvimento, ou seja, aqueles considerados “efetivos”, associamos ao aprofundando do estudo de Huberman (2000), quando estrutura as seguintes etapas ou fases do ciclo de vida profissional do professor:

Quadro 11 – Ciclo de vida docente

Fase	Período	Característica
Entrada na Carreira	1 a 3 anos	Chamado “estágio da sobrevivência” (confronto entre os ideais e a realidade) e de “descoberta” (momento do entusiasmo, vivendo a responsabilidade). Acontecem de modo simultâneo.
Estabilização	4 a 6 anos	Fase do comprometimento e nomeação oficial. Momento da escolha de uma identidade profissional e independência e construção de seu modo de agir – autonomia, autoridade e espontaneidade; e ainda, crescimento da “competência pedagógica”, alcançando um estilo próprio (para ensinar, lidar com os alunos e relacionar-se com o sistema).
Diversificação	7 a 25 anos	Fase da experimentação e diversificação. Tem-se mais consciência dos fatores institucionais que determinam a carreira, passa a agir com mais crítica e busca por superação das questões que julga improcedentes ou ineficientes; mais motivados e dinâmicos. Buscam ainda, para seu crescimento profissional intensificar sua autoridade, responsabilidade e prestígio, muitas das vezes, objetivando alcançar postos administrativos.
Serenidade e distanciamento afetivo	25 a 35 anos	Fase que ocorre após intenso período de questionamento. Torna-se mais habilidoso em relação ao fazer pedagógico, no relacionamento com os alunos e na previsão dos acontecimentos cotidianos. Período em que há uma queda no nível de ambição e investimento, e aumento na serenidade e confiança.
Conservantismo e Lamentações	35 a 40 anos	Fase em que é considerado um “rezingão”, com alto grau de prudência, ampliação da resistência a inovações, sentimento de nostalgia; desinvestimento, recuo e interiorização. Pode ser sereno ou amargo.

Fonte: Huberman (2000).

Tal ordenação não carece de um modelo preciso, por se tratar de seres humanos, dotados de vontades, escolhas e determinantes históricos. No entanto, o estudo nos permite remeter o olhar para os professores de nossa investigação para traçarmos algumas considerações que julgamos importantes.

Tabela 24 – Relação Tempo, Idade e Vínculo (*survey*).

Tempo atuação na RME	Idade	Vínculo		Total (%)
		Contrato	Efetivo	
1 e 2 anos	Menos que 25 anos	0	0	0
	25 a 29 anos	1	1	0,7
	30 a 39 anos	16	3	6,7
	40 a 49 anos	18	2	7,1
	50 a 59 anos	3	0	1,1
	Acima de 60 anos	0	0	0
3 e 5 anos	Menos que 25 anos	0	0	0
	25 a 29 anos	1	6	2,5
	30 a 39 anos	2	14	5,7
	40 a 49 anos	9	13	7,8
	50 a 59 anos	6	4	3,5
	Acima de 60 anos	0	0	0
6 e 9 anos	Menos que 25 anos	0	0	0
	25 a 29 anos	0	1	0,4
	30 a 39 anos	10	11	7,4
	40 a 49 anos	5	10	5,3
	50 a 59 anos	2	5	2,5

10 e 14 anos	Acima de 60 anos	2	0	0,7
	Menos que 25 anos	0	0	0
	25 a 29 anos	0	0	0
	30 a 39 anos	5	8	4,6
	40 a 49 anos	9	15	8,5
	50 a 59 anos	3	4	2,5
15 e 19 anos	Acima de 60 anos	1	1	0,7
	Menos que 25 anos	0	0	0
	25 a 29 anos	0	0	0
	30 a 39 anos	1	4	1,8
	40 a 49 anos	5	12	6,0
	50 a 59 anos	1	15	5,7
Acima de 20 anos	Acima de 60 anos	2	7	3,2
	Menos que 25 anos	0	0	0
	25 a 29 anos	0	0	0
	30 a 39 anos	0	0	0
	40 a 49 anos	0	9	3,2
	50 a 59 anos	4	25	11,0
	Acima de 60 anos	0	4	1,4

Fonte: Própria Autora.

Naturalmente, quanto maior o tempo de atuação na RME, maior é a idade dos professores; o mesmo acontece com o vínculo: quanto mais tempo de atuação, menos professor “contratados” e mais “efetivos”. Separando os gêneros, nesta análise, não identificamos homens atuando acima de 60 anos (faixa “F”); novamente, repercutindo a presença do gênero nas faixas anteriores, uma vez que a tendência de ampliação da participação masculina ainda é um fenômeno tido como recente, conforme Souza e Gouveia (2012).

Contrapondo ao ciclo de desenvolvimento profissional do professor elaborado por Huberman (2000), exclusivamente no que tange à variável tempo de atuação profissional dos professores efetivos na RME, podemos afirmar que 3,4% dos professores que responderam ao *survey* estão na fase da “entrada na carreira”, com altas expectativas; porém, com pouca experiência.

Já, 21,8% podem se considerar na segunda fase, a da “estabilização”, uma vez que já estão estáveis profissionalmente (superaram o período probatório), aumentando a sua compreensão sobre a identidade profissional e assumem uma postura mais autônoma e espontânea, contribuindo com o crescimento de sua competência pedagógica.

Outros 53,1% assumem viver a fase da “diversificação”, pois conhecem melhor sua carreira, posicionam-se para superação de equívocos profissionais, são intensamente dinâmicos e buscam o crescimento profissional, seja por meio de cargos de gestão ou por meio de formação acadêmica.

Por fim, 15,6%, estão nas fases finais do desenvolvimento da carreira docente, aqui, por Huberman (2020) denominadas de “serenidade e distanciamento afetivo” e “conservantismo”,

ou seja, não são mais provocativos e sim, estabilizados profissional e emocionalmente, já não esboçam muita ambição, mas esbanjam confiança. Em alguns casos, mais próximo do encerramento da carreira, podemos perceber o estilo “reclamação” ou “do contra”, evidenciando sua prudência e resistência à inovação. É um período de acomodação, de desinvestimento e de interiorização.

Consideramos, ainda, que, mantendo-se nessa lógica, tenderemos a perceber um aumento daqueles que estão no ciclo final do desenvolvimento profissional e diminuição daqueles que acessam a profissão. Certamente, haverá impactos preocupantes nesta realidade a ser materializada, e destacamos, especialmente, a dificuldade de acesso a uma formação continuada de qualidade para este grupo que compõe o quadro de profissionais efetivos da RME, conforme discutiremos na seção 6.3.2.

Ao buscar entender sobre a renda mensal do professor do EF-I da RME, tínhamos como pretensão compreender aspectos que giram em torno da possibilidade de viver dignamente com a renda financeira do trabalho com a docência. No *survey*, estabelecemos quatro eixos: (i) a renda mensal enquanto docente e em outras atividades complementares, (ii) a renda familiar, (iii) a importância dessa renda (principal ou complementar) e (iv) o número de pessoas que dividem essas rendas, objetivando perceber, proporcionalmente, a renda familiar *per capita*¹⁵⁴ do professor de EF-I da RME de Uberaba.

O rendimento domiciliar per capita, [...] foi calculado como a razão entre o total dos rendimentos domiciliares (em termos nominais) e o total dos moradores. Nesse cálculo, são considerados os rendimentos de trabalho e de outras fontes (IBGE, 2019).

Destacamos, ainda, que este índice tem uma flutuação de acordo com a unidade da federação. O estado do Maranhão, por exemplo, expressa a menor renda familiar *per capita* do país, expressando um valor 44% abaixo da média nacional, e ainda, equivalente a apenas 63,7% do salário mínimo nacional.

Tabela 25 – Rendimento *per capita* e salário mínimo (2019).

Unidade da Federação	Rendimento familiar <i>per capita</i>	Comparação em relação ao salário mínimo (2019)
Brasil	R\$ 1.439,00	↑44,1%
Minas Gerais	R\$1.358,00	↑36,0%
Espírito Santo	R\$1.477,00	↑47,9%
Rio de Janeiro	R\$1.882,00	↑88,5%

¹⁵⁴ Este é um indicador criado pela Secretaria de Assuntos Estratégicos (SAE) da Presidência da República, com o objetivo de avaliar políticas públicas. O índice nacional de 2019 foi de R\$1.439,00, valor apresentado pelo IBGE e coletado a partir da PNAD Contínua (IBGE, 2019).

São Paulo	R\$1.946,00	[†] 94,9%
------------------	-------------	--------------------

Fonte: Própria Autora.

A tabela em tela, elaborada a partir de dados coletados de IBGE (2019), permite-nos apresentar o valor da renda familiar *per capita* e uma comparação proporcional deste valor em relação ao salário mínimo pago no país no ano de análise, ou seja, 2019. Podemos perceber, nos estados destacados, todos da região Sudeste, que o estado de Minas Gerais constitui aquele com menor rendimento. A partir destas informações, passaremos a verificar a condição do professor da RME em relação a esses dados¹⁵⁵.

No questionamento, estratificamos a faixa salarial em sete subcategorias, sendo elas: “G: menos que 1 salário mínimo”; “H: mais de 1 e menos de 1,5 salário mínimo”; “I: mais que 1,5 e menos de 3 salários mínimos”; “J: mais de 3 e menos de 5 salários mínimos”; “K: mais de 5 e menos de 8 salários mínimos”; “L: mais de 8 e menos de 10 salários mínimos”; e, “M: mais de 10 salários mínimos”¹⁵⁶.

Dos 285 participantes, destacamos que apenas a faixa “L” não teve marcação. E, ainda, que as faixas “G” e “M”, os extremos, tiveram apenas uma marcação, cada. E, ainda, que as faixas “I” e “J” constituem a média de renda, maioria dos professores, ou seja, estes recebem de R\$1.497,00 a R\$4.990,00.

Quando cotejamos por gênero, os dados são muito semelhantes, ou seja, a proporção de mulheres e homens em relação à faixa salarial possui uma diferença mínima: enquanto 41% de mulheres anunciam receber a faixa “I”, 39% dos homens fazem o mesmo. Já em relação à faixa “J”, são 47% e 45%, respectivamente, entre mulheres e homens.

Sobre o questionamento “se desenvolviam ou não atividade complementar à docência”, 36% afirmaram que sim, indicando a dificuldade financeira de “viver da docência”. Destes, 10% são do gênero masculino e 90% feminino. Apesar deste percentual não se constituir na maioria dos professores, Gatti e Barretto (2009) apontam que constitui um valor significativo. Podemos afirmar que, de cada cem professores do EF-I da RME de Uberaba, 36 precisam dedicar-se a atividades complementares por motivo de renda. Ainda, que, destes, quatro são homens e 32 são mulheres.

¹⁵⁵ Gostaria de estabelecer esta análise em relação ao município de Uberaba; no entanto, não foi possível encontrar essas informações dentro da base de dados do IBGE.

¹⁵⁶ Quando da aplicação do *survey*, o salário mínimo vigente era R\$ 998,00.

Destacamos, também, que, em pesquisa desenvolvida por Gatti e Barretto (2009)¹⁵⁷, esse índice era de 18,3% de professores que desempenhavam outra função além da docência. Em dez anos, esse valor quase que dobrou, e destacamos a importância de que seja acompanhado, uma vez que a tendência é que se mantenha esse aumento, o que não configura boas expectativas para a educação, em decorrência dos desdobramentos provocados por este indicador.

Essa constatação já foi feita por Alves e Pinto (2011), ao apontarem que, visando melhorar a remuneração, professores buscam “[...] outros trabalhos fora da sala de aula, o que, além de não ser um indicador positivo de atratividade e reconhecimento social e econômico da carreira, evidentemente pode comprometer a qualidade do ensino” (p. 621).

Destacamos aqui, que a renda complementar em discussão não precisa ser exatamente um “outro emprego” formal. Podem ser atividades informais como revenda de produtos, produção e venda de produtos alimentícios (bolos, doces etc.), produção e venda de produtos de papelaria personalizada, babá, aulas particulares de apoio escolar entre outras¹⁵⁸.

Discussões sobre a ampliação da jornada de trabalho dos profissionais da educação são muito estruturadas e fundamentadas no fato de que consideram que o professor, exclusivamente docente, para conseguir uma renda condigna, deveria atuar no mínimo com uma jornada de 60h. Em consequência, o número de tarefas, de alunos e de atividades a serem desenvolvidas se multiplica, provocando uma sobrecarga de trabalho e, por consequência, a ampliação da precarização de seu trabalho (GATTI; BARRETTO; ANDRÉ, 2011).

Torna-se, ainda, mais preocupante, quando a composição salarial se faz na informalidade, por meio de outras ocupações e atividades que não se relacionam à docência. No caso do *survey*, representamos estes casos que nos remetem a pensar sobre a precarização enquanto desmotivação deste profissional em investir na carreira, em decorrência dos baixos rendimentos. Este, certamente, é um candidato a evadir-se da docência, pouco ou nada investir em sua formação continuada e, por fim, tornar-se um professor, tal qual o ciclo de desenvolvimento docente de Huberman (2000), amargo.

Aqui, estamos considerando que um professor que amplifica sua jornada de trabalho limita suas condições emocionais e físicas, além do seu tempo, para investir em atividades de

¹⁵⁷ “Corroborando o que foi demonstrado, a grande maioria dos professores (81,7%) declarou ter um só trabalho, o trabalho principal de docente; outros 16,8% tinham dois trabalhos e 1,5%, três ou mais” (GATTI; BARRETTO, 2009, p. 29).

¹⁵⁸ Nesta questão, destacamos uma limitação do instrumento de coleta de dados, pois não questionamos quais seriam as atividades complementares. Nesse sentido, julgamos que este constitui um aspecto de importante aprofundamento para estudos futuros.

formação (inicial e continuada), aumenta sua probabilidade de adoecimento¹⁵⁹, e se complexifica ainda mais, quando este docente é do gênero feminino. Isto porque acumula jornadas familiares estendidas, compreendidas como o cuidado com os filhos, a organização e manutenção de seus lares (GATTI; BARRETTO; ANDRÉ, 2011).

Sobre o tempo de dedicação, a partir do *survey*, consideramos que é uma jornada alta para atividades externas à docência.

Tabela 26 – Tempo destinado à atividade complementar (*survey*).

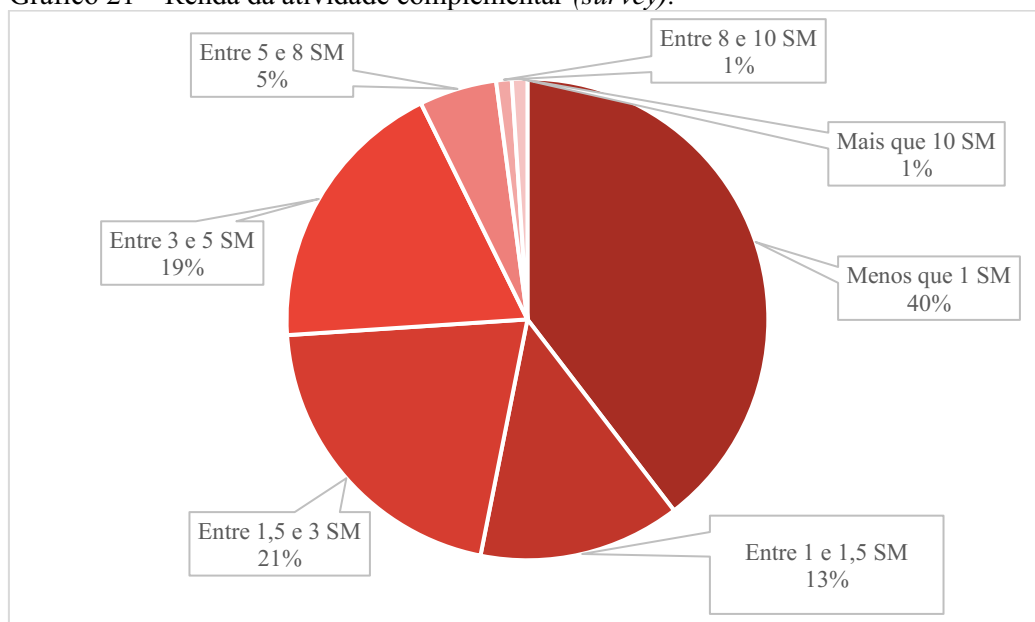
Tempo de dedicação	Percentual
Sem jornada fixa, até 10 horas semanais.	38%
De 11 a 20 horas semanais.	32%
De 21 a 30 horas semanais.	15%
De 31 a 40 horas semanais.	10%
Mais de 40 horas semanais.	5%

Fonte: Própria Autora.

Neste contexto, identificamos diferentes variações, como: professores com jornada de docência superior a 40h, 26%; desempenhando atividades complementares, de diferentes jornadas, chegando a superar 80h semanais de trabalho. Tal dado instiga-nos a reflexões sobre o rendimento do professor da RME, tema sobre o qual iremos tratar especificamente à frente, quando formos tratar da satisfação do professor em relação à sua “remuneração”. Frente a esta questão, Gatti, Barretto e André (2011) questionam sobre o impacto desta prática no desenvolvimento profissional e apontam a falta de adequação do salário como o principal motivador desta prática.

Sobre o rendimento financeiro que esta “atividade complementar” oferta, dos 96 professores que a praticam, ficou assim a distribuição:

¹⁵⁹ O adoecimento do professor é citado pela professora *Helena Wladimirna Antipoff (2019)* “[...] não é por acaso que professores têm um alto índice de “depressão”, vivemos numa pressão psicológica o tempo todo, o esgotamento é inevitável!”; e, o destaque ao “descaso do poder público” feito pela professora *Thaís Storchi (2019)* “[...] esquece de oferecer políticas educacionais que tratem da saúde e do emocional de seus professores de forma efetiva, o que justifica tantos professores afastados e doentes”; já a professora *Ester Cerdeira Sabino (2019)* diz: “A Semed necessita de enxergar o profissional docente adoecido e desvalorizado como ser humano [...]”. Como consequência desta intensificação, a professora *Luiza Helena de Bairros (2019)* adverte: “A falta de suporte para o desenvolvimento melhor na escola, com mais qualidade, acontece sempre pela contenção de gastos, onde não disponibilizam as quantidades necessárias de profissionais para o âmbito escolar”.

Gráfico 21 – Renda da atividade complementar (*survey*).

Fonte: Própria Autora.

Tracejando o perfil do professor que precisa se dedicar à atividade complementar, identificamos que 64%, surpreendentemente, são profissionais efetivos, sendo em média, 75% de mulheres, sendo que, destas, 72% constituem a renda principal da família. Tal perfil nos chama atenção e confirma hipóteses: de um lado, o percentual de professores efetivos que ainda precisa de renda complementar, movimento esse esperado para aqueles cujo vínculo é instável, temporário e explorado, os contratados.

E se confirma pelo fato de que a grande maioria dos que exercem tais atividades é responsável pela maior proporção da renda para sustento da família. Consideramos, portanto, que, se a docência, por si, não oferta essa condição, os professores a buscam de modo a suprir as necessidades do lar.

Consideramos, ainda, que o acúmulo de cargos intensificando a jornada de trabalho, somente é compreendido diante dos baixos salários. O professor, diante da necessidade de valorização financeira, busca estratégias que aumentem a remuneração ao final do mês, mesmo que, para isso, coloque em risco a qualidade de seu trabalho e a sua saúde física e emocional, provocadas por uma desgastante jornada de trabalho, dentro e fora da sala de aula.

Aproximando-nos mais sobre a importância da renda do professor respondente do *survey* para a sua família, encontramos que, do total, 30,1% configuram renda complementar; e 68,7%, a principal.

Tabela 27 – Renda principal e complementar por gênero (*survey*).

	Participação	Renda principal (%)	Renda Complementar (%)
Feminino	238	66,4%	33,6%
Masculino	44	86,4%	13,6%
Não respondeu	3	-	-

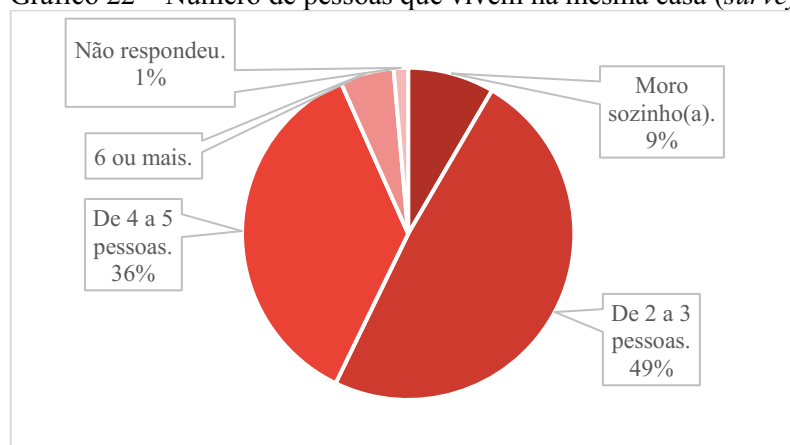
Fonte: Própria Autora.

Deste percentual cuja renda é a principal da família, 61% dedicam-se, exclusivamente, à docência. Já 39% desempenham outra atividade que visa somar com sua remuneração, sendo este percentual representado por 67% de mulheres e por 33% de homens. Novamente, evidencia-se que a mulher, além de configurar maioria absoluta na docência, a sua renda, neste levantamento, é considerada a principal para a maioria dos entrevistados.

Tal expressividade da mulher no contexto social torna-se importante ser destacada e constituir-se como investigação pormenorizada. Evidenciamos que a importância deste papel da mulher, na sociedade, constitui tendências de uma reconfiguração, superando o patriarcado ou domínio masculino, e significa “[...] indício de uma parcela importante de chefes de família entre as professoras” (GATTI; BARRETTO, 2009, p. 28).

Destacamos Fernandes e Silva (2012) que apontam que há um “[...] aumento das mulheres docentes na posição de chefe de domicílio” (p. 60), enquanto aspecto muito importante a ser observado nas novas configurações do trabalho docente, especialmente, quanto aos impactos sociais e até mesmo educacionais que este movimento possa despertar.

Ao questionar os professores sobre o número de membros da família que viviam na mesma casa, 9% disseram morar sozinhos e 1% não respondeu. Destes que moram sozinhos, aplicando média ponderada, considerando a renda, estão na faixa “J: mais de 3 e menos de 5 salários mínimos”.

Gráfico 22 – Número de pessoas que vivem na mesma casa (*survey*).

Fonte: Própria Autora.

Daqueles que anunciaram dividir a casa com familiares, independentemente da quantidade de pessoas, somando a renda de todos e aplicando a média ponderada, alcançamos a faixa “K: mais de 5 e menos de 8 salários mínimos”. Fizemos mais uma estratificação por tamanho de família em relação à renda familiar, usando a média ponderada, e foi possível perceber, conforme demonstrado na Tabela, a seguir, que, com o aumento do número de pessoas que moram numa mesma casa, há uma diminuição do valor real, ou *per capita*, do rendimento.

Tabela 28 – Renda familiar e Renda *per capita* (aproximada).

Categoria	Subcategoria	Média ponderada (SM)	Renda <i>per capita</i> aproximada (R\$)
Renda familiar	Sozinho	3,25	3.243,50
	2-3 pessoas	5,23	1.739,85
	4-5 pessoas	5,89	1.175,64
	6 ou mais	5,27	1.136,24

Fonte: Própria Autora.

Quanto àqueles que moram sozinhos, podemos considerar que há uma vantagem por estarem recebendo mais que o dobro da renda *per capita* do estado de Minas Gerais que é de R\$1.358,00. Ainda, aqueles que dividem residência com, no máximo, duas pessoas, ainda conseguem receber pouco mais de 28% acima da média do estado. No entanto, aqueles que dividem residência com três, quatro, seis ou mais pessoas, vão tendo sua renda diminuída e ficando abaixo do padrão do estado de Minas Gerais.

Esta análise, ao ser aplicada em relação ao PSPN, acabou por apontar mais uma fragilidade no instrumento de coleta de dados. Questionamos “Quantas horas você trabalha, por semana, na RME de Uberaba” e, “Qual sua renda mensal, como professor(a)”, sem delimitar a RME. Ao fazermos os cálculos, identificamos valores não condizentes com os salários dos docentes em relação à sua jornada de trabalho, impossibilitando-nos esta análise, e obrigando-nos a descartar tais informações.

Faremos uma análise sobre a satisfação do público-alvo em relação à remuneração, e o exposto no PCR do Município de Uberaba, na seção 6.3.3, de modo a contribuir com a compreensão sobre como os professores estão percebendo o não cumprimento da Lei do Piso no município, a partir de constatação apresentada na seção 5.4.2 deste relatório de pesquisa.

A partir do delineamento sobre o “*perfil pessoal*” dos professores que compuseram nossa amostra investigativa, podemos apontar alguns indícios de não valorização: a necessária busca por uma ampliação da renda por meio de práticas “complementares” laborais, conotando uma intensificação da jornada de trabalho; a ausência de profissionais jovens, indicando o

desprestígio da docência e o aumento do número de professores idosos que evidencia a permanência na ativa, muitas vezes, para garantir a remuneração, sem perdas das “vantagens”.

6.3.2 Perfil de Formação

Ao se discutir sobre a qualidade da educação, em âmbito aberto, fora de reflexões provocadas pela ciência, ou seja, considerando informações mediadas pelo senso comum ou, até mesmo, veiculadas pela imprensa, de um modo geral, sempre se associa a baixa qualidade expressa nos indicadores de avaliações nacionais e internacionais à baixa qualificação dos professores.

Há aquelas reflexões que associam a educação brasileira à de outros países com outros níveis de desenvolvimento e que fundamentam e justificam mudanças extraordinárias na formação docente, dando a entender que estas, se feitas “aos moldes” daqueles, conseguirão superar todas as limitações que a educação nacional sofre.

Conforme os vários estudos têm apontado, entre eles o da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), que envolve o levantamento das políticas relativas aos professores da Educação Básica em 25 países membros, constatou-se que a **qualificação dos professores para a qualidade do ensino ministrado é o fator mais importante para explicar o desempenho dos estudantes**. Daí porque a formação docente é, dentre os diversos fatores que contribuem para a melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem escolar, o que deve ganhar maior atenção das políticas públicas para a área (BRASIL, 2019a, p. 5, grifo nosso).

Quando buscamos o relatório-base em que esta justificativa é apresentada, tendo como base a OCDE, identificamos o nome de 25 países¹⁶⁰ que foram alvo de tal estudo, e percebemos que poucos ou até mesmo nenhum apresenta condições sociais, políticas, econômicas e culturais semelhantes às do Brasil. Além de considerarmos que o resultado está descontextualizado, destacamos, ainda, a preocupação de fundamentar-se em dados produzidos há quatorze anos.

Ainda neste Parecer, contraditoriamente, podemos identificar aspectos que justificam maior investimento na formação docente no Brasil, e estes, acreditamos, têm uma relação mais próxima e real com a necessidade nacional, tais como:

¹⁶⁰ Austrália, Áustria, Bélgica, Canadá, Chile, Dinamarca, Finlândia, França, Alemanha, Grécia, Hungria, Irlanda, Israel, Itália, Japão, Coreia, México, Holanda, Noruega, República Eslovaca, Espanha, Suécia, Suíça, Reino Unido e Estados Unidos (OCDE, 2005).

- (a) professores em situação de improviso, ou seja, formados em várias outras áreas do conhecimento, por falta de licenciados na disciplina, ou licenciandos em curso;
- (b) ausência de uma política nacional específica e articulada, dirigida para a melhor qualificação da formação inicial de professores, em qualquer modalidade;
- (c) pouca disseminação e adoção das orientações e resultados de discussões e pesquisas sobre formação de professores na institucionalização dos cursos formadores nas diferentes áreas disciplinares abrangidas;
- (d) diretrizes curriculares nacionais dos cursos de licenciatura com forte tradição no aspecto disciplinar, com vaga referência à formação de professores, e muitas vezes tratando praticamente apenas dos bacharelados;
- (e) estruturas curriculares fragmentadas, sem disciplinas articuladoras, com ementas genéricas quanto aos saberes pedagógicos, e com visível abreviação da formação;
- (f) estágios curriculares sem projetos e apoios institucionais, com acompanhamento e avaliação precários;
- (g) conversão em ritmo acelerado da oferta de cursos presenciais em cursos a distância, e o excesso de instituições que oferecem esses cursos nessa modalidade;
- (h) pouco preparo de docentes das Instituições de Ensino Superior (IES) para atuar na formação de professores;
- (i) características socioeducacionais e culturais dos estudantes dos cursos de licenciatura, que merecem ser consideradas para melhor formação e permanência dos discentes no curso (BRASIL, 2019a, p. 5-6).

Reafirmamos que, neste estudo, estamos, a cada momento, descortinando o que o olhar apurado dos agentes, que pensam a educação e fazem o processo educativo, deve sempre pautar no cuidado de análise e, especialmente evitando comparações desproporcionais, que levem a interpretações equivocadas. Se, por um lado, um programa ou projeto de formação funcionou em um espaço específico antes de querer “transplantá-lo” para outro, é preciso promover, pelo menos, as mesmas “condições” estruturais, especialmente, no âmbito social. E ainda, não podemos deixar de considerar os aspectos históricos de constituição de cada espaço, seja ele nacional ou local.

Neste texto, incorporamos o conceito de formação apresentado por Gatti e Barretto (2009), ao conceberem como

[...] movimento orientado a responder aos diversos desafios que se sucedem no que se poderia identificar como diferentes fases da vida profissional: o início da carreira, o processo de desenvolvimento e os tempos mais avançados em que o professor consolida sua experiência profissional (p. 203).

Nesse sentido, acreditamos que tanto a formação inicial (cursos de graduação), como a continuada (cursos que visam à atualização, ao aperfeiçoamento e, ainda, à especialização, mestrado e doutorado), que acontecem dentro e fora das unidades escolares, desempenham papel importante e fundamental no processo de valorização do professor (DOURADO, 2015a).

Assim colocado, é fato que consideramos este assunto como sendo extremamente relevante e necessário, quando discutimos o eixo da valorização do professor. No entanto, o que não podemos manter é a lógica de responsabilização do professor sobre a baixa qualidade da educação, medida por instrumentos questionáveis cuja solução é a alteração, exclusivamente, da lógica de formação do profissional.

Muitas são as variáveis que interferem no sucesso de um processo formativo. Já citamos algumas, na seção anterior, como a intensificação da jornada laboral, dentro e fora da escola. Daí surgem duas indagações: um professor que trabalha 40h ou mais em sala de aula terá mesmo alguma condição de dedicar-se, com qualidade, a algum tipo de formação, por livre escolha? Ou, faria aquela mais fácil academicamente, e que lhe oferecesse a certificação que ele fosse obrigado a apresentar?

Para atuar no EF-I, conforme já discutimos, a formação mínima, expressa na LDB (1996b) é o nível médio na modalidade Normal. Este é outro ponto a ser evidenciado enquanto eixo de desvalorização dos professores deste nível, bem como os da EI cuja exigência é a mesma. Se há na LDB (1996b) e até no PNE (2014a) expectativas de formação docente em nível superior, podemos afirmar que a própria lei, ao permitir que exista exceções, como a atuação de profissionais com nível médio, sem exigir o ensino superior, acaba abrindo precedentes para que gestores municipais contratem ou abram concursos para ingresso de professores com nível médio o que, conseqüentemente, de imediato, reduz gastos.

Já havíamos identificado e apresentado, na seção 5.5 deste texto, o perfil formativo dos professores do EF-I de Uberaba, a partir de dados do Inep (2020c). Lá, os 1.070 professores, que atuam no EF-I em Uberaba, no ano de 2019, dividem-se da seguinte forma:

Tabela 29 – Formação EF-I da RME segundo Inep.

Formação Inicial		Formação Continuada		
Sem Ensino Superior	Com Ensino Superior	Sem Pós-graduação	Com Pós-graduação	
71	999	570	429	
6,6%	93,4%	57%	43%	
	Sem Licenciatura	Com Licenciatura	<i>Lato Sensu</i> ¹⁶¹	
	74	925	<i>Stricto Sensu</i>	
			Mestrado	Doutorado
	7,5%	92,5%	418	0
			97,4%	0%

Fonte: Própria Autora Adaptado do Inep (2020c).

Quando observamos estes números, levantamos duas importantes questões: por um lado, a necessária ampliação do número de vagas para formação inicial de professores para educação básica, em cursos de licenciatura em Pedagogia e nas áreas específicas.

Por outro lado, destacamos a importância de se ampliar oportunidade de formação continuada de qualidade que supere cursos aligeirados de pós-graduação *lato sensu* em instituições com interesses de mercado, exclusivamente, distribuindo diplomas desprovidos de uma formação ampla e crítica. E neste mesmo movimento, promover a necessária e urgente ampliação de vagas para cursos de pós-graduação *stricto sensu*.

Percebemos que o funil formativo na educação é algo excludente e perverso. Aqueles que desejam sua capacitação continuada para promoção de carreira e, efetivamente, de desenvolvimento social e profissional, enfrentam desafios que começam da oferta de vagas à liberação e condições de tempo para dedicação aos estudos.

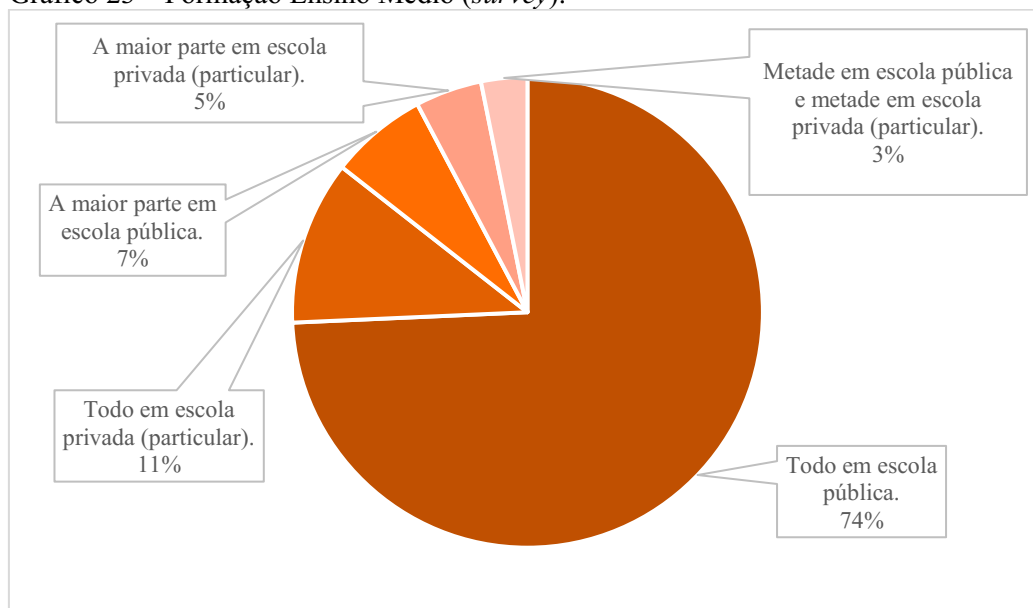
Um professor que inicia sua carreira no EF-I, com doze anos de formação escolar e deseja dar prosseguimento, hoje, em Uberaba, em IES públicas, precisará inscrever-se em um curso a distância de Pedagogia ou em áreas específicas – poderá encontrar algumas presenciais e várias a distância¹⁶². Quatro anos depois, para continuar sua formação, enfrentará grande dificuldade de encontrar pós-graduações *lato sensu* em educação presencial e algumas opções a distância; e ainda, caso consiga, após dois anos, terá duas opções para mestrado, uma acadêmica e outra profissional. E, após quatro anos, quanto ao doutorado, somente uma opção. Importante destacar que a proporção do número de vagas para mestrado e para doutorado é, progressivamente, menor em relação aos demais cursos.

¹⁶¹ Quando cotejamos os dados do Inep (2020c), não podemos determinar que todos os professores que possuem mestrado possuem especialização, uma vez, que, na legislação, não há este tipo de exigência. Por isso, a separação numérica.

¹⁶² Importante destacar que, das IES públicas na cidade de Uberaba/MG, não há oferta de curso de Pedagogia presencial.

Aos professores que responderam ao *survey* iniciamos, questionando a origem formativa, ou seja, em que tipo de escola haviam cursado o Ensino Médio, em que as subcategorias eram: “todo em escola pública”; “todo em escola privada (particular)”; “maior parte em escola pública”; “maior parte em escola privada (particular)”; “metade em escola pública e metade em escola privada (particular)”.

Gráfico 23 – Formação Ensino Médio (*survey*).



Fonte: Própria Autora.

Ao se avaliar que o magistério, enquanto profissão com baixa atratividade em relação aos salários, mas em contraposição, com relativo número de oferta de emprego, consideramos que pensar sobre o que levaram estes profissionais a escolherem a docência, como trajetória profissional faz-se significativo. Afinal, é sabido que, a “atratividade pela docência” não se faz nas condições materiais de existência e está fortemente amparada nas possibilidades de colaborar com a transformação social.

Conforme pesquisa desenvolvida em 2009, com adolescentes concluintes do Ensino Médio, em dezoito escolas de oito cidades espalhadas por todas as regiões do Brasil, a escolha profissional perpassa por:

[...] razões relacionadas à realização pessoal ligada ao prazer e ao desejo de exercer a profissão (41%) e à identificação profissional que abrange a reflexão sobre o que ele conhece da profissão e projeção de uma afinidade com a carreira (29%). Também constitui critério de escolha profissional a **remuneração e a possibilidade de retorno financeiro (22%)**, seguido da identificação pessoal, entendida como uma disposição de características pessoais denominadas pelos participantes como talento, vocação, habilidades, aptidão e dom (19%) e das **oportunidades no mercado de trabalho, especialmente em relação às demandas, à concorrência e à valorização da**

área (14%). Os fatores como concorrência no vestibular e influência da família e de professores foram citados em proporções menos significativas. (GATTI *et al.*, 2009, p. 31).

Quando inquiridos sobre ser professor como primeira opção no processo de seleção para o ensino superior, apenas 2% - configuraram-se 31 alunos dos 1.501 que participaram da pesquisa - indicaram essa possibilidade, elencando o Curso de Pedagogia ou outra Licenciatura ligada aos componentes curriculares da Educação Básica. E ainda, destes, 77% são mulheres e 87% são estudantes de escolas públicas.

Nas escolas particulares, os estudantes, na sua maioria, não têm a intenção em ser professor. Vários alunos até admitem que pensaram na docência em algum momento, mas não como uma profissão, e sim hobby. [...]. A rejeição à profissão é ainda mais gritante quando se referem ao pedagogo [...]. **Nas escolas públicas**, [...] alguns mencionaram já terem pensado em ser professor algum dia, mas a maioria desistiu rápido. [...] Poucos transformaram esse pensamento em intenção de fato. E, quando o fazem, pensam na docência de alguma disciplina específica, para dar aula no ensino médio ou superior (GATTI *et al.*, 2009, p. 48, grifo nosso).

Daqueles que anunciaram pensar em ser professores, justificaram, atribuindo os seguintes fatores negativos: “falta de identificação pessoal, baixa remuneração, falta de identificação profissional, desvalorização social da profissão, exigência de envolvimento pessoal na profissão, desinteresse e desrespeito dos alunos e condições de trabalho” (GATTI *et al.*, 2009, p. 46).

Quando pensam na docência como profissão, enfatizam como fator de atratividade a possibilidade de ensinar e compartilhar conhecimentos. No entanto, demonstram menor atração pela atuação nas séries iniciais do ensino fundamental, citam mais a possibilidade de atuar no Ensino Médio ou no EF-II.

Entre as principais ideias discutidas, é patente a concepção de que esse profissional é, em geral, mal remunerado e desprestigiado, e daí advém boa parte dos problemas enfrentados na contemporaneidade pela profissão, como a insatisfação dos que já estão inseridos no campo da docência e a rejeição daqueles que ainda estão na iminência de se inserir no mercado de trabalho (GATTI *et al.*, 2009, p. 51).

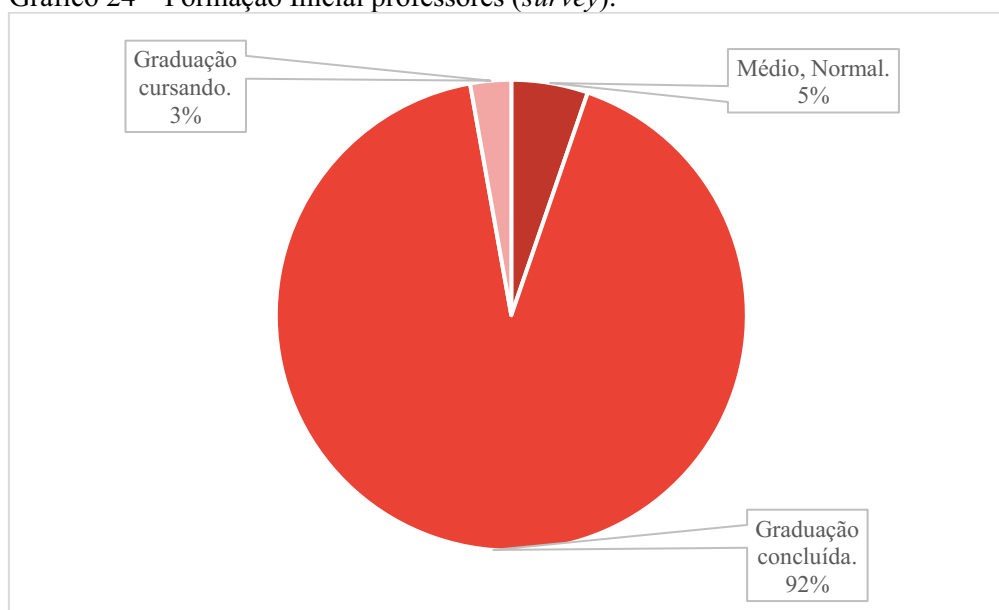
Por fim, a pesquisa evidencia que, nem sempre, a escolha da docência como profissão é delineada por uma falta de opção, dadas as condições de baixa qualidade enfrentadas pelos alunos egressos das escolas públicas. De certa forma, Gatti *et al.* (2009) apontam a maior facilidade de acesso ao ensino superior nos cursos de licenciatura (seja pela concorrência ou

pelas mensalidades em IES particulares) e ainda, a facilidade acadêmica do curso não constituem as únicas razões pela escolha.

Destacam também que, para “[...] muitos jovens das classes populares, a docência se apresenta como uma escolha possível, interessante [...] que leva em conta a perspectiva de exercer uma atividade profissional que se apresenta com possibilidades de transformação da realidade” (GATTI *et al.*, 2009, p. 70).

Continuando, sobre a *formação inicial* de nível superior, identificamos um cenário semelhante ao apresentado na Tabela 29 que expressa dados do Censo Escolar de 2019. Destacamos, ainda, que, destes que afirmaram ter concluindo o curso de graduação, 61% disseram ter apenas uma graduação, 28% afirmam que têm duas e 5% disseram ter três ou mais graduações.

Gráfico 24 – Formação Inicial professores (*survey*).



Fonte: Própria Autora.

Destes que possuem graduação concluída, 91,6% dos professores afirmam ser em cursos de licenciatura, e dos que estão cursando a graduação, todos afirmam estar fazendo licenciatura. Chama-nos atenção que todos do gênero masculino possuem curso superior.

[...] observa-se que a maioria dos professores brasileiros possuía formação adequada do ponto de vista do grau de escolaridade exigido para os níveis de ensino em que trabalhavam, sobretudo quando se tem em conta que até 1996 o curso mínimo requerido por lei para o exercício da docência na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental era o magistério de nível médio (GATTI; BARRETTO, 2009, p. 33).

Os questionamentos que sucedem a esses dados equivalem não mais a uma preocupação em relação à titulação. Apesar dos dados de monitoramento do PNE (2014) indicarem que, em nível nacional, apenas 66,1%, e em nível do estado de Minas Gerais, 77,9% dos professores, alcançaram a formação superior, conforme estabelece a Meta 15, indicador 15B “proporção de docências dos anos iniciais do ensino fundamental com professores cuja formação superior está adequada à área de conhecimento que lecionam” a meta é atingir 100% (INEP, 2020b).

Ou seja, no âmbito municipal, conforme dados do Inep (2020c), alcançamos em 2019, 93,4%, e o *survey*, confirma, evidenciando 92%, provocando-nos a ampliar nosso olhar sobre outros dois aspectos: a qualidade dos cursos de formação inicial e, ainda, a formação continuada. Sobre o primeiro, é importante destacar que a formação docente no Brasil não se constitui espaço delineado de objetivos e de concepções; e sim, de interesses e lutas ideológicas que visam atender a determinados setores da economia do ramo educacional. Dourado (2015a) destaca que a formação de professores acontece em um cenário regulado pelas diversificações e diferenciações de instituições, com predominância das matrículas em instituições privadas, voltadas especificamente ao ensino.

Afirma ainda a necessária constituição de uma centralidade formativa em torno de uma política de formação de professores, baseada em projetos pedagógicos articulados entre instituição de Educação Básica e Superior. Esta organização, certamente, indicará o grau de importância que a formação de professores tem como política de Estado. Seguramente, nesse contexto, continua “[...] deve-se enfatizar a centralidade das universidades públicas e comunitárias na orientação e efetivação de processos formativos construídos a partir da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão” (DOURADO, 2015a, p. 260-261).

Na busca de maior organicidade das políticas [...] estes processos implicam o repensar e o avançar nos marcos referenciais atuais para a formação inicial e continuada por meio de ações mais orgânicas entre as políticas e gestão para a educação básica e a educação superior, incluindo a pós-graduação e, nesse contexto, para as políticas direcionadas à valorização dos profissionais da educação (DOURADO, 2015b, p. 306).

Nesse sentido, Freitas (2014, p. 429, grifo nosso) destaca que, somente a partir do “[...] estabelecimento de uma **política nacional de formação, profissionalização e valorização dos educadores** [...]”, é que poderemos trilhar em busca da constituição da identidade do professor da educação básica e, conseqüentemente, do alcance da qualidade da educação pública.

Segundo a autora, essa é uma busca que vem sendo enfrentada pelo CNE, e reafirma que a formação de professores deve ser responsabilidade das IES públicas, justificando:

associação entre o ensino, a pesquisa e a extensão; estabelecimento de princípios de uma formação unitária dos profissionais da educação básica incorporados nos currículos dos cursos de formação inicial; a formação continuada vinculada ao desenvolvimento pessoal e profissional, focando a qualidade da educação básica; a valorização da carreira docente, superando o exclusivismo da titulação; a recuperação da dignidade do trabalho docente, exigindo a implantação do PSPN, dedicação exclusiva em uma única escola e, qualidade na aplicação da jornada extraclasse (FREITAS, 2014).

No *survey*, foi possível identificar que, em Uberaba, as IES públicas não estão cumprindo seu papel de responsabilizar-se pela formação dos professores enquanto objetivo de valorização da escola pública e qualidade da educação. Àqueles que possuem licenciatura, ao serem inquiridos sobre em qual instituição haviam cursado, surpreendentemente, as IES particulares repercutiram de modo intensificado, mesmo a cidade tendo duas IES públicas que ofertam cursos de licenciatura.

Tabela 30 – Instituição em que fez curso superior de licenciatura (*survey*).

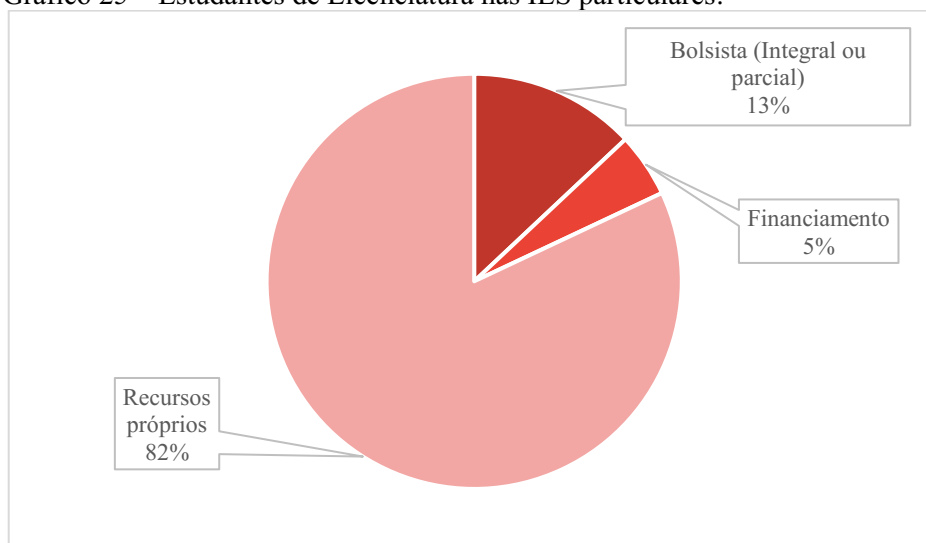
Subcategorias	Números absolutos	Porcentagem (%)
Todo em instituição pública.	26	9,2
Todo em instituição privada (particular).	198	69,5
A maior parte em instituição pública.	3	1,0
A maior parte em instituição privada (particular).	4	1,4
Metade em instituição pública e metade em instituição privada (particular).	9	3,1
Não se aplica.	32	11,2
Não respondeu.	13	4,6

Fonte: Própria Autora.

Percebemos, assim, que as políticas públicas, implementadas por meio de reformas direcionadas à formação docente são motivadas pela expectativa de atender aos acordos firmados pelos governos junto aos organismos internacionais, cuja expectativa é melhorar a posição nas pesquisas “de qualidade” em detrimento das necessárias intervenções em defesa da valorização do professor.

Destacamos, ainda, que, destes estudantes das IES particulares, apenas 13% eram bolsistas e 5% fizeram algum tipo de financiamento estudantil. Ainda, 44% afirmam ter concluído o curso entre dez e quinze anos atrás (entre 2004 e 2009); outros 16%, entre seis e nove anos (entre 2013 e 2010); e 30%, entre um e 5 anos (2018 e 2014).

Gráfico 25 – Estudantes de Licenciatura nas IES particulares.



Fonte: Própria Autora.

Destes, ainda, apenas 16% fizeram na modalidade a distância; e 84%, em curso de licenciatura presencial. Outro dado que julgamos importante, uma vez que desconstrói a tese de que estes profissionais estão sendo, prioritariamente, alvos de programas de formação a distância. Na cidade, isso ainda não é uma premissa verdadeira.

Observa-se, pois, que os professores têm sido objeto de políticas, ações e regulamentações diversas e que vem alterando os parâmetros de formação, de atuação, de profissionalização, carreira e de salários, relacionadas às exigências crescentes de aumento dos anos de escolarização da força de trabalho e de melhoria da qualidade da Educação Básica no Brasil (OLIVEIRA; MAUÉS, 2012, p. 64-65).

É fato que a análise frente ao desenvolvimento qualitativo da educação não restringe às mudanças no âmbito formativo (inicial e/ou continuada). Estas análises precisam ser associadas às condições de trabalho, às formas de contratação, à remuneração e ao desenvolvimento da carreira profissional. Nesse sentido, ao somar todas estas variáveis, acredita-se que o público-alvo das pesquisas terão oportunidade de expressar resultados mais reais à condição.

A busca de décadas dos movimentos de defesa da profissão docente, representados, dentre outros, pela Anfope, visam à constituição de políticas de valorização e de profissionalização que perpassem ações de Estado direcionadas à: formação inicial e continuada, às condições de trabalho, à remuneração e à carreira cujos desdobramentos, certamente, remetem ao alcance de uma educação básica, efetivamente, emancipadora (FREITAS, 2012):

As condições perversas que contribuem para degradação de uma profissão - a baixa qualidade da formação e a ausência das condições adequadas de trabalho entre as quais se incluem a baixa remuneração, a ausência da carreira com jornadas adequadas e aprimoramento profissional constante - estão presentes em nossas escolas públicas há décadas, degradando o exercício da profissão docente (p. 96).

Precisamos considerar, também, a necessária ampliação de vagas para formação inicial e continuada de professor nas IES públicas¹⁶³. O que estamos acompanhando, por meio de publicações do Censo da Educação Superior é um aumento vertiginoso de vagas em IES particulares, cujo foco é o ensino.

A Anfope tem destacado, em seus encontros nacionais ao longo dos últimos 20 anos, a necessidade de expansão do ensino superior público, bem como a priorização do aumento de vagas nas licenciaturas das instituições públicas. Esta é uma exigência atual do País, instrumento de garantia da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão no processo de formação dos profissionais da educação básica (FREITAS, 2014, p. 431).

Para o alcance da Meta 15 do PNE (2014a), no indicador 15B, acreditamos que a solução não passa mais, exclusivamente, pelo aumento do número de vagas em IES, que objetivam a formação de professores. Freitas (2012, p. 116) aponta como fatores a serem considerados para justificar esse impasse a “[...] crescente desvalorização econômica e social do professor, como resultado das péssimas condições de trabalho e salários e da inexistência de um plano de carreira que valorize a função docente e o trabalho pedagógico profissional”. Assim, ter-se-á a amplificação do interesse em fazer da formação inicial um objetivo de desenvolvimento profissional na carreira.

De modo claro, e visando à valorização do profissional e da profissão, “[...] os docentes precisam ver nesse tipo de formação um elemento que contribua para o seu desenvolvimento, mas também venha a ser um fator que esteja incluído na sua ascensão profissional e na melhoria salarial” (OLIVEIRA; MAUÉS, 2012, p. 83).

Sobre o segundo, *formação continuada*, precisamos delimitar duas perspectivas: aquelas desenvolvidas com o objetivo de ampliar o nível acadêmico, como os cursos de pós-graduação *lato e stricto sensu*; e, aquelas que provocam a reflexão sobre a prática, em pequenos grupos, ou seja, a formação continuada em serviço, promovida dentro das próprias unidades

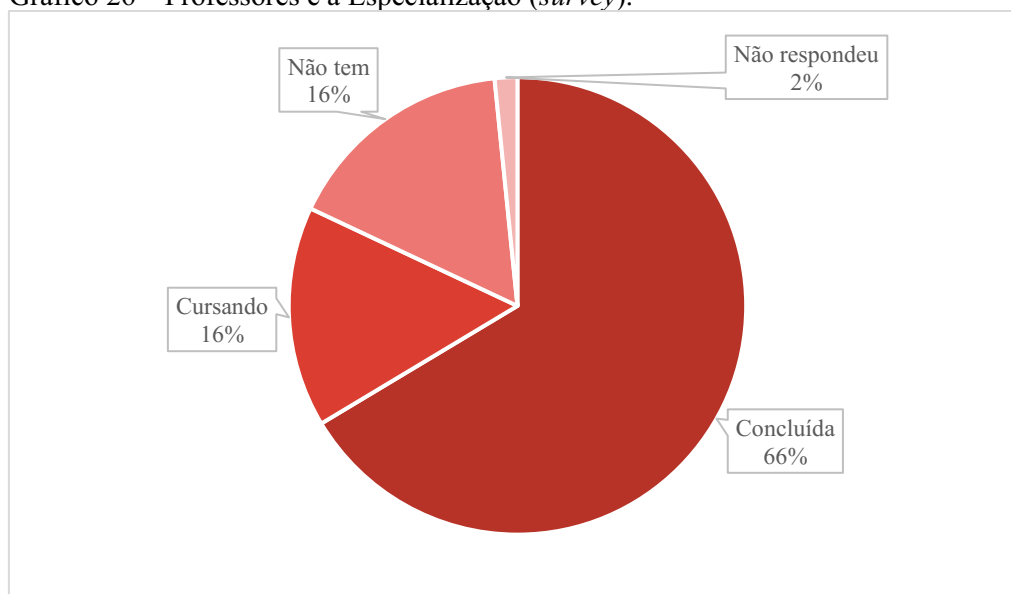
¹⁶³ Precisamos considerar que é muito importante estabelecer análises investigatórias sobre essa premissa, no sentido de saber se essa demanda é efetivamente real, evidenciando, por exemplo, o número de candidato x vaga nos cursos ofertados. Por ora, destacamos a necessária existência da demanda, a partir do número de professores sem formação inicial e continuada, expressos no Censo Escolar.

escolares ou centros formativos municipais. Essas formações acabam visando às necessidades sistêmicas imediatas ou com urgências daquele grupo.

Questionamos aos professores sobre o “tipo de instituição em que havia cursado a especialização e a modalidade do curso”, “tipo de instituição em que havia cursado o mestrado” e, “tipo de instituição em que havia cursado o doutorado” - visando perceber a formação continuada acadêmica. Já sobre a formação continuada em serviço, para aprimoramento profissional, o foco foi reconhecer “a carga-horária dos cursos” e a “motivação para participar destes cursos”.

Dos 262 professores que concluíram a graduação, encontramos uma representação de 66% que já possuem “especialização”. Destacamos, ainda, que, destes, 14,9% dos professores disseram ter “três ou mais cursos”; e 25,3% disseram ter “dois cursos”.

Gráfico 26 – Professores e a Especialização (*survey*).



Fonte: Própria Autora.

Os dados mostraram, ainda, que 81,6% dos professores que possuem pós-graduação são do gênero feminino; e 16,8%, do masculino. Este percentual configura a totalidade dos professores do gênero masculino com curso de pós-graduação *lato sensu*.

Não que estejamos questionando o interesse dos professores em cursar pós-graduações, em busca de ampliar a titulação que possuem. Mas, tal qual destacam Gatti e Barretto (2009), perguntamos, qual interesse suscitou essa busca? Infelizmente, o que estamos constatando e percebendo é uma exclusiva busca por somar títulos, para agradar as exigências dos PCRs, ou ainda, conseguir verdadeiros “alvarás” para assumir cargos e, assim, abandonar a sala de aula.

Nas palavras das autoras “[...] em busca incessante por titulação, acima daquela em que se encontram, para assegurar empregabilidade em cargos superiores, fora da sala de aula” (p. 213).

Com uma remuneração deficiente como a que destacamos anteriormente, a docência no EF-I passa a não ser o objetivo profissional de muitos, tornando-se o espaço que usam até conseguir uma titulação possível para concorrer a cargos dentro do sistema de ensino, ou até mesmo, visando à mudança de planos de carreira do municipal para a rede federal. Com isso, acabamos percebendo que, dificilmente, se consegue construir uma base sólida de intelectuais neste nível educacional.

Outra articulação interessante de destacar é que 36% são professores contratados, e 64% são efetivos, do universo dos professores especialistas, evidenciando as teses expressas da vinculação do título à busca por avanços dentro da carreira (SOUZA; GOUVEIA, 2012).

Em sua fala, a professora *Maria Montessori (2019)* argumenta que “a desvalorização das especializações (pós-graduação) por professoras designadas [...]” evidencia a importância da formação para a constituição da valorização, quando lamenta o fato de não receber, enquanto contratada pela formação adquirida.

O fato de os professores contratados não terem essa possibilidade de promoção, expresso nos planos de carreira, causa grande descontentamento entre os mesmos, que alegam não serem reconhecidos em sua prática profissional, pelo sistema, apesar de desempenharem um papel tão importante quanto o do professor efetivo, para o sistema (na próxima seção faremos uma discussão sobre o vínculo profissional).

Tabela 31 – Instituição onde cursou a especialização (*survey*).

Subcategoria	Número absoluto	%
Totalmente em IES pública	38	14,5
Totalmente em IES particular	153	58,4
Maior parte em IES pública	9	3,4
Maior parte em IES particular	12	4,6
Não respondeu	50	19,1

Fonte: Própria Autora.

Novamente, tal qual na formação inicial, percebemos a importante porcentagem de professores que desenvolveram sua formação continuada em nível de especialização junto a instituição de ensino particulares. Quanto à modalidade, destacamos que 23,7% fizeram presencial; 32,4%, EaD, e 27,9% fizeram no modelo híbrido. Percebemos que há um equilíbrio maior quanto à modalidade cursada.

Recorremos a Oliveira e Maués (2012) para reafirmar onde esta formação docente deveria estar ocorrendo, no Brasil.

[...] formação em nível superior, em cursos de licenciatura plena, em todas as etapas da Educação Básica, sobretudo na educação infantil; formação pós-graduada em cursos de especialização, de mestrado e de doutorado **com reconhecida qualidade acadêmica, sobretudo em universidades públicas**; as revisões dos projetos de cursos de licenciatura e dos processos formativos de modo a contemplar aspectos em que os professores não se sentem preparados para a atuação profissional (p. 78, grifo nosso).

No entanto, percebemos uma grande desarticulação das políticas públicas de formação docente enquanto um projeto de Estado para promoção e articulação da escola pública. As mudanças de projetos e concessões políticas que se fazem neste âmbito permitem a ampliação exponencial de espaços que ofertam tais cursos, sem nenhum ou com pouco acompanhamento por parte da Capes, hoje responsável pela política nacional de formação docente, conforme discutimos na seção 4.4 deste relatório.

Quanto aos professores que disseram ter cursado pós-graduação *stricto sensu* (mestrado e doutorado), configuram-se, respectivamente, 21; e um professores. Dos que cursaram mestrado, 43% fizeram em IES particulares; e 57%, em IES públicas. A professora que concluiu o doutorado cursou-o em IES pública.

Tabela 32 – Formação professores EF-I da RME (*survey*).

Formação Inicial			Formação Continuada		
Sem Ensino Superior	Com Ensino Superior		Sem Pós-graduação	Com Pós-graduação	
23	262		81	181	
8,0%	92,0%		30,9%	69,1%	
	Sem Licenciatura	Com Licenciatura	<i>Lato Sensu</i> ¹⁶⁴	<i>Stricto Sensu</i>	
	22	240		Mestrado	Doutorado
	8,4%	91,6%		159	21
			87,8%	11,6%	0,5%

Fonte: Própria Autora.

Percebemos os valores da Tabela retro citada, muito semelhantes àqueles apresentados na Tabela 29 que foram cotejados, diretamente, do Censo Escolar de 2019. No entanto, afirmarmos que é preciso considerar os dados do *survey* a partir da Nota 1, dos microdados do Inep, que destacam: “Os docentes referem-se aos indivíduos que estavam em efetiva regência

¹⁶⁴ Ao cotejar os dados do *survey*, podemos afirmar que todos os professores que possuem mestrado têm especialização.

de classe na data de referência do Censo Escolar da Educação Básica” (INEP, 2020c). E o “survey” considerou todos os professores, regentes de turmas, de aulas e de projetos do EF-I.

Se, por um lado, a busca pela formação continuada acadêmica visa à obtenção de títulos que favorecem alcançar uma melhor remuneração conforme “promoção” expressa no PCR; por outro, percebemos que, em virtude de variáveis já expressas como “intensificação da jornada de trabalho” e “baixos rendimentos”, tais justificativas impedem que esses professores avancem para cursos de pós-graduação *stricto sensu*, como mestrados e doutorados.

Estes cursos, por sua vez, em maior quantidade, são ofertados pelo sistema público federal (universidades e institutos) e com intensa fiscalização e acompanhamento pela Capes, o que limita sua abrangência pelo alto grau de exigência técnica para seu desenvolvimento. Para alcançar essa formação, é nítida a necessidade de dedicação e tempo para se conseguir a produção da dissertação e tese, respectivamente.

Diante disso, professores do EF-I ficam cerceados a permanecer com a especialização como titulação máxima, por não terem condições de investir, seja por uma formação inicial e especialização fragilizadas no que tange à qualidade acadêmica, e/ou por questões vinculados ao tempo e número de vagas disponíveis para o acesso. Em Uberaba, temos três IES que ofertam cursos de pós-graduação *stricto sensu*. Duas públicas, uma com mestrado e doutorado acadêmico e outra, com mestrado profissional. E uma IES particular, com mestrado e doutorado acadêmicos.

Não é raro percebermos os professores se queixando das dificuldades de acesso às IES públicas, por não conseguirem aprovação nos processos seletivos – referimo-nos àquele seletivo grupo que ainda visa a esta titulação. E, por outro lado, na IES particular evidencia-se o alto valor das mensalidades para frequentar cursos como estes, com valores incompatíveis aos rendimentos de um professor da educação básica. Essa realidade reforça a tese da segregação imposta aos professores locais.

Há, ainda, um outro tipo de formação continuada que questionamos aos professores no *survey*, a denominada “formação continuada em serviço”, enquanto oportunidade que o professor tem de contribuir com seu desenvolvimento profissional, objetivando a prática; e não, os títulos. São cursos, normalmente, desenvolvidos com baixa carga-horária e com temáticas específicas, além de, muitas vezes, com uma lógica bastante técnica.

Considerando a reestruturação da carreira docente aos moldes neoliberais, essa prática acaba sendo um de seus desdobramentos, quando o professor assume a responsabilidade pelo seu “autocrescimento” (GATTI; BARRETTO, 2009). Diante dessa lógica, as autoras ainda citam o desenvolvimento por meio de estudos desenvolvidos em pequenos grupos, visando

atender as demandas específicas de cada unidade escolar, mas que pouco contribui com a estrutura sistêmica, ou seja, foca-se em discussões que pouco ou nada contribui para “[...] indução de mudanças com certa urgência social e amplitude para atingir o corpo docente em seu conjunto [...]” (p. 203). Existe, ainda, aqueles cujo compromisso é com a escola, implicando uma formação crítica que visa ao:

[...] fortalecimento da escola, enquanto instituição com responsabilidade social relevante e desafiadora no mundo atual, implica ambientes propícios a trabalho coletivo, gestão participativa e disponibilidade de recursos pedagógicos e materiais apropriados (GATTI; BARRETTO, 2009, p. 203).

Aqui, organizamos os tipos de cursos de formação continuada, conforme sua carga-horária, considerando: minicurso (de 2h a 8h); curso de atualização (9h a 160h); e, aperfeiçoamento (161h a 360h). Estes ainda poderão ser livres ou de extensão. Quanto aos primeiros, são aqueles ofertados por diferentes grupos educacionais; já os segundos são vinculados a IES públicas ou particulares, bem como a cursos de graduação, especialização, mestrado e doutorado. Por fim, podem ser ofertados na modalidade presencial ou a distância.

Consideramos ainda que a modalidade a distância vem recebendo forte ampliação nesse espaço formativo por várias razões que agruparemos em facilidade e comodidade. Ao considerar professores que desempenham intensa jornada de trabalho, acreditamos que a promoção da formação de modo não presencial pode, inclusive, ser um incentivo.

O uso da educação a distância nos processos de formação continuada vem se expandindo como uma modalidade capaz de responder ao desafio de propiciar desenvolvimento profissional a um grande contingente de profissionais em localidades distantes dos locais onde se encontram as instâncias formadoras, com uma série de vantagens, mas também com muitas limitações (GATTI; BARRETTO, 2009, p. 220).

Diante disso, fizemos um levantamento junto aos professores que responderam ao *survey* sobre os hábitos de fazer esses cursos durante o ano de atividades profissionais. No entanto, não pedimos que os mesmos classificassem os cursos em nenhum tipo, registrando, somente, a delimitação da carga-horária.

Tabela 33 – Hábito formativo dos professores (*survey*).

Subcategoria	Minicurso		Atualização				Aperfeiçoamento			
	2 a 8h		9 a 30h		31 a 90h		91 a 160h		161 a 360h	
	E	C ¹⁶⁵	E	C	E	C	E	C	E	C
Semanalmente	22	17	0	0	0	0	0	0	0	0
Mensalmente	138	85	87	55	40	27	14	13	11	11
Trimestralmente	1	5	13	15	10	6	2	2	0	3
Semestralmente	7	0	24	18	21	12	6	6	2	1
Anualmente	2	0	18	6	48	31	32	31	25	21
Não faço	4	4	27	13	49	31	109	53	124	67
Não respondeu	0	0	5	4	6	4	11	6	12	8
Total	174	111	174	111	174	111	174	111	174	111

Fonte: Própria Autora.

De acordo com os dados, percebemos que há uma adesão maior aos cursos inversamente proporcional à carga-horária desses, ou seja, quanto menor a duração do curso, maior adesão dos professores. Quando se amplia a carga-horária, há uma expressiva quantidade de professores que alegam optar por não frequentar o curso.

Sobre o tipo de escolha, se espontânea, “na maioria das vezes”, por “livre escolha” (vontade pessoal)” ou necessidade “Na maioria das vezes”, por “necessidade e imposição” (cumprimento de exigências externas)”, vislumbramos um percentual de 42% e 58%, respectivamente. Ao cotejar estas informações em relação ao vínculo profissional, percebemos que os professores efetivos se sentem mais “obrigados” a participar desse tipo de formação que os contratados.

Tabela 34 – Motivação para formação continuada (*survey*).

Subcategoria	Efetivo (%)	Contratado (%)
Livre escolha – vontade pessoal	36	51
Necessidade e imposição	60	45
Não respondeu	4	4

Fonte: Própria Autora.

Nesse contexto, faz-se importante pensar sobre o significado dessas formações. Na “avaliação de desempenho” anual, os professores devem comprovar uma formação mínima de 45h, podendo ser em vários cursos ou em único, não estabelecendo critérios, se livres ou de extensão. Acreditamos que, apesar de pequena carga-horária, e, por não seguir nenhum critério mínimo, este, ainda, é o recurso que coloca o professor na busca por alguma formação durante o ano. Diante das respostas apresentadas na Tabela 34, acreditamos que, caso não houvesse essa obrigatoriedade, o percentual de professores que dedicariam seu tempo à formação seria bem menor.

¹⁶⁵ Nesta tabela, onde está “E”, leia-se, Efetivo; e, “C”, leia-se, Contratado.

De acordo com os Decretos n. 1.727 e n. 1.728 que tratam da formação continuada e cumprimento da jornada extraclasse, podemos afirmar que, para a Semed, a formação continuada deve acontecer no âmbito das unidades escolares, da Casa do Educador Dedê Prais e de instituições parceiras referendadas por ela e/ou credenciadas pelo MEC (UBERABA, 2018a; 2018b).

Refinamos a fala dos professores, conforme quadro abaixo, indicando um movimento de insatisfação dos mesmos, em que foram apontadas, repetidamente, questões como o local, o tipo e o tema das formações:

Quadro 12 – Sobre a formação continuada (*survey*).

Pseudônimo (2019)	Destaques em relação à formação continuada...
Marli Eliza Dalmazo Afonso André	“Analisar melhor sobre os horários ou o local das formações, oferecidos pela Casa do Educador. É um local perigoso. Já fui assaltada duas vezes na proximidade”.
Bertha Lutz	“Penso que a principal falha, [...], é o fato de os professores não serem ouvidos em suas reivindicações [...] em relação à imposição da participação e ao local de realização das ações de formação continuada. Entendo que a Rede Municipal já tem uma estrutura para oferecer formação a distância, o que favoreceria o envolvimento de um número maior de participantes. E ainda, resolveria a questão do tempo, visto que os professores poderiam evitar irem cansados para um local distante”
Anísio Teixeira	“As formações continuadas deveriam ser reavaliadas quanto à presença dos professores nelas. Devido aos professores terem outros cargos em outras instituições, às vezes, não é possível conciliar com os horários de formação continuada que a Secretaria Municipal impõe no começo do ano em seu calendário”.
Antonio Gramsci	“A PMU não valoriza formações continuadas que não sejam as oferecidas por ela através da Casa do Educador, mesmo as formações sendo precárias”.
Maria Beatriz do Nascimento	“Minha insatisfação com a formação continuada se baseia na falta de cursos totalmente a distância e também de cursos com carga-horária maior [especialização], pois cursos de 30, 40 horas não acrescentam vantagens aos currículos”.
Aparecida Joly Gouveia	“Quanto às formações oferecidas pela Casa do Educador, poderiam focar mais em temáticas práticas de sala de aula”.
Jean Piaget	“Formação continuada e cursos voltados para minha área de atuação”.

Fonte: Própria Autora.

Aquelas formações desenvolvidas dentro das unidades escolares deverão ser coordenadas pela equipe gestora da Unidade de Ensino (Diretor, Vice-Diretor e Coordenador Pedagógico), definindo, desenvolvendo e registrando as atividades realizadas em cada encontro – todo esse trabalho deve ser norteador pela Casa do Educador. A carga-horária anual é de 30h para os professores da educação básica, distribuídas, no mínimo, por três horas mensais (UBERABA, 2018d)¹⁶⁶.

¹⁶⁶ Essa carga horária de formação compõe a jornada extraclasse; portanto, a participação do professor é obrigatória, com registro de frequência e com desconto em folha de pagamento para aqueles que não participarem

O projeto de formação continuada da Unidade de Ensino deve ser elaborado e desenvolvido por meio da articulação entre o Departamento de Formação Profissional/Casa do Educador Prof^a Dedê Prais, envolvendo a consolidação do Fórum Municipal Permanente de Formação Continuada dos Profissionais da Educação da Rede Municipal de Ensino de Uberaba, contemplando: a sólida formação teórica e interdisciplinar dos profissionais; as atividades de socialização e a avaliação de seus impactos nos contextos escolares; a consolidação da educação inclusiva por meio do respeito às diferenças, reconhecendo e valorizando a diversidade étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional e sociocultural como princípios de equidade; a construção do conhecimento, valorizando a pesquisa e a extensão como princípios pedagógicos essenciais ao exercício e ao aprimoramento do profissional do magistério, e ao aperfeiçoamento da prática educativa; o acesso às fontes nacionais e internacionais de pesquisa, ao material de apoio pedagógico de qualidade, ao tempo de estudo e produção acadêmico-profissional; as dinâmicas pedagógicas que contribuam para o exercício profissional e o desenvolvimento do profissional do magistério por meio de visão ampla do processo formativo, seus diferentes ritmos, tempos e espaços, em face das dimensões psicossociais, histórico-culturais, afetivas, relacionais e interativas que permeiam a ação pedagógica, possibilitando as condições para o exercício do pensamento crítico, a resolução de problemas, o trabalho coletivo e interdisciplinar, a criatividade, a inovação, a liderança e a autonomia; o uso competente das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) para o aprimoramento da prática pedagógica, a ampliação da formação cultural dos profissionais da Educação Básica e a democratização do acesso aos referidos recursos (UBERABA, 2018a, Art. 7º, parágrafo único).

Em princípio, o que pode parecer muito interessante no sentido de fortalecer as discussões das unidades escolares em encontros formativos regulares, constitui-se verdadeiro desafio aos gestores enquanto movimento de constituição da Unidade Escolar em referência de formação de professores. Os professores que responderam ao *survey*, apontam aspectos relacionados ao conteúdo ou ao assunto, ao despreparo dos ministrantes, à importância e ao cansaço.

Quadro 13 – Sobre a formação continuada em serviço (*survey*).

Pseudônimo (2019)	Dificuldades...
Antonio Gramsci	“[...]”as formações continuadas em serviço são fracas, realizadas pelos profissionais da escola, muitas vezes despreparados. Além disso, não dividem os professores por área de atuação (seriação ou área de conhecimento, modalidade de ensino etc.). São formações para discutir calendários da escola, metas, problemas pedagógicos, mas nunca para oferecer qualificação/atualização/ferramentas para o professor”.
Dorina Nowill	“Acredito que as formações, na escola, não agregam conhecimento necessário para fazer a diferença no dia a dia do trabalho”.
Helena Antipoff Wladimirna	“[...] pois nós professores, na maioria, trabalhamos dois turnos, e sinceramente, depois de uma carga-horária extenuante, não tem como ir

(UBERABA, 2018d). Ainda, não comporá a carga horária de 45h necessárias para avaliação de desempenho anual do profissional do magistério.

	para um curso com disposição, pois no dia seguinte, nosso cansaço é visível, e com certeza refletirá no nosso desempenho em sala de aula, e sem dizer na quantidade de trabalho que levamos para casa”.
Bertha Lutz	“[...] quanto à formação em serviço, na escola, sinto a falta de orientações e de um eixo teórico”.

Fonte: Própria Autora.

Diante destes depoimentos, podemos destacar questões como: necessária aglutinação dessa carga-horária em um único encontro mensal, para evitar que o professor tenha que se deslocar mais vezes à unidade escolar; ausência de infraestrutura adequada, para que o professor fique, por três horas, sentado, ou seja, as escolas não possuem salas de aula que comportem o número total de professores da unidade, o que obriga os gestores a fazerem as formações nas quadras ou pátios – sem mobiliário adequado, acabam constituindo espaços arriscados para a saúde física destes trabalhadores; ausência de equipamento de áudio e imagem, para contribuir com a qualidade das atividades; grande número de professores por formação, podendo chegar a mais de cem professores por encontro, o que inviabiliza um trabalho direcionado e participativo; as temáticas que envolvem os encontros formativos, muitas vezes, não são de domínio da equipe responsável que, caso não consiga articular a participação de um professor de outra unidade ou sistema de ensino, acaba fazendo encontros que geram pouca ou nenhuma motivação; dificuldade de lidar com o cansaço dos professores que, muitas vezes, dobram turno, ou ainda desenvolvem atividades complementares de renda e precisam estar presentes no período noturno nas escolas, entre outros.

É possível perceber que a mesma insatisfação, expressa por Cotta (2016), em dados coletados em 2015, ainda repercutem junto aos professores em 2019, em nosso *survey*. Isso indica que essa categoria profissional, por um lado, não vem sendo “ouvida” pelos gestores municipais e, ainda, que há um período estendido em que clamam por uma melhor organização e estruturação das atividades relacionadas à formação continuada em serviço. Não registramos, em nenhum momento, a “negativa” ou “resistência” dos professores em participar desses momentos de formação. No entanto, a forma e condição em que são desenvolvidos acaba evidenciando a sua não valorização.

As atividades desenvolvidas na Casa do Educador, enquanto espaço referendado para implementação da Política de Formação Continuada dos profissionais da educação da RME, visam contribuir com o avanço da educação de qualidade e ampliar oportunidades de formação. Cabe, também, a articulação e o estabelecimento de parcerias com as IES locais e apoio à expansão da UAB (UBERABA, 2018a).

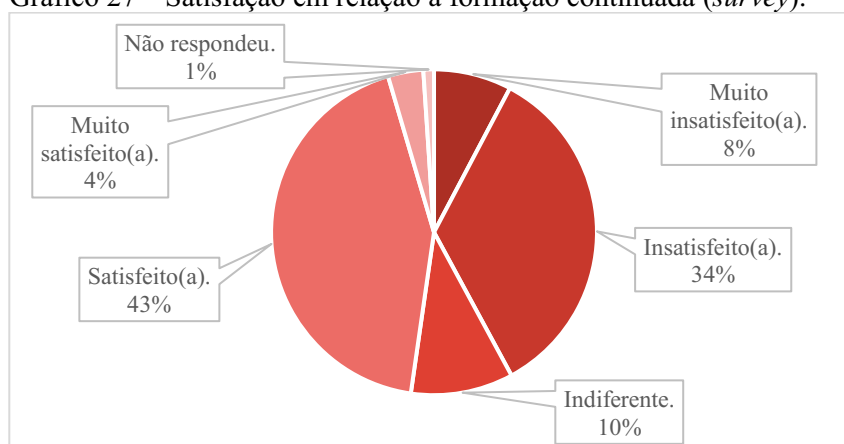
No entanto, ainda, são tecidas severas críticas às atividades desenvolvidas nesse espaço em decorrência da localização. Os respondentes afirmam ser um local com dificuldade de acesso ao professor que depende de transporte público e, ainda, quanto à proposição das temáticas ofertadas nos cursos que, muitas vezes, não se articulam com as necessidades e com os interesses dos professores, gerando desânimo e desestímulo¹⁶⁷.

Por fim, a formação continuada para os professores da RME, também, pode ser alcançada pelas “instituições parceiras” que são aquelas credenciadas pelo MEC que compõem o cadastro do *e-MEC*¹⁶⁸ e de instituições e de cursos de Ensino Superior. Sobre esta carga-horária que, também, comporá as 45h mínimas de formação, caberá à Equipe Gestora junto à Comissão de cada unidade, validar no processo de Avaliação de Desempenho.

Frente a todas essas questões consideradas, questionamos aos professores, pelo *survey*, qual era o “nível de satisfação em relação às propostas de formação continuada da RME de Uberaba”, e, categorizamos entre: “muito insatisfeito”, “insatisfeito”, “indiferente”, “satisfeito” e “muito satisfeito”.

Podemos perceber que, se juntarmos aqueles que não estão satisfeitos, alcança-se um percentual de 42%; e os satisfeitos somam 47%. Preocupa-nos perceber que um sistema, tão bem pensado, com uma estrutura física e de pessoal como o de “formação continuada” da RME de Uberaba, ainda, gere um nível de insatisfação tão alto.

Gráfico 27 – Satisfação em relação à formação continuada (*survey*).



Fonte: Própria Autora.

¹⁶⁷ Enfatizamos a coerente fala do professor *Seymour Papert* (2019) “os professores, principalmente dos Anos Iniciais do Fundamental, precisam ser motivados quanto à utilização das ferramentas digitais para otimização do seu processo de trabalho. Mas isso é uma questão cultural entre os professores desse segmento de ensino” que aborda esta questão.

¹⁶⁸ Foi “[...] regulamentado pela Portaria Normativa n. 21, de 21/12/2017, [constitui a] base de dados oficiais dos cursos e Instituições de Educação Superior - IES, independentemente de Sistema de Ensino. Os dados do Cadastro *e-MEC* devem guardar conformidade com os atos autorizativos dos cursos e das IES, editados pelo Poder Público ou órgão competente das instituições nos limites do exercício de sua autonomia” (BRASIL, 2020a).

Quando observamos, por vínculo, esta satisfação, de modo proporcional a cada categoria, percebemos que os efetivos estão mais insatisfeitos que os contratados em relação à formação continuada, representando 56% e 20%, respectivamente. Já quanto à satisfação, confirma-se o exposto, em que os contratados estão mais satisfeitos em relação aos efetivos, somando, respectivamente, 60% e 37%.

De um modo geral, frente a todo o exposto, é inquestionável a importância de um movimento de formação continuada junto aos professores da RME. Identificamos que é uma estrutura imensa que demanda muito esforço de todos os setores envolvidos, sob articulação da Casa do Educador. Ou seja, percebemos como algo muito complexo e que, conforme dados, vem apresentando muita insatisfação.

As formações nas unidades escolares tendem a ser superficiais e protocolares. Aquelas ofertadas na Casa do Educador são complexas, por envolverem aspectos estruturais e organizacionais e, por fim, quando observamos as que envolvem programas do MEC, perdem-se, muitas vezes, na burocracia do sistema e chega com pouca efetividade junto ao professor.

Acreditamos em uma estrutura de formação continuada de professores que faça a mediação entre a realidade da RME e as IES existente na cidade. É preciso valorizar o potencial educador da cidade, a partir dos próprios professores que formam professores, no sentido de que estes, além da formação inicial, colaborariam com projetos de extensão junto às unidades e ao Sistema Municipal de Ensino. A desburocratização desse processo parece-nos, no momento, o melhor a se pensar.

Ainda no contexto das considerações sobre a necessidade de maior aderência da formação continuada à realidade das escolas, pode-se afirmar que a ênfase nos problemas concretos que emergem do trabalho cotidiano é um fator de valorização pessoal e profissional, pois traz implícita a necessidade de uma ação integrada do coletivo dos educadores na construção de novas alternativas de ação pedagógica (GATTI; BARRETTO, 2009, p. 227).

Ainda, é preciso considerar que, segundo Souza e Gouveia (2012), os “[...] professores municipais e das séries iniciais do ensino fundamental estão sempre participando mais dessas atividades do que os estaduais e das séries finais do ensino fundamental e médio” (p. 28). Justificam pelo fato de que o público com maior acesso à formação continuada tende a ser aquele com menor formação inicial e, ainda, uma possível resistência do público mais especializado em participar de formações com foco em questões gerais, por eles já incorporadas em suas formações. Desse modo, cabe ao sistema fazer deste espaço, mais que uma obrigação de jornada de trabalho, um momento de incremento e desenvolvimento profissional.

Sob um olhar crítico, esses encaminhamentos para a “formação” dos trabalhadores da educação básica repercutem impactos como a intensificação do controle sobre a prática docente, quando passam a vincular o seu trabalho ao desempenho de estudantes “[...] nos exames nacionais e concessão de bônus e avaliação de caráter meritocrático, bem como a flexibilização e a desprofissionalização do magistério, com a contratação de profissionais sem a formação adequada para a área e o segmento da educação básica em que atuam” (FREITAS, 2012, p. 97).

Concordamos com Freitas (2012), ao asseverar que as políticas públicas implementadas na década passada foram e são importantes para a constituição de espaços de discussão e materialização de determinações imputadas à docência pelo capital. No entanto, preocupa-nos os alcances formativos que esses profissionais vêm recebendo nos diversos espaços aos quais se submetem.

Diante de todo o exposto, cabe-nos destacar que os incentivos à formação continuada precisam perpassar pela expectativa em relação às mudanças sociais, ao uso da tecnologia, à narrativa sobre a importância do professor para a qualidade da educação, e não somente, para atender às demandas neoliberais.

É importante registrar que, dentre os “gargalos” identificados, citam-se:

[...] escassa relevância e articulação da formação continuada; baixo impacto das ações empreendidas; desconhecimento da heterogeneidade dos docentes; ampliação da oferta de forma desregulada; pouca consideração da realidade das escolas e do aprendizado colaborativo; dificuldades para regulação e pertinência da oferta de cursos de pós-graduação (OLIVEIRA; MAUÉS, 2012, p. 79).

A intensificação do trabalho docente é outro indicador que pode não estar claro para os próprios profissionais quanto à dupla jornada e à atuação em mais de uma unidade escolar. Isso desvaloriza sua prática e possibilidades de ação profissional. Para eles, os professores, são indicativos de melhoria da qualidade do trabalho a diminuição do número de alunos por turma e o aumento de sua remuneração, gerando o processo de intensificação ou autointensificação do trabalho (FREITAS, 2012).

Concordamos com Oliveira e Maués (2012), quando afirmam que um fator estimulante à formação inicial e continuada é a existência de planos de carreira que contemplem tais necessidades.

Precisamos considerar caminhos para a valorização da docência enquanto profissão e, isso deve considerar que uma atuação profissional desqualificada contribui para o processo de intensificação do trabalho docente, bem como para a geração de sofrimento frente ao próprio

exercício profissional (FREITAS, 2012) e consequente desmobilização e desvalorização da profissão.

6.3.3 Perfil Profissional

Discutir sobre a qualidade da educação no Brasil, desde os mais simples noticiários até as tentativas mais elaboradas de reflexões oriundas de pesquisas cujas vertentes explicativas não tratam da totalidade, vêm sempre acompanhadas de justificativas que responsabilizam o professor pelo atual cenário da escola pública. E os desdobramentos desta “culpabilização” em cenário nacional, repercutem em políticas educacionais que apregoam a superação da crise educacional, focando, apenas ou na maioria das vezes, na proposição e na reestruturação de programas de formação inicial e continuada, como já discutimos.

Poucas vezes, tal qual acreditamos, atribuem os entraves educacionais da atualidade às reais condições de trabalho desse sujeito que vê a condição de produção de seu trabalho limitada, subjugada, precarizada e descaracterizada. Talvez, pudéssemos fazer uma comparação simples com o trabalho de um médico: Se lhe subtraíssem os exames clínicos e laboratoriais e lhe exigissem que agisse com sucesso no diagnóstico das dores de seus pacientes, seria possível ao médico?

Para Hypólito (2012), e concordamos com ele, sobre condições de trabalho na escola pública, devemos entender uma soma de diferentes elementos, que devem ser considerados de modo indissociável, sendo eles: “[...] formação; carreira, remuneração e formas de contratação, processos de trabalho - intensificação, cargas de trabalho, tempos, características das turmas (aspectos materiais e emocionais); condições físicas e materiais do trabalho [...]” (p. 211).

Este mesmo autor, ainda, nos aponta que é preciso dimensionar em dois eixos a condição docente: uma, no âmbito objetivo, envolvendo aspectos como gênero, formação, idade, carreira, renda etc. e os aspectos subjetivos como satisfação, valores, representações. Diante disso, é preciso reconhecer que “[...] as condições de trabalho atuais têm a ver com precarização, que tem a ver com intensificação, que tem a ver com autointensificação, que tem a ver com valorização do trabalho (HYPÓLITO, 2012, p. 214). Então, podemos afirmar que a valorização docente e as condições de trabalho são categorias “imbricadas” ao conceito de “precarização”.

Desse modo, as condições de trabalho, de acordo com Oliveira e Vieira (2012), dizem respeito a todos os recursos necessários para que o trabalho se realize, incluindo materiais, instalações, insumos, equipamentos; estrutura física e as formas de contratação, os salários e desenvolvimento da carreira; relações de emprego. Assim, em condições de trabalho estão incluídas as relações que se referem ao processo de trabalho e ao emprego.

Encontramos, também, uma explicação bastante interessante, desenvolvida por Pereira Junior (2016) que investigou as dimensões das condições de trabalho docente nas escolas públicas de educação básica, relacionando a sua importância à capacidade de aumentar a atratividade docente e reter os que já atuam. O autor demonstra diferentes formas que são consideradas para perceber o significado do que são “condições de trabalho docente”.

Quadro 14 – Análise de condições de trabalho docente.

Professor	Vínculo profissional; Remuneração; Carga-horária; Turno de trabalho; Tempo de serviço; Quantidade de escolas em que leciona; Quantidade de alunos; Formação; Outra atividade remunerada.
Sala de aula	Tamanho da turma; Condições ambientais; Relacionamento com alunos; Adequação do espaço; Indisciplina dos alunos.
Escola	Infraestrutura; Existência de laboratórios; Existência de local para descanso; Condições ambientais; Adequação do espaço; Mobiliário; Recursos materiais; Recursos pedagógicos; Equipamentos; Clima escolar; Relacionamento com colegas de trabalho; Relacionamento com a direção; Autonomia; Organização do tempo; Professor de apoio especializado.
Ente federado	Plano de carreira; Remuneração; Jornada de trabalho.

Fonte: Pereira Junior (2016, p. 84, adaptado).

Estas unidades de análise desdobram-se em dez categorias, ainda conforme classificação de Pereira Junior (2016, p. 85-86):

- *condições ambientais*: salubridade do local de trabalho, quanto à sensação térmica e ruídos, desdobrando-se em: “acústica; ruídos; calor; temperatura; poluição sonora; ventilação; umidade”;
- *infraestrutura*: refere-se aos espaços físicos da escola, em que foram incluídos: “biblioteca; condições da escola; condições da sala de aula; condições

estruturais; espaço físico; laboratório; local para descanso; instalações físicas; características físicas do ambiente; mobiliário”;

- *equipamentos e materiais didáticos*: são os insumos pedagógicos, incluindo “equipamentos; internet; livro didático; materiais didáticos; condições materiais; computadores; quadro branco”;
- *relações interpessoais*: envolvendo outros profissionais, alunos e pais, especificados em “convívio social com alunos; convívio social com colegas de trabalho; chefia; falta de diálogo; indisciplina dos alunos; interesse dos alunos; interação entre professores; relacionamento com os alunos; relacionamento com os colegas; relacionamento com a direção; relacionamento com os pais de alunos; relações de trabalho; relações interpessoais; conflitos com supervisores; hierarquia; trabalho coletivo; autonomia”;
- *clima escolar*: é a forma como é percebido o espaço escolar a partir da “ambiência” e comportamentos, relacionando-se à “violência; à imagem da escola; à agressividade dos alunos; ao ambiente escolar; ao clima escolar”;
- *carga de trabalho*: discorre sobre a intensidade do trabalho, envolvendo “número de aulas ministradas; número de escolas em que trabalham; quantidade de turmas; quantidade de turnos em que trabalham; quantidade de professores nas escolas; realização de outra atividade remunerada; trabalho em outra escola; sobrecarga de trabalho; tamanho da turma; presença de alunos com necessidades especiais; carga-horária; jornada de trabalho; horas de trabalho fora da escola”;
- *remuneração e plano de carreira*: é a formalização do vínculo docente, a partir de “plano de carreira; regime de trabalho; contrato de trabalho; questões trabalhistas; vínculo; remuneração; salários”;
- *organização do tempo*: em relação às atividades a serem desenvolvidas, como “tempo em sala de aula; tempo para preparo das atividades; tempo para recreio; organização para o trabalho; organização dos horários; intervalo entre aulas”;
- *suporte institucional*: envolve ações ou instrumentos de apoio, como “serviço de apoio ao professor; recursos humanos; planejamento curricular; equipe de trabalho; capacitação; aprimoramento e desenvolvimento; pessoas qualificadas para coordenar; professor de apoio especializado; lógica organizacional”;
- *Outros*: somam-se elementos chamados de “categoria residual” como “estado geral de tensão; facilidade de deslocamento; formação; idade; insalubridade;

modalidade de ensino; nível de ensino; política de formação; qualidade de vida global; residência no município; tempo de serviço; turno de trabalho”.

Sobre isso, inferimos que, ao questionar um profissional da educação sobre o que são “condições de trabalho docente”, este, certamente, vislumbrará uma série de elementos como estes retrocitados. Dependendo do profissional, acreditamos em que este tenha clareza e compreensão sobre seu trabalho, pois, conforme afirmam Oliveira e Maués (2012), o professor, muitas vezes, não reconhece sua condição de explorado, precarizado ou expropriado, por não conhecer destas imbricações que o capital desenvolve sobre o trabalho docente.

Nesse sentido, destacamos uma representação que muito nos aproxima deste pensamento, quando, em oito questionamentos, objetivávamos compreender o nível de satisfação do professor em relação a determinadas categorias, dando a ele cinco opções de escolha: “muito insatisfeito”, “insatisfeito”, “indiferente”, “satisfeito” e “muito satisfeito”. Em todos os questionamentos, encontramos número de “indiferentes” que nos chamam a atenção, conforme tabela abaixo, que apresentamos em confronto com o vínculo profissional, em números absolutos.

Tabela 35 – Satisfação “indiferente” (*survey*).

Categoria	Tipo de Vínculo	
	Efetivo	Contratado
Plano de Carreira	28	23
Condições de trabalho em sua escola	7	16
Formação Continuada	9	20
Remuneração Salarial	7	8
Avaliação de Desempenho	26	17
Condições de Progressão e Promoção	33	29
Valorização do Professor	9	18
Rede Municipal de Ensino de Uberaba	28	17

Fonte: Própria Autora.

É um dado curioso, por se tratar de aspectos que condizem com o desempenho profissional desse professor. Estamos tecendo uma crítica no que tange à pouca ou nenhuma preocupação desse trabalhador sobre aspectos que estão diretamente ligados às suas condições de trabalho. De questões subjetivas a objetivas, estes professores nos demonstraram não estabelecer nenhum vínculo com a profissão.

Dividimos entre os vínculos profissionais, por reconhecer que as categorias “plano de carreira” e “progressão e promoção” referem-se, somente, aos professores efetivos que estão sob a vigência de um plano de carreira, o que não imputa sobre os professores contratados. No

entanto, em sendo professores, contratados ou efetivos, as condições da docência não podem ser observadas por um prisma exclusivo e determinista de uma observação individual – até porque, hoje, o professor contratado pode ser amanhã, o professor efetivo.

Diante disso, questionamos pelo *survey*, aos professores alguns elementos para compreender a interferência das condições de trabalho na valorização do professor, sendo eles: “tipos de vínculo”, “reconhecimento da existência do PCR (remuneração, avaliação de desempenho, progressão e promoção), apoio à formação continuada”, “condições físicas e estruturais das escolas” e, por fim, da “satisfação global do professor: remuneração, valorização e o sistema público municipal de ensino, a RME”. O Sistema é composto pelos seguintes órgãos: Secretaria de Educação, todas as unidades de Educação Infantil privadas localizadas no município, unidades escolares de educação infantil e de ensino fundamental que compõem a Rede Municipal de Ensino, Conselhos do FUNDEB, da Educação e de Alimentação Escolar).

Tabela 36 – Estratificação por vínculo (*survey*).

Categoria	Subcategoria	Vínculo	
		Efetivo (%)	Contratado (%)
Número de professores	-	174 (61%)	111 (39%)
Gênero	Masculino	29 (66%)	15 (34%)
	Feminino	145 (61%)	94 (39%)
Formação Acadêmica	Ensino Médio, Normal	9 (39%)	14 (61%)
	Graduação	40 (49%)	41 (51%)
	Especialização	108 (68%)	51 (32%)
	Mestrado	17 (81%)	4 (19%)
	Doutorado	0 (0%)	1 (100%)
Formação para atuar no EF-I	Adequada	148 (61%)	93 (39%)
	Leigo	26 (60%)	17 (40%)

Fonte: Própria Autora.

Os dados demonstram uma verdade coerente à que vem sendo desenvolvida neste relatório de pesquisa, ou seja, muito há o que ser observado quanto a questões específicas da valorização dos professores do EF-I da RME de Uberaba. Passaremos a desenvolver esta parte do texto, sempre confrontando o universo relacionado ao “tipo de vínculo”, ou seja, “professores efetivos”, aqui, reconhecidos como concursados, estando ou não no período probatório¹⁶⁹. E, ainda, “professores contratados”, também chamados de “designados, temporários ou celetistas”.

De acordo com a Lei n. 12.425, que trata da contratação de professores, da rede federal, deve acontecer somente para atender demandas referentes à expansão, visando suprir a falta

¹⁶⁹ Inclusive, de acordo com o *survey*, 3,4% ,ou seis professores, estão há menos de três anos nessa condição, ou seja, ainda estão submetidos ao período probatório.

por: vacância, afastamento ou licença ou nomeação para outros cargos do âmbito administrativo, nunca extrapolando o limite de 20% do total de professores efetivos (BRASIL, 2011a).

Utilizamos este dispositivo para analisar a conjuntura encontrada na RME de Uberaba¹⁷⁰, por acreditar que essa variação de 20% constitui-se como uma variação possível de ser atendida em decorrência e flutuações do pessoal que atua no magistério e também por ser uma referência para outras importantes pesquisas da área, como por exemplo a de Gatti, Barretto e André (2011).

Incrementamos a isso a questão de que a “condição de contratado” exclui o professor de usufruir das “vantagens” exploradas nos PCRs, não tendo, portanto, direito à progressão, à promoção e à estabilidade e, com isso, prejudicando o movimento de valorização do professor, por intensificar a rotatividade e atratividade para a docência.

A condição de contrato temporário de docentes, não conduzindo à estabilidade e à progressão profissional, gera nas redes alguns problemas que mereceriam melhor consideração, pois afetam a própria profissionalização docente, a formação continuada e progressiva de quadros, a formação de equipes nas escolas e, em decorrência, a qualidade do ensino. A precariedade dos contratos de trabalho traz consigo rodízio excessivo de professores, instabilidade das equipes escolares e, até mesmo, desistências da profissão (GATTI; BARRETTO; ANDRÉ, 2011, p. 159).

As autoras ainda destacam que essa condição interfere no desenvolvimento do trabalho dentro das unidades escolares, uma vez que a instabilidade profissional (voluntária ou involuntária) pode prejudicar o rendimento dos estudantes e o desenvolvimento de projetos pedagógicos, bem como acarretar prejuízos financeiros em investimentos na formação continuada daqueles que poderão não continuar como professor naquele sistema.

Em 2019, na educação básica, em âmbito nacional, havia uma proporção igual entre professores concursados e contratados, situados 50% em cada tipo de vínculo. Quando fechávamos o olhar para o EF-I, ainda na esfera nacional, este valor cai para 88% de concursados; e de 22%, contratados (INEP, 2020c).

Essa realidade repercute em Uberaba, no EF-I, quando aponta, a partir de dados do INEP, para o ano de 2019, 65% de contratados, para 35% de efetivos. Já os dados do *survey*, indicam 61% de professores efetivos e 39% de contratados, sinalizando, novamente, que os professores efetivos aceitaram mais o convite para participar dessa rede de reflexões. Mas,

¹⁷⁰ Conforme citado na seção 3.5, o CNE recomenda uma proporção ainda menor, de 10% (BRASIL, 2009e).

mesmo assim, estes números são muito significativos por estarem acima daquele considerado “desejável” e, por si, podem estar colaborando com a limitação da valorização do professor e com o sucesso da escola pública de Uberaba.

Pela voz destes professores “contratados” ou “designados” podemos perceber o “grito” pela valorização, quando afirmam:

Quadro 15 – Sobre os contratados (*survey*).

Pseudônimo (2019)	Desvalorização dos professores contratados...
<i>Maria Firmina dos Reis</i>	“[...] o contratado na rede não tem valor nenhum”.
<i>Maria Montessori</i>	“A desvalorização das especializações (pós-graduação) por professoras designadas e o baixo Piso Salarial pela tamanha exigência de trabalho”.
<i>Anália Franco</i>	“Eu gostaria que as leis mudassem em relação aos contratados, porque somos muitos”.
<i>Maria Teresa Eglér Mantoan</i>	“Gostaria que o professor designado tivesse o mesmo direito em relação à sua formação”.
<i>Helley de Abreu Silva Batista</i>	“O profissional contratado não é valorizado”.
<i>Paulo Freire</i>	“Sobre o salário, o professor contratado deveria ter o valor de sua hora-aula condizente com o grau de sua formação e especializações dentro dos mesmos valores da tabela dos efetivos, pois são exigidos na mesma proporção”.

Fonte: Própria Autora.

Percebemos na fala destes professores a compreensão de sua condição de trabalhador, e a diferença que lhe é imputada em relação ao professor efetivo, expressamente destacado por Paulo Freire. Destacamos, também, o discurso de Anália Franco, ao ressaltar a quantidade de profissionais contratados, e de Maria Montessori, ao enfatizar a formação acadêmica não valorizada.

Conforme pesquisa de Oliveira e Vieira (2012), o professor concursado possui maior remuneração que o professor contratado, sendo este um aspecto a mais a ser considerado, além da carreira estruturada e da estabilidade profissional que o professor efetivo possui. E ainda, destacamos o fato de que o profissional contratado desequilibra a organização das unidades de ensino dada a grande rotatividade, por vontade própria ou ainda, por reestruturações dos sistemas de ensino. Ações desta natureza fragmentam o projeto político-pedagógico e limita a constituição de uma identidade profissional com o grupo ao qual está vinculado.

Destacamos, ainda, o equilíbrio proporcional entre a presença dos gêneros em relação ao vínculo – efetivo ou contratado – ou seja, tanto no masculino quanto no feminino não vimos grande variação. Já quanto à formação acadêmica, há uma evidência a ser destacada, quando fazemos a classificação entre os vínculos.

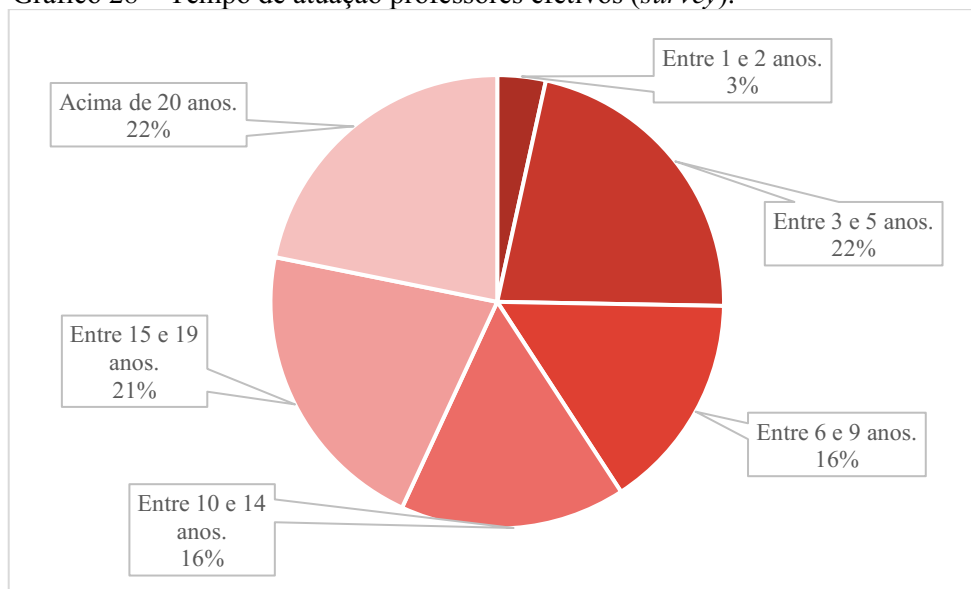
Quanto maior o tempo de estudo, mais professores efetivos em relação aos contratados. Ou o inverso, na categoria “contratados”, há professores com menor tempo de formação, em

maior quantidade. Por exemplo, a formação em nível de especialização, que consideramos uma formação mediana¹⁷¹ para atuação no EF-I, representa 68% de efetivos, contra 32% de contratados.

Indicador este que representa muito quanto contrapomos a alta proporção de professores contratados/remuneração e vantagens constituídas nos planos de carreira que excluem os professores contratados. E evidencia fortemente a não valorização da categoria profissional. Se a alta proporção de professores contratados é mantida, mesmo após concluir o prazo do último concurso público (que aconteceu em 2015), não se percebe movimento de diminuição do número de cargos em decorrência da proporção de matrículas. Daí cabe questionar: o que justifica a manutenção deste professor privado de direitos, mas que trabalha e se dedica à sua prática profissional de maneira equitativa a um professor efetivo?

Os professores efetivos do município, de acordo com os dados do *survey*, estão na rede, conforme subcategorias, divididos em 3% na fase de sobrevivência, 22% na fase de estabilização, 53% na fase da diversificação e, 22% na fase da serenidade, conforme classificação de Huberman (2000).

Gráfico 28 – Tempo de atuação professores efetivos (*survey*).



Fonte: Própria Autora.

Quando questionados sobre qual era a formação que possuíam, quando começaram a atuar no EF-I da RME, encontramos a seguinte resposta:

¹⁷¹ A expressão “formação mediana” configura um nível formativo que se localiza entre a formação de nível de graduação e pós-graduação *strito-sensu*.

Tabela 37 – Formação início da carreira na RME (*survey*).

Subcategoria (formação)	Quantidade de professores (números absolutos)	Variação entre quando começou e agora (2019) (%)
Ensino Médio, Normal	44	⁺ 79,5
Ensino Superior	89	⁺ 56,5%
Especialização	42	⁺ 157,1
Mestrado	1	⁺ 1.600,0
Doutorado	1	⁺ 100,0

Fonte: Própria Autora.

Desconsiderando as subcategorias “mestrado” e “doutorado”, por representarem um percentual muito pequeno do universo de professores da Rede, e por isso, a variação, conforme expresso na Tabela em tela, é muito significativo. Foquemos nossa atenção a um dado muito importante que configura a ampliação da formação (inicial e continuada) dos professores durante o período de atuação enquanto professores efetivos.

Podemos compreender uma queda significativa daqueles que possuíam somente o “ensino médio, normal”; e uma amplificação daqueles que possuíam nível de “graduação” e “especialização”.

No Art. 62 da LDB (1996b), expressa-se, claramente, que a formação mínima para atuar na educação infantil e EF-I é a de nível médio, modalidade Normal. Esse dispositivo faz-nos acreditar e pontuar como sendo um incentivo aos municípios contratar e manter no nível de formação mínima durante período probatório do serviço público, salários condizentes com esta formação (discussão que aprofundamos na parte quatro deste texto).

Souza e Gouveia (2012) apontam para uma pressão derivada das reformas educacionais que alteram a lógica da formação docente. Colocam-na como condição necessária para o crescimento profissional e remuneratório claramente expressos nos planos de carreira. Os autores ainda apontam uma preocupação quanto à existência de “professores leigos”, ou seja, aqueles que possuem EF e EM geral, reafirmando que “[...] mesmo sendo um grupo pequeno, é preocupante que existam professores não habilitados minimamente atuando no ensino fundamental e médio” (SOUZA; GOUVEIA, 2012, p. 26).

O *survey* identifica estes profissionais, na RME, em um total de 43 professores, que não possuem a formação adequada para atuar com o EF-I. E concordamos com os autores acima quando identificam isso como sendo um motivo de preocupação, uma vez que, quando observamos as áreas específicas, especialmente da área de exatas, isso pode e acontece no Brasil. No entanto, não podemos conceber que inexistem professores formados com qualificação adequada para atuar nos anos iniciais do EF da RME de Uberaba. O que mais

incomoda é que, destes, 60% atuam como professores efetivos; e 40%, como contratados. Seriam estes cargos políticos?¹⁷²

Retomando o destaque dado aos PCRs dentro do PNE (2014), enquanto um instrumento legal de estruturação de importantes elementos para valorização da carreira dos profissionais do magistério, aqui discutidos por Prado (2019), Arelaro *et al.* (2014), Carvalho (2014), Alves e Pinto (2011), Gatti e Barretto (2011) e Dutra Júnior (2000), voltamos nossa atenção para compreender como os professores de nossa amostra viam o PCR que rege sua carreira, bem como alguns elementos que se apresentam a partir deste, como: remuneração, avaliação de desempenho, progressão e promoção e, por fim, apoio à formação continuada.

Sobre o “*reconhecimento do PCR do Magistério*”, perguntamos, especificamente, para os professores efetivos sobre qual era o enquadramento de sua carreira, ou seja, se eram regidos pela “Lei n. 133 (1998)”, pela “Lei n. 449 (2011)” ou ainda, pela “Lei n. 501 (2015)”. Deixamos ainda a opção “Não sei identificar”.

O enquadramento refere-se ao posicionamento do servidor, conforme sua formação e tempo de atuação na carreira. Na Carreira do Magistério, desde o segundo PCR, há orientações na Lei sobre como proceder esse enquadramento:

Quadro 16 – Sobre “Enquadramento” nos PCRs da Carreira de Magistério (Uberaba).

Lei (n.)	Sobre Enquadramento
133	Art. 12, § 1º: “O servidor é enquadrado na sua carreira, na classe equivalente à sua titulação acadêmica e no nível correspondente ao seu tempo de serviço no Magistério Municipal, sendo dois níveis para cada 730 (setecentos e trinta) dias de efetivo exercício do Magistério Municipal, contados na forma da Lei”.
449	No Art. 36, destacam-se os seguintes critérios: “I - a escolaridade do cargo de provimento efetivo ocupado pelo servidor; II - o vencimento básico do cargo de provimento efetivo [...]” e no §2º: “As regras de posicionamento não podem acarretar redução da remuneração percebida pelo servidor público [...]”. No Art. 43, destaca-se que o servidor poderá não querer fazer o enquadramento; nos Incisos 1º e 2º, dispõe-se que a opção pelo “não enquadramento” deve ser formalizada no prazo de 60 dias; e, no § 1º, destaca-se que o enquadramento será automático e, no § 2º, reafirma que aqueles que optarem pelo “não enquadramento” não farão jus às vantagens deste dispositivo legal e o § 5º afirma ser uma opção “irretratável” e “irrevogável”.
501	Art. 40: “Aos servidores efetivos integrantes das carreiras instituídas por esta Lei, ficam garantidos a irredutibilidade da remuneração e os direitos e benefícios adquiridos, na forma da Lei”. No Inciso I, afirma-se que o “não enquadramento” deve ser formalizado e, no II, destaca que será automático o enquadramento. Já no

¹⁷² Nos PGPs (UBERABA, 2019g), de algumas unidades escolares, foram encontrados no vínculo, ao invés de Efetivo ou Designado, expressões como: “Cargo de Comissão”, “Assessor”, “Comissionado”. Não conseguimos explicação sobre o que caracterizam esse vínculo no “cargo de professor”. Esta preocupação é expressa por *Débora Seabra (2019)* ao afirmar que “[...] as politicagens nos bastidores da educação precisam acabar. É uma sucessão de pessoas que realmente se preocupam somente com seus altos salários e a parte burocrática do “preencher papéis”, sendo assim realmente tudo fica a desejar. Estou falando da cúpula do poder municipal da área educacional. O professor não é valorizado, precisa de um salário digno para se manter com sua família, mas o que se vê são professores se matando de tanto trabalhar para conseguir sobreviver”.

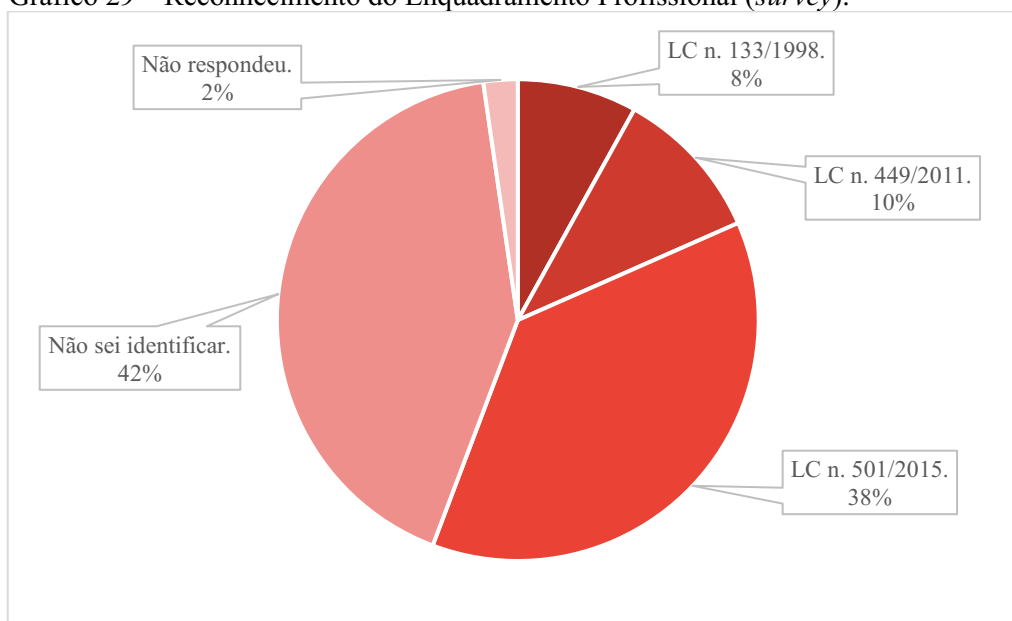
§2º, destaca-se que aqueles que optarem pelo “não enquadramento” não farão jus às vantagens desta lei; e, ainda no § 5º, afirma-se ser uma escolha “irretratável” e “irrevogável”.

No Art. 42, sobre os critérios para enquadramento, destacam-se: “I - a escolaridade do cargo de provimento efetivo ocupado pelo servidor; II - o vencimento básico do cargo de provimento efetivo percebido pelo servidor na data de publicação do decreto a que se refere o *caput* deste artigo; III - Identidade de nível e classe referente ao enquadramento dos servidores nas estruturas das carreiras instituídas pelas Leis Complementares 133/98 e 449/2011, nas respectivas carreiras instituídas por esta Lei; IV - a conclusão do estágio probatório; V - a natureza do vínculo funcional”

Fonte: Uberaba (1998; 2011; 2015c).

Desse modo, dos 174 professores que responderam ao *survey*, configurando a amostra de professores efetivos, identificamos grande dificuldade de 42% reconhecerem qual a Lei que rege sua carreira profissional. Dificuldade, expressa por Enedina Alves (2019) ao afirmar: “Não entendo muito bem sobre as leis e progressões!”; e por Antonieta de Barros (2019): “Em relação ao plano de carreira, o Sindicato disponibilizou até uma cartilha, eu li algumas vezes, mas não assimilei o suficiente para fazer crítica ou elogiar”.

Gráfico 29 – Reconhecimento do Enquadramento Profissional (*survey*).



Fonte: Própria Autora.

Sobre aqueles que afirmam não saber seu enquadramento, estratificamos o tempo que possuem de atuação na RME de Uberaba, e a proporção encontrada nos surpreende, ainda mais, pois evidencia professores com tempo de serviço significativo, que ainda desconhecem o seu enquadramento.

Tabela 38 – Tempo de atuação sem reconhecer enquadramento (*survey*).

Subcategoria (tempo)	Não reconhecem enquadramento/ reconhecem o enquadramento	Proporção Total (%)
Entre 1 e 2 anos.	4/6	5,5
Entre 3 e 5 anos.	16/38	21,9
Entre 6 e 9 anos.	15/27	20,5
Entre 10 e 14 anos.	18/28	24,6
Entre 15 e 19 anos.	7/37	9,6
Acima de 20 anos.	13/38	17,9
Total	73/174	100

Fonte: Própria Autora.

Analisando, em conjunto, aqueles professores que alegam “indiferença” ao responder sobre sua condição profissional, e estes que desconhecem orientações técnicas de sua profissão podemos ousar dizer que se constitui o percentual daqueles que não reconheceram ou perderam o significado da docência, tal qual analisa Basso (1994), aproximando sua prática puramente ao exercício pela sobrevivência, constituindo uma prática sem “sentido”.

Alienante porque o motivo pelo qual o professor realiza aquelas operações mecânicas tem sido, apenas, o de garantir a sobrevivência, não correspondendo ao significado fixado socialmente. Temos, então, a ruptura entre significado e sentido do trabalho docente (BASSO, 1998, p. 30).

Reafirmamos, portanto, segundo Enguita (1991, p. 48), que a ruptura entre o significado e o sentido do trabalho docente leva à limitação de sua autonomia e consequente alienação do trabalho desenvolvido por este profissional.

[...] esta perda de autonomia pode ser considerada também como um processo de desqualificação do posto de trabalho. Vendo limitada suas possibilidades de tomar decisões, o docente já não precisa das capacidades e dos conhecimentos necessários para fazê-lo. A desqualificação vê-se reforçada, além disso, pela divisão do trabalho docente, que reflete duplamente a parcelarização do conhecimento e das funções da escola.

Com o avanço dessa nova organização, a escola encontra-se imersa na sua efervescente dinâmica, uma vez que cabe a esta instituição preparar a força de trabalho conforme orientações do mercado, ou seja, adequar a formação à constituição de saberes técnicos, conceitos de produção, abstraídos de reflexão.

Diante da necessária reestruturação consciente, é notório o envolvimento dos professores para além de avanço em resultados, mas sim, para que a escola alcance seu objetivo tal qual defende-se, voltada à formação de consciências, para além de trabalhadores manuais/técnicos.

Um caminho a ser considerado para alcançar a superação dessa realidade, como destaca Orso (2016) seria partir da proposição de políticas que englobem realidade locais e constituição de uma identidade coletiva, englobando todos os níveis e modalidades, no sentido de não haver diferenciação entre profissionais de uma mesma área – a educação.

Junto a isso, construir ou despertar, por mais hegeliano que pareça, a busca por uma consciência de classe, de sociedade, de organização e funcionamento político da realidade que circunda tais trabalhadores, para além do reprodutivismo exacerbado de teorias mecanicamente decoradas. Assim, estaríamos contribuindo para a construção de uma consciência coletiva que superaria o descontentamento baseado em interesses particulares.

A insatisfação permanece no simples descontentamento e reclamação dos professores, o que é importante, mas insuficiente. Frequentemente as reclamações têm em vista apenas a defesa dos interesses individuais, não se voltam para os da coletividade. Noutras ainda, foge-se pela tangente e se diz que estamos vivendo num momento de mudanças profundas, num momento de transição e, portanto, que exige professores de outro tipo, dinâmicos, criativos, que sejam capazes de prender a atenção dos alunos, com outra formação, que tenham habilidades, saibam resolver problemas, enfim, que estejam preparados para um mundo que muda rapidamente (ORSO, 2016, p. 152).

Nesse cenário, estamos vivenciando junto aos professores uma apatia e incorporação de inabilidade, repetidamente anunciado junto aos mesmos, oriundo do modo de produção capitalista que, ao afastar o trabalhador do resultado de seu esforço, parcializando sua intervenção, faz-se natural esse desacreditar de sua importância na construção do todo.

Noutras palavras, pode-se dizer que a fragmentação do conhecimento e o tipo de formação do educador, grosso modo, não é fruto da vontade ou mesmo da má vontade dos docentes, estudantes e pesquisadores, mas sim da própria lógica de funcionamento do sistema vigente (ORSO, 2016, p. 153).

Sobre a “*remuneração*”, importante “termômetro” para compreender a valorização do professor, fortemente usado na mídia e pela sociedade leiga, dispõe de regulamentação própria e deve ser incorporada nos PCRs da Carreira do Magistério. Podemos afirmar, de acordo com discussões desenvolvidas na seção 5.4.2, pautadas em análises a partir das Tabelas de Vencimentos dos professores, que a RME de Uberaba não paga o “Piso Salarial Profissional Nacional” aos professores no início de suas carreiras.

E, ainda, destacamos a importante representação dos professores que anunciaram essa discussão em suas falas:

Quadro 17 – Sobre a remuneração (*survey*)

Pseudônimo (2019)	Ausência de pagamento do Piso Salarial...
Débora Seabra	“[...] aí é somente o salário base (abaixo do piso) [...]”
Florestan Fernandes	“Valorização do Profissional do Magistério não passa somente pela remuneração, ela não é questão exclusiva, mas é questão fundamental!”
Alaíde Lisboa	“Sobre o salário, acredito que só dá para nos sentirmos totalmente satisfeitos quando estivermos recebendo o que é de direito nosso, o Piso Salarial, e por esse motivo não acho que sejamos tão valorizados”.
Macaé Evaristo	“Nosso pagamento deveria ser o Piso Salarial, pois tudo o que é pedido é feito, tudo o que é cobrado é entregue a tempo e a hora. Então pergunto: por que não pagar o que é de direito de todos?”
Antonieta de Barros	“Em relação ao salário, me vejo insatisfeita pois é muito pouco pelo tanto que estudei e estudo sempre”

Fonte: Própria Autora.

Por hora de trabalho, o Piso referente ao ano de 2019 equivale a R\$ 14,21 para cada sessenta minutos de trabalho¹⁷³. Calculando esse valor, de modo proporcional, para uma jornada de 27 h/aula semanais, e considerando a hora-aula de cinquenta minutos (Art. 24, § 2º, LC n. 501), tal qual é previsto no município de Uberaba, a h/aula deveria ser de R\$ 11,84, e o cálculo do “rendimento base”, conforme Piso Salarial, nesta proporção, deveria ser de R\$ 1.438,56. Deste modo, contraria-se a legislação nacional, municipal e o discurso de cumprimento do Piso.

Diante dessa realidade, o Ministério Público recomendou à Prefeitura que adote medidas para adequar o Piso Salarial dos professores. Isso aconteceu em dezembro de 2018, após representação do Sindemu, em julho de 2017. Na ocasião, conforme identificado na “tabela de vencimentos”, publicada em abril de 2018, no Diário Oficial, “o valor da hora/aula pago ao professor da educação básica, de Nível 1, era de R\$ 10,28 em março, sendo inferior ao Piso Nacional de 2017 (R\$ 10,64)”, relata Aleixo (2018).

Reafirmamos que, em comparação à Lei do Piso e observando a Tabela de Vencimentos, ambos de 2019 (BRASIL, 2008a; UBERABA, 2019b), o Piso não é pago aos professores das séries iniciais do ensino fundamental em início de carreira. É pago, apenas, para aqueles trabalhadores que já desfrutam de promoção ou progressão, após, no mínimo três anos de efetivo exercício profissional, ao finalizar o período probatório, caso tenham formação acadêmica para solicitar avanço na carreira.

Diante destes fatos, e questionando os professores sobre o nível de satisfação em relação à remuneração salarial, encontramos que 59% dos professores que responderam ao *survey* estão “muito insatisfeitos” ou “insatisfeitos”; e 33% estão “satisfeitos” ou “muito satisfeitos”.

¹⁷³ Cálculo - valor do Piso dividido por 40h e, novamente, dividido por 4,5 semanas.

Tabela 39 – Satisfação em relação à Remuneração (*survey*).

Categoria (satisfação)	Subcategoria	Vínculo	
		Efetivo (%)	Contratado (%)
Remuneração	Muito Insatisfeito	33 (18,9)	13 (11,7)
	Insatisfeito	89 (51,1)	35 (31,5)
	Indiferente	7 (4,2)	8 (7,2)
	Satisfeito	41 (23,6)	49 (44,2)
	Muito satisfeito	2 (1,1)	3 (2,7)
	Não respondeu	2 (1,1)	3 (2,7)
	Total	174 (100)	111 (100)

Fonte: Própria Autora.

Nesse momento, percebemos uma “insatisfação” proporcional maior junto aos professores “efetivos”. Se juntarmos o muito “insatisfeito” e o “insatisfeito”, constituímos percentuais de 70% e 43,2%, respectivamente, entre efetivos e contratados. E, juntando, o “satisfeito” com “muito satisfeito”, 24,7% e, 46,9%, respectivamente, entre efetivos e contratados.

Apesar de valorizarmos mais a qualidade da informação à proporcionalidade, precisamos reconhecer que os efeitos desse discurso da gestão municipal, em contraposição ao que alegam os dados referentes ao pagamento do Piso, podem estar interferindo, diretamente, na concepção de “satisfação” dos professores, de um modo geral. São percentuais que não podem ser desconsiderados, e acreditamos que seja necessário melhor acompanhamento.

Já a diferença entre “efetivos” e “contratados”, permitimo-nos levantar uma “hipótese” relativa à condição de precarização do trabalho desses profissionais. Reconhecendo que estes não estão sob a condição de estabilidade como aqueles, acreditamos haver uma tendência maior em satisfazer-se com uma condição, uma vez que sem essa ruim, poder-se-ia ser pior.

Tabela 40 – Tempo de atuação e insatisfação com remuneração (*survey*).

Subcategoria (tempo)	Efetivos muito ou insatisfeitos/total categoria (% insatisfeitos)	Contratados muito ou insatisfeitos/total categoria (%)
Entre 1 e 2 anos.	4/6 (2,3)	10/40 (9,1)
Entre 3 e 5 anos.	29/38 (16,7)	10/19 (9,1)
Entre 6 e 9 anos.	18/27 (10,3)	11/19 (10,0)
Entre 10 e 14 anos.	19/28 (10,9)	10/19 (9,1)
Entre 15 e 19 anos.	26/37 (14,9)	4/9 (3,6)
Acima de 20 anos.	27/38 (15,5)	3/4 (2,7)
Total	123/174 (70,6%)	48/110 (43,6) ¹⁷⁴

Fonte: Própria Autora.

¹⁷⁴ Nesta análise, estamos considerando a amostra de 110 professores contratados, por ter tido um professor que não informou o tempo de atuação.

E ainda, quando expomos a insatisfação ao tempo de atuação na rede, e fazemos a proporção ao total de professores respondentes do período, compreendemos que a maioria dos efetivos insatisfeitos tem entre “3 e 5 anos” de atuação na RME; e, entre os contratados, estes têm entre “6 e 9 anos” de atuação.

Nesse mesmo movimento de classificar entre satisfeito e insatisfeito, somamos a pergunta sobre o processo de “*avaliação de desempenho*” e “*progressão e promoção*”. Esses processos constituem ferramentas importantes dentro dos planos de carreira, pois contabilizam a evolução vertical, ou seja, a promoção, ao somar-se tempo de prática docente e qualidade do trabalho (avaliação de desempenho).

No entanto, por compor o PCR, é aplicado somente aos professores efetivos¹⁷⁵, ou seja, 39% dos que responderam a este *survey*; ou ainda, de acordo com o Censo Escolar de 2019 (INEP, 2020c), 40% dos professores não recebem os reflexos destas duas ferramentas.

A avaliação de desempenho é constituída por duas etapas: uma, por meio da autorreflexão do servidor (autoavaliação) e, outra, por uma Comissão de Avaliação em cada Unidade Escolar. Para as Escolas Municipais de Educação Infantil e de Ensino Fundamental, é composta por: diretor da unidade, vice-diretor, coordenador pedagógico responsável pelo turno em que atua o professor avaliado, representante de professores e do Conselho Escolar, eleitos pelos pares democraticamente.

O processo avaliativo individual para os servidores da carreira do Magistério Público Municipal regulamentado por Decreto, abrange: I - o alcance de metas pré-estabelecidas para o seu local de exercício; II - o desempenho individual do servidor; III - a qualidade de excelência dos trabalhos realizados; IV - a pontualidade e assiduidade; V - a efetividade no cumprimento das normas regimentais (Art. 37, Incisos I a 5, UBERABA, 2015c).

Quanto ao processo de avaliação dos servidores do magistério, afirma-se ser um ato democrático, uma vez que abre oportunidade para participação dos diferentes segmentos da unidade escolar, por meio da constituição de uma Comissão de Avaliação sendo que são participações natas a de Presidente da Comissão (sempre o cargo ocupado pelo gestor da Unidade) e de Coordenador Pedagógico. Os demais, representante docente (por turno) e

¹⁷⁵ Destacamos que os servidores contratados também são submetidos à avaliação de desempenho anual. No entanto, o objetivo é a renovação de contratos e organização do quadro de servidores designados para o ano seguinte. Consideramos, ainda, que, enquanto para os professores efetivos são compostas Comissões Avaliadoras, permeadas por princípios éticos e democráticos, para os contratados, esta é feita pelo Gestor da Unidade Escolar. Evidencia-se, aí, por si, maiores possibilidades deste importante instrumento de promoção do desenvolvimento profissional se torne instrumento de perseguição ou constituição de um público que não contesta ou entra em conflito com as decisões do avaliador, perdendo, assim, o sentido e o interesse dessa atividade.

representante do Conselho Escolar, são eleitos, democraticamente, configurando então 50% determinados por Portaria, e 50% escolhidos pelos pares (UBERABA, 2019f).

Por outro lado, destacamos o que iremos chamar aqui, de “silenciamento da voz do avaliado”, ação “nem um pouco” democrática¹⁷⁶. Em um primeiro momento, o professor, faz sua “autoavaliação” baseado em metas e indicadores já estabelecidos por meio de Portaria, em quadros pré-estabelecidos. Em um segundo momento, essa avaliação passa pelo crivo da Comissão de Avaliação e, após análise, prevalece a nota indicada pela Comissão. Nesse processo, ou se mantém, ou é alterada a nota do avaliado.

Tabela 41 – Crítica ao atual sistema de avaliação de desempenho.

	Quadro 1 (0 a 10 pontos)	Quadro 2 (0 a 10 pontos)	Nota final (média)
Autoavaliação professor (A1)	9,0	10,0	9,5
Análise da Comissão (A2)	8,5	9,0	8,75
Confronto A1 e A2 (média)	8,75	9,5	9,12
Nota final que prevalece (Comissão).....			8,75
Nota final que deveria prevalecer, considerando a “Voz do Professor.....			9,12

Fonte: Própria Autora.

Exemplificando uma situação hipotética, considerando os dois quadros avaliativos que o professor usa para sua autoavaliação, cada um valendo dez pontos, e previamente, disponibilizados em Portaria publicada anualmente pela Semed, conforme Tabela 41, a média final da autoavaliação do professor foi 9,5 pontos e a da Comissão de Avaliação foi 8,75 pontos. Houve, portanto, divergência de concepção nas avaliações. Isso é possível e muito natural.

Nossa crítica é, exatamente, no fato de que a “nota final” desconsidera o exercício feito pelo professor em se autoavaliar, e considera exclusivamente a nota da Comissão. Entendemos que é essencial trabalhar sempre com a média, ou seja, somar os dois pontos de análise e dividir por dois, misturando as análises e permitindo a construção representativa das duas concepções. Assim, estaríamos considerando a avaliação estruturada e pensada pelo professor frente aos

¹⁷⁶ Citamos a fala da professora *Thaís Storchi* (2019) “Nas escolas, quase não vivenciamos mais a gestão democrática e participativa. As decisões chegam prontas e os gestores apenas delegam as funções, excluindo os professores, na maioria das vezes, das decisões da escola”, reforçando a compreensão de que pouco há de democrático na RME, uma vez que os gestores, por obediência, perdem sua condição de decisão junto aos professores, evidenciando seu papel de “meros” transmissores de decisões advindas da Semed. Esta crítica, também, pode ser observada na fala da professora *Débora Seabra* (2019) “[...] os diretores (subordinados à Secretaria de Educação) se preocupam, realmente, em cumprir rigorosamente com o folhetim, e aí, é na base do “manda quem pode, obedece quem tem juízo”, não se questiona nada. A fala é: - “mas segundo as orientações, tem que ser assim!”. Percepção também alcançada pelo professor *Johann Heinrich Pestalozzi* (2019), ao afirmar que “muitas decisões são tomadas sem uma discussão com os profissionais envolvidos. Muda-se tudo de um ano para o outro sem consulta prévia, ou são consultados apenas uns poucos burocráticos”.

seus desafios profissionais, e, com isso, fazendo deste, um momento democrático e significativo para os envolvidos.

Sobre esse processo, destacamos que 37% dos professores efetivos que responderam ao *survey* indicam estar “insatisfeitos” ou “muito insatisfeitos” com o processo; e 48% estão “satisfeitos” ou “muito satisfeitos”.

Destacamos a fala de *Éda Luiz (2019)*, quando afirma que “[...] eu não concordo muito, pois percebi que ela é analisada não como profissional; e sim, pessoal!”. E, ainda de *Carolina de Jesus (2019)*: “Não concordo com a avaliação de desempenho da maneira que está posta, em que uma pessoa que não participa das formações e que não cumpre com sua obrigação prejudica os demais colegas”. Consideramos muito significativo o discurso de ambas, no sentido de se materializar a necessária observação frente a tal dispositivo.

Diante disso, consideramos que há uma representação de 65 vozes que precisam ser ouvidas, que expressam algum tipo de descontentamento com a proposta. Não fizemos um levantamento detalhado sobre o item, mas julgamos ser uma temática que mereça um estudo atencioso. No entanto, para nosso objetivo investigativo, percebemos que este instrumento de valorização do professor, a avaliação de desempenho profissional, ainda não conseguiu constituir-se como deveria na RME de Uberaba.

Também, conforme discurso dos professores efetivos, a “*progressão e promoção*” carecem de atenção, por estar indicando certo descontentamento frente aos professores, reconhecemos que 47% demonstram não estar satisfeitos, contra, 33% de satisfação.

De acordo com a LC n. 501 (2015c), o servidor, ao iniciar a carreira docente, posiciona-se no nível 1 e progredirá anualmente, nos níveis do quadro funcional, logo após cumprimento do período probatório. A cada ano, por meio da avaliação de desempenho positiva, constituída a partir de 120 dias de efetivo exercício, o servidor fará jus a um reajuste de 1,2%, ao assumir o nível imediatamente posterior.

Deste modo, justificamos a importância da avaliação de desempenho para a progressão funcional. Já a promoção, conforme o mesmo dispositivo, dar-se-á por meio acadêmico, ou seja, com apresentação de diploma de formação reconhecido pelo MEC. Considerando que o ingresso na formação mínima é o nível médio, modalidade Normal, após três anos de efetivo exercício, o servidor pode apresentar seus diplomas de aperfeiçoamento, de graduação, de especialização, de mestrado e de doutorado. Dessa forma, conforme documento apresentado, poderá ser promovido para a classe condizente à formação.

Analisando o grupo de professores que, confirmadamente, ainda está no período probatório entre os efetivos, podemos afirmar que cinco deles acessaram ao cargo com nível

formativo acima do mínimo exigido para a função, ou seja, acima do nível médio, modalidade Normal. Este grupo de professores possui, conforme dados do *survey*, as seguintes formações: um, graduação em andamento; dois, graduação concluída; dois, especialização; e um, mestrado.

Somente esta que está com a graduação em andamento, conforme nossa análise, está sendo remunerada conforme sua formação. Os demais estão tendo sua remuneração massacrada pelo PCR que limita o recebimento conforme titulação somente após vencido o período probatório o que, para nossas análises, é um claro movimento de desvalorização do profissional e desmotivação para o acesso de profissionais com alto nível formativo, nesse nível de ensino.

Tabela 42 – Avaliando a própria condição (*survey*).

Categoria	Subcategoria	Vínculo	
		Efetivo	Contratado
Condições de Trabalho	Muito insatisfeito	3	3
	Insatisfeito	34	7
	Indiferente	7	16
	Satisfeito	115	19
	<i>Muito Satisfeito</i>	13	64
	Não respondeu	2	2
Valorização do professor	Muito insatisfeito	33	11
	Insatisfeito	93	31
	Indiferente	9	18
	<i>Satisfeito</i>	35	45
	Muito Satisfeito	1	1
	Não respondeu	3	5
RME	Muito insatisfeito	6	2
	Insatisfeito	57	19
	Indiferente	28	17
	Satisfeito	79	66
	Muito Satisfeito	2	4
	Não respondeu	2	3
Total		174	111

Fonte: Própria Autora.

Por fim, ao fazermos uma observação global sobre três questionamentos que envolveram a satisfação do professor sobre “condições de trabalho”, “valorização docente” e “RME”, encontramos variadas percepções, entre efetivos e contratados a partir das respostas.

Sobre as “condições de trabalho”, 66% dos professores efetivos estão “satisfeitos”, e 57% estão “muito satisfeitos”. Neste caso, ressaltamos “desconfiar” que, dada a abrangência do termo, podemos estar, aqui, enfrentando uma divergência conceitual. Os professores podem ter interpretado a questão enquanto infraestrutura ou insumos pedagógicos.

A insatisfação é ressaltada para 53% dos professores efetivos sobre a “valorização do professor”, enquanto 45% dos contratados destacam estar satisfeitos. Neste item, evidenciamos

uma contradição mediante todas as reflexões anteriores que tendem a nos levar a alcançarmos conclusões mais próximas do que foi dito pelos efetivos do que pelos contratados.

Já sobre a RME, efetivos e contratados dizem estar satisfeitos, somando índices de 45% e 59%, respectivamente. Novamente, um dado curioso que não constitui o movimento desenhado nos demais questionamentos e apresentados *a priori*. Podemos, aqui também, cometer um equívoco em relação à composição, às atribuições, às possibilidades e aos alcances da RME, para propor, orientar e organizar um espaço de intensificação da valorização do magistério público da escola básica das séries iniciais do EF.

Quadro 18 – Sobre a desvalorização docente na RME (*survey*).

Pseudônimo (2019)	Desvalorização do professor...
<i>Noilde Ramalho</i>	“Os profissionais do magistério não são, devidamente, valorizados”.
<i>Thaís Storchi</i>	“Os professores, muitas vezes esquecidos, julgados, pressionados e muito desvalorizados, sem apoio da família e poder público”.
<i>Anne Sullivan</i>	“Professores cansados, sem valorização e motivação principalmente dentro da escola”.
<i>Emília Beatriz Maria Ferreiro Schavi</i>	“Se eu não amar os alunos e o meu ofício, não consigo me sentir motivada”.
<i>Célestin Freinet</i>	“Em sala de aula na relação direta com o aluno, o professor se encontra atualmente desprotegido e desamparado quanto ao respeito e à disciplina que lhe devem ser dirigidos”.
<i>Francesca Bonnemaison i Farriols</i>	“Amo minha profissão, ciente da existência da necessidade de mudanças referentes à valorização do professor, mas, na certeza, de que há esperanças positivas para um futuro melhor”.
<i>Edgard Roquette-Pinto</i>	“Exaure as energias do corpo docente e sequer busca melhoria pra que tal esteja bem consigo, com seu ambiente de trabalho, seus alunos e colegas”.
<i>Rudolf Steiner</i>	“Falta valorização da educação como um todo. Escolas sucateadas, servindo de depósito de crianças e adolescentes. Na maioria das vezes, percebermos uma forma de assistencialismo. Não temos respaldo e geralmente o aluno e/ou família tem sempre razão. Enfim, desmotivante!”.
<i>Stephen Hawking</i>	“Os professores precisam ser mais valorizados”.

Fonte: Própria Autora.

Compreender o processo de valorização ampla do professor, em um sistema de ensino, perpassa pela percepção de diferentes aspectos e variáveis que se constituem no seu dia a dia profissional. Extraímos das falas dos professores, das vozes que nos permitiram ouvir, algumas falas que indicam esse movimento e compreensão. Destacam aspectos que envolvem a reafirmação recorrente de que “os professores não são valorizados” ou até de que “os professores precisam ser valorizados”, passando pelo excesso de cobrança e pouco apoio, cansaço, desmotivação, desamparo, falta de proteção, busca por sua constituição em aspectos subjetivos como “amor à profissão ou esperança”.

6.4 A essência do ser professor na RME de Uberaba

Como já foi dito, no início desta “parte” do relatório de pesquisa, de acordo com Marx (2011), a pesquisa pode ser considerada como uma viagem; e o pesquisador, o viajante. Ao pensar e planejar conhecer um lugar diferente, temos um início que deve ser visto com desconfiança e preocupação, pois constitui a “aparência”, por si que ilusiona e faz-se perigosa se for considerada como uma verdade bela e pura.

O desenvolvimento dessa “viagem” é a experiência em si, o contato com os lugares, sujeitos e imprevistos que podem acontecer. Durante toda a experiência, registramos com fotos, vídeos e publicações em diferentes redes sociais, de modo a conseguir apreender tudo que foi experienciado nessa oportunidade. Nesse momento, tenderemos a registrar o que foi prazeroso e belo, no entanto, o certo é que o contrário disso tem seu registro em nossas mais profundas lembranças – a nossa consciência.

Por fim, após retornarmos, o olhar do viajante não é mais o mesmo que tinha antes, quando da preparação, lá no início. Agora, ao observar tudo que viveu e conheceu, por meio de seus registros e sentimentos que lhe são provocados ao lembrar, ele “faz uma viagem de retorno” e compreende a essência deste momento.

Pode ser uma compreensão saborosa, intensa e verdadeiramente recheada por um “valeu a pena”. Ou ainda, amarga, angustiante e provocativa, pois conheceu o seu destino, e considera que se faz necessário revisitá-lo para ampliar o conhecimento ou até mesmo, a verdade apreendida lhe basta e prefere, guardar como mais um aprendizado. A certeza que o viajante traz consigo é que a aparência jamais será a essência.

E agora, neste momento, faz-se necessário retomar esses registros, materializados em estudos teóricos e documentais, planilhas, quadros, gráficos, esquemas, imagens, *e-mails*, áudios e mensagens de texto de *WhatsApp*, somados ao sentimento “impressão”, coletados sobre todo este percurso e estruturar a compreensão, a nosso olhar, da essência sobre a “valorização ampla” dos professores do Ensino Fundamental I, da Rede Municipal de Ensino de Uberaba.

Antes, ainda, gostaríamos de registrar que a “viajante, pesquisadora, doutoranda”, sempre, desde que se aproximou desse espaço investigativo, a escola municipal de Uberaba, carregou consigo a “impressão” de que os professores eram valorizados, viviam sob uma organização aberta e vislumbravam uma estrutura ideal para o alcance da realidade. Olhar, digamos “romantizado”, enquanto “mãe” que tinha, naquele momento, uma filha matriculada neste sistema e que recebia somente as impressões prazerosas da realidade, que, de fato, lhe eram permitidas ver e sentir.

Quando esta “mãe” sai desta condição e assume seu papel de “investigadora”, há a superação da idealização da realidade, aproximando-a da confusão ofuscante da verdade. Houve um período em que a pesquisadora se sentiu perdida e sem condições de avançar, por considerar pesada demais a compreensão que deveria ser estendida a esse universo. Foram necessárias, nesse momento, a frieza e a tranquilidade para se reconstruir e retomar a compreensão, momento que denominamos de “amadurecimento frente à essência”.

Estávamos o tempo todo, desde aquela hora da “impressão” até este final da retomada ao objeto, defronte à verdade, mas essa não nos era percebida por inúmeros determinantes que se faziam mais fortes, intensos e, por que não dizer, “confortáveis”. Para o alcance da verdade, foram preciso: amadurecimento teórico frente ao que nos mostra a teoria marxiana; coragem de negar as primeiras e imediatas respostas; coerência para discordar das verdades veiculadas e mediadas por interesses políticos e econômicos; e sabedoria para reorganizar o cenário, mesmo depois de forte desconforto, mas guiada pelos mesmos instrumentos que já estavam colocados; só que agora, com a sapiência e liberdade de pensamento que cabe ao pesquisador.

Optamos por descortinar a essência do nosso sujeito a partir de três pontos de observação, não que sejam independentes, muito pelo contrário; mas, com o objetivo de constituir este texto de modo mais didático. Em um primeiro momento, apresentamos o “perfil pessoal”; depois, “perfil formativo”; e concluímos com o “perfil profissional”. Seguindo esta mesma lógica, passaremos a indicar o que alcançamos em essência.

Registramos; ainda, que, diante de todo o amadurecimento teórico e empírico que alcançamos frente ao objeto investigado, consideramos que, ainda, há muito mais do que esses três pontos observados. A essência da valorização ampla do professor pode ser vislumbrada a partir de diferentes perspectivas, e reconhecemos a impossibilidade de alcançá-las em um único relatório investigativo.

O professor do EF-I da RME de Uberaba, neste ato, representado por 285 vozes, que responderam ao *survey*, ou seja, 44,4% de todos os professores que representam este grupo investigado, aponta-nos, a partir do seu “*perfil pessoal*” em relação à “valorização ampla” do professor: aumento da idade, amplificação da jornada, especialmente, no desenvolvimento de atividades complementares e remuneração ainda não condigna.

Dados nacionais, extraídos do Censo Escolar, da educação básica e EF-I, cotejados de Brasil e Uberaba, indicam o movimento de “amadurecimento e envelhecimento” docente, ou seja, os professores estão trabalhando cada vez mais. Isso, claro, foi identificado no *survey*. Consideramos um dado importante, por envolver dois extremos: a falta de “atratividade da docência” para os mais jovens e a não opção por aposentadoria pelos idosos.

Ambos os movimentos circundam, principalmente, pela variável “remuneração”, uma vez que os mais jovens reconhecem que ser professor, dificilmente, lhes traria uma condição condigna de vida. E os mais idosos, mesmo fortalecidos pela experiência, mais cansados por sofrerem o desgaste natural da profissão, são obrigados a continuar, pois a sua remuneração, ao invés de ter sido ampliada, na verdade, recebeu “arremendos” denominados “vantagens” que, ao se aposentar, deixam de existir.

Os professores “mais envelhecidos” são vítimas do cansaço físico e emocional, mesmo que “recheados” de uma importante experiência. E não encontramos nenhuma evidência de recebem um “tratamento diferenciado”, para terem condições de colaborar com o sistema de um modo menos desgastante. São obrigados a seguirem a mesma lógica dos jovens e adultos, dentro das unidades escolares, por não haver nenhum ato normativo que lhes favoreça em relação à idade ou tempo de serviço, diferente da remuneração – que, ironicamente, perderão, quando saírem da ativa.

Acreditamos que a “valorização” perpassa pela oferta de condições materiais reais aos professores experientes que possam compartilhar suas experiências na formação dos professores mais jovens que precisam se sentir atraídos para a docência da RME de Uberaba. Os PCRs que logo discutiremos aqui precisam trazer traços de incentivo àqueles que chegam e se desligam-se desse sistema de ensino.

Aqui, evidenciamos também as mulheres, detentoras do estigma de uma profissão feminina, por representar expressiva maioria, ao serem confrontadas com a variável “idade”, estão proporcionalmente mais idosas. Em relação à variável renda, são as que mais saem para compor salários, desempenhando atividades complementares.

Por inexistência de dados anteriores sobre a proporção de professores que desempenham uma outra ocupação, fora e dentro da docência (formal ou informal), com objetivo de ampliar a renda familiar, apontamos um necessário cuidado em relação a este aspecto. A degradação salarial que esta classe de trabalhadores sofre, mesmo existindo uma política específica de remuneração, a Lei do Piso, é algo que deve ser fortemente acompanhado.

Esse professor que se dedica a desenvolver longas jornadas de trabalho docente (em duas, três ou até mais unidades escolares), ou ainda, que precisa buscar outras ocupações para complementar renda, certamente, não terá condições emocionais, físicas e tempo para se continuada que efetivamente contribuam com sua prática profissional.

Comprovamos que a renda do professor está dentro da média de rendimentos “*per capita*” do Brasil e do estado de Minas Gerais. No entanto, reforçamos que, na elaboração deste indicador, não são consideradas variáveis como formação inicial, por exemplo. Ou seja, é uma

média só, envolvendo todos os grupos. Logo, não é difícil perceber que a renda do professor está em um nível médio baixo em relação ao necessário esforço, para acessar essa profissão, no que tange aos anos de formação necessários.

Para compreender um pouco mais essa informação, acreditamos que o PNE (2014a), na Meta 17, indicador 17A consegue delimitar o nosso pensamento. É necessário igualdade no cálculo da renda do professor, uma vez que estaríamos subvalorizando seus rendimentos ao contabilizá-los desconectados do esforço necessário para acessar a carreira.

Há um avanço nos rendimentos dos professores, conforme Relatório de Monitoramento das Metas do PNE (INEP, 2020b). No entanto, tal qual destaca-se, no documento, os avanços alcançados foram devido a perdas salariais dos demais profissionais com mesmo nível de escolaridade, e que, efetivamente, o professor, até o ano de 2020, não conseguirá (e não conseguiu!)¹⁷⁷ alcançar a equiparação. Portanto, indicamos cuidado ao receber determinadas análises em relação ao que propõe o PNE e a realidade estudada.

O salário médio dos “profissionais do magistério” em 2019, era de R\$ 3.807,65; e dos “demais profissionais”, de R\$4.873,56, ou seja, somente com um aumento de 21,9%, entre 2019 e 2020, conseguiria a equiparação. Esses valores são constituídos de uma média nacional. No estado de Minas Gerais, particularmente, a média dos “profissionais do magistério”, em 2019, era de R\$ 3.639,17 (três mil, seiscentos e trinta e nove reais e dezessete centavos); e dos “demais profissionais”, de R\$ 4.035,10 (quatro mil e trinta e cinco reais e dez centavos). Dessa forma, a média eleva o indicador, no estado, para 90,2% (noventa vírgula dois por cento), reduzindo a diferença para 9,8% (nove vírgula oito por cento).

Novamente, é preciso parcimônia perante os números que, aparentemente, expressam avanço no cumprimento da meta, mas para isso, é preciso considerar, como já dissemos, que houve uma desvalorização do salário dos “demais profissionais” maior que a dos “profissionais da educação”, indicado por movimentos de crise econômica no país, ao invés de significar algum tipo de ganho ou avanço (INEP, 2020c).

Nos municípios, acreditamos haver uma variação negativa ainda maior, no entanto, não conseguimos alcançar essa especificidade de filtro entre as bases de dados pesquisadas. Podemos, sim, registrar que o aumento progressivo do Piso Salarial do Magistério gera anualmente uma crise nas contas públicas dos municípios, que alegam cada vez mais,

¹⁷⁷ Apesar de a redação deste texto estar sendo finalizada em 2021, os dados que pautaram nossa análise bem como a coleta de dados (*survey*) são de 2019, ano tido como referência. Em 2019, conforme já apontamos neste texto, o PSPN foi de R\$ 2.557,74; e, em 2020, de R\$ 2.886,24 (BRASIL, 2020c).

incapacidade de cumprimento da lei, conforme destaca Garcia (2020), em âmbito geral, e denuncia o Sindemu em Uberaba (MAGISTÉRIO [...], 2019).

Importante registrar que nem mesmo o Piso Salarial, em 2019, alcançou essa média registrada aos “profissionais do magistério”, no Brasil. Urge registrar outra questão muito importante: é que esse “cálculo” expresso no Relatório é “puxado para cima”, por envolver todas as instituições que ofertam a educação básica (União, Estado e Município). Como dissemos acima, a realidade é muito diferente em cada esfera.

Para exemplificar, destacamos os IFs cujo plano de carreira e remuneração de seus docentes tem valores muito acima da realidade das redes municipais de ensino. Um professor em início de carreira, na Educação Básica, Técnica e Tecnológica (EBTT), tem um salário base de R\$4.472,00, para formação mínima exigida em concurso, ou seja, graduação (nível superior). No ato de sua posse, este professor poderá desfrutar de “promoção”, evoluindo conforme sua titulação, ou seja, se o mesmo já tiver o título de aperfeiçoamento, passa a receber R\$4.919,90; se tiver especialização *lato sensu*, passa a receber R\$5.367,00, ou pós-graduação *stricto sensu*, R\$6.708,96 para mestrado e, R\$9.616,18 para doutorado, conforme Tabela de Vencimento Básico da Carreira de Magistério do Ensino Básico Federal (BRASIL, 2016c), sem precisar aguardar a “superação do período probatório” de três anos, como na RME de Uberaba.

Tabela 43 – Análise dos rendimentos dos professores em relação ao PNE.

Categoria	Valor R\$ (40h)	Percentual em relação ao PNE (%)
PSPN (2019)	2.557,74	+63,4
EBTT	4.472,00	+10,8
RME (2019)	2.301,32	+57,0

Fonte: Própria Autora.

Nessa perspectiva, é ilusório, novamente, achar que os rendimentos docentes expressos no Relatório de Monitoramento do PNE estão aproximados das realidades dos professores das redes municipais de ensino, em geral; e da RME de Uberaba, em especial.

Quando observamos o “*perfil formativo*”, e contrapomos às reflexões sobre a “valorização ampla”, podemos considerar: aumento representativo do número de professores com nível superior, mas com questionável qualidade formativa; a permissividade da lei em aceitar professores com “nível médio” para atuar no EF-I; a formação continuada forçada e sem significado para grande parte dos docentes.

Desses cursos, referendamos aqueles que permitam o avanço e o desenvolvimento do sujeito, especialmente, os cursos ofertados em instituições públicas de ensino: cursos de licenciatura, pós-graduações *lato sensu* (360h a 400h) e *stricto sensu*, mestrados (acadêmicos e profissionais) e doutorado.

Além da formação, destacamos também a condição de “retro utilizar” esses saberes em favor do sistema educacional. Aqui, destacamos que o professor cansado, estafado, desalentado não conseguirá desenvolver projetos efetivos que ajudem a promover a aprendizagem dos estudantes, ou ainda, pouco contribuirá com o partilhar de sua experiência e sapiência para o desenvolvimento do sistema educacional. Percebemos que há investimentos na formação individual, mas não conseguimos detectar estruturas para que o individual contribua com o coletivo.

Desse modo, o risco que os professores do EF-I da RME de Uberaba correm é limitar-se à formação mínima exigida para conseguir o cargo (neste caso, o EM, na modalidade Normal) e ligeiros cursos de capacitação com carga-horária ínfima exigida em sua avaliação de desempenho anual (de 45h), além, claro da obrigatória formação continuada em serviço, ofertada nas unidades escolares (de 30h). Ou seja, desenvolverão a formação intelectual necessária para garantir o cargo; e não, para alcançar a essência necessária do processo educativo, para si e para com a sociedade a que servem.

Destacamos, ainda, que a busca pela formação adequada, crítica e significativa deve perpassa pela vontade de desenvolver-se profissionalmente; e não, pela formação disponível conforme o tempo e condição do professor. Nosso destaque, aqui, refere-se à limitação de que muitos profissionais possuem em ter que, ou fazer o curso que tem vaga, ofertado na Casa do Educador, ou aquele que consegue sem investimentos financeiros, disponíveis em plataformas a distância.

Esta formação para cumprir exigências e necessidades anuais de avaliação não condizem com a necessária evolução profissional desse professor. Acreditamos que a dedicação necessária a um curso de formação com carga-horária adequada, seja ele um minicurso, uma atualização ou um aperfeiçoamento, a escolha deve ser pessoal e com oportunidades reais de avanço para que existam a motivação e interesse, nesse processo de aprendizagem.

No entanto, o que percebemos foi que os professores escolhem curso por “obrigação” ou “necessidade” do sistema de ensino, gerando uma insatisfação, decorrente dos tipos e das condições em que os mesmos são ofertados. Aqui, por não constituir objeto de investigação neste trabalho, não estamos considerando que cursos presenciais possuem maior qualidade que os a distância, ou vice-versa. Mas sim, que cursos de extensão são mais bem estruturados que os livres, dadas as condições em que são ofertados, conforme discutimos anteriormente.

Por fim, quando focamos o “*perfil profissional*”, ao que consideramos como “valorização ampla”, destacamos: a significativa representação daqueles que não se preocupam com esta variável, aqui denominados de “os indiferentes”; o grande percentual de professores

contratados; o desconhecimento referente ao PCR a que sua carreira está vinculada; a generalizada insatisfação em relação à remuneração, à avaliação de desempenho, ao desenvolvimento horizontal e vertical da carreira e das condições de trabalho, valorização e da RME.

Reafirmamos que, ao se tornar professor, ou até mesmo a escolha profissional do sujeito, deve ser mediada por interesses que geram atratividade à carreira. Sabemos que, quanto à remuneração, a carreira docente sofre para atrair interessados em seguir a profissão do magistério. No entanto, há outros elementos, conforme apontaram Gatti *et al.* (2009), que perpassam pelo reconhecimento social e importância da prática no âmbito da comunidade.

No entanto, assustadoramente, encontramos altos percentuais de professores que pouco se preocupam com a carreira em si. Expressaram esta indiferença ao responderem questionamentos-chave referentes à consciência perante o seu desenvolvimento profissional. Quando um professor, responde “indiferente” sobre questionamentos que envolvem a sua profissão, como isso poderia ou deveria ser interpretado? Seria a manifestação do cansaço, do desânimo, do desalento que acomete a docência? Seria a representação de profissionais que “estão” professores e não “são” professores – ou seja, usam da possibilidade da docência, em busca de alçar novos projetos profissionais? Seria a falta de uma formação crítica, social e política, da educação básica ao ensino superior, em detrimento de discursos políticos que anunciam uma formação ideológica?

Deliberadamente, não poderemos alcançar essas respostas por meio desta investigação. No entanto, consideramos importante, essencial, que cursos de formação inicial de professores reconheçam estes dados para que possam, apoiar a superação do que consideramos “descaso social individual” com a profissão docente. Não podemos pensar que professores chegam a se formar professores, sem querer ser professores.

Quando identificamos a existência de 38% de professores contratados no EF-I da RME, isso por si, já indica grande condição de desvalorização do professor. Esses profissionais são tanto quanto os efetivos, detentores de obrigações e exigências, no desempenho de suas atribuições. Por outro lado, “veem-se”, em seu trabalho, em condições ainda mais precarizadas que o professor efetivo, por não possuírem acesso a direitos estabelecidos, especialmente, nos PCRs.

Então, um professor contratado não tem reajuste salarial anual; não conta com a progressão ou promoção por titulação; não recebe o PSPN e não tem direitos cumulativos nem instâncias jurídicas para requerê-lo; não conta com um Sindicato para apoiar e orientar suas escolhas e enfrentamentos trabalhistas; vive sob a “mira” do desligamento ou remoção para

outra unidade escolar, a depender de questões subjetivas de relacionamentos ou até mesmo de interesses de gestores; enfim, optam, em sua maioria, pelo silêncio ou postura acrítica, em defesa do trabalho, do emprego, da condição subvalorizada, mas, ainda existente.

Destacamos a fala de duas professoras cujos discursos nos remetem a esta condição: *Sonia Guimarães (2019)* “Adoro minha escola, minha diretora excelente, sempre nos ajuda muito. A escola excelente, amo o que faço”; e, *Ana Mae Tavares Bastos Barbosa (2019)*:

Sei que basicamente em todos os trabalhos e serviços temos muitas cobranças, mas sinto que as cobranças aos professores na educação, é um pouco desmedida, não é reclamação, porque fazemos com muito amor, mas quase toda data comemorativa, sai dinheiro do nosso bolso, nós professores sempre precisamos desembolsar, mas isto é normal, estamos em país falido. Ainda quase sempre o trabalho não acaba na escola, o trabalho rende em casa, nos dias e horários para descanso, nesse momento temos que nos ausentar e nos ocupar mais um pouco, do pouco tempo que nos resta. Gostaria de dizer, ao mesmo tempo, sobre a gratidão de ter este trabalho, enquanto tantos não o tem, mesmo sabendo que é de direito tê-lo.

A primeira, não esboça vislumbrar nada de errado, que está tudo certo. Já a segunda, apesar de reconhecer que há algo equivocado, nega-se a reclamar ou até mesmo a criticar, uma vez que “ainda bem que tem esta oportunidade”, privando-se da capacidade de análise e busca por superação, evidenciando medo e expectativa, por manter a condição, mesmo que não seja tão positiva.

Por outro lado, não compreendemos o motivo da existência desse percentual, em uma rede de ensino que cresce, anualmente, em números de matrículas e de unidades escolares e que a gestão municipal segue sem nomear profissionais que foram aprovados no concurso público de 2015. Quais seriam as orientações que esta realidade pode nos levar a compreender? Seria a manutenção de uma mão de obra menos crítica, mais barata ou haveria outras determinações?

Consideramos os PCR como um “guarda-chuva” das possibilidades da carreira docente, por tratar de vários assuntos que condizem com as possibilidades de avanço intelectual, profissional e de remuneração. Logo, conhecer o seu plano e aquilo que ele engloba, que rege a sua carreira, é essencial. No entanto, não percebemos esse movimento junto aos professores do EF-I da RME, e, a isso, relutamos em associar este pouco conhecimento à lógica dos “indiferentes”, e, ainda, não vislumbramos outros caminhos.

Nesse contexto, este mesmo professor que desconhece (O QUÊ)?, consegue expressar de modo bastante audível a voz da insatisfação: frente à avaliação de desempenho, à promoção e à progressão, à remuneração, à valorização do professor e à RME. Percentuais que chegam a 70% de insatisfação. Consideramos expressivos e eloquentes, quando observamos que esses

profissionais, em maior grau, efetivos; e menor, contratados, percebem de alguma forma que não vêm sendo valorizados.

Diante destes apontamentos e por tudo até aqui produzido, constatamos, com esta viagem à essência da carreira profissional dos Professores do Ensino Fundamental I da Rede Municipal de Ensino de Uberaba, a não valorização ampla, ou seja, em diversos momentos, mostramos a ausência de uma *remuneração digna* que permita a esse profissional viver de sua prática profissional, sem precisar recorrer a atividades complementares de salário, além da questão da ausência do cumprimento da Lei do Piso. Movimento que exige ao professor a permanência na ativa por mais tempo, sem nenhum atendimento especial à sua condição e afasta a presença de jovens interessados em ingressar na carreira.

No que tange à *formação*, no âmbito “*inicial*”, percebemos a pouca participação das IES públicas em detrimento das IES particulares, a ainda existência de professores leigos e sem a formação apregoada no PNE. No âmbito “*continuada*”, identificamos a pouca expressividade dos cursos de formação em serviço, a intensificada proporção de cursos de pós-graduação *lato sensu* em IES particulares, e ainda, a densa e pouca eficiência da rede de atividades de formação continuada e em serviço articulada pela Casa do Educador. Somando isso tudo, podemos dizer que, ainda, há muito a crescer quanto a podermos considerar esse eixo com movimentos de valorização.

Sobre o *desenvolvimento da carreira*, acreditamos que há uma “amarra” para os ingressantes e para os que estão finalizando o seu percurso. Quanto aos primeiros, não percebemos incentivo para que estes adentrem ao magistério do EF-I, pois o PCR limita o professor com titulação superior à do edital de acesso (mínima por Lei) a receber sua remuneração sem nenhum tipo de “promoção”, até vencer o período probatório. E aos que estão finalizando, não há nenhum tipo de acolhimento especial para garantir a estes que desempenhem seu papel de acordo com suas condições físicas. Sem citar o fato de que a permanência destes se faz, financeiramente, forçada, para não deixar de receber as “vantagens” salariais. Enfim, nenhuma valorização!

Quando observamos as *condições de trabalho*, e aqui, delimitamos a remuneração, a jornada de trabalho, e a avaliação de desempenho, indicamos um leque de possibilidades de percebermos esta categoria. Vale ressaltar que o movimento foi de insatisfação frente à condição existente, partindo do vínculo profissional às determinações impostas pelas avaliações de desempenho, passando, pelos condicionantes e condições de desenvolvimento profissional (promoção e progressão).

Quanto ao *reconhecimento social*, ou seja, direcionamos a questão sobre sentir-se reconhecido, percebemos que esse profissional que atua nos anos iniciais do EF da RME não consegue sentir-se valorizado, numa proporção direta de 58% daqueles que emitiram sua voz de análise individual frente à sua condição. Isso, para nós, enquanto investigadores, não é só uma voz, é um grito.

Por fim, recorreremos a uma professora, que nos apresentou sua essência, para fecharmos esta análise, cujo pseudônimo é *Cecília Meireles (2019)*:

O fazer educacional não pode estar dissociado da família, educando, professor e equipe gestora. Ser sujeito atuante no cenário educacional tem sido uma meta cada vez mais difícil de se materializar, principalmente na atual conjuntura em que se teme até o que será colocado em pauta na sala de aula como discussão e construção coletiva com vistas à formação cidadã a qual me sinto responsável. Sinto como se estivesse gritando em uma sala escura, cheia de pessoas que não podem me ouvir. A valorização do educador transcende à questão salarial (pauta urgente de se colocar em voga), uma vez que se deve refletir nas condições de trabalho ao qual estamos expostos. Porém o cotidiano bem como a inconsciência enquanto classe nos colocam à mercê de uma educação mercadológica pautada na meritocracia. Não refletimos nem em nossa formação pessoal vê profissional, quem dirá nas de nossos educandos. Passamos mais tempo nos prédios da escola do que nos parques com a nossa família, com os filhos que passam o dia todo em escolas para que possamos dar uma vida melhor para eles. E assim o ciclo do descaso se fecha dando continuidade à exploração de nosso trabalho, em um sistema que exige número e que roubam nossa saúde, nosso tempo, nossa vida. E por que ainda continuo na profissão? Porque sei que sou amparada por pessoas que acreditam no meu trabalho e que lutam junto conosco, trazendo à luz de tempos tão sombrios, pesquisas como essas. E que essa “balbúrdia” que o pesquisador em voga está aprontando, não seja esmorecida.

Por evidenciar todos esses aspectos, nosso discurso torna-se diferente daquele midiático e político, feito em relação à educação pública municipal de Uberaba, focalizando os professores do EF-I. Estes não são valorizados conforme a cesta de elementos que julgamos necessários para tal. Reconhecemos haver esforços, trabalhos e envolvimento que tentam superar as amarras impostas, historicamente, à educação e à carreira docente; no entanto, não podemos negar que muito, ainda, há que trilharmos para superar tal condição.

Acreditamos que somente trabalhos com essência científica como este poderão contribuir para apoiar o delineamento de políticas públicas municipais que visem à superação da condição mostrada em pequeno, em médio e em longo prazo. É preciso pensar projetos e planos de educação que considerem, verdadeiramente, as necessidades do professor e os monitoramentos reais, independente da verdade a ser exposta.

Envidamos ainda a busca por despertar das vozes que decidiram se calar, por seus motivos intrínsecos e extrínsecos, mas que tiveram oportunidade de diálogo, de reflexão e de envolvimento com sua própria carreira. Para isso, consideramos necessária a revisão de propostas formativas que pensem além da materialização de políticas de governo, sobretudo, que elas deem ao professor a condição de pensar enquanto cidadão e trabalhador de um Estado que carece de análises coletivas, com vistas à superação do individualismo, muitas vezes, manifestado.

Que este seja apenas um primeiro movimento para apoiar e resgatar a escola pública municipal de Uberaba cujo objetivo é ir além desta ou daquela gestão do município ou de secretarias. O segundo possa ser a partir do primeiro, ou seja, enveredando nesta produção, possamos encontrar a verdadeira essência da resistência do trabalhador da educação no município de Uberaba!

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em considerando que a “escola pública” enfrenta, tal qual destaca Saviani (2016), diversos limitadores, em consequência de sua condição na sociedade capitalista-burguesa, é fato que projetos que visem ao seu avanço são *meras propostas* cujo alcance limita-se à condição do próprio capitalismo. Isso porque a superação deste modelo educacional seria a sua própria superação.

Assim dizendo, percebemos a limitação da pesquisa, por não nos permitir vislumbrar para além do que é colocado materialmente, enquanto organização da sociedade burguesa. Por outro lado, a investigação torna-se esclarecedora, ao permitir a superação de uma visão romantizada frente às políticas públicas voltadas para a universalização e qualidade socialmente referenciada da educação. Tais movimentos, mesmo que estruturados, acompanhados e avaliados de modo constante, pouco avançará na constituição de um espaço educacional que supere as lacunas constituídas entre o Estado burguês e o Estado Proletário.

Nessa perspectiva, de modo amplo, somente conseguiríamos materializar um projeto político-educacional que atendesse a “escola pública”, no sentido de formar o cidadão em sua essência (acesso universalizado, aproximação ao conhecimento crítico e educação cidadã unificada), se superássemos essa condição de Estado Capitalista, para um outro, socialista, em um movimento contra hegemônico.

No entanto, como este ainda é um exercício a ser desenvolvido, reconhecemos a luta pela estruturação dessa realidade aos moldes e necessidades do Estado Democrático. Nesta lógica, tal qual afirma Paro (2004, p.19), “[...] democracia não se concede, se realiza”, ou seja, o início de um processo de luta contra hegemônica do capital, perpassa pela construção de um pensamento crítico no âmbito dos espaços de disseminação de ideologias, ou tal qual defende Althusser (1985), dos aparelhos ideológicos. E a escola é um desses espaços. Tão logo, defendemos que, mesmo que difícil, e neste momento histórico que vivemos a realidade brasileira – faz-se ainda mais difícil, mas não há outro caminho. Precisamos de sujeitos que se coloquem como parte do processo, que não queiram ou aceitem ser mais guiados ou conduzidos.

Assim sendo, como parte desta lógica, vislumbramos compreender o processo de valorização docente expresso nas políticas públicas voltadas à educação da Rede Municipal de Ensino de Uberaba, no olhar dos professores do Ensino Fundamental I. E, para alcançar este “descortinar” da verdade, perpassamos por compreender a lógica e organização do Estado regido pelo capital; as implicações desse movimento hegemônico na constituição da profissão docente; a organização das principais políticas nacionais e locais de valorização do professor e,

alcançamos o som da voz desses professores, ao anunciarem como vem sendo considerada a valorização no espaço investigado.

Para traçar esse percurso na investigação, uma reflexão tornou-se premente: o estudo frente à carreira do professor não pode ser desenvolvido de modo isolado e descontextualizado das implicações estruturais e conjunturais do Estado Capitalista. Para isso, iniciamos esta pesquisa, em sua *segunda parte*, reconstruindo olhares sobre a história do ciclo de desenvolvimento do Capitalismo e suas diversas implicações no Estado Democrático, bem como na escola pública.

A partir deste desenvolvimento, percebemos o quão importante é compreender que a lógica que determina o sujeito é ampla e amplificada conforme o contexto social, ou seja, é determinada por orientações do mercado. Por sua vez, este conduz as políticas públicas, de modo a atender aos interesses que estruturarão desdobramentos em prol de atingir seu objetivo, que é a ampliação da acumulação do capital em detrimento da amplificação da exploração do trabalho em um contexto macro; e do professor, enquanto nosso objeto de investigação.

Em seguida, na *terceira parte*, fizemos uma aproximação com as pesquisas que discutem sobre ser professor, mediadas pela lógica neoliberal, a saber: a nunca constituída profissionalidade ou profissão em desenvolvimento, o fortalecimento da lógica da precarização, da proletarianização e da desprofissionalização. Compreendemos, neste estudo que a docência emancipa e se constitui na servidão. Ao mesmo tempo que é uma profissão regida pela intencionalidade, pelo planejamento com vistas à humanização e à constituição da autonomia humana, a docência se faz sob orientações normatizadas e determinadas pelo Estado capitalista, e, consequência, gera exploração, alienação, expropriação, precarização e flexibilização da força de trabalho.

Nesse cenário, cabe ao professor resgatar seu papel, sua identidade e sentido frente ao trabalho em si, afastado em sua essência. É necessário construir ou até reconstruir o significado da docência, nesse momento, defendendo-a por meio da valorização ampla e qualificada desse trabalhador.

Na *quarta parte*, buscamos estruturar um breve resgate histórico dos movimentos de valorização da docência no país, a partir da Constituição de 1988. Destacamos as Reformas dos anos 1990, ressaltando que a principal delas foi a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996. Em seguida, revisitamos o primeiro Plano Nacional de Educação, de 2001; e a Lei do Fundeb, de 2007, constituída dentro do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE).

Estas legislações, podemos afirmar, deram a base estrutural à valorização do professor, na década estudada. Essa estrutura ancora-se no agora Fundeb, na Lei no Piso, nas diretrizes para elaboração dos PCRs, na tentativa de organização das Políticas de Formação de Professores para a Educação Básica, e, por fim, em 2014, no novo Plano Nacional de Educação.

São estes os principais documentos que visam apoiar o desenvolvimento da valorização do profissional da educação, por se tratar de textos que foram aprovados no Congresso Nacional e, portanto, assumem “força de lei”, destacando como foco em suas diretrizes e metas o pagamento de uma remuneração condigna, as conjunturas efetivas de formação, as condições de trabalho adequadas à jornada e ao desenvolvimento profissional.

Até este momento do estudo teórico, compreendíamos a valorização da docência em três categorias: remuneração, formação e condições de trabalho. No entanto, houve uma ressignificação do conceito, levando a importantes desdobramentos deste no que denominamos de valorização ampla da docência, ou seja: remuneração condigna e conforme titulação e tempo de serviço; formação inicial e continuada vislumbrando o significado da docência; constituição e desenvolvimento de uma carreira profissional, do ingresso à aposentadoria, perpassando pelas formas de vínculo e jornada de trabalho e condições materiais e imateriais de trabalho.

Desse modo, percebemos que teríamos um universo investigativo muito mais ampliado do que havíamos imaginado no início do desenvolvimento desta pesquisa. Diante disso, vislumbramos o tratamento desses aspectos na discussão teórica e empírica deste relatório.

É importante considerar que o “modelo educacional atual”, bem como as políticas de valorização do professor, implementadas e em implementação, estão vivendo momentos de sufocamento dada a sua ineficácia ao que se espera de sua função. Buscando aproximar nossas análises ao princípio da totalidade, acreditamos que se faz necessário ressignificar a luta do trabalhador da educação, para além da compreender os encaminhamentos instituídos nos planos de carreira, por ora investigados, no município de Uberaba.

Precisa-se pensar o trabalho e o trabalhador da educação, a partir do seu significado real e essencial dentro da sociedade, para além de uma pseudoessência, pelo capital instituído. Deste modo, acreditamos que responsabilizar o professor pelos descaminhos da educação e do fazer educacional não é mais aceitável, do ponto de vista político e social.

Em seguida, na *quinta parte*, ocupamo-nos em reconhecer o espaço investigado, enquanto suas materializações gerais e específicas da educação. É um caminho importante para entender o “tom” da voz que o público investigado deu, ao ser provocado a “falar”. Desse modo, nesta parte do relatório, revisitamos, brevemente, a história local e, com maior detalhe, os limites da educação, enquanto indicadores do Inep, delineando a quantidade de escolas,

matrículas e perfil dos professores, no que tange ao gênero, à idade, à formação (inicial e continuada) e ao vínculo profissional.

Em seguida, buscamos compreender, nos planos municipais de educação, por meio de propostas e ações, o que vem sendo feito em prol da valorização do professor. E foi, exatamente neste ponto, que tivemos a primeira percepção de que o discurso não se aproximava da prática. Nos relatórios de avaliação disponíveis, o que foi encontrado e apresentado foi uma somatória de dados genéricos e subjetivos, repetição textual e pouco rigor metodológico, para aferir o desenvolvimento das metas. Esta foi uma importante constatação frente à pouca valorização do professor da RME de Uberaba. Em seguida, descortinamos os documentos referentes aos PCRs. Nesse momento, pudemos perceber que, na constituição legal, expressa nos PCRs, houve uma evolução histórica e temporal, quanto à busca pela valorização do professor, considerando todos os atos – de 1998, passando por 2011 e chegando a 2015 (e dias atuais). Percebemos que foram considerados os necessários aspectos instituídos pelas Diretrizes de 2009 e fortemente discutidos por pesquisadores como Prado (2019), Arelaro *et al.* (2014), Carvalho (2014), Freitas (2012), Alves e Pinto (2011).

No entanto, ainda assim, é preciso registrar que percebemos, claramente nestes atos, movimentos de desvalorização do professor dos anos iniciais do EF. Para exemplificar, destacamos o acesso com nível médio (determinação de âmbito nacional) e o bloqueio de “promoção” na carreira, para quem possui formação superior à mínima exigida, de três anos. Consideramos que, se há um claro desprestígio de âmbito nacional frente à formação mínima, quando a legislação municipal não permite que o professor com nível superior ascenda à carreira antes do período probatório, como visto em outros PCRs, desmotiva-se a formação para atuação neste nível educacional. E, nesse sentido, reafirmamos haver uma desvalorização do profissional.

Outro apontamento necessário é que, apesar do discurso midiático de que a gestão municipal paga o Piso Salarial aos professores, isso não é verdade. Inclusive, mediante levantamentos concretos em tabelas e PCRs, podemos afirmar que o professor da RME de Uberaba nunca recebeu o Piso, desde o seu estabelecimento como direito, por meio do ato normativo (BRASIL, 2008a).

Por fim, com muito significado, sentido e essência, chegamos à *parte seis*, deste relatório que foi o movimento que fizemos, enquanto pesquisadora de “escutar os sujeitos investigados”, ou seja, foi nossa aproximação com aqueles seres materiais e contraditórios que representam os professores do EF-I da RME de Uberaba. O percurso foi longo, evidenciando grandes limitações da Semed em ofertar dados de identificação de seus trabalhadores.

Enquanto a primeira etapa constituía-se, iniciamos nossa aproximação junto aos professores e passamos à arte da discussão, do convencimento e do encantamento dos mesmos, para que colaborassem com esta investigação. Fizemos um trabalho por meio de aplicativo de mensagens (*WhatsApp*), que denominamos a “arte do diálogo”. Queríamos, naquele momento, que esse professor, público-alvo, sentisse vontade de participar. Por isso, nossa insistência junto à Semed em conseguir atingir todos os professores. Reafirmamos, aqui, que “todos” não significavam 100% de respostas, mas que todos soubessem do trabalho e tivessem a oportunidade de apresentar a sua “voz”, respondendo ou se calando frente à oportunidade.

Em seguida à coleta de dados, partimos à organização, à análise e à reflexão sobre os significados daquelas informações. Fizemos uma análise simples, no sentido quantitativo, com poucos cruzamentos de informações e sem uso de softwares que auxiliam a encontrar determinações em pesquisas sociais. Mas, que julgamos ter sido suficiente para atingir a proposta investigativa.

Destacamos, ainda, que o volume de informações que coletamos não foi totalmente explorada, neste relatório de pesquisa, por duas principais razões: consideramos que o instrumento de coleta de dados não foi elaborado conforme a maturidade teórica que alcançamos com o trabalho; ele é muito mais abrangente, envolvendo também questões práticas e pedagógicas; e, também, pelo fato de que ainda consideramos haver cruzamento de informações que poderão suscitar outras compreensões. No entanto, por esgotamento de tempo e condições da pesquisadora, resolvemos encerrar essa etapa.

Consideramos, ainda, que o trabalho atinge seu objetivo, quando evidencia a essência do conceito de valorização docente, amplificando-o para além da remuneração e formação. Estende-se este conceito para uma valorização ampla em que se envolvem: a *remuneração*; a *formação múltipla*, a que visa à titulação (graduação, pós-graduação), a focada na ampliação de conceitos para a prática (cursos atualização e aperfeiçoamento) e em serviço; *condições de trabalho*, evidenciando vínculo profissional e a jornada de trabalho; *desenvolvimento profissional* a partir dos PCRs (acesso à carreira, à progressão, à promoção, à avaliação de desempenho).

Compreendemos, também, que não são somente estes os conceitos. Há vários outros desdobramentos e que, principalmente, um conceito age diretamente em outro, intensificando-o ou o valorizando. Por exemplo, um professor com remuneração não digna (diferente do mínimo estabelecido pelo PSPN) precisa aumentar sua jornada de trabalho e, conseqüentemente, terá poucas condições de vislumbrar uma promoção na carreira por meio da formação acadêmica. Ou ainda, um professor com vínculo institucional de contratado ou

designado, mesmo que consiga uma formação *stricto sensu*, manter-se-á, recebendo o salário de um professor nível médio.

Além disso, foi possível compreender que, para além da aparência legal, documentos que regem a docência na escola pública básica municipal de Uberaba, não apresentam nenhum movimento de valorização: o PSPN não é pago aos professores; há um grande percentual de professores com vínculo de contrato; os professores precisam dedicar-se a atividades complementares em busca de ampliação do salário cuja maioria constitui renda principal da família; o começo da carreira docente do EF-I com formação superior à mínima exigida não é atrativa; a jornada de trabalho docente é amplificada, multiplicada e, muitas vezes, em unidades escolares diferentes; a formação inicial dos professores, em sua maioria, foi obtida em IES particulares, com foco especialmente no ensino; a formação continuada *lato sensu* não constitui um espaço crítico; e sim, somatória de certificação; há uma pequena (ínfima) quantidade de professores com formação continuada *stricto sensu*; a formação continuada em serviço vem, há tempos, sendo questionada e nada foi feito para estruturá-la de modo mais humano, mesmo que seja só com a estruturação de um espaço físico e mobiliário adequado, perpassando pela ausência de proposta pedagógica; não há valorização ao professor que tem tempo de serviço e idade avançada, de modo a valorizar a experiência. Em decorrência de todos estes apontamentos, identificamos uma dificuldade na materialização dos PCRs, como a promoção e uma progressão justa, por meio da avaliação de desempenho.

Somado a isso, precisamos destacar a pouca importância que se dá, dentro da gestão municipal, quanto à organização, à classificação e à elaboração de documentos institucionais. Em um primeiro momento, as nomenclaturas e termos diversos que são utilizados para uma mesma situação; em seguida, a intensa burocratização do sistema e, chegando a baixíssima qualidade dos relatórios técnicos, de acompanhamento e de avaliação de importantes políticas públicas, como o PDME.

Quanto à provocação que é apresentada no início deste relatório de pesquisa, em relação ao sentimento de desvalorização docente percebido por esta pesquisadora, nos cursos de licenciatura, em que atuamos profissionalmente, aqui, ao final deste momento investigativo, podemos afirmar que, sim, este “ex-aluno” e “professor em exercício”, quando provocado a pensar sobre a sua profissão, anuncia questões que nos demonstram que há uma satisfação na prática profissional, bem como um reconhecimento individual e social frente a à sua importância e uma clareza frente ao necessário avanço em relação a assuntos decorrentes de sua formação, do seu desenvolvimento profissional e de sua remuneração.

Podemos afirmar que, entre os professores que expuseram suas verdades e considerações para auxiliar na construção deste pensamento, há passividade, indignação e consciência sobre suas condições profissionais. Nesse cenário, então, há contradição e, se assim se faz, há possibilidade de avanço. E nisso, acreditamos ser possível trabalhar, ou seja, no apoio ao professor, para que busque e alcance a ampliação frente à sua condição e ao significado de sua profissão.

Acreditamos, ainda, ser importante reafirmar que o discurso midiático de que é importante avançar na formação de professores, a fim de se alcançarem os avanços de qualidade na educação que fundamentaram reformas importantes na educação nos últimos anos – por exemplo, citam-se a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a Base Nacional Curricular de Formação (BNC-Formação) e a Base Nacional Curricular de Formação Continuada (BNC-Formação Continuada) – são vazias ou minimamente mal intencionadas. Sendo o Brasil o país que, conforme dados da OCDE, menos investe na remuneração docente, como a docência como profissão poderia atrair os melhores alunos oriundos do Ensino Médio? E ainda, sobre os licenciados que se aventuram pela formação docente inicial, como garantir sua permanência no curso durante a graduação, e convencê-los a assumir um cargo na rede de ensino pública?

Estes questionamentos contrariam a superficialidade da discussão em que agentes externos à educação acabam buscando interferir na construção da concepção em torno do professor de que ele negligência a sua profissão, mesmo sendo alvo das melhores condições de trabalho, tal qual discutem, amplamente, Tarlau e Moeller (2000). Esses agentes que deveriam ser externos, mas que estão, paulatinamente, cada vez mais internos nas decisões que envolvem a escola pública, abusam da condição econômica e midiática que possuem, para fazer emergir seus interesses econômicos.

O modo como se percebe a valorização ampla do profissional docente perpassa pela compreensão entre os significados de gasto e de investimento. Se se precisa de um maior número de professores numa perspectiva de ampliação do número de vagas e de unidades escolares, necessariamente, há de se ampliar a aplicação de recursos. No entanto, ao se considerar a educação como gasto, far-se-á esta ampliação, mantendo-se as condições anteriores. Consequentemente, haverá achatamento salarial, limitações de desenvolvimento da carreira, restrição de condições de trabalho e aligeiramento de formação. Por outro lado, se o foco é ter a educação como objetivo de avanço social, assumir-se-á a condição de investimento, e, por conseguinte, em contraposição ao listado anteriormente, haverá incentivo à profissão, da remuneração à formação, e isso, garantirá a qualidade e compromisso dos trabalhadores em tela.

Com todas as questões apresentadas, discutidas ou até mesmo provocadas, consideramos que este texto aponta para um lugar muito discutido, quanto se trata de educação e docentes: faz-se necessário conhecer os trabalhadores professores e compreender seu perfil, para que a busca pela consolidação de uma categoria profissional consciente de seu papel e condição possa fortalecer a luta pela valorização ampla de sua carreira e pelo seu desenvolvimento profissional.

Existem algumas questões que são veementes e contundentes; mas também, contraditórias. De um lado, não é mais possível cogitar a efemeridade da docência para a construção de uma sociedade igualitária, crítica e democrática. Não há espaço ou argumento que consiga desconstruir essa verdade, nem perante os críticos, pesquisadores e teóricos, nem entre os leigos e fundamentados no senso comum. Todavia, pouco, efetivamente, se faz para que exista a valorização ampla do profissional da educação.

Por outro lado, percebemos a existência de normatizações e regulamentações que direcionam, mesmo que ainda sem muita profundidade, para o caminho esperado, mas se percebem gestores do Estado trabalhando contra o que foi instituído, inventando atalhos e formas de negar o cumprimento das regras estabelecidas. Com isso, prejudicam a efetivação do que, como dito, é inegável. E assim, o Estado passa a ser o regulador e algoz de suas próprias ações, sendo o protagonista e intensificador dos riscos de não se alcançar a efetiva constituição de uma escola “pública, gratuita, laica, de qualidade e socialmente referenciada”¹⁷⁸, se mantidos forem os ataques aos profissionais da educação, como um todo; e dos docentes, de modo especial.

Desprovidos da aparência, pelo menos na proporção que, metodologicamente, nos foi possível, diante das limitações e dificuldades encontradas para sua efetivação, podemos dizer que: o movimento de valorização do professor do EF-I, na RME de Uberaba não se materializa, em essência, como, anteriormente, a concebíamos. Compreendemos que o professor, seguindo a lógica do capital enquanto profissão; e vítima de uma reorganização enquanto concepção e prática, mantém-se desvalorizado, recebendo “remuneração” abaixo do instituído por lei, que incentiva a busca por composição salarial em atividades complementares e, conseqüentemente, fortalecendo a precarização e desprofissionalização desse trabalhador.

¹⁷⁸ Expressão fortemente utilizada nos discursos e produções textuais da área de pesquisa crítica da educação. Neste ato, revivo a “Carta de Uberlândia: em defesa da escola pública e da ciência e tecnologia no Brasil”, redigida e aprovada durante o XI Seminário Nacional do Grupo de Estudos e Pesquisas “História, Sociedade e Educação” (HISTEDBR), IV Seminário Internacional Desafios do Trabalho e Educação no Século XXI e I Seminário Internacional do HISTEDBR, reunidos na Universidade Federal de Uberlândia, Minas Gerais, entre os dias 20 e 22 de agosto de 2019, em momento de forte desmonte das políticas públicas para a Educação por parte do Estado, e publicada em Lima, Previtali e Lucena (2020).

No que tange à “formação”, percebemos uma ampliação da titulação acadêmica desprovida de significado, justificada pela presença de cursos ofertados por IES particulares que, efetivamente, não objetivam práticas para além do ensino. Além disso, é evidente a busca por uma formação de pós-graduação *lato sensu* limitante e motivada, exclusivamente, por possibilidades de ascender à promoção na carreira – o que consideramos ser o teto desses profissionais, uma vez que, dificilmente, conseguirão ter acesso à pós *stricto sensu* por questões vinculadas à falta de tempo para dedicação, pouca ou nenhuma qualidade na formação anterior que atenda aos pré-requisitos desses cursos, e motivação referente aos alcances e possibilidades que poderiam ter.

Ainda, nesse sentido, somamos a pouca interferência e efetividade da “formação continuada em serviço” que, por questões estruturais, epistemológicas e humanas, deixam de ser representativas. Destacamos a ausência de espaço físico, de mobiliário e de insumos pedagógicos para o desenvolvimento dessas atividades bem como de preparação e de relação das temáticas que somem a teoria à prática; e, por fim, possibilidades de encaminhamento para trabalhadores que atuam em jornadas extenuantes em diferentes unidades escolares.

Já quanto às “condições de trabalho”, destacamos a ampliação do vínculo profissional precarizado dos contratos, denunciando a pouca valorização da “profissão” docente, ao submeter esses trabalhadores a práticas efetivamente desprovidas de continuidades, sejam no âmbito do desenvolvimento profissional, circundado pelos PCRs, ou na relação social com a comunidade, dada à alta movimentação a que esses profissionais são submetidos – inclusive, citando o grito de uma professora, Nise da Silveira, ao dizer que era necessário parar de “[...] colocar professores à disposição nas escolas como se fossem bichos”.

Além disso, a preocupante evidência da ausência da participação coletiva, dentro das unidades escolares, instituída pela gestão municipal da educação, dando pouca ou nenhuma representatividade aos gestores de unidades, no que tange às decisões, forçando-os a impor decisões e orientações junto aos professores. Esses profissionais evidenciam que desconsideram sua competência profissional em detrimento de interesses políticos – evidenciam isso, ao dizer que há uma sobreposição do “assistencialismo” frente à “função social” da escola também identificado na prática da avaliação de desempenho que, por vezes, torna-se instrumento de perseguição e silenciamento do professor, fortemente expresso junto aos contratados, mas também estendido aos efetivos.

Este trabalho de pesquisa, mais que o resultado de uma aplicação metodológica em um *locus* delimitado e real, constitui-se um exercício de escuta, de transcrição e de organização de ideias de sujeitos que esperam ser ouvidos pelos propositores e executores das políticas públicas

voltadas à valorização do professor da Rede Municipal de Ensino de Uberaba/MG. O grito apresentado por esses docentes, ao participarem deste levantamento de dados, representa um necessário exercício de busca, por reconhecer os desafios e encaminhar ações para o futuro do professor, enquanto profissional socialmente respeitado, enquanto trabalhador.

Enquanto pesquisadora, muitas foram as provocações e lacunas que este relatório de pesquisa deixa, que estruturamos como sugestões para continuar a caminhar neste locus investigativo, para ampliação deste trabalho inicial: caminhos para atratividade para docência na escola básica pública; o professor negro na escola pública: alcances e limitações; envelhecimento e reconhecimento profissional dos professores da escola básica pública; adoecimento do professor relacionado à intensificação do trabalho; formação em serviço sem estrutura: qual seu significado?; importância de um espaço destinado à formação docente orientado pelo Estado; qualidade dos cursos de formação continuada: *lato sensu* em foco; professor contratado em ação: limites e submissões; a gestão democrática de uma rede de ensino: a materialização do poder; escola pública básica e história de vida docente; desânimo docente e consequências para escola pública; dentre outros.

Por fim, e, com a sensação de que este é só o começo, consideramos que é preciso seguir a legislação para além de documentos formais, ou seja, é preciso materializar os direitos junto aos trabalhadores da educação, na perspectiva da remuneração, da formação, do vínculo trabalhista, das jornadas de trabalho e aplicação do extraclasse e da participação coletiva, enquanto reconhecimento social do trabalhador frente ao seu trabalho. Quanto aos caminhos, percebemos que somente movimentos como estes, de avanço sobre a aparência e reconhecimento da essência bem como os seus desdobramentos junto à comunidade que lhe deu voz, poderemos avançar, na construção de uma escola mais crítica, resistente socialmente e livre de determinismos do capital.

Ainda acreditamos que é necessário e possível problematizar, pensar, criticar e emergir ideias para que possam ser materializadas e efetivamente construídas, a curto, médio e longo prazos; resistir às investidas do capital nas diferentes esferas de enfrentamento, sendo a escola um *locus* de possibilidades incalculáveis; repensar a gestão pública e os representantes promovidos a tal função; formar e constituir bases de reflexão junto ao coletivo social, em diferentes espaços, sendo o escolar uma referência para a estruturação de uma politização consciente e fundamentada.

Que o comodismo da ausência da democracia participativa seja superado pela ação da prática dialogada, reflexiva e coletiva: é preciso formar a consciência crítica. Cabe à escola ir além de ofertar informações; é preciso ofertar condições de pensar, de oferecer-se ao

pensamento dialógico, participativo e democrático. Logo, a escola não é o único, mas um importante caminho para a superação dessa condição de sufocamento do capital para com o humano.

Permitimo-nos, neste sonho de liberdade, ancorar nossas expectativas na luta pensada por Tragtenberg (2011), ao evidenciar a constituição de uma consciência participativa e existencial. Uma esperança de busca real, de responsabilização do sujeito em suas diferentes manifestações e instituições sociais. Nesta constituição, certamente, conheceremos nossas limitações e encontraremos nossa “autoconsciência”, de modo mais equilibrado, maduro e com perceptíveis avanços a serem alcançados, pois superaremos assim, o estado do “esperançar” para o “politizar”, formado pela consciência social.

REFERÊNCIAS

- ALEIXO, Caroline. MPE recomenda que a Prefeitura de Uberaba faça reajuste no piso salarial dos educadores. Uberaba, 18 dezembro 2018. **Portal G1**: Triângulo Mineiro. Disponível em: <https://g1.globo.com/mg/triangulo-mineiro/noticia/2018/12/18/mpe-recomenda-que-a-prefeitura-de-uberaba-faca-reajuste-no-piso-salarial-dos-educadores.ghml>. Acesso em: 24 maio 2019.
- ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos ideológicos de Estado**: nota sobre os aparelhos ideológicos de Estado (AIE). Tradução de Walter José Evangelista e Maria Laura Viveiros de Castro. 2. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1985. 128 p.
- ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith; GEWANDSZNAJDER, Fernando. **O método nas ciências naturais e sociais**: pesquisa quantitativa e qualitativa. 2. ed. São Paulo: Pioneira, 1999. 203 p.
- ALVES, Rubem. O país dos chapéus. **Folha**: Sinapse. 29 mar. 2005. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/fsp/sinapse/sa2903200520.htm>. Acesso em: 14 jan. 2007.
- ALVES, Thiago; PINTO, José Marcelino de Rezende. Remuneração e características do trabalho docente no Brasil: um aporte. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 41, n. 143, p. 606-639, maio/ago. 2011. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0100-15742011000200014>. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v41n143/a14v41n143.pdf>. Acesso em: 04 jun. 2019.
- ALMEIDA, Milton Canuto de. Diretrizes nacionais para os planos de carreira, o PSPN e suas implicações. **Cadernos de Educação**, Brasília, DF: CNTE, n. 21, p. 95-101, out. 2009. Disponível em: https://cnte.org.br/images/stories/cadernos_educacao/cadernos_educacao_21.pdf. Acesso em: 10 jul. 2019.
- ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. Brasília, DF: Liberlivros, 2005. 69 p.
- ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO (Brasil). **Relatório das condições e perspectivas dos Mestrados Profissionais na área de educação**. Goiânia: ANPED, set. 2013. Disponível em: www.anped.org.br/sites/default/files/relatorio_comissao_forpred_2013.pdf. Acesso em: 07 dez. 2020.
- ANTUNES, Ricardo. **Adeus ao trabalho?**: ensaio sobre a metamorfose e a centralidade no mundo do trabalho. 15. ed. São Paulo, SP: Cortez, 2011. 212 p.
- ARAÚJO, Heleno. **Carta Aberta**: Coordenador do Fórum Nacional de Educação – FNE. 12 maio 2016. Disponível em: http://www.anped.org.br/sites/default/files/images/carta_aberta_do_coordenador_do_fne_12_maio_2016.pdf. Acesso em: 22 mar. 2019.
- ARELARO, Lisete Regina Gomes. Ousar resistir em tempos contraditórios: a disputa de projetos educacionais. In: LOMBARDI, José Claudinei (org.). **Crise capitalista e educação brasileira**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2016. p. 47-59.

ARELARO, Lisete Regina Gomes. Resistência e submissão: a reforma educacional na década de 1990. In: KRAWCZYK, Nora; CAMPOS, Maria Malta; HADDAD, Sérgio (org.). **O cenário educacional latino-americano no limiar do século XXI: reformas em debate**. Campinas: Autores Associados, 2000. p. 95-116.

ARELARO, Lisete Regina Gomes *et al.* Condições do trabalho docente: uma análise da carreira na rede municipal de ensino de São Paulo. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, DF, v. 95, n. 239, p. 197-217, jan./abr. 2014. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0100-15742011000200014>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/qGStKnvmJS4Xc63sqfcYt5j/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 04 jun. 2019.

AUGUSTO, Maria Helena. A valorização dos professores da educação básica e as políticas de responsabilização: o que há de novo no Plano Nacional de Educação?. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 35, n. 97, p. 535-552, set./dez., 2015. DOI: <https://doi.org/10.1590/CC0101-32622015150377>. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ccedes/v35n97/1678-7110-ccedes-35-97-00535.pdf>. Acesso em: 12 ago. 2018.

AZEVEDO, Alexandre Ramos de. A evasão nos cursos de licenciatura: onde está o desafio?. **Cadernos de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais**, Brasília, DF: INEP, v. 3, p. 157-190, 2019. DOI: <https://doi.org/10.24109/9786558010074.ceppe.v3a5>. Disponível em: <http://cadernosdeestudos.inep.gov.br/ojs3/index.php/cadernos/article/view/3995>. Acesso em: 22 fev. 2021.

BARBOSA, Vanderlei. A gênese dos mestrados profissionais em educação nas universidades brasileiras. **Plurais**: revista multidisciplinar, Salvador, v. 1, n. 2, p. 94-113, abr./ago. 2016. Disponível em: <http://repositorio.ufla.br/handle/1/36614>. Acesso em: 07 dez. 2020.

BASSO, Itacy Salgado. **As condições subjetivas e objetivas do trabalho docente**: um estudo a partir do ensino de história. 1994. 141 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1994. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/253876>. Acesso em: 05 maio 2019.

BASSO, Itacy Salgado. Significado e sentido do trabalho docente. **Cadernos CEDES**: o professor e o ensino – novos olhares, Campinas, v. 19, n. 44, p. 19-32, abr. 1998. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-32621998000100003>. Disponível em: <http://ref.scielo.org/vyzs57>. Acesso em: 05 mar. 2018.

BITTAR, Marisa. Proletarização de professores. In: UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS. **Gestrado: dicionário trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. Disponível em: <https://gestrado.net.br/verbetes/proletarizacao-de-professores/>. Acesso em: 01 maio 2019.

BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari Knoop. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994. 336 p.

BORGES, Marisa. **Política e gestão em educação no município de Uberaba-MG nos anos de 1980-1990**. 148 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, MG, 2003.

BORON, Atílio A. Os “novos Leviatãs” e a polis democrática: neoliberalismo, decomposição estatal e decadência da democracia na América Latina. *In*: SADER, Emir; GENTILI, Pablo (org.). **Pós Neoliberalismo II: que Estado para que democracia?**. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004, p. 7-67.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 23 maio 2017.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Relatório de Gestão: Parfor (2009-2013)**. Brasília, DF: CAPES/DEB, 2013. 110 p. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/1892014-relatorio-parfor-pdf>. Acesso em: 13 dez. 2020.

BRASIL. **Decreto n. 6.093, de 24 de abril de 2007**. Dispõe sobre a reorganização do Programa Brasil Alfabetizado, visando à universalização da alfabetização de jovens e adultos de quinze anos ou mais, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2007a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6093.htm. Acesso em: 07 dez. 2018.

BRASIL. **Decreto n. 6.094, de 24 de abril de 2007**. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados [...]. Brasília, DF: Presidência da República, 2007b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm. Acesso em: 07 dez. 2018.

BRASIL. **Decreto n. 6.095, de 24 de abril de 2007**. Estabelece diretrizes para o processo de integração de instituições federais de educação tecnológica, para fins de constituição dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia - IFET, no âmbito da Rede Federal de Educação Tecnológica. Brasília, DF: Presidência da República, 2007c. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6095.htm. Acesso em: 07 dez. 2018.

BRASIL. **Decreto n. 6.096, de 24 de abril de 2007**. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - REUNI. Brasília, DF: Presidência da República, 2007d. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6096.htm. Acesso em: 07 dez. 2018.

BRASIL. **Decreto n. 6.755, de 29 de janeiro de 2009**. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2009a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6755.htm. Acesso em: 20 dez. 2020.

BRASIL. **Decreto n. 7.415, de 30 de dezembro de 2010**. Institui a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica, dispõe sobre o Programa de Formação

Inicial em Serviço dos Profissionais da Educação Básica dos Sistemas de Ensino Público - Profucionário, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2010. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7415.htm. Acesso em: 20 dez. 2020.

BRASIL. **Decreto n. 8.752, de 09 de maio de 2016**. Dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica. Brasília, DF: Presidência da República, 2016a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Decreto/D8752.htm#art19. Acesso em: 20 dez. 2020.

BRASIL. **Decreto n. 9.235, de 15 de dezembro de 2017**. Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação das instituições de educação superior e dos cursos superiores de graduação e de pós-graduação no sistema federal de ensino. Brasília, DF: Presidência da República, 2017a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Decreto/D9235.htm. Acesso em: 07 dez. 2020.

BRASIL. **Emenda Constitucional n. 14, de 12 de setembro de 1996**. Modifica os Arts. 34, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e dá nova redação ao Art. 60 do Ato das Disposições constitucionais transitórias. Brasília, DF: Presidência da República, 1996a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc14.htm. Acesso em: 12 maio 2017.

BRASIL. **Emenda Constitucional n. 19, de 04 de junho de 1998**. Modifica o regime e dispõe sobre princípios e normas da Administração Pública, servidores e agentes políticos, controle de despesas e finanças públicas e custeio de atividades a cargo do Distrito Federal, e dá outras providências, 1998a. Brasília, DF: Presidência da República, 1998a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc19.htm. Acesso em: 12 maio 2017.

BRASIL. **Emenda Constitucional n. 53, de 19 de dezembro de 2006**. Dá nova redação aos Artigos 7º, 23, 30, 206, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e ao Art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, Brasília, DF: Presidência da República, 2006. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc53.htm. Acesso em: 23 maio 2017.

BRASIL. **Emenda Constitucional n. 59, de 11 de novembro de 2009**. Altera o Art. 214 da Constituição Federal. Brasília, DF: Presidência da República, 2009b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Emendas/Emc/emc59.htm. Acesso em: 15 mar. 2019.

BRASIL. **Emenda Constitucional n. 95, de 15 de dezembro de 2016**. Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2016b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Emendas/Emc/emc95.htm. Acesso em: 15 mar. 2019.

BRASIL. **Lei n. 8.112, de 11 de dezembro de 1990**. Dispõe sobre o regime jurídico dos servidores públicos civis da União, das autarquias e das fundações públicas federais. Brasília,

DF: Presidência da República, 1990. Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8112cons.htm. Acesso em: 13 jul. 2019.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996b. Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 10 mar. 2017.

BRASIL. **Lei n. 9.424, de 24 de dezembro de 1996**. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, na forma prevista no Art. 60, § 7º, do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 1996c. Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9424.htm. Acesso em: 10 mar. 2017.

BRASIL. **Lei n. 10.172, de 09 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 2001. Disponível em:
<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/L10172.pdf>. Acesso em: 19 maio 2017.

BRASIL. **Lei n. 10.741, de 01 de outubro de 2003**. Dispõe sobre o Estatuto do Idoso e dá outras providências. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 2003. Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.741.htm. Acesso em: 06 jan. 2021.

BRASIL. **Lei n. 11.195, de 18 de novembro de 2005**. Dá nova redação ao § 5º do Art. 3º da Lei n. 8.948, de 8 de dezembro de 1994. Brasília, DF: Presidência da República, 2005. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/l11195.htm. Acesso em: 25 novembro 2020.

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. Brasília, DF: Presidência da República, 2007e. Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11738.htm. Acesso em: 10 jun. 2017.

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. Brasília, DF: Presidência da República, 2008a. Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/lei/l11494.htm. Acesso em: 10 jun. 2017.

BRASIL. **Lei n. 11.892, de 29 de dezembro de 2008**. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2008b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm. Acesso em: 10 ago. 2017.

BRASIL. **Lei n. 12.014, de 06 de agosto de 2009**. Altera o Art. 61 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, com a finalidade de discriminar as categorias de trabalhadores que se devem considerar profissionais da educação. Brasília, DF: Presidência da República, 2009c. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato20072010/2009/Lei/L12014.htm#art1. Acesso em: 13 dez. 2019.

BRASIL. **Lei n. 12.056, de 13 de outubro de 2009.** Acrescenta parágrafos ao Art. 62 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 2009d. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/lei/112056.htm. Acesso em: 13 dez. 2019.

BRASIL. **Lei n. 12.425, de 17 de junho de 2011.** Altera a Lei n. 8.745, de 9 de dezembro de 1993, no tocante à contratação de professores. Brasília, DF: Presidência da República, 2011a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/Lei/L12425.htm. Acesso em: 13 dez. 2019.

BRASIL. **Lei n. 12.527, de 18 de novembro de 2011.** Regula o acesso a informações previsto no Inciso XXXIII do Art. 5º, no Inciso II do § 3º do Art. 37 e no § 2º do Art. 216 da Constituição Federal; altera a Lei n. 8.112, de 11 de dezembro de 1990; revoga a Lei n. 11.111, de 5 de maio de 2005, e dispositivos da Lei n. 8.159, de 8 de janeiro de 1991; e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2011b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/lei/112527.htm. Acesso em: 13 dez. 2019.

BRASIL. **Lei n. 12.711, de 29 de agosto de 2012.** Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2012. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112711.htm. Acesso em: 09 jan. 2021.

BRASIL. **Lei n. 12.796, de 04 de abril de 2013.** Altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2013a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm#art2. Acesso em: 13 jul. 2019.

BRASIL. **Lei n. 12.852, de 05 de agosto de 2013.** Institui o Estatuto da Juventude e dispõe sobre os direitos dos jovens, os princípios e diretrizes das políticas públicas de juventude e o Sistema Nacional de Juventude - SINAJUVE. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 2013b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/112852.htm. Acesso em: 06 jan. 2021.

BRASIL. **Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2014a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm. Acesso em: 19 maio 2017.

BRASIL. **Lei n. 13.325, de 29 de julho de 2016.** Altera a remuneração, as regras de promoção, as regras de incorporação de gratificação de desempenho a aposentadorias e pensões de servidores públicos da área da educação, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2016c. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/CCIVil_03/_Ato2015-2018/2016/Lei/L13325.htm. Acesso em: 09 ago. 2017.

BRASIL. **Lei n. 13.415, de 16 de fevereiro de 2017.** Altera as Leis n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei n. 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei n. 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei n. 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília, DF: Presidência da República, 2017b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm. Acesso em: 15 mar. 2019.

BRASIL. **Lei n. 13.467, de 13 de julho de 2017.** Altera a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), aprovada pelo Decreto-Lei n. 5.452, de 1º de maio de 1943, e as Leis n. 6.019, de 3 de janeiro de 1974, 8.036, de 11 de maio de 1990, e 8.212, de 24 de julho de 1991, a fim de adequar a legislação às novas relações de trabalho. Brasília, DF: Presidência da República, 2017c. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13467.htm. Acesso em: 15 mar. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **E-mec:** Cadastro Nacional de Cursos e Instituições de Educação Superior. Brasília, DF: MEC, 2020a. Disponível em: <https://emec.mec.gov.br/>. Acesso em: 11 jan. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **FUNDEF:** Fundo de manutenção e desenvolvimento do ensino fundamental e de valorização do magistério: manual de orientação. Brasília, DF: MEC, [1996?d]. 43 p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/mo.pdf>. Acesso em: 14 abr. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **O plano de desenvolvimento da educação:** razões, princípios e programas. Brasília, DF: MEC, 2007f. 43 p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/livro/livro.pdf>. Acesso em: 20 dez. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plataforma Nilo Peçanha:** PNP 2020 (Ano Base 2019). Brasília, DF: MEC, 2020b. Disponível em: <http://plataformanilopecanha.mec.gov.br/>. Acesso em: 18 set. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Valorização do professor.** Brasília, DF: MEC, [2020c]. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/piso-salarial-de-professores>. Acesso em: 20 maio 2020.

BRASIL. Secretaria de Vigilância em Saúde. **Guia de Vigilância Epidemiológica do COVID-19.** Brasília, DF: SVS, 2020d. Disponível em: <https://covid.saude.gov.br/>. Acesso em: 10 dez. 2020

BRASIL. **Parecer CNE/CEB n. 09, de 02 de abril de 2009.** Trata da Revisão da Resolução CNE/CEB n. 3/97, que fixa Diretrizes para os Novos Planos de Carreira e de Remuneração para o Magistério dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios. Brasília, DF: CNE/CEB, 2009e. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/pceb009_09.pdf. Acesso em: 12 nov. 2020.

BRASIL. **Parecer CNE/CES n. 151, de 17 de fevereiro de 1998.** Trata da consulta tendo em

vista o § 4º do artigo 87 da Lei n. 9.394/96. Brasília, DF: CNE/CES, 1998b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pces151_98.pdf. Acesso em: 22 nov. 2017.

BRASIL. **Parecer CNE/CP n. 22, de 07 de novembro de 2019.** Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Brasília, DF: CNE/CP, 2019a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=133091-pcp022-19-3&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 22 nov. 2020.

BRASIL. **PL n. 7.180 de 2014 (Projeto Escola Sem Partido).** Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 2014b. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=606722>. Acesso em: 15 mar. 2019.

BRASIL. **Portaria MEC n. 1.129, de 27 de novembro de 2009.** Constitui a Rede Nacional de Formação Continuada dos Profissionais da Educação Básica. Brasília, DF: MEC, 2009f. Disponível em: https://www.normasbrasil.com.br/norma/portaria-1129-2009_219102.html. Acesso em: 13 dez. 2020.

BRASIL. **Portaria MEC n. 1.328, de 23 de setembro de 2011.** Constitui a Rede Nacional de Formação Continuada dos Profissionais da Educação Básica. Brasília, DF: MEC, 2011c. Disponível em: https://www.normasbrasil.com.br/norma/portaria-1328-2011_234477.html. Acesso em: 13 dez. 2020.

BRASIL. **Portaria Normativa n. 9, de 30 de junho de 2009.** Institui o Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica no âmbito do Ministério da Educação. Brasília, DF: MEC, 2009g. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/port_normt_09_300609.pdf. Acesso em: 13 dez. 2020.

BRASIL. **Resolução CNE n. 2, de 28 de maio de 2009.** Fixa Diretrizes Nacionais para os Planos de Carreira e Remuneração dos Profissionais do Magistério da Educação Básica Pública. Brasília, DF: CNE, 2009h. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/resolucao_cne_ceb002_2009.pdf. Acesso em: 30 jul. 2019.

BRASIL. **Resolução CNE/CP n. 2, de 01 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. Brasília, DF: CNE, 2015b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>. Acesso em: 23 jun. 2020.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB n. 3, de 08 de outubro de 1997.** Fixa Diretrizes para os Novos Planos de Carreira e de Remuneração para o Magistério dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios. Brasília, DF: CNE, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0397.pdf>. Acesso em: 23 jun. 2020.

BRASIL. **Resolução CNE/CP n. 2, de 20 de dezembro de 2019.** Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e

institui a Base Nacional Comum para Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Brasília, DF: CNE, 2019b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>. Acesso em: 23 jun. 2020.

BRASIL. Supremo Tribunal Federal. **Ação Direta de Inconstitucionalidade n. 4.167-0, de 29 de outubro de 2008**. Relator: Ministro Joaquim Barbosa. 2008c. Disponível em: <http://www.stf.jus.br/portal/peticaoInicial/verPeticaoInicial.asp?base=ADIN&s1=4167&processo=4167>. Acesso em: 03 jun. 2019.

BRAVERMAN, Harry. **Trabalho e Capital Monopolista**: a degradação do trabalho no século XX. 2. ed. Rio de Janeiro, RJ: Zahar Ed., 1980. 382 p.

BRITO, Vera Lúcia Ferreira Alves de. A remuneração dos profissionais da educação e os desafios atuais. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; VIEIRA, Livia Fraga (org.). **O trabalho docente na educação básica**: a condição docente em sete estados brasileiros. Belo Horizonte: Fino Traço, 2012. p. 191-209.

BRITTO, Ariana Martins; WALTENBERG, Fábio D. É atrativo tornar-se professor do ensino médio no Brasil?: evidências com base em decomposições paramétricas e não paramétricas. **Revista Estudos Econômicos**, São Paulo, v. 44, n. 1, p. 5-44, jan./mar., 2014. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-41612014000100001>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ee/a/nBb73LwrBgVrJwTnXg6jj5R/?lang=pt>. Acesso em: 10 mar. 2019.

CAMPANHA NACIONAL PELO DIREITO À EDUCAÇÃO (Brasil). CAQi e o CAQ no PNE: quanto custa a educação pública de qualidade no Brasil? São Paulo: Campanha Nacional pelo Direito à Educação, 2018. 204 p.

CAPES retira homenagem a Paulo Freire do nome de plataforma dedicada à formação de professores. São Paulo, 27 de nov. 2019. **Portal G1**. Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2019/11/27/capes-retira-homenagem-a-paulo-freire-do-nome-de-plataforma-dedicada-a-formacao-de-professores.ghtml>. Acesso em: 13 dez. 2020.

CARVALHO, Fabrício Aarão Freire. Política de valorização do magistério da educação básica no contexto recente da política de fundos: análise da carreira docente em Ananindeu, PA. In: CONGRESSO IBERO-AMERICANO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO; CONGRESSO LUSO BRASILEIRO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 4,7, 2014, Porto, Portugal. **Anais [...]**. Porto, v.1, p. 1-14. Disponível em: http://anpae.org.br/IBERO_AMERICANO_IV/GT5/GT5_Comunicacao/FabricioAaraoFreireCarvalho_GT5_integral.pdf. Acesso em: 12 jul. 2019.

CARVALHO, Ismar de Souza. **Localização do Geoparque Uberaba**: terra dos Dinossauros do Brasil. Uberaba. 2011. Disponível em: https://www.researchgate.net/figure/Figura-1-Mapa-de-localizacao-do-municipio-de-Uberaba-no-Estado-de-Minas-Gerais-regiao_fig1_236658496. Acesso em: 01 out. 2020.

COTTA, Maria Amélia de Castro. **Relatório sobre política de formação continuada em Uberaba**. 2016. 208 p. Mimeografado.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Por um Plano Nacional de Educação: nacional, federativo, democrático e efetivo. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Porto Alegre, v. 25, n. 1, p. 13-30, 2009.

CUSSI, Mônica. **Piau assina ordem de serviço para a construção de mais uma unidade escolar em Uberaba**. Uberaba. 07 novembro 2019a. Portal: Prefeitura de Uberaba. Disponível em: <http://www.uberaba.mg.gov.br/portal/conteudo,48022>. Acesso em: 30 set. 2020.

CUSSI, Mônica. **Piau entrega a décima terceira unidade escolar em quase sete anos de gestão**. Uberaba. 14 junho 2019b. Portal: Prefeitura de Uberaba. Disponível em: <http://www.uberaba.mg.gov.br/portal/conteudo,46739>. Acesso em: 30 set. 2020.

CUSSI, Mônica. **Piau inaugura mais uma escola de educação infantil completando 72 unidades**. Uberaba. 18 maio 2018. Portal: Prefeitura de Uberaba. Disponível em: <http://www.uberaba.mg.gov.br/portal/conteudo,43843>. Acesso em: 30 set. 2020.

CUSSI, Mônica. **Prefeitura entrega mais duas unidades escolares até o início do ano letivo**. Uberaba. 07 janeiro 2019c. Portal: Prefeitura de Uberaba. Disponível em: <http://www.uberaba.mg.gov.br/portal/conteudo,45625>. Acesso em: 30 set. 2020.

CUSSI, Mônica. **Secretaria de Educação esclarece dúvidas dos professores sobre jornada extraclasse**. Uberaba. 01 abr. 2016. Portal: Prefeitura de Uberaba. Disponível em: <http://www.uberaba.mg.gov.br/portal/conteudo,38290>. Acesso em: 27 maio 2019.

CUSTÓDIO, Cássia. **RE: ==HISTÓRIA DOS PDME - UBERABA==**. Mensagem recebida por <juliene@iftm.edu.br> em 01 out. 2020. Disponível em: <https://mail.google.com/mail/u/0/#inbox/FMfcgxwJZJSxmxxhnLhvXWbRQlzwWqjx>. Acesso em: 01 out. 2020.

CUSTÓDIO, Maria do Carmo. **Profissionalização do magistério na educação básica: análise da valorização profissional do professor da educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental**. Orientador: Antônio Chizzotti. 2011. 284 f. Tese (Doutorado em Educação/Currículo) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2011. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/9578>. Acesso em: 28 set. 2019.

DALBÉRIO, Maria Célia Borges. **Escola pública, currículo e educação emancipadora: o projeto político-pedagógico como mediação**. 244 f. Tese (Doutorado em Educação: Currículo) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.

DAY, Christopher **Developing Teachers: the Challenge of Lifelong Learning**. Tradução de: Maria Assunção Flores. Porto: Porto Editora, 2001 (Coleção Currículo, Políticas e Práticas, n. 7).

DOURADO, Luiz Fernandes. A formação inicial e continuada de profissionais do magistério da Educação Básica. In: RONCA, Antonio Carlos Caruso; ALVES, Luiz Roberto. **O Plano Nacional de Educação e o Sistema Nacional de Educação: educar para a equidade**. São Paulo: Fundação Santillana, 2015a. p. 259-282.

DOURADO, Luiz Fernandes. Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica: concepções e desafios. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 36, n.131, p. 299-324, abr./jun., 2015b. DOI: <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302015151909>. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v36n131/1678-4626-es-36-131-00299.pdf>. Acesso em: 13 dez. 2020.

DUTRA JÚNIOR, Adhemar F. *et al.* **Plano de carreira e remuneração do magistério público**: LDB, Fundef, Diretrizes Nacionais e nova concepção de carreira. Brasília, DF: MEC, 2000. 234 p.

ENGUITA, Mariano Fernández. A ambiguidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarização. **Revista Teoria e Educação**, Porto Alegre, n. 4, p. 41-61, jan. 1991.

FALEIROS, Fabiana *et al.* Uso de questionário online e divulgação virtual como estratégia de coleta de dados em estudos científicos. **Texto & Contexto**: Enfermagem, Florianópolis, v. 25, n. 4, p. 1-6, out. 2016. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-07072016000400304&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 10 out. 2019.

FERNANDES, Danielle Cireno; SILVA, Carlos Alexandre Soares. Perfil do docente da educação básica no Brasil: uma análise a partir dos dados do PNAD. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; VIEIRA, Lívia Fraga (org.). **O trabalho docente na educação básica**: a condição docente em sete estados brasileiros. Belo Horizonte: Fino Traço, 2012. p. 43-62.

FERNANDES, Francisco das Chagas. **Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB)**. Brasília, DF: MEC, 2005. p. 125-131. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/textosecr/unescofinaedinf.pdf>. Acesso em: 08 fev. 2017.

FERNANDES, Francisco das Chagas. O Fundeb como política pública de financiamento da educação básica. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, DF, v. 3, n. 4, p. 23-38, jan./jun. 2009. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/99/288>. Acesso em: 03 jan. 2018.

FIORI, José Luís. Neoliberalismo e políticas públicas. In: FIORI, José Luís. **Os moedeiros falsos**. Petrópolis: Vozes, 1997. p. 211-223.

FRANÇA, Magna. Financiamento da educação: limites e avanços do Plano Nacional de Educação (2014-2024). **Holos**, Rio Grande do Norte, v. 6, p. 188-198, out. 2016. DOI: <https://doi.org/10.15628/holos.2016.4999>. Disponível em: <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/4999>. Acesso em: 15 nov. 2017.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. Formação inicial e continuada: a prioridade ainda postergada. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; VIEIRA, Lívia Fraga (org.). **O trabalho docente na educação básica**: a condição docente em sete estados brasileiros. Belo Horizonte: Fino Traço, 2012. p. 91-129.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. PNE e formação de professores: contradições e desafios. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, DF, v.8, n.15, p. 427-446, jul./dez. 2014. Disponível

em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/viewFile/451/582>. Acesso em: 13 dez. 2020.

FUNDO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO (Brasil). **Fundeb**: dados estatísticos. Brasília, DF: FNDE, 2020a. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/index.php/financiamento/fundeb/area-para-gestores/dados-estatisticos>. Acesso em: 10 dez. 2020.

FUNDO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO (Brasil). **Sobre o Proinfância**. Brasília, DF: FNDE, 2020b. Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/index.php/programas/proinfancia/sobre-o-plano-ou-programa/sobre-o-proinfancia>. Acesso em: 10 set. 2020.

GAMBOA, Silvio Sánchez. **Pesquisa em educação**: métodos e epistemologias. Chapecó: Argos, 2007. 212 p.

GARCIA, Luiz Miguel Martins. **Nota Técnica**: atualização do piso salarial nacional do magistério público da educação básica: união nacional dos dirigentes municipais de educação. Brasília, DF: UNDIME, 2020. 5p. Disponível em: https://undime.org.br/uploads/documentos/php8mYmqG_5e2a0051e9794.pdf. Acesso em: 11 dez. 2020.

GATTI, Bernadete Angelina. Estudos quantitativos em educação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.30, n.1, p. 11-30, jan./abr. 2004. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022004000100002>. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v30n1/a02v30n1.pdf>. Acesso em: 20 maio 2017.

GATTI, Bernadete Angelina; BARRETTO, Elba Siqueira de Sá. **Professores do Brasil**: impasses e desafios. Brasília, DF: UNESCO, 2009. 293 p.

GATTI, Bernadete Angelina; BARRETTO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo de Afonso. **Políticas Docentes no Brasil**: um estado da arte. Brasília, DF: UNESCO, 2011. 300 p.

GATTI, Bernadete Angelina *et al.* Atratividade da carreira docente no Brasil: relatório final de pesquisa. **Estudos e Pesquisas Educacionais**, São Paulo: Fundação Carlos Chagas; Fundação Vitor Civita, 2009. 82 p. Disponível em: <http://www.zerohora.com.br/pdf/15141177.pdf>. Acesso em: 10 out 2018.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002. 175 p.

GUARNIERI, Fernanda Vieira; MELO-SILVA, Lucy Leal. Cotas universitárias no Brasil: análise de uma década de produção científica. **Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 21, n. 2, p.183-193, maio/ago., 2017. DOI: <https://doi.org/10.1590/2175-3539201702121100>. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/pee/v21n2/2175-3539-pee-21-02-00183.pdf>. Acesso em: 09 jan. 2021.

HUBERMAN, Michaël. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, António (org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto, 2000. p. 31-61.

HYPOLITO, Álvaro Moreira. Trabalho Docente e o novo Plano Nacional de Educação: valorização, formação e condições de trabalho. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 35, n. 97, p. 517-534, set./dez., 2015. DOI: <https://doi.org/10.1590/CC0101-32622015150376>. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ccedes/v35n97/1678-7110-ccedes-35-97-00517.pdf>. Acesso em: 12 ago. 2018.

HYPOLITO, Álvaro Moreira. Trabalho docente na educação básica no Brasil: as condições de trabalho. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; VIEIRA, Livia Fraga (org.). **O trabalho docente na educação básica: a condição docente em sete estados brasileiros**. Belo Horizonte, MG: Fino Traço, 2012. p. 211-229.

IBGE. **Cidades: Panorama Uberaba**. 2018. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/mg/uberaba/panorama>. Acesso em: 10 maio 2019.

IBGE. **Conheça o Brasil – População: cor ou raça**. 2020a. Disponível em: <https://educa.ibge.gov.br/jovens/conheca-o-brasil/populacao/18319-cor-ou-raca.html>. Acesso em: 07 jan. 2021.

IBGE. **IBGE divulga o rendimento domiciliar per capita 2019**. 2019. Disponível em: https://ftp.ibge.gov.br/Trabalho_e_Rendimento/Pesquisa_Nacional_por_Amostra_de_Domicilios_continua/Renda_domiciliar_per_capita/Renda_domiciliar_per_capita_2019.pdf. Acesso em: 08 jan. 2021.

IBGE. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios - PNAD**. 2020b. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/educacao/9127-pesquisa-nacional-por-amostra-de-domicilios.html?=&t=o-que-e>. Acesso em: 07 jan. 2021.

INEP. **Censo da Educação Básica 2019: resumo técnico**. Brasília, DF: Inep, 2020a. 90 p. Disponível em: http://portal.inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset_publisher/6JYIsGMAMkW1/document/id/6874720. Acesso em: 09 dez. 2020.

INEP. **Observatório da educação**. Brasília, DF: Inep, 2015. Disponível em: <http://inep.gov.br/observatorio-da-educacao>. Acesso em: 13 dez. 2020.

INEP. **PNE em movimento: construindo indicadores educacionais nos municípios**. Brasília, DF: Inep, 2016. 17 p. Disponível em: http://pne.mec.gov.br/images/pdf/publicacoes/construindo_indicadores.pdf. Acesso em: 10 dez. 2020.

INEP. **Relatório do 3º Ciclo de Monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação**. Brasília, DF: Inep, 2020b. 470 p.

INEP. **Sinopse Estatística da Educação Básica**. Brasília, DF: Inep, 2020c. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>. Acesso em: 10 mar. 2020.

JOVCHELOVITCH, Sandra; BAUER, Martin W. Entrevista Narrativa. In: BAIER, Martin W.; GASKELL, George (org.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Tradução de Pedrinho A. Guareschi. 8. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010. p. 90-113.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. 7. ed. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 2002. 250 p.

KUENZER, Acácia Zeneida. As políticas de formação: a constituição da identidade do professor sobrando. **Educação & Sociedade**, [s.l.], v. 20, n. 68, p. 163-183, dez. 1999. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-73301999000300009>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/yXkX6Nmc398FDDQcsJwm38P/?lang=pt>. Acesso em: 12 jun. 2018.

LEÃO, Roberto Franklin de. **A valorização dos profissionais da educação como pilar da qualidade**. [S.l.], 2013. Portal: Observatório do PNE. Disponível em: <http://www.observatoriodopne.org.br/conteudo/valorizacao-profissionais-educacao-pilar-de-qualidade>. Acesso em: 04 jun. 2019.

LENINE. **O Estado**: Conferência na Universidade Sverdlov, em 11 jul. 1919. Lisboa, PT: Delfos, 1975. p. 7-66.

LIMA, Antonio Bosco; PREVITALI, Fabiana Santana; LUCENA, Carlos (org.). **Em defesa das políticas públicas**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2020. 417 p. DOI: <https://doi.org/10.29388/978-65-86678-04-8-0>. Disponível em: <https://www.editoranavegando.com/livro-em-defesa-das-politicas-publi>. Acesso em: 30 jan. 2020.

LIMA, Antonio Bosco de. Qualidade na (da) educação: aproximações e retenções sobre o tema. In: LIMA, Antonio Bosco de. **Qualidade na educação superior**: o Programa Reuni. Jundiaí: Pacto Editorial, 2014. p. 17-48.

LIMA, Antonio Bosco de; GIL, Aldo Duran. Escola única capitalista: metas e mitos. In: PREVITALI, Fabiane Santana; LUCENA, Carlos; LIMA, Antonio Bosco (org.). **Desafios do trabalho e educação no século XXI**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2017. p. 23-50.

LINS, Carla Patrícia Acioli. Processo de profissionalização docente: o contexto das práticas. **Estudos de Sociologia**. [s.l.], v. 1, n. 19, p. 1-16, ago. 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/revsocio/article/view/235531/28508>. Acesso em: 28 out. 2020.

LOMBARDI, José Claudinei. Crise do Capitalismo e educação: algumas anotações. In: LOMBARDI, José Claudinei (org.). **Crise capitalista e educação brasileira**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2016. p. 61-93.

LOMBARDI, José Claudinei; SANFELICE, José Luís (org.). **Liberalismo e educação em debate**. Campinas: Autores Associados, 2007. 224 p.

LÜDKE, Menga. Profissionalidade docente. In: UFMG. **Gestrado**: dicionário trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte, MG: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. Disponível em: <https://gestrado.net.br/verbetes/profissionalidade-docente/>. Acesso em: 01 maio 2019.

LÜDKE, Menga; BOING, Luiz Alberto. Caminhos da profissão e da profissionalidade docentes. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1.159-1.180. set./dez. 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v25n89/22616.pdf>. Acesso em: 19 mar. 2019.

MAGISTÉRIO: manobra sofisticada da PMU tenta manter o calote no Piso. **Educa.com**, Uberaba, MG, 28 de setembro de 2019, n. 476. Disponível em: <http://blogeducapontocom.blogspot.com/2019/09/>. Acesso em: 10 dez. 2020.

MAGUIRE, Meg; BALL, Stephen. Discursos da reforma educacional no Reino Unido e Estados Unidos e o trabalho dos professores. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 2, n.2, p. 97-104, jul./dez. 2007. Disponível em: <https://revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/311>. Acesso em: 10 ago. 2020.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 4. ed. rev. e ampl. São Paulo: Atlas, 2003. 311 p.

MARX, Karl. **Contribuição para a crítica da economia política**. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2008. 288 p.

MARX, Karl. **Grundrisse**. Manuscritos econômicos de 1857-1858: Esboços da crítica da economia política. São Paulo: Boitempo, 2011. 1295 p.

MARX, Karl. **O capital**: crítica da economia política. São Paulo: Nova Cultural, 1996. v.1. 496 p.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Textos sobre educação e ensino**. Campinas: Navegando Publicações, 2011. 142 p.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. São Paulo: Martins Fontes, 1998. 119 p.

MATTOSO, Jorge Eduardo Levi. Emprego e concorrência desregulada: incertezas e desafios. **Cadernos do CESIT**, 1995. 29 p. Disponível em: <http://www.cesit.net.br/cesit/images/stories/18CadernosdoCESIT.pdf>. Acesso em: 28 ago. 2017.

MÉSZÁROS, István. **Educação para além do capital**. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008. 124 p.

MÉSZÁROS, István. **Para além do capital**: rumo a uma teoria da transição. São Paulo: Boitempo. 2002. 1104 p.

MILITÃO, Eduardo. Ministros do STF criticam fala de Lula sobre Justiça estar acovardada. **Correio Brasiliense**, Brasília, DF, 18 mar. 2016. Disponível em: https://www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/politica/2016/03/18/interna_politica,522825/ministros-do-stf-criticam-fala-de-lula-sobre-justica-estar-acovardada.shtml. Acesso em: 27 abr. 2019.

MINTO, Lalo Watanabe. Plano Nacional de Educação. In: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval; NASCIMENTO, Maria Isabel Moura (org.). **Navegando na história da Educação Brasileira**. Campinas: HISTEDBR, 2006. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/glossario/verbcp plano nacionadeeducacao%20.htm#ftnref1>. Acesso em: 27 fev. 2019.

NETTO, José Paulo. **Introdução ao estudo do método de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2011. 64 p.

NOGUEIRA, Marco Aurélio. Na sociedade urbana do século XXI, estamos mergulhados no paradoxo de vivermos em cidades que não cumprem plenamente suas promessas como cidades. *In*: ALMEIDA, Fernando José de; BARROS, Âmbor de; NOGUEIRA, Marco Aurélio; ROCHA, Selma. Qual cidade educadora queremos? **Cadernos Cenpec**, São Paulo, v. 1, n. 1, p. 15-31, maio 2006. DOI: <https://doi.org/10.18676/cadernoscenpec.v1i1.143>. Disponível em: <http://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/143>. Acesso em: 21 maio 2019.

OCDE. Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico. **Teachers matter: attracting, developing and retaining effective teachers**. Synthesis report. Paris: OCDE, 2005. Disponível em: <https://www.oecd.org/edu/school/34990905.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2020.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. A reestruturação da profissão docente no contexto da nova gestão pública na América Latina. **Revista FAEBA: educação e contemporaneidade**, Salvador, v. 27, n. 53, p. 43-59, set./dez. 2018. DOI: <https://doi.org/10.21879/faeaba2358-0194.2018.v27.n53.p43-59>. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/faeaba/article/view/5660>. Acesso em: 10 mar. 2019.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1.127-1.144, set./dez. 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v25n89/22614>. Acesso em: 20 mar. 2020.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Condições de trabalho docente. *In*: UFMG. **Gestrado: dicionário trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte, MG: UFMG/Faculdade de Educação, 2010a. Disponível em: <https://gestrado.net.br/verbetes/condicoes-de-trabalho-docente/>. Acesso em: 01 maio 2019.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Os trabalhadores da educação e a construção política da profissão docente no Brasil. **Educar em Revista**, Curitiba, n. especial 1, p. 17-35, 2010b. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0104-40602010000400002>. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/20463>. Acesso em: 10 mar. 2019.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Políticas itinerantes de educação e a reestruturação da profissão docente: o papel da cúpula da OCDE e sua recepção no contexto brasileiro. **Currículo sem Fronteiras**, Braga, PT, v. 20, n. 1, p. 85-107, jan./abr. 2020. DOI: <https://doi.org/10.35786/1645-1384.v20.n1.6>. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol20iss1articles/oliveira.pdf>. Acesso em: 20 out. 2020.

OLIVEIRA, Dalila Andrade; VIEIRA, Livia Fraga. Condições de trabalho docente: uma análise a partir de dados de sete estados brasileiros. *In*: OLIVEIRA, Dalila Andrade; VIEIRA, Livia Fraga (org.). **O trabalho docente na educação básica: a condição docente em sete estados brasileiros**. Belo Horizonte, MG: Fino Traço, 2012. p. 153-190.

OLIVEIRA, Dalila Andrade; VIEIRA, Livia Maria Fraga. **Pesquisa: trabalho docente na educação básica no Brasil**: sinopse do survey nacional. Belo Horizonte: Universidade

Federal de Minas Gerais, Grupo de Estudos Sobre Política Educacional e Trabalho Docente, 2010. 88p. Disponível em: https://gestrado.net.br/wp-content/uploads/2020/08/SinopseSurveyNacional_TDEBB_Gestrado.pdf. Acesso em: 05 nov. 2019.

OLIVEIRA, Hosana Larissa Guimarães; LEIRO, Augusto César Rios. Políticas de formação de professores no Brasil: referenciais legais em foco. **Pro-posições**, Campinas, v. 30, p. 1-26, e20170086, 2019. DOI: <https://doi.org/10.1590/1980-6248-2017-0086>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pp/a/R3qWFzj9Kjcztnng7YgJtwxc/?lang=pt>. Acesso em: 18 dez. 2020.

OLIVEIRA, João Ferreira de; MAUÉS, Olgaíses Cabral. A formação docente no Brasil: cenários de mudanças, políticas e processos em debate. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; VIEIRA, Livia Fraga (org.). **O trabalho docente na educação básica**: a condição docente em sete estados brasileiros. Belo Horizonte: Fino Traço, 2012. p. 63-89.

ORSO, Paulino José. Os desafios da formação do educador na perspectiva do marxismo. In: LOMBARDI, José Claudinei (org.). **Crise capitalista e educação brasileira**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2016. p. 141-165.

ORSO, Paulino José. Reformas educacionais em tempos de golpe ou como avançar andando para trás. In: LUCENA, Carlos; PREVITALI, Fabiane Santana; LUCENA, Lurdes. **A crise da democracia brasileira**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2017. v. 1. p. 233-260.

OSORIO, Jaime. El Estado como cuestión política. In: OSORIO, Jaime. **El Estado en el centro de la mundialización**: La sociedad civil y el asunto del poder. México: Fondo de Cultura Económica/FCE, 2005, p. 19-62.

PAOLIELLO, Maria do Carmo. Escola pública. In: UFMG. **Gestrado**: dicionário trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte, 2010. Disponível em: <https://www.gestrado.net.br/?pg=dicionario-verbetes&id=276>. Acesso em: 01 maio 2019.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão democrática da escola pública**. 3. ed. São Paulo: Ática, 2004. 144 p.

PARO, Vitor Henrique. Educação para a democracia: o elemento que falta na discussão da qualidade do ensino. **Revista Portuguesa de Educação**, Portugal, v. 13, n.1, p. 23-38, 2000. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=37413103>. Acesso em: 13 mar. 2019.

PARO, Vitor Henrique. Parem de preparar para o trabalho!!! Reflexões acerca dos efeitos do neoliberalismo sobre a gestão e o papel da escola básica. In: FERRETTI, Celso João; SILVA JÚNIOR, João dos Reis; OLIVEIRA, Maria Rita N. (org.). **Trabalho, formação e currículo**: para onde vai a escola? São Paulo: Xamã, 1999. p. 101-120.

PEREIRA JUNIOR, Edmilson Antônio. **Condições de trabalho docente nas escolas de educação básica no Brasil**: uma análise quantitativa. Belo Horizonte, 2016. 230 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2016. 230 p. Disponível em: https://gestrado.net.br/wp-content/uploads/2020/09/tese_final_edmilson-1.pdf. Acesso em: 05 maio 2019.

PINTO, José Marcelino de Rezende. O Fundeb na perspectiva do custo aluno qualidade. **Em Aberto**, Brasília, DF, v. 28, n. 93, p. 101-117, jan./jun. 2015. Disponível em: <http://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/2523/2261>. Acesso em: 10 dez. 2020.

PRADO, Maurício Almeida. **Planos de carreira de professores dos estados e do Distrito Federal em perspectiva comparada**. Brasília, DF: Inep, 2019. 73 p. DOI: <https://doi.org/10.24109/1414-0640.TD.2019.46>. Disponível em: http://portal.inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset_publisher/6JYIsGMAMkW1/document/id/6693068. Acesso em: 03 jun. 2019.

PREFEITURA de Uberaba publica decreto sobre integralização do salário mensal do professor de Educação Básica. Uberaba, 26 setembro 2019. **Portal G1**: Triângulo Mineiro e Alto Paranaíba. Disponível em: <https://g1.globo.com/mg/triangulo-mineiro/noticia/2019/09/26/prefeitura-de-uberaba-publica-decreto-sobre-integralizacao-do-salario-mensal-do-professor-de-educacao-basica.ghtml>. Acesso em: 24 maio 2020.

PREVITALI, Fabiane Santana; FAGIANI, Cílon César. Trabalho e educação na nova ordem capitalista: inovação técnica, qualificação e precarização. **Histedbr On-line**, Campinas, n. 65, p. 58-72, out. 2015. DOI: <https://doi.org/10.20396/rho.v15i65.8642696>. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8642696>. Acesso em: 10 set. 2017.

PREVITALI, Fabiane Santana *et al.* Trabalho, educação e reestruturação produtiva no século XXI. In: LUCENA, Carlos; SILVA JÚNIOR, João dos Reis (org.) **Trabalho e Educação no Século XXI**: experiências internacionais. São Paulo: Xamã, 2012. p. 83-97.

PROGRAMA DAS NAÇÕES UNIDAS PARA O DESENVOLVIMENTO. **Ranking IDH Global 2014**. [S.l.], [2020?]. Disponível em: <http://www.br.undp.org/content/brazil/pt/home/idh0/rankings/idh-global.html>. Acesso em: 23 mar. 2019.

RANKING IDH Global 2014. **Relatório de Desenvolvimento Humano 2015**. Disponível em: <http://www.br.undp.org/content/brazil/pt/home/idh0/rankings/idh-global.html>. Acesso em: 23 mar. 2019.

RIBEIRO, Renato Janine. O Mestrado Profissional na política atual da Capes. **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, Brasília, DF, v. 2, n. 4, p. 8-15, jul. 2005. Disponível em: <http://ojs.rbpg.capes.gov.br/index.php/rbpg/article/view/72/69>. Acesso em: 07 dez. 2020.

ROLDÃO, Maria do Céu. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 34, p. 94-103, 5jan./abr. 2007. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782007000100008>. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n34/a08v1234.pdf>. Acesso em: 20 maio 2019.

SANFELICE, José Luís. Com o golpe de 2016, para onde caminhará a educação?. In: LUCENA, Carlos; PREVITALI, Fabiane Santana; LUCENA, Lurdes. **A crise da democracia brasileira**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2017. p. 261-278.

SANFELICE, José Luís. Da escola estatal burguesa à escola democrática e popular: considerações historiográficas. *In*: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval; NASCIMENTO, Maria Isabel Moura (org.). **A escola pública no Brasil: história e historiografia**. Campinas: Autores Associados, 2005. p. 89-105.

SAVIANI, Dermeval. A crise política no Brasil, o golpe e o papel da educação na resistência e na transformação. *In*: LUCENA, Carlos; PREVITALI, Fabiane Santana; LUCENA, Lurdes. **A crise da democracia brasileira**. v. 1. Uberlândia: Navegando Publicações, 2017. p. 215-232.

SAVIANI, Dermeval. A crise estrutural do capitalismo e seus impactos na educação pública brasileira. *In*: LOMBARDI, José Claudinei (org.). **Crise capitalista e educação brasileira**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2016. p. 31-45.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores no Brasil: dilemas e perspectivas. **Póesis Pedagógica**, Catalão, v. 9, n. 1, p. 07-19, jan./jun. 2011. DOI: <https://doi.org/10.5216/rpp.v9i1.15667>. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/poesis/article/view/15667>. Acesso em: 20 maio 2017.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 40, p. 143-155, abr. 2009. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782009000100012>. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n40/v14n40a12.pdf>. Acesso em: 30 abr. 2019.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 10. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2008a. 159 p.

SAVIANI, Dermeval. Política educacional brasileira: limites e perspectivas. **Educação**, Campinas, n. 24, p. 7-16, jun. 2008b. Disponível em: <http://periodicos.puc-campinas.edu.br/seer/index.php/reeducacao/article/view/108/96>. Acesso em: 10 nov. 2017.

SAVIANI, Dermeval. História da escola pública no Brasil: questões para pesquisa. *In*: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval; NASCIMENTO, Maria Isabel Moura (org.). **A escola pública no Brasil: história e historiografia**. Campinas: Autores Associados, 2005. p. 01-29.

SAVIANI, Dermeval. Sobre a natureza e especificidade da educação. **Em aberto**, Brasília, DF, ano 3, n. 22, p. 1-6, jul./ago, 1984. Disponível em: <http://ifibe.edu.br/arq/20150911214634120944442.pdf>. Acesso em: 20 maio 2019.

SAVIANI, Dermeval; DOURADO, Luiz Fernandes; ARAÚJO FILHO, Heleno. PNE 2014-2024: desafios para a educação brasileira. **Retratos da Escola**, Brasília, DF, v. 8, n. 15, p. 230-246, jul./dez. 2014. Entrevista concedida a Leda Scheibe. Disponível em: http://educacionpublica.org/wp-content/uploads/2017/06/retratosda_escola_15_2014.pdf. Acesso em: 12 dez. 2017.

SENA, Paulo. A história do PNE e os desafios da nova lei. *In*: BRASIL. Plano Nacional de Educação 2014-2024. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014. p. 9-42.

SENAC MINAS GERAIS. **Apresentação Uberaba**. [201-?]. Portal: Descubra Minas.com. Disponível em:
http://www.descubraminas.com.br/Turismo/DestinoApresentacao.aspx?cod_destino=220.
 Acesso em: 20 jan. 2020.

SHIROMA, Eneida Oto; EVANGELISTA, Olinda. A colonização da utopia nos discursos sobre profissionalização docente. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 22, n. 2, p. 525-545, jul./dez. 2004. Disponível em:
<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/viewFile/9665/8886>. Acesso em: 28 out. 2020.

SILVA, Maria Vieira. Função Docente. In: UFMG. **Gestrado**: dicionário trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG; Faculdade de Educação, 2010. Disponível em: <https://www.gestrado.net.br/?pg=dicionario-verbetes&id=276>. Acesso em: 01 maio 2019.

SOUZA, Aparecida Neri. Professores, modernização e precarização. In: ANTUNES, Ricardo (org.). **Riqueza e miséria do trabalho no Brasil II**. São Paulo: Boitempo, 2013. p. 217-227.

SOUZA, Ângelo Ricardo de; GOUVEIA, Andréa Barbosa. Os trabalhadores docentes da educação básica no Brasil e uma leitura panorâmica. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; VIEIRA, Livia Fraga (org.). **O trabalho docente na educação básica**: a condição docente em sete estados brasileiros. Belo Horizonte: Fino Traço, 2012. p.19-41.

STREECK, Wolfgang. **Tempo Comprado**: a crise adiada do capitalismo democrático. São Paulo: Boitempo, 2018. 388 p.

TARLAU, Rebecca; MOULLER, Kathryn. O Consenso por filantropia: como uma fundação privada estabeleceu a BNCC no Brasil. **Currículo sem Fronteiras**, v. 20, n. 2, p. 553-603, maio/ago. 2020. DOI: <https://doi.org/10.35786/1645-1384.v20.n2.11>. Disponível em:
<http://curriculosemfronteiras.org/vol20iss2articles/tarlau-moeller.pdf>. Acesso em: 26 dez. 2020.

TERRA. Entenda o cálculo do IDH e seus indicadores. 2017. Disponível em:
<https://www.terra.com.br/noticias/mundo/entenda-o-calculo-do-idh-e-seus-indicadores,9b65120115dc0cc756b529832aa733d1nls36v2s.html>. Acesso em: 26 mar. 2019.

TRAGTENBERG, Maurício. **Kropotkin**: textos escolhidos. Porto Alegre: L&PM Editores, 1987. 192 p.

UBERABA(MG). Câmara Municipal. **Lei Orgânica do Município de Uberaba**. 4. ed. Uberaba: Câmara Municipal, 2002. Disponível em:
http://www.uberaba.mg.gov.br/portal/acervo//administracao/arquivos/lei_organica_municipal.pdf. Acesso em: 10 mar. 2017.

UBERABA (MG). Conselho Municipal de Educação. **Ofício n. 0004/CME/2019**. Uberaba: CME, 23 dez. 2019a.

UBERABA(MG). Decreto n. 1.727, de 14 de março de 2018. Regulamenta o cumprimento da carga horária de formação continuada prevista nos artigos 36 e 37 da Lei Complementar n.

552/2017, referente ao processo avaliativo institucional e individual dos profissionais do magistério. **Porta-Voz**, Uberaba, n. 1.591, p. 62-64. Poder Executivo: Uberaba, MG, 14 mar. 2018a. Disponível em: <http://www.uberaba.mg.gov.br:8080/portal/acervo/portavoz/arquivos/2018/1599%20-%2013-04-2018.pdf>. Acesso em: 26 dez. 2020.

UBERABA(MG). Decreto n. 1.728, de 14 de março de 2018. Regulamenta o cumprimento da jornada extraclasse do Professor de Educação Básica (PEB), do Educador Infantil e do Coordenador Pedagógico da Rede Municipal de Ensino de Uberaba previsto nos artigos 26, 27 e 28 da Lei Complementar n. 552, de 18 de outubro de 2017, e dá outras providências. **Porta-Voz**, Uberaba, n. 1.591, p. 64. Poder Executivo: Uberaba, MG, 14 mar. 2018b. Disponível em: <http://www.uberaba.mg.gov.br:8080/portal/acervo/portavoz/arquivos/2018/1599%20-%2013-04-2018.pdf>. Acesso em: 26 dez. 2020.

UBERABA(MG). Decreto n. 1.888, de 13 de abril de 2018. Dispõe sobre as Tabelas de Vencimento dos Servidores da Administração Direta do Município e dá outras providências. **Porta-Voz**, Uberaba, n. 1.599, p. 60-134. Poder Executivo: Uberaba, MG, 13 abr. 2018c. Disponível em: <http://www.uberaba.mg.gov.br:8080/portal/acervo/portavoz/arquivos/2018/1599%20-%2013-04-2018.pdf>. Acesso em: 26 dez. 2020.

UBERABA(MG). Decreto n. 4.332, de 25 de setembro de 2019. Dispõe sobre o cálculo do vencimento dos servidores da Administração Direta que recebem por mês à base de hora-aula e dá outras providências. **Porta-Voz**, Uberaba, n. 1.742, p.111. Poder Executivo: Uberaba, MG, 25 set. 2019b. Disponível em: <http://www.uberaba.mg.gov.br:8080/portal/acervo/portavoz/arquivos/2019/1742%20-%2026-09-2019.pdf>. Acesso em: 26 dez. 2020.

UBERABA(MG). Decreto n. 4.366, de 25 de setembro de 2019. Dispõe sobre as Tabelas de Vencimento dos Servidores da Administração Direta do Município e dá outras providências. **Porta-Voz**, Uberaba, n. 1.742, p.132-164. Poder Executivo: Uberaba, MG, 25 set. 2019c. Disponível em: <http://www.uberaba.mg.gov.br:8080/portal/acervo/portavoz/arquivos/2019/1742%20-%2026-09-2019.pdf>. Acesso em: 30 nov. 2019.

UBERABA (MG). Departamento Central de Desenvolvimento de Pessoas. Edital de abertura de processo seletivo simplificado para a função pública temporária de professor(a) de educação básica. **Porta Voz**, Uberaba, n. 1.703. p. 35-42. Poder Executivo: Uberaba, MG, 08 maio 2019d. Disponível em: <http://www.uberaba.mg.gov.br:8080/portal/acervo/portavoz/arquivos/2019/1703%20-%2008-05-2019.pdf>. Acesso em: 27 maio 2019.

UBERABA(MG). **Lei n. 3.855, de 24 de dezembro 1986**. Estruturação da Carreira do Magistério Municipal de Uberaba. Uberaba, 1986. Portal: Leis Municipais. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/legislacao-municipal/1917/leis-de-uberaba>. Acesso em: 07 mar. 2019.

UBERABA(MG). Lei n. 9.895, de 07 de janeiro de 2006. Institui o Plano Decenal Municipal de Educação e dá outras providências. **Porta-Voz**, Uberaba, n. 604, p. 37-49. Poder

Executivo: Uberaba, MG, 07 jan. 2006. Disponível em:
<http://www.uberaba.mg.gov.br:8080/portal/acervo/portavoz/arquivos/2006/604%20-%2007-01-2006.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2017.

UBERABA(MG). Lei n. 12.200, de 15 de maio de 2015. Aprova o Plano Decenal Municipal de Educação de Uberaba – PDME para o decênio 2015-2024, e dá outras providências. **Porta-Voz**, Uberaba, n. 1.295, p. 56-104. Poder Executivo, Uberaba, MG, 22 maio de 2015a. Disponível em:
<http://www.uberaba.mg.gov.br:8080/portal/acervo/portavoz/arquivos/2015/1295%20-%2022-05-2015.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2017.

UBERABA (MG). Lei n. 12.206, 21 de maio de 2015. Dispõe sobre a estrutura organizacional da Administração Direta do Município de Uberaba, e dá outras providências. **Porta-Voz**, Uberaba, n. 1.298, p. 2-41. Poder Executivo, Uberaba, MG, 01 jun. 2015b. Disponível em:
<http://www.uberaba.mg.gov.br:8080/portal/acervo/portavoz/arquivos/2015/1298%20-%2001-06-2015.pdf>. Acesso em: 22 dez. 2020.

UBERABA(MG). **Lei Complementar n. 133, de 25 de novembro 1998**. Dispõe sobre o Plano de Carreira e Remuneração do Magistério Municipal de Uberaba [...]. Uberaba: Prefeitura, 1998. Disponível em:
http://www.uberaba.mg.gov.br/portal/acervo/administracao/arquivos/LC_133.pdf. Acesso em: 07 mar. 2019.

UBERABA(MG). **Lei Complementar n. 449, de 23 de agosto 2011**. Dispõe sobre o Plano de Carreira e Remuneração dos Profissionais do Magistério da Educação Básica da Rede Municipal de Ensino de Uberaba, e dá outras providências. Uberaba: Prefeitura, 2011. Disponível em:
<http://www.uberaba.mg.gov.br/portal/acervo/administracao/arquivos/LEI%20COMP%20449.pdf>. Acesso em: 07 mar. 2019.

UBERABA(MG). Lei Complementar n. 501, de 09 de setembro 2015. Dispõe sobre o Plano de Carreira, Cargos e Salários dos Profissionais do Magistério da Educação Básica da Rede Municipal de Ensino de Uberaba, Estado de Minas Gerais, e dá outras providências. **Porta-Voz**, Uberaba, n. 1.328, p. 33-50. Poder Executivo, Uberaba, MG, 11 set. 2015c. Disponível em: <http://www.uberaba.mg.gov.br:8080/portal/acervo/portavoz/arquivos/2015/1328%20-%202011-09-2015.pdf>. Acesso em: 07 mar. 2019.

UBERABA(MG). Lei Complementar n. 552, de 18 de outubro 2017. Altera a Lei Complementar n. 501/2015 que dispõe sobre o Plano de Carreira, Cargos e Salários dos Profissionais do Magistério da Educação Básica da Rede Municipal de Ensino de Uberaba, Estado de Minas Gerais, e dá outras providências. **Porta-Voz**, Uberaba, n. 1.553, p. 54-59. Poder Executivo, Uberaba, MG, 18 out. 2017a. Disponível em:
<http://www.uberaba.mg.gov.br:8080/portal/acervo/portavoz/arquivos/2017/1553%20-%2018-10-2017.pdf>. Acesso em: 07 mar. 2019.

UBERABA(MG). Lei Complementar n. 594, de 16 de julho 2019. Altera a Lei Complementar n. 501/2015, que “Dispõe sobre o Plano de Carreira, Cargos e Salários dos Profissionais do Magistério da Educação Básica da Rede Municipal de Ensino de Uberaba, Estado de Minas Gerais” e dá outras providências. **Porta-Voz**, Uberaba, n. 1.726, p. 44-53. Poder Executivo,

Uberaba, MG, 31 jul. 2019e. Disponível em:

<http://www.uberaba.mg.gov.br:8080/portal/acervo/portavoz/arquivos/2019/1726%20-%2031-07-2019.pdf>. Acesso em: 07 mar. 2020.

UBERABA(MG). Lei Complementar n. 608, de 18 de março 2020. Altera a Lei Complementar n. 501/2015, que “Dispõe sobre o Plano de Carreira, Cargos e Salários dos Profissionais do Magistério da Educação Básica da Rede Municipal de Ensino de Uberaba, Estado de Minas Gerais” e dá outras providências. **Porta-Voz**, Uberaba, n. 1.797, p. 141-146. Poder Executivo, Uberaba, MG, 20 mar. 2020a. Disponível em: <http://www.uberaba.mg.gov.br:8080/portal/acervo/portavoz/arquivos/2020/1797%20-%2020-03-2020.pdf>. Acesso em: 20 out. 2020.

UBERABA(MG). Lei Complementar n. 609, de 18 de março 2020. Altera a Lei Complementar n. 501/2015, que “Dispõe sobre o Plano de Carreira, Cargos e Salários dos Profissionais do Magistério da Educação Básica da Rede Municipal de Ensino de Uberaba, Estado de Minas Gerais” e dá outras providências. **Porta-Voz**, Uberaba, n. 1.797, p. 147. Poder Executivo, Uberaba, MG, 20 mar. 2020b. Disponível em: <http://www.uberaba.mg.gov.br:8080/portal/acervo/portavoz/arquivos/2020/1797%20-%2020-03-2020.pdf>. Acesso em: 20 out. 2020.

UBERABA(MG). Portaria n. 019/2018, de 03 de outubro de 2018. Estabelece normas para o cumprimento das atividades referentes à jornada extraclasse do Professor da Educação Básica (PEB), do Educador Infantil e do Coordenador Pedagógico da Rede Municipal de Ensino de Uberaba. **Porta-Voz**, Uberaba, n. 1. 591, p. 54-56. Poder Executivo: Uberaba, MG, 14 mar. 2018d. Disponível em: <http://www.uberaba.mg.gov.br:8080/portal/acervo/portavoz/arquivos/2018/1646%20-%2005-10-2018.pdf>. Acesso em: 30 nov. 2019.

UBERABA(MG). Portaria n. 020/2019, de 03 de julho de 2019. Regulamenta as normas para a realização do Processo de Avaliação de Desempenho dos Profissionais do Magistério da Rede Municipal de Ensino de Uberaba, conforme Decreto n. 2.022, referente às Leis Complementares n. 133/98 e 449/2011, e o Decreto n. 2.023/2018 que regulamenta a Lei Complementar n. 552/2017 que altera a Lei Complementar n. 501/2015. **Porta-Voz**, Uberaba, n. 1. 719, p. 38-49. Poder Executivo: Uberaba, MG, 05 jul. 2019f. Disponível em: <http://www.uberaba.mg.gov.br:8080/portal/acervo/portavoz/arquivos/2019/1719%20-%2005-07-2019.pdf>. Acesso em: 30 nov. 2019.

UBERABA(MG). Portaria n. 046/2018, de 03 de outubro de 2018. Dispõe sobre Diretrizes para realização de matrículas - 2019 - na Educação Infantil, no Ensino Fundamental e na Educação de Jovens e Adultos (EJA) da Rede Municipal de Ensino de Uberaba. **Porta-Voz**, Uberaba, n. 1. 646, p. 45-64. Poder Executivo: Uberaba, MG, 05 out. 2018e. Disponível em: <http://www.uberaba.mg.gov.br:8080/portal/acervo/portavoz/arquivos/2018/1646%20-%2005-10-2018.pdf>. Acesso em: 30 nov. 2019.

UBERABA (MG). Prefeitura. **Acesso à Informação**. Uberaba: Prefeitura, 2020c. Disponível em: <http://www.uberaba.mg.gov.br/sic/>. Acesso em: 07 mar. 2020.

UBERABA(MG). Prefeitura. **A educação no município de Uberaba**. Uberaba: Prefeitura, 2020d. Disponível em: <http://www.uberaba.mg.gov.br/portal/conteudo,9173>. Acesso em: 30 set. 2020.

UBERABA (MG). Prefeitura. **Educação e cultura**: 12/09/2017 – Educação municipal. Uberaba: Prefeitura, 2017b. Disponível em: <http://www.uberaba.mg.gov.br/portal/conteudo,42003>. Acesso em: 07 mar. 2019.

UBERABA(MG). Prefeitura. Instrução Normativa n. 02, de 05 de outubro de 2017. Estabelece normas para regulamentar o cumprimento da jornada extraclasse e da formação continuada do Professor da Educação Básica (PEB), do Educador Infantil e do Coordenador Pedagógico da Rede Municipal de Ensino. **Porta-Voz**, Uberaba, n. 1.551, p. 38. Poder Executivo: Uberaba, MG, 06 out. 2017c. Disponível em: <http://www.uberaba.mg.gov.br:8080/portal/acervo/portavoz/arquivos/2017/1551%20-%2006-10-2017.pdf>. Acesso em: 30 nov. 2019.

UBERABA (MG). Prefeitura. **Plano de Gestão de Pessoal (PGP)**. Uberaba: Semed, 2019g.

UBERABA (MG). Prefeitura. **Relatório da 1ª Avaliação do Plano Decenal**: Uberaba, Minas Gerais (2006-2015). Uberaba: Prefeitura, 2007. 60 p.

UBERABA (MG). Prefeitura. **Relatório de Avaliação do Plano Decenal Municipal de Educação**: 2015-2024. Uberaba: Prefeitura, 2017d. 185 p.

UBERABA (MG). Prefeitura. **Relatório de Avaliação do Plano Decenal Municipal de Educação**: 2015-2024. Uberaba: Prefeitura, 2019h. 244 p.

UBERABA(MG). Resolução CME n. 03, de 29 de novembro de 2018. Dispõe sobre o Ensino Fundamental no Sistema Municipal de Ensino de Uberaba e dá outras providências. **Porta-Voz**, Uberaba, n. 1.660, p. 1-5. Conselho Municipal de Educação, Uberaba, MG, 05 dez. 2018f. Disponível em: http://www.uberaba.mg.gov.br/portal/acervo/educacao/cme/RESOLUCAO%20CME%20N%2003_2018_%20PORTA-VOZ%20N%201660%20-%2005-12-2018.pdf. Acesso em: 30 set. 2020.

UBERABA (MG). Secretaria Municipal de Educação/Conselho Municipal de Educação. **Plano Decenal Municipal de Educação de Uberaba – PDME para o decênio 2015-2024**. Uberaba: SEMED/CME, 2015d. 135 p.

UBERABA(MG). Uberaba empreendedorismo e qualidade de vida num só lugar. **Revista Uberaba**, Uberaba: Prefeitura, 2010. Disponível em: http://www.uberaba.mg.gov.br/portal/acervo/revista_uberaba/arquivos/Revista_Prefeitura.pdf. Acesso em: 15 mar. 2019.

VIANA, Nildo. **O que é marxismo?** 2. ed. Florianópolis: Bookess, 2012. 127 p.

WHATSAPP. Android (Segurança e Privacidade). **Como verificar as confirmações de leitura**. 2020. Disponível em: https://faq.whatsapp.com/android/security-and-privacy/how-to-check-read-receipts/?lang=pt_br. Acesso em: 02 jan. 2021.

WEBER, Silke. O plano nacional de educação e a valorização docente: confluência do debate nacional. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 35, n. 97, p. 495-515, set./dez., 2015. DOI: <https://doi.org/10.1590/CC0101-32622015150375>. Disponível em:

<https://www.scielo.br/pdf/ccedes/v35n97/1678-7110-ccedes-35-97-00495.pdf>. Acesso em: 12 ago. 2018.

ANEXOS

ANEXO A – Ofício CME 2019 sobre relatórios do PDME.



OFÍCIO/Nº0004/CME/2019

Uberaba, 23 de dezembro de 2019.

Assunto: Resposta ao Processo nº81/646/2019 de 18/12/2019, solicitado pelo Departamento de Gestão de Pessoal e Talentos Humanos.

DD. Chefe do Departamento de Gestão de Pessoal e Talentos Humanos ,

Em resposta ao email encaminhado ao Conselho Municipal de Educação de Uberaba no dia 20 de dezembro de 2019, encaminhamos a Vossa Senhoria, em anexo, Relatório da 1ª Avaliação do Plano Decenal 2006/2015, em resposta ao Processo 81/646/2019. Na oportunidade, informamos que o referido relatório foi o único realizado.

Atenciosamente,

Presidente do Conselho Municipal de Educação

CC/Assinadas

ANEXO B – Autorização para coleta de dados RME.



UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
Criada pelo Decreto Lei 762 de 14 de agosto de 1969
Modificada pela Lei 6.532 de 24 de maio de 1978
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
GRUPO DE PESQUISA ESTADO, DEMOCRACIA E EDUCAÇÃO



OFÍCIO

Uberlândia, 24 de maio de 2019.

À
Secretaria de Educação
Uberaba/MG

A/C:

Referência: Antonio Bosco de Lima/Professor UFU e Juliene Silva Vasconcelos/Doutoranda UFU

Assunto: solicitação de liberação para coleta de dados junto aos professores do ensino fundamental da rede municipal de ensino de Uberaba/MG

Prezada Senhora,

Vimos solicitar a autorização para que Juliene Silva Vasconcelos, doutoranda do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGED) da Faculdade de Educação (FACED), da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), sob minha orientação, Antonio Bosco de Lima, faça coleta de dados de sua pesquisa, por ora intitulada "FORMAÇÃO E VALORIZAÇÃO DOS PROFESSORES DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE UBERABA/MG (2009-2020)". O objetivo geral da pesquisa é "compreender o processo das políticas de formação e valorização dos professores, do Ensino Fundamental I, da rede municipal de ensino de Uberaba/MG, no período de 2009 à 2020". O público-alvo são, portanto, os professores do ensino fundamental da rede municipal de educação de Uberaba/MG. Esta coleta contará, em um primeiro momento, com aplicação de questionários (on-line) – necessário levantamento de contato de e-mails e número de telefone dos professores. Num segundo momento, entrevista com grupo a ser selecionado. Contamos também com uma entrevista com Vossa Senhoria, em dia e horário a ser agendado.

Colocamo-nos à disposição para quaisquer esclarecimentos.

Antonio Bosco de Lima
Universidade Federal de Uberlândia (UFU)

Autorizado

Secretaria Municipal de Educação - SEMED
Decreto nº 2852 de 07/01/2018

11/06/19

ANEXO C – Ofício n. 394, 12 de setembro de 2019.

107/99766/2019





**PREFEITURA DE
UBERABA**

OFÍCIO GAB/SEMED/ 0394

Uberaba, 12 de setembro de 2019.

À
Universidade Federal de Uberlândia
A/C Prof. Doutor Antônio Bosco Lima
Avenida João Naves de Ávila, nº 2121
38408-100 – Santa Mônica
Uberlândia - MG

Assunto: responde à solicitação.

Prezado Professor

Em atendimento à solicitação exarada no ofício datado de 24/05/2019, anexamos, para conhecimento e as devidas providências, os seguintes relatórios informativos:

- relação dos professores de Educação Básica da Rede Municipal de Ensino de Uberaba, com as respectivas informações solicitadas, e que trabalham com alunos das Séries Iniciais do Ensino Fundamental;
- relação das unidades escolares da Rede Municipal, com endereço, telefone de contato, e que atendem alunos das Séries Iniciais do ensino Fundamental.

Colocamo-nos à disposição para dirimir quaisquer dúvidas e despedimo-nos com votos de apreço e elevada estima.

Atenciosamente,

Chefe do Departamento de Gestão de Pessoal

Diretora de Logística



Secretaria de Educação




VAO/aaos

Av. Dom Luiz Maria de Santana, 141 – CEP 38051-080 – (34) 3318-2000 – www.uberaba.mg.gov.br

ANEXO D – E-mail questionando relatórios.

06/01/2020
E-mail de Instituto Federal do Triângulo Mineiro - ==SOBRE RELATÓRIO PROF EF1==



Juliene Silva Vasconcelos
<juliene@iftm.edu.br>

==SOBRE RELATÓRIO PROF EF1==

Juliene Silva Vasconcelos 27 de setembro de
<juliene@iftm.edu.br> 2019 11:53

Para:

Cc: Seção de Seleção e Provedimento
<rhsemed@uberabadigital.com.br>, .

Olá
Boa tarde!

Ao trabalhar com a planilha encaminhada por vocês,
deparo-me com uma grande dúvida.

Há escolas que foram elencados apenas 3 professores,
e outra que não foi atribuído nenhum professor (ver
anexo). Gostaria de entender isso.

O total de professores do EF1 hoje, da RME, são 308?


Ou há algum equívoco na planilha ou de interpretação
de minha parte?

Podem ajudar-me?

Mestra Juliene Silva Vasconcelos
Doutoranda em Educação (PPGED/FACED/UFU)
Mestra em Educação (PPGED/FACED/UFU)

06/01/2020
E-mail de Instituto Federal do Triângulo Mineiro - ==SOBRE RELATÓRIO PROF EF1==

Professora Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do
Triângulo Mineiro/IFTM - Campus Uberaba
<http://lattes.cnpq.br/7715502170267633>



escola_quantidade_prof_EF1.docx
14K

<https://mail.google.com/mail/u/0/?ui=56e74188e0&view=pt&search=esla&permmsgid=msg-a%3Ar1889089795166496130&siml=msg-a%3Ar18890...> 1/2

<https://mail.google.com/mail/u/0/?ui=56e74188e0&view=pt&search=esla&permmsgid=msg-a%3Ar1889089795166496130&siml=msg-a%3Ar18890...> 2/2

ANEXO E – E-mail resposta ao questionamento dos relatórios.

09/01/2020 E-mail de Instituto Federal do Triângulo Mineiro - Responde a solicitação

 **Juliene Silva Vasconcelos**
<juliene@iftm.edu.br>

Responde a solicitação

Seção de Seleção e Provimento 27 de setembro
<rhsemed@uberabadigital.com.br> de 2019 15:31
Para: Juliene Silva Vasconcelos <juliene@iftm.edu.br>
Cc:

Doutoranda Juliene boa tarde!

Em resposta ao sua solicitação, informamos e esclarecemos que a unidade onde há somente 3 profissionais, funciona no sistema multiseriado; A quantidade de professores do Ensino Fundamental 1, bem como os demais cargos do magistério da Rede Municipal, e inconstantes e rotativo, pois temos servidores efetivo e profissionais designados, cujos contratos são por prazo determinado, com tempo máximo de contrato de 4 anos, conforme prevê a Lei Complementar nº 347/2005, regulamentada por meio do decreto nº 1489/2006 (disponíveis no endereço eletrônico: www.uberaba.mg.gov.br); Esclarecemos que estas informações foram extraídas do Sistema de Recursos Humanos da Secretaria de Administração e Sistema de Agenda do Professor, que por um erro no Sistema, não foi informado os servidores da E.M. Ricardo Misson. Segue em anexo, relatório atualizado das Unidades: E.M. Celina Sores de Paiva, E.M. Reis Junior e E.M. Ricardo Misson.

<https://mail.google.com/mail/u/0/?ui=0&ik=95e74105e6&view=pt&search=all&permmsgid=msg-P%3A1545854547273741023&siml=msg-P%3A1545854...> 1/2

09/01/2020 E-mail de Instituto Federal do Triângulo Mineiro - Responde a solicitação

Estamos a disposição para maiores informações e esclarecimentos.
Atenciosamente
Ana Alice

Chefe da Seção de Seleção e Provimento

Chefe da Seção de Acompanhamento e Suporte
Pessoal

Chefe do Departamento de Gestão de Pessoal e
Talentos Humanos




ANEXO DO E-MAIL - PROFESSOR FUNDAMENTAL 01 - RME.xlxs
15K

<https://mail.google.com/mail/u/0/?ui=0&ik=95e74105e6&view=pt&search=all&permmsgid=msg-P%3A1545854547273741023&siml=msg-P%3A1545854...> 2/2

ANEXO F – Resposta e adiamento de ajuda.

08/10/2019 E-mail de Instituto Federal do Triângulo Mineiro - Resposta

 **Juliene Silva Vasconcelos**
<julienne@iftm.edu.br>

Resposta

Seção de Seleção e Provimento 2 de outubro de
<rhsemed@uberabadigital.com.br> 2019 09:22
Para: Juliene Silva Vasconcelos <julienne@iftm.edu.br>
Cc:

Olá doutoranda Juliene bom dia!

Em resposta a questão de salas multiseriadas, esclarecemos que são turmas do Fundamental I. O Relatório que foi enviado para você anteriormente, só considerei as informações sobre os profissionais que trabalham com Fundamental I (turmas do 1º ao 5º ano) parcial. Não foi informado os profissionais que trabalham com turmas do Tempo Integral (1º ao 5º). Tenho o maior prazer em te atender, no tocante aos relatórios com informações para subsidiar sua tese de doutorado, no entanto só terei condições de te enviar um relatório completo e com dados reais, a partir de novembro/2019, pois estamos em fase de fechamento do ano letivo de 2019, e ainda na organização e preparação para o início das atividades educativas do ano letivo de 2020, que demandam uma série de providências, que inclusive vão interferir na emissão do relatório que você precisa, pois é a época de mudança lotação e local de exercício dos profissionais da rede municipal, inclusive do magistério, e análise sobre as prorrogações de contratos dos designados para o ano de 2020.

<https://mail.google.com/mail/u/0/?ui=5&ik=56e74189a06e&asect=mail&permmsgid=msg-PN3A15462B-03468954195&siml=msg-PN3A15462B...> 1/2

08/10/2019 E-mail de Instituto Federal do Triângulo Mineiro - Resposta

Com relação as informações sobre formação continuada, sugiro que procure a Casa do Educador e Departamento de Formação Profissional pelo telefone 3332-9270 ou por meio do endereço eletrônico: formacaocontinuada@uberabadigital.com.br
Atenciosamente

Chefe da Seção de Seleção e Provimento

Chefe da Seção de Acompanhamento e Suporte
Pessoal

Chefe do Departamento de Gestão de Pessoal e
Talentos Humanos



<https://mail.google.com/mail/u/0/?ui=5&ik=56e74189a06e&asect=mail&permmsgid=msg-PN3A15462B-03468954195&siml=msg-PN3A15462B...> 2/2

ANEXO I – SIC – Protocolo n. 81/651/2019 e n. 81/652/2019.

14/01/2020 E-mail de Instituto Federal do Triângulo Mineiro - Protocolo do Acesso à Informação



Juliene Silva Vasconcelos
<juliene@iftm.edu.br>

Protocolo do Acesso a Informação

portalmu@gmail.com 28 de dezembro de
<portalmu@gmail.com> 2019 21:23
Para: juliene@iftm.edu.br

Acesso a Informação da Prefeitura Municipal de Uberaba

Seu pedido foi realizado com sucesso!

Protocolo: **81/651/2019**

Dados cadastrados:

Data: 28/12/2019 09:23
Pedido: Venho por meio deste canal, solicitar cópia da Agenda do Professor do mês de dezembro de 2019, elaborada pelo Diretor de Unidade Escolar e entregue ao Setor de Recursos Humanos da Secretaria Municipal de Educação (SEMED). O documento solicitado refere-se exclusivamente à cópia de DEZEMBRO, das 31 escolas de Ensino Fundamental 1 da Rede Municipal de Ensino, sendo elas: E. M. ADOLFO BEZERRA DE MENEZES; E. M. ARTHUR DE MELLO TEIXEIRA; E. M. BOA VISTA; E. M. CELINA SOARES DE PAIVA; E. M. FREDERICO PEIRÓ; E. M. GASTÃO MESQUITA FILHO; E. M. JOSÉ MARCUS CHERÉM; E. M. JOUBERT DE CARVALHO; E. M. MADRE MARIA GEORGINA; E. M. MARIA CAROLINA MENDES; E. M. MARIA LOURENCINA PALMÉRIO; E. M. MONTEIRO LOBATO; E. M. NORMA SUELI BORGES; E. M. PADRE

<https://mail.google.com/mail/u/0/?ui=5&ik=4108a0&view=pt&search=pt&permmsgid=msg-PK3A1B54211400054074555&siml=msg-PK3A1B54211...> 1/2

14/01/2020 E-mail de Instituto Federal do Triângulo Mineiro - Protocolo do Acesso à Informação

EDDIE BERNARDES; E. M. PROF.º ANÍSIO TEIXEIRA; E. M. PROF.º JOSÉ GERALDO GUIMARÃES; E. M. PROF.º JOSÉ MACCIOTTI; E. M. PROF.ª ESTHER LIMÍRIO BRIGAGÃO; E. M. PROF.ª GENI CHAVES; E. M. PROF.ª NIZA MARQUEZ GUARITÁ; E. M. PROF.ª OLGA DE OLIVEIRA; E. M. PROF.ª STELLA CHAVES; E. M. PROF.ª TEREZINHA HUEB DE MENEZES; E. M. REIS JÚNIOR; E. M. RICARDO MISSON; E. M. SANTA MARIA; E. M. SEBASTIÃO ANTÔNIO LEAL; E. M. TOTONHO DE MORAIS; E. M. UBERABA; E. M. URBANA FREI EUGÊNIO; E. M. VICENTE ALVES TRINDADE. Reafirmo que preciso DA CÓPIA ASSINADA E DATADA PELO DIRETOR DE UNIDADE. Grata. Juliene.

Link do protocolo:

<http://www.uberaba.mg.gov.br/sic/#protocolo?processo=651&ano=2019>

Atenção: As mensagens enviada para este e-mail não serão respondidas. Mensagem automática do sistema.

Prefeitura Municipal de Uberaba
Av Dom Luiz Maria Santana, 141 - CEP.: 38061-080 - Uberaba/MG - Tel.: (34) 3318-2000
<http://www.uberaba.mg.gov.br>

<https://mail.google.com/mail/u/0/?ui=5&ik=4108a0&view=pt&search=pt&permmsgid=msg-PK3A1B54211400054074555&siml=msg-PK3A1B54211...> 2/2

14/01/2020 E-mail de Instituto Federal do Triângulo Mineiro - Protocolo do Acesso à Informação



Juliene Silva Vasconcelos
<juliene@iftm.edu.br>

Protocolo do Acesso a Informação

1 mensagem

portalmu@gmail.com 30 de dezembro de
<portalmu@gmail.com> 2019 08:37
Para: juliene@iftm.edu.br

Acesso a Informação da Prefeitura Municipal de Uberaba

Seu pedido foi realizado com sucesso!

Protocolo: **81/652/2019**

Dados cadastrados:

Data: 30/12/2019 08:37
Pedido: [ESCLARECIMENTO SOBRE PEDIDO CUJO PROTOCOLO É 81/651/2019] Ao solicitar a AGENDA DO PROFESSOR, peço de todos os turnos que a escola funciona (matutino, vespertino e noturno). No mais, mantenho e reforço a necessária cópia dos documentos protocolados pelos gestores de unidade junto a RH da Semed no mês de dezembro/2019, de todas as 31 unidades escolares que atendem Ensino Fundamental 1. Grata. Juliene

Link do protocolo:

<http://www.uberaba.mg.gov.br/sic/#protocolo?processo=652&ano=2019>

Atenção: As mensagens enviada para este e-mail não serão respondidas. Mensagem automática do sistema.

<https://mail.google.com/mail/u/0/?ui=5&ik=4108a0&view=pt&search=pt&permmsgid=msg-PK3A1B54344409674142818&siml=msg-PK3A1B54344...> 1/2

14/01/2020 E-mail de Instituto Federal do Triângulo Mineiro - Protocolo do Acesso à Informação

Prefeitura Municipal de Uberaba
Av Dom Luiz Maria Santana, 141 - CEP.: 38061-080 - Uberaba/MG - Tel.: (34) 3318-2000
<http://www.uberaba.mg.gov.br>

<https://mail.google.com/mail/u/0/?ui=5&ik=4108a0&view=pt&search=pt&permmsgid=msg-PK3A1B54344409674142818&siml=msg-PK3A1B54344...> 2/2

ANEXO J – Resposta aos Protocolos n. 81/651/652/2019.

14012300

Exatidão de Instituto Federal do Triângulo Mineiro - Comunidade



Juliene Silva Vasconcelos
<juliene@iftm.edu.br>

Comunicado

Seção de Seleção e Provimento 8 de janeiro de
<rhsemed@uberabadigital.com.br> 2020 17:17

Para: Juliene Silva Vasconcelos <juliene@iftm.edu.br>

Cc:

Professora Juliene boa tarde!!

Comunicamos a Vossa Senhoria, que as informações e documentação, solicitadas por meio dos Processos nº 81/651/2019 e 81/652/2019, já estão a disposição, e podem ser retiradas, no horário das 12 às 18 horas, no período de 09/01/2020 a 13/01/2020, no clichê 13 do balcão de atendimento da SEMED, que fica no Saguão Geral do Centro Administrativo da PMU. para serem retiradas.

Ressaltamos e esclarecemos que, se essa documentação não for retirada, após essa data, por exigências legais estes processos serão arquivados.

Atenciosamente

Membro Titular da Comissão de Acesso a Informação da SEMED

Membro Suplente da Comissão de Acesso à Informação da SEMED

https://mail.google.com/mail/u/0223459a74188405/servlet/searchmail?searchmail=cammaroideman_P%3A169510277898273624015&siml=man_P%3A169510277898273624015

14012020

E-mail do Instituto Federal do Triângulo Mineiro • Comunicado

Chefe da Seção de Provimento de Pessoal

Chefe da Seção de Acompanhamento e Suporte de Pessoal

Chefe do Departamento de Gestão de Pessoal



<https://mail.google.com/mail/u/0/?ui=2&ik=76155003&view=1&search=all&similarity=7615551027792573504&similarity=7615551027792573504&similarity=7615551027792573504> 2/2

ANEXO K – Explicações sobre documentos solicitados.

Via da original



UBERABA
200
anos



Secretaria de
Educação

Tramitado pelo SIP:
Processo: ____/____/____

Recebido por:
Nome: _____
Data: ____/____/____ Horário: ____:____

**DIRETORIA DE LOGISTICA
DEPARTAMENTO DE GESTÃO DE PESSOAL**

Uberaba, 08 de janeiro de 2020

Em resposta ao pedido exarado no Processo de nº 81/652/2019, informamos que o Sistema de Agenda do Professor foi implantado pela Secretaria Municipal de Administração, juntamente com a CODIUB, e possui ferramentas para otimizar e facilitar as ações no tocante ao pagamento dos profissionais do magistério da Rede Municipal de Ensino.

Esse Sistema é alimentado pela SEMED com as informações fornecidas por cada Gestor das Unidades Escolares da Rede Municipal, cujo relatório informativo contém somente a quantidade de aulas e/ ou carga horária cumprida por cada profissional do magistério, e a principal finalidade é o controle da quantidade de aulas para pagamento.

Ressaltamos que a quantidade de aulas fornecidas pelos diretores para efeito de pagamento são as definidas no Plano de Gestão de Pessoal de cada unidade, em consonância com quantidade de alunos matriculados, Turmas atendidas e Plano Curricular.

Membro de Comissão de Acesso a Informação da SEMED

ANEXO M – Resposta ao Protocolo n. 81/9/2020.

28/01/2020 E-mail de Instituto Federal de Triângulo Mineiro - Fwt, Comunicado

 **Juliene Silva Vasconcelos**
<juliene@iftm.edu.br>

Fwd: Comunicado

3 mensagens

Seção de Seleção e Provimento 28 de janeiro de
<rhsemed@uberabadigital.com.br> 2020 12:45
Para: Juliene Silva Vasconcelos <juliene@iftm.edu.br>

Chefe da Seção de Provimento de Pessoal

**Chefe da Seção de Acompanhamento e Suporte
de Pessoal**

Chefe do Departamento de Gestão de Pessoal



----- Forwarded message -----

De: **Seção de Seleção e Provimento**
<rhsemed@uberabadigital.com.br>
Date: qua., 15 de jan. de 2020 às 14:16
Subject: Comunicado
To:

<https://mail.google.com/mail/u/0/?ik=5674188&asview=ot&search=all&permthid=93ead5-Pk3A1656038758616489C202&siml=map-Pk3A16560387...> 1/4

<julienne@iftm.edu.br> 2020 13:03
Para: Seção de Seleção e Provimento
<rhsemed@uberabadigital.com.br>

Olá, boa tarde!
O material já está disponível no Guichê 13? Posso ir
agora?
Aguardo,
Grata,
Juliene
[Texto das mensagens anteriores oculto]

Seção de Seleção e Provimento 28 de janeiro de
<rhsemed@uberabadigital.com.br> 2020 13:23
Para: Juliene Silva Vasconcelos <juliene@iftm.edu.br>

Boa tarde,

Sim
Atenciosamente

Chefe da Seção de Provimento de Pessoal

Chefe da Seção de Acompanhamento e Suporte
de Pessoal

Chefe do Departamento de Gestão de Pessoal

uberabadigital.com.br>
Cc: Vania Oliveira <vania.oliveira@uberabadigital.com.br>

Professora Juliene boa tarde!

Comunicamos a Vossa Senhoria, que as informações solicitadas por meio do Processo nº 81/09/2020, de Acesso a Informação, já se encontram a disposição, e podem ser retiradas no período de 16/01/2020 a 20/01/2020, das 12 às 18 horas, no clichê 13 da SEMED, situado no saguão do Centro Administrativo da PMU.

Ressaltamos e esclarecemos que por exigências legais, se essa documentação não for retirada no período acima indicado, o Processo será arquivado.

Atenciosamente

Membro Titular da Comissão de Acesso a Informação-
SEMED

Membro Suplente da Comissão de Acesso a Informação-SEMED



Juliene Silva Vasconcelos 28 de janeiro de



[Texto das mensagens anteriores oculto]

ANEXO N – Explicação anexa à Resposta do Protocolo n. 81/09/2020.



Tramitado pelo SIP:	
Processo: ____/____/____	
Recebido por:	
Nome: _____	
Data: ____/____/____	Horário: ____:____

Uberaba, 15 de janeiro de 2020

ANEXO DO PROCESSO Nº 81/09/2020

ASSUNTO: Acesso a Informação

A estrutura Organizacional Administração Direta do Município de Uberaba no tocante a organização e atribuições gerais, disposta na Lei Municipal de nº 12.996/2018, de 19 de dezembro de 2018, e no tocante a estrutura da SEMED, é regulamentada por meio do Decreto de nº 3384/2019, de 22/03/2019, e a forma de Ingresso e composição do quadro de servidores do Município de Uberaba, é da seguinte forma:

Servidores efetivos, a forma de Ingresso é por meio de Concurso Público, para provimento da função pública de caráter efetivo, previsto no artigo 37 da Constituição Federal, e regido regime estatutário disposto na Lei Complementar Municipal nº 392/2008, e Lei Municipal nº 501/2015, Lei Orgânica do Município de Uberaba e alterações posteriores; Lei Complementar nº 499/2015; Lei Federal nº 7.853/1989;

Servidores designados, a forma de ingresso é por meio de Processo Seletivo Simplificado, para provimento da função pública temporária/ prazo determinado, em cumprimento ao que determina a legislação, as designações são realizadas conforme normas e critérios estabelecidos no inciso IX, artigo 37, da Constituição Federal e da Lei Complementar nº 347/2005 e 501/2015 e decreto nº 1489/2006, regidos pelo Estatuto, Lei complementar nº 392/2008;

Servidores comissionados, cuja forma de ingresso é por meio de nomeação para o exercício de cargo em comissão, previsto no artigo 25 da Lei nº 12.996/2018; Lei nº 392/2008; Lei Orgânica do Município de Uberaba; e Lei nº 501/2015.

Ressaltamos que, para melhor entendimento, no tocante ao funcionamento e composição do quadro de servidores das unidades Escolares da Rede Municipal de Ensino, sugerimos a leitura da legislação acima mencionada neste documento, e também do Decreto de nº 4640/2019, que regulamenta a Organização do Quadro de Pessoal das Unidades Educacionais que compõem a Secretaria de Educação; e Portaria de nº 044/2019, que estabelece as Diretrizes para a Organização do quadro de Pessoal das Unidades Educacionais que Compõem a Secretaria de Educação.

Esclarecemos que as funções de cada cargo estão declinadas nas seguintes legislações: Lei complementar nº 501/2015; de 11/09/2015; Lei complementar nº 594/2019, de 31/07/2019; Lei complementar nº 499/2019, de 15/07/2015; e Decreto de nº 3384/2019, de 22/03/2019, estão disponíveis para consulta no endereço eletrônico: WWW.uberaba.mg.gov.br – Link Porta Voz.

No tocante a solicitação do PGP – Plano de Gestão de Pessoal encerrado em 2019, esse instrumento foi fechado no mês de dezembro/2018, e como na Educação a composição do quadro é muito dinâmica e de grande rotatividade de pessoal, em virtude mudança de lotação e local de exercício, desligamento por motivos de pedidos de exoneração; aposentadorias, falecimento, termino de contrato de 4 anos, previsto na Lei complementar nº 347/2005, sugerimos que seja considerado como parâmetro as informações e relatórios com quadro de servidores e Relatório do Sistema de Agenda e demais informações já enviados anteriormente.

Atenciosamente

Membro Titular da Comissão de Acesso a Informação - SEMED

ANEXO O – SIC - Protocolo n. 81/36/2020.

2015/07/20

E-mail do Instituto Federal do Triângulo Mineiro - Instituto de Acesso e Informação:



Juliene Silva Vasconcelos
<juliene@iftm.edu.br>

Protocolo do Acesso a Informação

portalpmu@gmail.com
<portalpmu@gmail.com>
Para: juliene@iftm.edu.br

28 de janeiro de
2020 14:28

Acesso a Informação da Prefeitura Municipal de Uberaba

Seu pedido foi realizado com sucesso!

Protocollo: 81/36/2020

Dados cadastrados:

Data: 28/01/2020 02:28

Pedido: Prezados, boa tarde! Tenho ciência que a composição do quadro de pessoal é dinâmica e de grande rotatividade, conforme esclarecido pela Sra. Vânia Aparecida de Oliveira (Membro Titular da Comissão de Acesso à Informação - SEMED), em Anexo do Processo n. 81/09/2020. No entanto, sabedora do direito ao acesso à informação, insisto querer ter acesso ao que foi solicitado em 10/01/2020. Descrevo novamente abaixo: "Venho por meio deste canal, solicitar cópia do PLANO DE GESTÃO DE PESSOAL (PGP) DO MAGISTÉRIO, que encerrou o ano letivo de 2019, disponível junto à Seção de Provimento de Pessoal do Departamento de Gestão de Pessoal da Diretoria de Logística da Secretaria Municipal de Educação de Uberaba/MG. O documento solicitado refere-se às 31 escolas de Ensino Fundamental 1 da

[illegible]

29012020

E-mail de Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul - Instituto Federal de Física e Matemática

Rede Municipal de Ensino, sendo elas: E. M. ADOLFO BEZERRA DE MENEZES; E. M. ARTHUR DE MELLO TEIXEIRA; E. M. BOA VISTA; E. M. CELINA SOARES DE PAIVA; E. M. FREDERICO PEIRÓ; E. M. GASTÃO MESQUITA FILHO; E. M. JOSÉ MARCUS CHERÉM; E. M. JOUBERT DE CARVALHO; E. M. MADRE MARIA GEORGINA; E. M. MARIA CAROLINA MENDES; E. M. MARIA LOURENCINA PALMÉRIO; E. M. MONTEIRO LOBATO; E. M. NORMA SUELI BORGES; E. M. PADRE EDDIE BERNARDES; E. M. PROF.º ANÍSIO TEIXEIRA; E. M. PROF.º JOSÉ GERALDO GUIMARÃES; E. M. PROF.º JOSÉ MACCIOTTI; E. M. PROF.º ESTHER LIMÍRIO BRIGAGÃO; E. M. PROF.º GENI CHAVES; E. M. PROF.º NIZA MARQUEZ GUARITÁ; E. M. PROF.º OLGA DE OLIVEIRA; E. M. PROF.º STELLA CHAVES; E. M. PROF.º TEREZINHA HUEB DE MENEZES; E. M. REIS JÚNIOR; E. M. RICARDO MISSON; E. M. SANTA MARIA; E. M. SEBASTIÃO ANTÔNIO LEAL; E. M. TOTOINHO DE MORAIS; E. M. UBERABA; E. M. URBANA FREI EUGÊNIO; E. M. VICENTE ALVES TRINDADE. Reafirmo que preciso DA CÓPIA de cada unidade, em que está descrito as turmas, quantidade de aluno atendido, matrícula, cargo, vínculo, turno e nome do servidor (professor). Grata. Juliene."

Link do protocolo:

<http://www.uberaba.mg.gov.br/sic/#protocolo?processo=36&ano=2020>

Atenção: As mensagens enviada para este e-mail não serão respondidas. Mensagem automática do sistema.

Prefeitura Municipal de Uberaba

<https://mail.google.com/mail/u/0/?ui=2&ik=761897d6&as=attachments&simlidenan-761897d6&as=attachments&simlidenan-761897d6>

ANEXO P – Resposta ao Protocolo n. 81/36/2020.**Profa. Ma. Juliene Silva Vasconcelos <juliene@iftm.edu.br>****Comunicado**

1 mensagem

Seção de Seleção e Provimento**10 de fevereiro de 2020**

<rhsemed@uberabadigital.com.br>

14:59**Para: Juliene Silva Vasconcelos <juliene@iftm.edu.br>****Cc:**

Professora Juliene boa tarde!

Em atendimento ao seu pedido, por meio do Processo nº 81/36/2020, de Acesso a Informação, informamos que as informações solicitadas já se encontram a disposição. Ressaltamos que, por economia de papel, pedimos que traga um Pen Drive para que possamos disponibilizar uma cópia do arquivo.

Pedimos ainda, que o horário para retirada destes arquivos poderá ser das 12 às 18 horas, no período de 11/02/2020 a 14/02/2020, no balcão de atendimento da SEMED, guichê 13, situado no saguão do Centro Administrativo da PMU.

Esclarecemos que, por exigências legais previstas no Decreto de nº 4893/2015, a não retirada destes documentos no período mencionado, implicará no arquivamento do Processo.

Atenciosamente

Membro Titular da Comissão de Acesso à Informação - SEMED

Membro Suplente da Comissão de Acesso à Informação - SEMED



APÊNDICES

APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO (Professores Ensino Fundamental I)

Valorização do(a) Professor(a) da RME-URA [PESQUISA DOUTORADO]

Convidamos você, professor(a) da educação básica, que atua no Ensino Fundamental I, da Rede Municipal de Ensino (RME) do município de Uberaba/MG, a participar da pesquisa “VALORIZAÇÃO DOS PROFESSORES DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE UBERABA/MG (2009-2019)”. Esta é desenvolvida pela professora-doutoranda Mestre Juliene Silva Vasconcelos (IFTM) e orientada pelo professor Dr. Antonio Bosco de Lima (UFU).

O objetivo deste estudo é compreender o processo de mudanças das políticas de valorização dos professores, do Ensino Fundamental 1, da Rede Municipal de Ensino de Uberaba/MG, no período de 2009 a 2019.

Você receberá todos os esclarecimentos necessários antes e no decorrer da pesquisa e lhe asseguramos que seu nome não aparecerá, sendo mantido o mais rigoroso sigilo pela omissão total de quaisquer informações que permitam identificá-lo(a).

A sua participação se dará por meio da resposta a este questionário online, com questões fechadas, com um tempo estimado de 30 minutos para sua realização.

Esclarecemos que esta pesquisa não acarreta danos físicos ou psicológicos aos seus participantes. Se você aceitar participar, contribuirá para a compreensão dos caminhos que percorre o trabalho docente no município de Uberaba/MG, especialmente, sobre os desdobramentos da valorização do trabalhador docente - ou seja, você!

Lembramos ainda que você pode se recusar a responder qualquer questão que lhe traga constrangimento, podendo desistir de participar da pesquisa a qualquer momento sem nenhum prejuízo. Sua participação é voluntária, isto é, não há pagamento pela colaboração e não há qualquer tipo de obrigatoriedade para tal.

Os resultados aqui coletados serão divulgados na comunidade científica. Os dados e materiais utilizados ficarão sob a guarda da pesquisadora responsável, por um período de cinco anos. Após isso, serão destruídos.

Se você tiver alguma dúvida em relação à pesquisa ou se desejar fazer contato conosco, sinta-se à vontade.

Responsável pela pesquisa:

Juliane Silva Vasconcelos (professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro (IFTM), campus Uberaba e, doutoranda do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGED) da Faculdade de Educação (FACED) da Universidade Federal de Uberlândia (UFU).

Telefone: (34) 9 9115-8115 (WhatsApp).

E-mail: juliane@iftm.edu.br

A sua autorização, dar-se-á por meio da disponibilização de seu e-mail pessoal e/ou número de telefone celular com WhatsApp: _____

Caracterização do Professor de Ensino Fundamental I, da Rede Municipal de Ensino de Uberaba/MG

Seção 1: Dados Pessoais

a) Gênero

Feminino.

Masculino.

Prefiro não dizer.

b) Qual a sua cor ou raça?

Branca.
Preta.
Amarela.
Parda.
Indígena.
Não quero declarar.

c) Idade

Menos de 25 anos.
25-29 anos.
30-39 anos.
40-49 anos.
50-59 anos.
Mais de 60 anos.

d) Quantas horas semanais você trabalha, como professor(a)?

Sem jornada fixa, até 10 horas semanais.
De 11 a 20 horas semanais.
De 21 a 30 horas semanais.
De 31 a 40 horas semanais.
Mais de 40 horas semanais.

e) Quantas horas semanais você trabalha em outra profissão ou em atividades complementares (excetuando a carreira de professor)?

Sem jornada fixa, até 10 horas semanais.
De 11 a 20 horas semanais.
De 21 a 30 horas semanais.
De 31 a 40 horas semanais.
Mais de 40 horas semanais.
Não exerço outra profissão ou atividade remunerada complementar.

f) Qual sua renda mensal, como professor (a)?

Menos que 1 SALÁRIO-MÍNIMO (R\$ 998,00).
Mais de 1 e menos de 1,5 salários-mínimos (de R\$ 998,00 a R\$1.497,00).
Mais de 1,5 e menos de 3 salários-mínimos (de R\$1.497,00 a R\$2.994,00).
Mais de 3 e menos de 5 salários-mínimos (de R\$2.994,00 a R\$4.990,00).
Mais de 5 e menos de 8 salários-mínimos (de R\$4.990,00 a R\$7.984,00).
Mais de 8 e menos de 10 salários-mínimos (de R\$7.984,00 a R\$9.980,00).
Mais de 10 salários-mínimos (R\$9.980,00).

g) Qual sua renda mensal com atividade complementar?

Menos que 1 SALÁRIO-MÍNIMO (R\$ 998,00).
Mais de 1 e menos de 1,5 salários-mínimos (de R\$ 998,00 a R\$1.497,00).
Mais de 1,5 e menos de 3 salários-mínimos (de R\$1.497,00 a R\$2.994,00).
Mais de 3 e menos de 5 salários-mínimos (de R\$2.994,00 a R\$4.990,00).
Mais de 5 e menos de 8 salários-mínimos (de R\$4.990,00 a R\$7.984,00).
Mais de 8 e menos de 10 salários-mínimos (de R\$7.984,00 a R\$9.980,00).
Mais de 10 salários-mínimos (R\$9.980,00).
Não exerço atividade complementar.

h) Qual é o número de membros da sua família que vivem na mesma casa?

Moro sozinho(a).

De 2 a 3 pessoas.

De 4 a 5 pessoas.

6 ou mais.

i) Somando a sua renda com a renda das pessoas que moram com você, quanto é, aproximadamente, a renda familiar?

Menos que 1 SALÁRIO-MÍNIMO (R\$ 998,00).

Mais de 1 e menos de 1,5 salários-mínimos (de R\$ 998,00 a R\$1.497,00).

Mais de 1,5 e menos de 3 salários-mínimos (de R\$1.497,00 a R\$2.994,00).

Mais de 3 e menos de 5 salários-mínimos (de R\$2.994,00 a R\$4.990,00).

Mais de 5 e menos de 8 salários-mínimos (de R\$4.990,00 a R\$7.984,00).

Mais de 8 e menos de 10 salários-mínimos (de R\$7.984,00 a R\$9.980,00).

Mais de 10 salários-mínimos (R\$9.980,00).

j) A sua renda é complementar ou é a principal?

Complementar.

Principal.

Seção 2: Formação Inicial e Continuada - Permitirá reconhecer a trajetória de formação do sujeito investigado.

a) Nível de Escolaridade

Ensino Médio, sem formação técnica (comum ou de educação geral).

Ensino Médio, com formação técnica em Normal (Magistério).

Graduação concluída.

Graduação cursando.

Pós-graduação (*lato sensu* – especialização).

Pós-graduação (*stricto sensu* – mestrado).

Pós-graduação (*stricto sensu* – doutorado).

b) Em que tipo de escola você cursou o ensino médio?

Todo em escola pública.

Todo em escola privada (particular).

A maior parte em escola pública.

A maior parte em escola privada (particular).

Metade em escola pública e metade em escola privada (particular).

c) Se você cursou o ensino médio em escola privada (particular) assinale:

Possuía bolsa parcial.

Possuía bolsa integral.

Não era bolsista.

d) Quantas graduações possui?

Ainda estou cursando.

1.

2.

3 ou mais.

e) Você possui Graduação em Curso de Licenciatura?

Sim.

Sim, cursando.

Não.

Não se aplica.

f) Em que tipo de instituição você cursou ou cursa o ensino superior, em Licenciatura?

Todo em instituição pública.

Todo em instituição privada (particular).

A maior parte em instituição pública.

A maior parte em instituição privada (particular).

Metade em instituição pública e metade em instituição privada (particular).

Não se aplica.

g) Se você cursou ou cursa Graduação em Licenciatura em instituição privada (particular) assinale:

Possuía bolsa parcial.

Possuía bolsa integral.

Fez por meio de financiamento estudantil.

Não era bolsista.

Não se aplica.

h) Em qual modalidade você cursou ou cursa a Graduação em Licenciatura?

Presencial.

A distância.

Presencial e a distância.

i) Há quanto tempo concluiu a Graduação em Licenciatura?

Entre 1 e 2 anos.

Entre 3 e 5 anos.

Entre 6 e 9 anos.

Entre 10 e 14 anos.

Acima de 15 anos.

Não se aplica.

j) Em que tipo de instituição você cursou ou cursa a Pós-graduação *Lato Sensu* (especialização)?

Todo em instituição pública.

Todo em instituição privada (particular).

A maior parte em instituição pública.

A maior parte em instituição privada (particular).

Não se aplica.

k) Em qual modalidade você cursou ou cursa a Pós-graduação *Lato Sensu* (especialização)?

Presencial.

A distância.

Presencial e a distância.

l) Quantas Pós-graduações *Lato Sensu* (especialização) possui?

Ainda estou cursando.

1.

2.

3 ou mais.

Não se aplica.

m) Em que tipo de instituição você cursou ou cursa a Pós-graduação *Stricto Sensu* (mestrado)?

Todo em instituição pública.
Todo em instituição privada (particular).
A maior parte em instituição pública.
A maior parte em instituição privada (particular).
Não se aplica.

n) Em que tipo de instituição você cursou ou cursa a Pós-graduação *Stricto Sensu* (doutorado)?

Todo em instituição pública.
Todo em instituição privada (particular).
A maior parte em instituição pública.
A maior parte em instituição privada (particular).
Não se aplica.

o) Com qual frequência participa de cursos de formação continuada em serviço (de 2h a 8h):

Semanalmente.
Mensalmente.
Trimestralmente.
Semestralmente.
Anualmente.
Não faço.

p) Com qual frequência participa de cursos de formação continuada em serviço (de 9h a 30h):

Mensalmente.
Trimestralmente.
Semestralmente.
Anualmente.
Não faço.

q) Com qual frequência participa de cursos de formação continuada em serviço (de 31h a 90h):

Mensalmente.
Trimestralmente.
Semestralmente.
Anualmente.
Não faço.

r) Com qual frequência participa de cursos de formação continuada em serviço (de 91h a 160h):

Mensalmente.
Trimestralmente.
Semestralmente.
Anualmente.
Não faço.

s) Com qual frequência participa de cursos de formação inicial e continuada em serviço (de 161h a 360h):

Mensalmente.
Trimestralmente.
Semestralmente.
Anualmente.
Não faço.

t) Participa de cursos de formação inicial e continuada em serviço por:

Na maioria das vezes, por “livre escolha” (vontade pessoal).

Na maioria das vezes, por “necessidade e imposição” (cumprimento de exigências externas).

u) Em algum desses cursos (graduação, pós-graduação, qualificação profissional ou formação inicial e continuada) que tenha feito enquanto professor da Rede Pública Municipal de Ensino de Uberaba, teve oportunidade de gozar de afastamento durante o período regular de trabalho?

Sim.

Não.

v) Em algum desses cursos (graduação, pós-graduação, qualificação profissional ou formação inicial e continuada) que tenha feito enquanto professor da Rede Pública Municipal de Ensino de Uberaba, teve oportunidade de receber bolsa de auxílio financeiro para subsidiar o desenvolvimento dele?

Sim.

Não.

x) Nesses cursos de qualificação profissional ou formação inicial e continuada, que você fez, assinale abaixo as temáticas mais recorrentes, nos últimos 12 meses (considere cursos para os quais você recebeu certificação, de 8h a 160h):

Conteúdos que desempenho em sala de aula (matemática, português, ciências da natureza, geografia e história).

Prática de avaliação de alunos.

Gestão da sala de aula.

Conhecimento e compreensão de minha área de formação.

Prática de ensino (mediação do conhecimento).

Tecnologia de Informação e Comunicação focada no ensino (sala de aula).

Ensino de alunos com necessidades especiais de aprendizagem.

Problemas de indisciplina e comportamento dos alunos.

Gestão e administração escolar.

Ensino em escola plural (multicultural).

Gênero e diversidade.

Organização política e social da escola.

Conselhos escolares e gestão democrática.

Mobilização e participação social.

Lúdico na educação.

Seção 3: Atuação e Desenvolvimento Profissional - Permitirá reconhecer os caminhos da atuação e desenvolvimento profissional dos sujeitos investigados.

a) Há quanto tempo atua como professor(a)?

Entre 1 e 2 anos.

Entre 3 e 5 anos.

Entre 6 e 9 anos.

Entre 10 e 14 anos.

Entre 15 e 19 anos.

Acima de 20 anos.

b) Há quanto tempo atua como professor(a) na Rede Municipal de Ensino de Uberaba/MG?

Entre 1 e 2 anos.

Entre 3 e 5 anos.

Entre 6 e 9 anos.

Entre 10 e 14 anos.

Entre 15 e 19 anos.

Acima de 20 anos

c) Qual sua situação funcional?

Efetivo(a).

Contratado/designado(a).

Efetivo (a) e Contratado/designado(a).

d) Se efetivo(a):

d.1) Quanto tempo?

Entre 1 e 2 anos.

Entre 3 e 5 anos.

Entre 6 e 9 anos.

Entre 10 e 14 anos.

Entre 15 e 19 anos.

Acima de 20 anos

d.2) Qual seu enquadramento?

Lei Complementar n. 133/1998.

Lei Complementar n. 449/2011.

Lei Complementar n. 501/2015.

Não sei identificar.

d.3) Quando iniciou como efetivo, qual era sua formação?

Nível médio.

Nível superior.

Nível pós-graduação *lato sensu* (especialização).

Nível pós-graduação *stricto sensu* (mestrado).

Nível pós-graduação *stricto sensu* (doutorado).

e) Se contratado/designado(a):

e.1) Quanto tempo?

Entre 1 e 2 anos.

Entre 3 e 5 anos.

Entre 6 e 9 anos.

Entre 10 e 14 anos.

Entre 15 e 19 anos.

Acima de 20 anos

f) Quantas horas você trabalha por semana, na Rede Municipal de Ensino de Uberaba?

Sem jornada fixa, até 10 horas semanais.

De 11 a 20 horas semanais.

De 21 a 30 horas semanais.

De 31 a 40 horas semanais.

Mais de 40 horas semanais.

g) Em qual(is) escola(s) trabalha?

E. M. ADOLFO BEZERRA DE MENEZES

E. M. ARTHUR DE MELLO TEIXEIRA

E. M. BOA VISTA

E. M. CELINA SOARES DE PAIVA
E. M. FREDERICO PEIRÓ
E. M. GASTÃO MESQUITA FILHO
E. M. JOÃOZINHO E MARIA
E. M. JOSÉ MARCUS CHERÉM
E. M. JOUBERT DE CARVALHO
E. M. MADRE MARIA GEORGINA
E. M. MARIA CAROLINA MENDES
E. M. MARIA LOURENCINA PALMÉRIO
E. M. MONTEIRO LOBATO
E. M. NORMA SUELI BORGES
E. M. PADRE EDDIE BERNARDES
E. M. PEQUENO PRÍNCIPE
E.M. PROF.^a TEREZINHA HUEB DE MENEZES
E. M. PROF.^o ANÍSIO TEIXEIRA
E. M. PROF.^o JOSÉ GERALDO GUIMARÃES
E. M. PROF.^o JOSÉ MACCIOTTI
E. M. PROF.^o PAULO RODRIGUES
E. M. PROF.^a ESTHER LIMÍRIO BRIGAGÃO
E. M. PROF.^a GENI CHAVES
E. M. PROF.^a NIZA MARQUEZ GUARITÁ
E. M. PROF.^a OLGA DE OLIVEIRA
E. M. PROF.^a STELLA CHAVES
E. M. REIS JÚNIOR
E.M. RICARDO MISSON
E. M. SANTA MARIA
E. M. SÃO JUDAS TADEU
E. M. SEBASTIÃO ANTÔNIO LEAL
E. M. SÍTIO DO PICA-PAU AMARELO
E. M. TOTONHO DE MORAIS
E. M. UBERABA
E. M. URBANA FREI EUGÊNIO
E. M. VICENTE ALVES TRINDADE
E. M. PROF.^a LUCIENE APARECIDA DO CARMO

h) Há quanto tempo você atua nesta escola (primeira assinalada)?

Este é o meu primeiro ano.
1-2 anos.
3-5 anos.
6-9 anos.
10-14 anos.
15-19 anos.
Há mais de 20 anos.

i) Há quanto tempo você atua nesta escola (segunda assinalada)?

Este é o meu primeiro ano.
1-2 anos.
3-5 anos.
6-9 anos.
10-14 anos.

15-19 anos.
Há mais de 20 anos.

j) Há quanto tempo você atua nesta escola (terceira assinalada)?

Este é o meu primeiro ano.

1-2 anos.

3-5 anos.

6-9 anos.

10-14 anos.

15-19 anos.

Há mais de 20 anos.

k) O quanto você concorda ou discorda em relação às seguintes afirmações ...

(Por favor, marque apenas uma alternativa em cada linha)

[K.1] ... sobre você como professor na escola municipal de Uberaba.	Discordo totalmente	Discordo	Concordo	Concordo Totalmente
De modo geral, estou satisfeito com meu trabalho.				
Sinto que estou fazendo uma diferença educacional significativa na vida de meus alunos.				
Se realmente me esforçar, posso conseguir que até meus alunos mais difíceis e desmotivados façam progresso.				
Sou bem-sucedido(a) com os alunos da minha turma.				
Geralmente, sei como ganhar a confiança dos alunos.				
Os professores, nesta comunidade, são muito respeitados.				

[k.2] ... sobre o que acontece nesta escola.	Discordo totalmente	Discordo	Concordo	Concordo Totalmente
Os professores e os alunos geralmente se dão bem uns com os outros.				
A maior parte dos professores desta escola acredita que o bem-estar dos alunos é importante.				
A maior parte dos professores desta escola				

está interessada no que os alunos têm a dizer.
A escola oferece ajuda extra, se o aluno necessitar.

[k.3] ... sobre as condições de trabalho na Rede Municipal de Ensino de Uberaba.

Discordo
totalmente

Discordo

Concordo

Concordo
Totalmente

Conheço as metas educacionais da escola e da Rede Municipal de Ensino.

Sinto-me amparado(a) para trabalhar de acordo com as metas educacionais propostas.

Em sala de aula, recebo orientações claras sobre desempenho de minha função.

Quando o professor tem problemas em sua sala de aula, o problema é discutido pela equipe pedagógica e sou orientado(a).

Sou informado(a) sobre as possibilidades de atualização de meus conhecimento e habilidades.

Os professores são elogiados pelo seu empenho ou por realizações especiais.

A qualidade do ensino é uma responsabilidade coletiva.

Participo das decisões e encaminhamentos relacionados à qualidade do ensino.

Os insumos pedagógicos são bem distribuídos e tenho livre acesso para utilizá-los na aula.

Sou informado sobre as leis que orientam sobre o

desenvolvimento de
minha carreira
profissional.

l) Você é sindicalizado(a) ao Sindicato dos Educadores do Município de Uberaba/MG (SINDEMU)?

Sim.

Não.

m) Você conhece a Lei Complementar n. 501/2015, que dispõe sobre o Plano de Carreira, Cargos e Salários dos Profissionais do Magistério da Educação Básica da Rede Municipal de Ensino?

Sim.

Não.

n) Qual seu nível de satisfação em relação ao seu Plano de Carreira?

Muito insatisfeito(a).

Insatisfeito(a).

Indiferente.

Satisfeito(a).

Muito satisfeito(a).

o) Qual seu nível de satisfação em relação às condições de trabalho em sua escola?

Muito insatisfeito(a).

Insatisfeito(a).

Indiferente.

Satisfeito(a).

Muito satisfeito(a).

p) Qual seu nível de satisfação em relação às propostas de formação continuada da Rede Municipal de Ensino de Uberaba?

Muito insatisfeito(a).

Insatisfeito(a).

Indiferente.

Satisfeito(a).

Muito satisfeito(a).

q) Qual seu nível de satisfação em relação à remuneração salarial dos professores da Rede Municipal de Ensino de Uberaba?

Muito insatisfeito(a).

Insatisfeito(a).

Indiferente.

Satisfeito(a).

Muito satisfeito(a).

r) Qual seu nível de satisfação em relação à “Avaliação de Desempenho Institucional e Individual” da Rede Municipal de Ensino de Uberaba (Decreto n. 2.022/18 e 2.023/18)?

Muito insatisfeito(a).

Insatisfeito(a).

Indiferente.

Satisfeito(a).

Muito satisfeito(a).

s) Qual seu nível de satisfação em relação às condições de progressão e de promoção profissional expressas em seu plano de carreira?

Muito insatisfeito(a).

Insatisfeito(a).

Indiferente.

Satisfeito(a).

Muito satisfeito(a).

t) Qual seu nível de satisfação em relação à valorização do professor da Rede Municipal de Ensino de Uberaba?

Muito insatisfeito(a).

Insatisfeito(a).

Indiferente.

Satisfeito(a).

Muito satisfeito(a).

u) Qual sua percepção global sobre a Rede Municipal de Ensino de Uberaba?

Muito insatisfeito(a).

Insatisfeito(a).

Indiferente.

Satisfeito(a).

Muito satisfeito(a).

v) Gostaria de externar alguma informação extra, que considere importante, sobre esta temática em discussão? Sinta-se à vontade!

APÊNDICE B – Quadro-Síntese dos contatos com o público-alvo.



Link da pesquisa *Google Forms*®: <https://forms.gle/7SRLlQ94c76nhTQ9>



Valorização do(a) Professor(a) da RME- URA [PESQUISA DOUTORADO]

Convidamos você, professor(a) da educação básica, que atua no Ensino Fundamental I, da Rede Municipal de Ensino (RME) do município de Uberaba/MG, a participar da pesquisa "VALORIZAÇÃO DOS PROFESSORES DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE UBERABA/MG (2009-2019)". Esta é desenvolvida pela professora-doutoranda Mestre Juliene Silva Vasconcelos (IFTM) e orientada pelo professor Dr. Antonio Bosco de Lima (UFU).

Data	Conteúdo da Mensagem ¹⁷⁹
26/set./2019	Caro(a) colega professor(a), Gentileza ajudar-me neste desafio. Muito obrigada. Juliene
30/set./2019	Caro(a) Diretor(a) XXX, da Escola Municipal XXX, bom dia! Sou professora do IFTM, Campus Uberaba e doutoranda na área da Educação, e estou desenvolvendo uma pesquisa junto aos professores do Ensino Fundamental I da Rede Municipal de Ensino de Uberaba, sobre as políticas de valorização desse profissional. Tenho autorização e apoio da professora Silvana Elias para esse trabalho e venho, por meio deste, solicitar sua ajuda, para que o questionário alcance todos os professores deste nicho, PROFESSORES DO ENSINO FUNDAMENTAL I (efetivos e designados). Para isso, peço que encaminhe este e-mail ou link do questionário on-line aos seus professores (no Grupo do WhatsApp ou similar), solicitando-lhe a atenção e cuidado em colaborar com este trabalho que, acredito, seja para benefício de todos.

¹⁷⁹ Registramos que, à medida que nossa lista de alcance dos professores foi sendo ampliada, com as várias tentativas de sua constituição junto à Semed, os professores iam recebendo nossos contatos. Isso significa que não foram todos os 642 (seiscentos e quarenta e dois) professores que receberam todas estas mensagens. Destacamos ainda que alguns receberam apenas o agradecimento pela participação, quando recebiam o *link* do *survey* de algum colega que já havia participado. Encaminhamos àqueles que colaboraram a seguinte mensagem-pedido: "A você, caro(a) colega professor(a), que respondeu ao questionário, mais uma vez venho agradecer-lhe e parabenizá-lo pela consciência de classe que expressou pelo seu ato. Diante disso, peço licença para lhe fazer mais um pedido... Se conhece algum(a) colega que ainda não o respondeu e tem liberdade de incentivá-lo(a) a participar, poderia me ajudar mais uma vez? Penso que, somente fazendo uma corrente de trabalho, poderemos avançar na busca por nossas necessidades profissionais! Espero que compreendam... não busco apenas número, mas sim, "a voz" do maior número de professores da Rede Municipal de Ensino, possível... isso fortalece a luta! Agradeço imensamente! Com todo respeito, Juliene.  Link da pesquisa: <https://forms.gle/21FNoy9KmwBZCt8A> 

	<p>Estou à disposição para qualquer esclarecimento.</p> <p>Segue abaixo o link e anexo o Ofício da Secretaria de Educação. ==> https://forms.gle/1vyUeyJo8WY3CRNS7</p> <p>Grata,</p> <p>P.S. Tenho tentado acesso aos professores por meio de planilha encaminhada pela SEMED. o entanto, percebi a desatualização dos dados (e-mail e número de telefone). Acredito que os dados corretos e atualizados, somente vocês e a Equipe Gestora possuem.</p>
01/out./2020	<p>Caro(a) colega professor(a), sou professora e pesquisadora.</p> <p>Neste momento, estou buscando coletar dados para a pesquisa “Valorização do Professor da Rede Municipal de Ensino de Uberaba” e preciso de sua colaboração.</p> <p>Tenho autorização para o trabalho e quero contar com sua voz para qualificarmos esse nicho profissional.</p> <p>Posso contar com você? Espero que sim.</p> <p>Basta clicar no link e responder e, caso queira tirar alguma dúvida, estou à disposição pelo WhatsApp (9 9115-8115). Muito obrigada, Juliene.</p>
08/out./2019	<p>Olá professor(a), boa tarde!</p> <p>Meu nome é Juliene Silva Vasconcelos e estou desenvolvendo uma pesquisa de doutorado, que discute sobre a VALORIZAÇÃO DO PROFESSOR DO ENSINO FUNDAMENTAL I, DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE UBERABA.</p> <p>Por isso, peço licença para entrar em contato com você, por meio de seu WhatsApp para solicitar sua IMPORTANTE participação neste momento do trabalho, respondendo ao questionário on-line abaixo: https://forms.gle/1vyUeyJo8WY3CRNS7</p> <p>Você pode respondê-lo, a partir de seu celular. É rápido e importante para esse trabalho e para a luta em favor do profissional docente.</p> <p>Conto com você e estou à disposição para qualquer esclarecimento.</p> <p>📌 Caso já tenha respondido, meu agradecimento e peço que desconsidere essa solicitação. ✓</p> <p>✳️ IMPORTANTE ESCLARECER: esta pesquisa junto aos professores da rede municipal de ensino é autorizada pela Secretaria de Educação. Os seus dados foram disponibilizados por meio da SEMED em planilha oficial. A opção por recorrer ao WhatsApp é pelo fato de que muitos e-mails estão voltando, por equívocos de digitação ou mudanças de contas. Portanto, estamos fazendo uso das diferentes formas de contacto com os professores, uma vez que consideramos FUNDAMENTAL dar voz aos sujeitos investigados! Obrigada pela compreensão e colaboração! ✳️</p>
10/out./2019	<p>Cara Diretora, bom dia!</p> <p>Conforme conversamos hoje (10), pela manhã, na Reunião de Gestores, encaminho anexo formulário para que possa informar contatos de seus professores do ENSINO FUNDAMENTAL I.</p> <p>Lembro que esta é uma pesquisa autorizada pela Secretaria Municipal de Educação (anexo Ofício) e, que nosso objetivo é oportunizar cada um de seus professores a ter acesso a esse movimento, que julgo, já ser para sua valorização.</p> <p>Conto muito com sua colaboração e, aguardo o FORMULÁRIO ATÉ 21/10/2019, por:</p> <ul style="list-style-type: none"> • e-mail: juliene@iftm.edu.br ou • telefone/whatsapp: 99115-8115. <p>Forte abraço.</p>
26/out./2019	<p>Caro colega professor(a),</p>

Bom dia, bom final de semana!

Desculpe-me estar aqui novamente insistindo com você na resposta do questionário. Mas, julgo que, mais que uma pesquisa de doutorado sobre VALORIZAÇÃO DA PROFISSÃO DOCENTE, este trabalho faz-se como um espaço de escuta e voz desses que estão efetivamente em ação, nas escolas municipais de Uberaba.

Então, volto a pedir sua colaboração, e desculpem-me, caso sintam-se incomodados!

Aproveito para desejar a cada um e a cada uma um merecido descanso em razão do dia do SERVIDOR PÚBLICO!

Forte abraço,

Juliane

IMPORTANTE: o meu questionário é EXCLUSIVAMENTE on-line. Tive notícias de que vocês responderam, nestes últimos dias, na escola, um questionário impresso - esse refere-se a outra pesquisa. A minha, só pelo link: <https://forms.gle/UEXGSkNUXnmUy5B7>

29/out./2019

Professor(a), boa noite!

Aqui, mais uma vez, venho lhe pedir sua colaboração, respondendo ao questionário (exclusivamente on-line) disponível nesse link <<https://forms.gle/cRVzMqxqAsukk8BM7>>. São apenas 20 min. (no máximo!) de seu precioso tempo que nos permitirá discutir e avançar nas questões relacionadas à valorização do professor em nosso município.

Se não desejar participar, aceitamos sua negativa - basta dizer que não, e já lhe agradecemos por isso!

Vamos juntos?

Forte e fraterno abraço,

Juliane

(juliane@ifm.edu.br)

✳ IMPORTANTE ESCLARECER: esta pesquisa junto aos professores da Rede Municipal de Ensino é autorizada pela Secretaria de Educação. Os seus dados foram disponibilizados por meio da SEMED em planilha oficial. A opção por recorrer ao WhatsApp é pelo fato de que muitos e-mails estão voltando, por equívocos de digitação ou mudanças de contas. Portanto, estamos fazendo uso das diferentes formas de contato com os professores, uma vez que consideramos FUNDAMENTAL dar voz aos sujeitos investigados! Obrigada pela compreensão e colaboração! ✳

04/nov./2019

Professor(a),

Ajude-me, ajude-nos, respondendo ao questionário!

E caso não deseje colaborar, respeitamos sua vontade, mas solicitamos a gentileza de responder a esta mensagem, expressando os motivos, justificando-se!

Vamos juntos?

Agradeço! 🌸

📧 <https://forms.gle/HAA2HB5VBRgAn5pD8> 📧

28/nov./2019

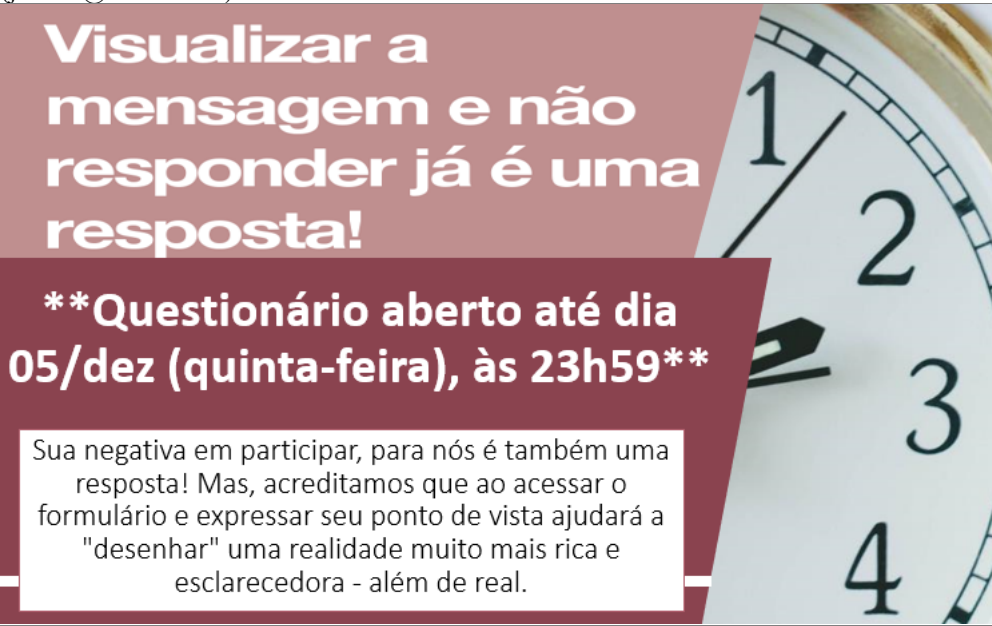
Professor(a), boa tarde!

Aqui, mais uma vez, venho lhe pedir sua colaboração, respondendo ao questionário (exclusivamente on-line) disponível nesse link <<https://forms.gle/LYBxncBBzsgR1W1V9>>. São apenas 20 min. (no máximo!) de seu precioso tempo que nos permitirá discutir e avançar nas questões relacionadas à valorização do professor em nosso município.

Se não desejar participar, aceitamos sua negativa - basta dizer que não, e já lhe agradecemos por isso!

Vamos juntos?

Forte e fraterno abraço,

	Juliene (juliene@iftm.edu.br)
03/dez./2019	 <p>Visualizar a mensagem e não responder já é uma resposta!</p> <p>**Questionário aberto até dia 05/dez (quinta-feira), às 23h59**</p> <p>Sua negativa em participar, para nós é também uma resposta! Mas, acreditamos que ao acessar o formulário e expressar seu ponto de vista ajudará a "desenhar" uma realidade muito mais rica e esclarecedora - além de real.</p>
Mensagem aos professores que responderam	Professor(a), obrigada por responder ao questionário! Está ajudando a suscitar discussões que envolvem a formação e valorização do professor da Rede Municipal de Ensino de Uberaba. Conte comigo. Forte abraço.

Fonte: Própria Autora.

APÊNDICE C – Quadro de “vozes” dos sujeitos do *survey*.

Gênero	Situação Funcional	Pseudônimo	Consideração
Feminino	Efetiva	Maria Firmina dos Reis (1822-1917)	Um cargo meu é contrato, o contratado na rede não tem valor nenhum.
Feminino	Contratada	Maria Montessori (1870-1952)	A desvalorização das especializações (pós-graduação) por professoras designadas e o baixo Piso Salarial pela tamanha exigência de trabalho.
Feminino	Contratada	Nísia Floresta (1810 - 1885)	Maior participação da família na escola - família educa, professor amplia, transforma e fortalece os conhecimentos.
Feminino	Contratada	Anália Franco Bastos (1853-1919)	Eu gostaria de que as leis mudassem em relação aos contratados, porque somos muitos. Então o que mudaria: se todos os contratados tiverem mais de 05 anos na rede e se assim o diretor daquela unidade de ensino que acompanhou a jornada de trabalho desse profissional fizesse uma avaliação pessoal de cada um, em relação a esse tempo de serviço, e fosse satisfatório, automaticamente já se tornava efetivo. Porque todos os concursos que já fiz até hoje achei muito difícil e não consegui passar.
Feminino	Efetiva	Nise da Silveira (1905-1999)	Que parem de colocar professores à disposição nas escolas como se fossem bichos.
Feminino	Efetiva	Cecília Meireles (1901-1964)	O fazer educacional não pode estar dissociado da família, educando, professor e equipe gestora. Ser sujeito atuante no cenário educacional tem sido uma meta cada vez mais difícil de se materializar, principalmente na atual conjuntura em que se teme até o que será colocado em pauta na sala de aula como discussão e construção coletiva com vistas à formação cidadã pela qual me sinto responsável. Sinto como se estivesse gritando em uma sala escura, cheia de pessoas que não podem me ouvir. A valorização do educador transcende à questão salarial (pauta urgente de se colocar em voga), uma vez que se deve refletir nas condições de trabalho ao qual estamos expostos. Porém o cotidiano bem como a inconsciência enquanto classe nos colocam à mercê de uma educação mercadológica pautada na meritocracia. Não refletimos nem em nossa formação pessoal e profissional, quem dirá nas de nossos educandos. Passamos mais tempo nos prédios da escola do que nos parques com a nossa família, com os filhos que passam o dia todo em escolas para que possamos dar uma vida melhor para eles. E assim o ciclo do descaso se fecha dando continuidade à exploração de nosso trabalho, em um sistema que exige número e que roubam nossa saúde, nosso tempo, nossa vida. E por que ainda continuo na profissão? Porque sei que sou amparada por pessoas que acreditam no meu trabalho e que lutam junto conosco, trazendo à luz de tempos tão sombrios, pesquisas como essas. E que essa “balbúrdia” que o pesquisador em voga está aprontando, não seja esmorecida.
Feminino	Efetiva	Maria Nilde Mascellani (1931-1991)	O plano de carreira precisa ser revisto na relação com o plano de salários dos diretores escolares.
Feminino	Contratada	Marli Eliza Dalmazo Afonso André (-2020)	Analisar melhor sobre os horários ou o local das formações, oferecidos pela Casa do Educador. É um local perigoso. Já fui assaltada duas vezes na proximidade.

Feminino	Efetiva	Débora Seabra (1981-presente)	As politicagens nos bastidores da educação precisam acabar. É uma sucessão de pessoas que realmente se preocupam somente com seus altos salários e a parte burocrática do “preencher papéis”, sendo assim realmente tudo fica a desejar. Estou falando da cúpula do poder municipal da área educacional. O professor não é valorizado, precisa de um salário digno para se manter com sua família, mas o que se vê são professores se matando de tanto trabalhar para conseguir sobreviver. Quando adoecem lhe tiram tudo, os descontos são absurdos, e é nesse momento que mais precisa, pois remédios custam caro. Quando aposentam, piorou! Aí é somente o salário-base (abaixo do piso) e sem plano de saúde ou ticket alimentação (pois o mesmo não é incorporado ao salário). Sobre a rotina escolar, os diretores (subordinados à Secretaria de Educação), se preocupam realmente em cumprir rigorosamente com o folhetim e aí é na base do “manda quem pode, obedece quem tem juízo”, não se questiona nada. A fala é: - “mas segundo as orientações, tem que ser assim!”. Quando essa geração de professores mais velhos se aposentarem, haverá um grande colapso na educação (pois são esses que ainda estão segurando as pontas). Os mais jovens formam e até conseguem o emprego, mas ficam, no máximo, os primeiros dias e abandonam, não suportam e não conseguem administrar os problemas de uma sala de aula, alunos tão indisciplinados, famílias omissas e praticamente sozinhas para resolver os problemas, pois mesmo que a escola tenha um profissional empenhado em ajudar, é tudo muito limitado. As famílias têm todos os direitos e nenhuma obrigação. Até os alunos já se deram conta disso. Alguns até dizem aos professores: - “Não acontece nada!” Adoro meu trabalho, mas me sinto adoecida por assistir, há tantos anos, problemas tão graves, tão sérios ao descaso de políticos e administradores que brincam de “faz de conta” e continuam “tapando o sol com a peneira”. Espero ter contribuído e que leve em consideração este desabafo na sua pesquisa, pois ainda há esperança no coração de uma professora no fim de carreira e que ama o que faz. Me desculpe, acredito que extrapolei o tempo. Obrigada.
Feminino	Efetiva	Hannah Arendt (1906-1975)	A Educação da Rede Municipal de Ensino, em tese, é boa, porém, às vezes, se torna assistencialista, voltada muito no princípio de que a responsabilidade da aprendizagem é totalmente do professor e exime os pais de suas totais responsabilidades. Exemplo: eu que tenho alunos no terceiro ano sem ser alfabetizados e os pais nem sabiam. E nesse ano tenho a tarefa de cumprir com o compromisso de que todos os alunos devem saber ler, interpretar e utilizar conhecimentos matemáticos. Como??? Se não sabem e não têm letramento em matemática e português??? É muito utópica essa ideia.
Feminino	Efetiva	Bertha Lutz (1894-1976)	Penso que a principal falha que se traduz em insatisfação é o fato de os professores não serem ouvidos em suas reivindicações. O que se dá, especialmente, em relação à imposição da participação e ao local de realização das ações de formação continuada. Entendo que a Rede Municipal já tem uma estrutura para oferecer formação a distância, o que favoreceria o envolvimento de um número maior de participantes. E ainda, resolveria a questão do TEMPO, visto que os professores poderiam evitar irem cansados para um local distante. Quanto à formação em serviço, na escola, sinto a falta de orientações e de um eixo teórico.
Masculino	Efetivo	Florestan Fernandes (1920-1995)	Valorização do Profissional do Magistério não passa, somente, pela remuneração; ela não é questão exclusiva, mas é questão fundamental!
Masculino	Contratado	Ivan Illich (1926-2002)	Acredito que tem que ter fiscalização nas escolas, pois, muitas das vezes, somos obrigados a passar alunos com nota para a escola não ficar prejudicada e isso parte da coordenação.

Feminino	Efetiva	Amanda Álvaro Alberto (1892-1974)	Preocupa -me a aposentadoria pelo IPSEV. Considero injusto pagar sobre as aulas excedentes e receber somente o relativo ao salário-base.
Feminino	Efetiva	Noilde Ramalho (1920-2010)	Política educacional voltada apenas para o resultado quantitativo das avaliações (interna e externas). Não se preocupa com a “qualidade” da mesma. Os profissionais do magistério não são, devidamente, valorizados.
Feminino	Efetiva	Alaíde Lisboa (1904-2006)	Sobre o salário, acredito que só dá para nos sentirmos totalmente satisfeitos, quando estivermos recebendo o que é de direito nosso, o Piso Salarial, e, por esse motivo, não acho que sejamos tão valorizados. No mais, sou muito feliz com o ambiente em que trabalho, com o apoio que recebo das gestoras e pedagogos, que fazem qualquer dificuldade e desmotivação se tornarem mínimos.
Feminino	Efetiva	Helena Wladimirna Antipoff (1892-1974)	Vejo a educação hoje, como um ato puramente político. Acredito que, se realmente os governantes pensassem numa educação de qualidade, professores deveriam ser respeitados em todos os aspectos. Quando você pergunta sobre “formação continuada”, vejo a mesma com incoerência, pois nós professores na maioria trabalhamos dois turnos, e sinceramente, depois de uma carga-horária extenuante, não tem como ir para um curso com disposição, pois no dia seguinte, nosso cansaço é visível e, com certeza, refletirá no nosso desempenho em sala de aula, e sem dizer na quantidade de trabalho que levamos para casa. Não é por um acaso que professores têm um alto índice de “depressão”, vivemos numa pressão psicológica o tempo todo, o esgotamento é inevitável! Se o aluno é o foco da educação, os professores também deveriam estar incutidos neste foco! E tenho comigo que sempre oportunizamos aos nossos alunos o melhor de nós, pois a escola hoje, além de ser um espaço de aprendizagens, ainda temos um olhar mais humano, identificamos que os maiores problemas que o aluno carrega não são, absolutamente, dificuldade ou desmotivação do espaço escolar, mas sim, a ausência da afetividade familiar!
Feminino	Efetiva	Mariazinha Fusari (1940-2001)	Acredito que só haverá mudanças significativas na educação, se, de fato, houver um sistema avaliativo gradual e extinguir a promoção humana. É preciso, urgentemente, que a educação seja levada mais a sério, com mais comprometimento. Não precisamos alcançar índices para mascarar que o ensino e a aprendizagem em Uberaba, no Estado e no País estão ótimos. É preciso sermos realistas e, de fato, preparar nossos alunos para o mundo que, vez por outra, nos dirá não. Precisam desenvolver sua criticidade para que amanhã façam algo por si e pelo país.
Feminino	Efetiva	Carolina de Jesus (1914 - 1977)	Não concordo com a avaliação de desempenho da maneira que está posta, em que uma pessoa que não participa das formações e que não cumpre com sua obrigação prejudica os demais colegas. Em relação ao salário, acredito que a separação das horas/aulas excedentes do salário-base está incorreta. Trabalhamos por essas horas e o mais justo é que sejam incorporadas ao salário. Para fins de aposentadoria, perdemos muito, já que não se calcula sobre essas horas.
Feminino	Contratada	Maria Teresa Eglér Mantoan (1943 – presente)	Gostaria que o professor designado tivesse o mesmo direito em relação à sua formação.
Feminino	Contratada	Êda Luiz (1948 – presente)	Sobre a avaliação de desempenho, eu não concordo muito, pois percebi que ela é analisada não como profissional; e sim, pessoal!

Masculino	Efetivo	Anísio Teixeira (1900-1971)	As formações continuadas deveriam ser reavaliadas quanto à presença dos professores nelas. Devido aos professores terem outros cargos em outras instituições, às vezes, não é possível conciliar com os horários de formação continuada que a Secretaria Municipal impõe no começo do ano em seu calendário.
Feminino	Contratada	Sonia Guimarães (1957-presente)	Adoro minha escola, minha diretora excelente, sempre nos ajuda muito. A escola excelente, amo o que faço.
Feminino	Contratada	Dorina Nowill (1919-2010)	Acredito que as formações na escola não agregam conhecimento necessário para fazer a diferença no dia-a-dia do trabalho.
Masculino	Efetivo	Seymour Papert (1928-2016)	Os professores, principalmente dos Anos Iniciais do Fundamental, precisam ser motivados quanto à utilização das ferramentas digitais para otimização do seu processo de trabalho. Mas isso é uma questão cultural entre os professores desse segmento de ensino.
Feminino	Efetiva	Macaé Evaristo (1965-presente)	Nosso pagamento deveria ser o Piso Salarial, pois tudo o que é pedido é feito, tudo o que é cobrado é entregue a tempo e a hora. Então pergunto: por que não pagar o que é de direito de todos?
Feminino	Efetiva	Thaís Storchi (1955-presente)	Sinto que, nos dias atuais, o aluno é a única prioridade dentro de uma escola. Os professores, muitas vezes, esquecidos, julgados, pressionados e muito desvalorizados, sem apoio da família e poder público. Nas escolas, quase não vivenciamos mais a gestão democrática e participativa, as decisões chegam prontas e os gestores apenas delegam as funções, excluindo os professores, na maioria das vezes, das decisões da escola. O poder público, por sua vez, visando à politicagem, dá todo o amparo para as famílias (o que não é errado) mas se esquece de oferecer políticas educacionais que tratem da saúde e do emocional de seus professores de forma efetiva, o que justifica tantos professores afastados e doentes. Poderia descrever inúmeras situações que vivenciamos todos os dias, mas encerro minhas colocações aqui. E a luta continua. ●
Feminino	Efetiva	Ester Cerdeira Sabino (1960-presente)	Os interesses individuais e pessoais, a luta por poder, resultados e controle ainda se sobressaem aos coletivos. A Semed necessita de enxergar o profissional docente adoecido e desvalorizado como ser humano antes de servidor público.
Feminino	Efetiva	Jaqueline Goes de Jesus (1990-presente)	O que eu considero insatisfação, por ter cortado hora-aula do PEB em Cemei. Assim, o salário diminuiu.
Feminino	Efetiva	Enedina Alves (1913-1981)	Não entendo muito bem sobre as leis e progressões!
Masculino	Efetivo	Antonio Gramsci (1891-1937)	A PMU não valoriza formações continuadas que não sejam as oferecidas por ela através da Casa do Educador, mesmo as formações sendo precárias. As formações continuadas em serviço são fracas, realizadas pelos profissionais da escola, muitas vezes, despreparados. Além disso, não dividem os professores por área de atuação (seriação ou área de conhecimento, modalidade de ensino etc.). São formações para discutir calendários da escola, metas, problemas pedagógicos, mas nunca para oferecer qualificação/atualização/ferramentas para o professor.
Feminino	Efetiva	Maria Beatriz do Nascimento (1942-1995)	A melhor opção de resposta para mim não seria “satisfeito/insatisfeito”, mas pouco satisfeito e pouco insatisfeito. Minha insatisfação com a formação continuada se baseia na falta de cursos totalmente a distância e também de cursos com carga-horária maior [especialização], pois cursos de 30, 40 horas não acrescentam vantagens aos currículos.

Feminino	Contratada	Helley de Abreu Silva Batista (1974-2017)	O profissional contratado não é valorizado.
Feminino	Efetiva	Aparecida Joly Gouveia (1919-presente)	Os itens aos quais respondi insatisfeito, acredito que poderia ficar melhor. Quanto às formações oferecidas pela Casa do Educador, poderiam focar mais em temáticas práticas de sala de aula. Acho que na Secretaria de Educação deveria ter menos chefes e mais organização com direcionamento único. Sinto que cada departamento pensa e age de formas diferentes, sem saber onde quer chegar com a qualidade de ensino.
Feminino	Contratada	Anne Sullivan (1866-1936)	Professores cansados, sem valorização e motivação, principalmente, dentro da escola.
Feminino	Efetiva	Antonieta de Barros (1901 – 1952)	Em relação ao plano de carreira, o Sindicato disponibilizou até uma cartilha, eu li algumas vezes, mas não assimilei o suficiente para fazer crítica ou elogiar. Em relação ao salário, me vejo insatisfeita pois é muito pouco pelo tanto que estudei e estudo sempre.
Masculino	Contratado	Paulo Freire (1921 - 1997)	Sobre o salário, o professor CONTRATADO deveria ter o valor de sua hora-aula condizente com o grau de sua formação e especializações dentro dos mesmos valores da tabela dos efetivos, pois são exigidos na mesma proporção.
Feminino	Efetiva	Emilia Beatriz Maria Ferreiro Schavi (1936-presente)	Se eu não amar os alunos e o meu ofício, não consigo me sentir motivada.
Masculino	Efetivo	Célestin Freinet (1896-1966)	Em sala de aula, na relação direta com o aluno, o professor se encontra, atualmente, desprotegido e desamparado quanto ao respeito e disciplina que lhe devem ser dirigidos.
Feminino	Efetiva	Francesca Bonnemaison i Farriols (1872–1949)	Amo minha profissão, ciente na existência da necessidade de mudanças referentes à valorização do professor, mas na certeza de que há esperanças positivas para um futuro melhor.
Masculino	Efetivo	Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827)	Muitas decisões são tomadas sem uma discussão com os profissionais envolvidos. Muda-se tudo de um ano para o outro sem consulta prévia, ou são consultados apenas uns poucos burocráticos.
Masculino	Efetivo	Edgard Roquette-Pinto (1884-1954)	Essa gestão precisa ser transformada. Mudada. Da municipal até a educacional. É provinciana e focada em manter ego político. Exaure as energias do corpo docente e sequer busca melhoria pra que tal esteja bem consigo, com seu ambiente de trabalho, seus alunos e colegas...
Masculino	Contratado	Jean Piaget (1896-1980)	Formação continuada e cursos voltados para minha área de atuação.
Masculino	Contratado	Lev Vygotsky (1896-1934)	Acho importante esse tipo de pesquisas.
Feminino	Efetiva	Malala Yousafzai (1997-presente)	Está no plano de carreira que o professor teria um adicional pelos alunos de inclusão e isso não ocorre; outra coisa, para cada aluno de inclusão seriam menos três por sala e isso também não está sendo respeitado.
Feminino	Contratada	Ana Mae Tavares Bastos Barbosa (1936-presente)	Me sinto, em parte, satisfeita, amo minha profissão, mas poderia ser melhor reconhecido o cargo de professora em Uberaba, sei que para termos uma educação de qualidade é necessário uma série de medidas e alternativas, não ser cobrado apenas do professor o fracasso e o sucesso do aprendizado. Sei que, basicamente, em todos os trabalhos e serviços temos muitas

			<p>cobranças, mas sinto que as cobranças aos professores na educação, é um pouco desmedida, não é reclamação, porque fazemos com muito amor, mas quase toda data comemorativa, sai dinheiro do nosso bolso, nós professores sempre precisamos desembolsar, mas isto é normal, estamos em país falido. Ainda quase sempre o trabalho não acaba na escola, o trabalho rende em casa, nos dias e horários para descanso, nesse momento temos que nos ausentar e nos ocupar mais um pouco, do pouco tempo que nos resta. Gostaria de dizer, ao mesmo tempo, sobre a gratidão de ter este trabalho, enquanto tantos não o têm, mesmo sabendo que é de direito tê-lo. Quando um aluno diz querer ser professor, sorrio e com muita emoção, sei que tenho desempenhado bem meu papel de ser humano, e professora com muito orgulho. Logo penso que Deus te abençoe, você irá conseguir e boa sorte.</p>
Masculino	Efetivo	Rudolf Steiner (1861-1925)	<p>Falta valorização da educação como um todo. Escolas sucateadas, servindo de depósito de crianças e adolescentes. Na maioria das vezes, percebermos uma forma de assistencialismo. Não temos respaldo e geralmente o aluno e/ou família têm sempre razão. Enfim, desmotivante!</p>
Feminino	Efetiva	Luiza Helena de Bairros (1953-2016)	<p>A falta de suporte para o desenvolvimento melhor na escola, com mais qualidade, acontece sempre pela contenção de gastos, onde não disponibilizam a quantidade necessária de profissionais para o âmbito escolar.</p>
Masculino	Contratado	Stephen Hawking (1942-2018)	<p>Os professores precisam ser mais valorizados.</p>

APÊNDICE D – Memorial Juliene Silva Vasconcelos.

MEMORIAL DESCRITIVO PARA FINS DE APRESENTAÇÃO DA DISCENTE PERANTE QUALIFICAÇÃO DE DOUTORADO DO PROGRAMA DE PÓS- GRADUAÇÃO – PPGED/UFU

Discente: Juliene Silva Vasconcelos **Nascimento:** 22/09/1979
Filiação: Francisco Ferreira de Vasconcelos e Solange Francisca da Silva
Naturalidade: Monte Alegre de Minas/MG **Nacionalidade:** Brasileira
Profissão: Professora do Ensino Básico Técnico e Tecnológico do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro/IFTM, Campus Uberaba
Designação/representação: mulher, mãe (das Maria's), esposa, professora, estudante, amiga, filha.

Memorial Descritivo, Reflexivo, Histórico e Crítico de Juliene Silva Vasconcelos

“É preciso ter sonho, sempre...”¹⁸⁰

1 Apresentação

Caro leitor, busco, neste texto, apresentar-me, com objetivo de resgatar fatos biográficos e históricos de forma entrelaçada e significativa. Neste momento cujas primeiras palavras são registradas é necessário destacar o medo que isto causa. Não por desajustes gigantes ocorridos no passado, mas pela pueril descoberta de como me constituí. Jamais teria tido esta audácia de reviver o passado neste presente de intensas construções, se não por uma provocação metodológica do campo de pesquisa que escolhi, para mediar as questões profissionais que me fazem escrever este relatório de conclusão do doutorado – a tese.

Penso que algumas angústias virão, outras serão descartadas e tudo ajudará a compreender a nossa constituição como seres únicos como somos; logo, sou! A compreensão de minha essência, metodologicamente pensando, perpassa pelo entendimento de uma existência imediatamente compreendida no sujeito que me tornei a partir da confluência história e dialética do mundo em questão. Nessa perspectiva, o sujeito é mais que um pensamento; é produto de um meio dinâmico e veloz que o constitui. Nesse sentido, é que esse texto buscará além de apresentar fatos históricos, analisar as implicações da existência destes, ou seja, por que sou assim? – o que certamente trará maiores verdades existenciais e, por si, verdadeiramente científicas!

¹⁸⁰ (NASCIMENTO; BRANT, 1978).

Sou natural de Monte Alegre de Minas, Minas Gerais, cidade pequena do interior do estado, com pouco mais de 20 (vinte) mil habitantes (IBGE, 2018), localizada geograficamente no Triângulo Mineiro, entre os municípios de Uberlândia/MG e Ituiutaba/MG, cuja base econômica é predominantemente agrária, com forte vínculo a essas duas cidades-polo cujo desenvolvimento, acredita-se, torna-se limitado pela forte dependência às mesmas.

Filha de Francisco Ferreira de Vasconcelos e de Solange Francisca da Silva, neste casamento (terceiro de meu pai), sou a segunda filha. Meu pai, um ferreiro simples, sem formação acadêmica, detentor do diploma até a 4ª série que faria quarenta e nove anos logo após meu nascimento. Eu, sua filha caçula, de um total de seis filhos. Três deles de um primeiro casamento, dois meninos e uma menina. Com seus percalços, criou-os sozinho, incentivando-os e lhes dando condições para que estudassem, exclusivamente. Em um segundo casamento, adotou uma filha, da então esposa. E, por fim, em 1976, conhece e passa a conviver, na condição de casados, com minha mãe, enfrentando as dificuldades de um relacionamento de um homem pobre e trabalhador, ferreiro, 29 anos mais velho que a mulher, oriunda de uma família de lavradores negros, pobres e tradicionais.

O início do relacionamento deu-se de modo tumultuado, já com um filho em questão. Em seguida, no final de 1979, nasce a última e talvez, não planejada ou esperada filha caçula – EU. Sem maiores destaques a esses acontecimentos de início de relacionamento, vejo meu pai como um homem à frente de sua época, mas limitado por ela.

À frente, já que, ao criar seis filhos, o discurso para todos sempre foi de incentivo ao estudo, pois, somente por meio deste, alcançaríamos condições de sobrevivência material. Ciente de sua condição de luta e de trabalho, não nos deixaria legado financeiro, mas, sim, a oportunidade de uma vida melhor ele daria a cada um dos seus, e deu! Destes, cinco tiveram oportunidade de cursar ensino superior e uma optou pelo casamento ainda na adolescência, abandonando a escola muito precocemente.

Daqueles, um não concluiu os estudos universitários, por opções mais imediatistas. Os demais, entre os quais me incluo academicamente, constituíram-se da seguinte forma: uma fez Letras e fez concurso para lecionar na Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais, como professora da educação básica, onde aposentou-se na carreira do magistério; dois seguiram o caminho das Engenharias, um civil e outro eletricitista. O primeiro tornou-se professor concursado na Universidade Federal de Uberlândia/UFU, hoje, aposentado. E o Eletricitista, concursado na CDTN/CNEN – Centro de

Desenvolvimento da Tecnologia Nuclear da Comissão Nacional de Energia Nuclear, junto à Universidade Federal de Minas Gerais/UFGM, em Belo Horizonte. Estes dois últimos tornaram-se minha referência pessoal, especialmente o segundo, por uma ligação maior, por ser meu padrinho, busquei seguir seu exemplo profissional e me tornei a professora-pesquisadora pública federal que sou hoje.

Ano de meu nascimento, 1979, é um momento de efervescência de desejos democráticos, de esperança de reencontros e lutas contra a censura em suas mais diversas manifestações pelo fim da ditadura militar, período em que se acreditou na efervescente redemocratização do país. Talvez, uma composição de Milton Nascimento e de Fernando Brant, em 1978, registre o sentimento necessário para enfrentar tantas angústias. Em “Maria, Maria”, afirmam que “[...] é preciso ter força, é preciso ter raça, é preciso ter gana sempre [...]” (NASCIMENTO; BRANT, 1978). E esse é o caminho que trilharei neste relato biográfico-crítico – da esperança da mudança à presença de Maria e Maria em minha vida, com nascimento de minhas filhas, e, finalizando com as angústias de fazer-me mulher, profissional, pesquisadora e doutoranda, em um período limitado por desafios sanitários, gerados pela COVID-19.

2 Vivências formativas x análise histórico-crítica

A minha formação escolar foi na “escola pública”, por questões financeiras da família, e isso, acredito, permite-me, hoje, manter uma relação muito próxima com a importância desse nicho formativo. Por mais que o mesmo represente os interesses do Estado-gestor, ainda, é o único espaço que a maioria das crianças pobres possui para buscar uma formação. Diferentemente, fui além de conseguir somar conteúdo em meu currículo; busquei a forma como essência, e talvez, por isso, seja hoje uma professora que acredita tanto nesse espaço formativo! Sou filha da “escola pública”, não nego e jamais negarei minha essência!

2.1 Educação Básica

Comecei a estudar aos sete anos de idade, no primeiro ano do ensino fundamental, em 1986. Por aniversariar em setembro, já comecei a primeira série (hoje, segundo ano) com sete anos; isso era possível, à época. No entanto, sobre esse momento, há dois destaques importantes a serem feitos, a partir da história contada pelos meus pais: primeiro, minha mãe teria sido a responsável pela minha alfabetização – ao ouvi-la discursar que “Juliene já entrou na escola sabendo ler e escrever”. Esse é um fato curioso e verídico. Lembro-me de minha mãe, passando tarefas sobre o alfabeto para mim,

juntando as primeiras sílabas, construindo palavras e aprendendo a contar até cem. Com uma metodologia própria e totalmente circundada no modo tradicional de ensino, sem muita variação, perpassando sempre pela repetição, decoreba e punição, frente aos desafios. Ou seja, sem saber, minha mãe aplicava o método tradicional de ensino, com muita propriedade.

Minha mãe estudou até a quarta série do primário. E mesmo assim, acabou sendo a responsável por nos ensinar a mim e a meu irmão as primeiras letras. Assim, chegamos à escola prontos para dar continuidade a um aprendizado que estava sendo iniciado para os demais colegas. E isso, foi um choque e contratempo para as minhas professoras, D. Dalva, da primeira série e D. Dulce, da segunda série, da Escola Estadual Luís Dutra Alvim, em Monte Alegre de Minas. Uma vez que as crianças chegavam muito despreparadas à escola, haja vista que, à época, a educação infantil não tinha um atendimento tão ampliado como hoje; e, ao receber uma criança fora dos “padrões”, certamente, as provocaram a repensar a forma de agir nesta realidade.

A esse destaque, segue-se o segundo, em que, também nos discursos, ouvia meus pais dizerem que “pré-escola”, para crianças menores de sete anos, era para quem tinha dinheiro – mesmo na Escola Estadual. Isto, em função da grande quantidade de material escolar que era exigido; constituía-se um espaço frequentado somente por quem tinha dinheiro. E, assim, meus pais justificavam o fato de eu não frequentar a educação infantil, pois afirmavam que as crianças iam à escola, naquela faixa etária anterior aos sete anos, para brincar; e não, para aprender – logo, não era importante. Sendo assim, por não termos como pagar tal gasto, nossa pré-escolarização deu-se em casa.

Hoje, reconheço um outro importante movimento da época, ou seja, na escola pública, em Monte Alegre de Minas, estudavam todas as classes sociais juntas, não existia escola particular. Isso, observo hoje, como algo muito positivo que evitava a divisão social e obrigava a “todos” a compreensão das limitações de cada grupo, fomentando o respeito à diversidade, independente de qual tipo desta.

Identifico, também, neste discurso, a pouca ou nenhuma valorização da pré-escola neste período, enquanto espaço de escolarização. Além das restritas vagas, destinadas especialmente à concepção do cuidar, a educação infantil antes dos sete anos de idade, não assumia compromisso com as demais etapas da educação básica. Não havia um currículo e/ou metodologias educacionais que atendessem às necessidades de crianças de zero a seis anos, como instituído pós-Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

Durante o primeiro ano (ou como na época, primeira série), destaco como marco importante a quantidade de alunos na sala. Éramos 35 (trinta e cinco) alunos, sentados enfileirados em um espaço pequeno e apertado. A mesa da professora, D. Dalva, ficava sobre um tablado, onde ela reinava na sua arte de ensinar a ler e a escrever. Semanalmente, éramos convocados à sua mesa, para que pudesse “tomar” a leitura. Momento angustiante, pois a professora usava uma régua grande e grossa (mais de um metro de comprimento), e isso soava como uma ameaça a cada um, caso não conseguisse ler!

Destaco, também, que o modelo pedagógico utilizado não favorecia a proposta de um ambiente acolhedor e motivante para as crianças. Havia aprendizagem para aqueles que tinham apoio ou facilidade cognitiva. Aos demais, restava os castigos para que pudessem aprender! Eu fui uma privilegiada, pois não enfrentei dificuldades de aprendizagem, em nenhum nível escolar.

Esse clima de pouco incentivo ascendeu sobre todo esse período, o excesso de tarefas de casa, inclusive em período de férias escolares e, regado a muita cópia e reprodução do conteúdo dos livros escolares. Quanto a estes, destaque para a alfabetização na “Cartilha Caminho Suave”, um clássico da educação, do final dos anos 1940 a 1990.

Se, por um lado, não havia motivação por parte da escola, havia uma motivação familiar muito arraigada para meu Pai. Lembro-me com muita clareza que, com nove anos de idade, em uma fria manhã de inverno, quando todos estavam na cozinha ao redor do fogão, ele conversava conosco, meu irmão e eu, afirmando sua decisão de que nós deveríamos estudar para ser alguém na vida, aos moldes do que meus irmãos mais velhos – seus filhos do primeiro casamento – fizeram. Que, por ser pobre, não teria como nos ofertar uma herança financeira, e que o melhor que poderia fazer era nos ofertar o estudo.

E deu certo! Este incentivo eu trouxe e trago comigo aos dias de hoje, e pretendo fazer valer junto às minhas filhas (as Maria’s Alice e Flor), por acreditar que, somente vislumbrando um horizonte real e livre, temos motivação para seguir nos caminhos do conhecimento. E acredito que somente a escola, a aprendizagem e a consciência crítica (somados e inter-relacionados!) poderão ofertar este horizonte a elas, tal qual alcancei!!! Ideia que, felizmente, também é compartilhada pelo meu esposo e nos permite construir juntos a expectativa frente a esse horizonte!

Quando finalizei a 4ª série, foi preciso mudar de escola, pois a continuidade do Ensino Fundamental (5ª a 8ª série) somente era oferecido no Colégio Estadual, a Escola Estadual de Monte Alegre de Minas. Neste momento, preciso destacar uma grande ruptura, pois essa escola era das crianças grandes, lá, eram ofertados do 5º ano do Ensino

Fundamental ao 3º ano do Ensino Médio. Tudo era grande, pois, apesar de as crianças e os adolescentes do 5º ao 8º ano terem opção apenas do turno vespertino, a escola atendia a todos. Então, bebedouro, banheiros, refeitório, carteiras e demais espaços não eram adequados às faixas etárias dos alunos do vespertino; eram de uso comum. Nesse caso, penso, era mais fácil o pequeno adaptar-se ao grande que o inverso. Talvez, por isso, a escola se fez, naquele momento, assustadora.

Outra mudança, a pedagógica, fez-se mais assustadora ainda. Saímos de uma lógica de professora única para múltiplos professores, por componente curricular; de uma organização do tempo estruturado ao ritmo do desenvolvimento da turma para o tempo regido por um sinal sonoro estrondoso e assustador. As aulas, agora, eram divididas em intervalos de cinquenta minutos, havendo um intenso revezamento de materiais, de professores, de pensamentos e de tudo mais. Confesso, tive grandes dificuldades com tudo isso!

Confesso que, com o tempo, consegui adaptar-me. Mas não consigo esquecer que essa “loucura” que se constitui como meu percurso escolar gerou a primeira nota “vermelha”. Sim, minha “carteirinha” de registro de nota e frequência, foi “avermelhada” na disciplina de Geografia, e isso causou-me grande tristeza e dor. Ao recordar esse dia, que se fez marcante demais, lembro-me das lágrimas, dos colegas tentando acalmar-me e o sentimento de que estava fracassando em relação ao compromisso assumido com meu pai, lá naquele dia frio, ao redor do fogão!

As notas nunca mais foram diferentes de “altos azuis”¹⁸¹ Seguiram-se os anos escolares, até que enfim, no ano de 1995, iniciei o segundo grau, no Colégio. No ano anterior, pairou uma “angústia” frente ao caminho que seguiria no próximo ano. Ainda sob a égide da Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971 cujo Ensino Médio tinha como princípio a intensificação da formação em nível técnico, com a profissionalização dos alunos com a oferta do núcleo específico, privilegiando, com grande ênfase, a formação de professores para o 1º Grau (1ª a 4ª série).

Quanto à disciplina e ao controle dos estudantes, lembro-me de que a escola buscava manter uma ordem, sob a regência do medo. Havia os “inspetores de alunos”, sempre muito ásperos nos relacionamentos com os estudantes, especialmente, com

¹⁸¹ Registro aqui, para quem não conhece a lógica dessa época, na escola em que os registros eram separados por cor: a cor azul para aqueles que estavam na média ou acima dela e, vermelha para quem estava abaixo, dando uma ênfase extraordinária ao que estava fora da lógica necessária. Inclusive, no registro de frequência diária, carimbado na “carteirinha” de porte obrigatório de todos os estudantes ao adentrarem à unidade escolar, para a marcação “presente”, era feito com tinta azul; e, “ausente” de tinta vermelha. Essa carteirinha era um importante instrumento de controle, utilizado pela escola da época.

aqueles de classe social baixa e pele negra; além do uso de estratégias bem “militarizantes”, de alguns professores. Destaco, saudosamente, com muito carinho, da professora “Sonja Ene”, de História, que segurava a turma, com uso de “linhas” de castigo. Caso o estudante fizesse algo que não deveria e fosse pego em “flagrante delito”, ela mandava fazer cem, duzentas, trezentas linhas: “eu não devo agir”. Tínhamos verdadeiro horror a isso! Recebi este castigo umas duas vezes. Assustador e dolorido. Não sei se tinha muito significado ensinar a comportar-se pelo medo, mas que era desafiador e cheio de adrenalina, ah, isso era!

Essa era a única escola da cidade que ofertava o ensino médio, da seguinte forma: o primeiro ano, comum e propedêutico; os outros dois anos eram direcionados à formação técnica ou continuidade do propedêutico. Podíamos escolher entre Contabilidade e Magistério, para seguirmos uma carreira profissional determinada, ou Científico – caso quiséssemos seguir para o ensino superior, a partir do vestibular.

A lógica das “meninas” da cidade era seguir para o Magistério (futuro que aguardava a maioria) ou no máximo, aquelas que tinham condições de dedicar-se integralmente aos estudos, fazer o Curso Magistério, noturno, e o Curso Científico, diurno. E essa não era minha realidade! Como a “fama” do Curso Magistério era intenso uso de habilidades manuais para confeccionar inúmeras e belas pastas de estágio, de confeccionar painéis de materiais de papelaria e coloridos, muito coloridos...e, eu não tinha essa habilidade... consegui “fugir” do Magistério, nesse momento, e pude dedicar-me ao Científico que, tecnicamente, me preparara para o exame vestibular.

O Curso Magistério tinha caráter extremamente tecnicista, e o Curso Científico assumia possibilidades de construção de pensamento crítico e dinâmico, guardadas as suas proporções, uma vez que a cidade e a época de formação dos professores da rede estadual não os estimulavam a ir muito além da formação livresca e de forma isolada no que tange ao conteúdo. Metodologicamente, lembro-me de intensas cópias de informações na lousa, pouca discussão e reprodução dos livros no caderno; estratégias didáticas variadas eram inseridas por poucos professores.

Escolher a formação “científica” foi o melhor caminho. Mesmo fazendo graduação em Pedagogia na Universidade Federal de Uberlândia, a partir de 2000, o Curso de Magistério nunca me fez falta! Destaco, ainda, que, durante os três anos do 2º Grau, eu pude dedicar-me à pesquisa, com a liderança de equipes que participavam das conhecidas “feiras de ciência”. Desenvolvemos os seguintes trabalhos: “Conhecendo o DNA”, no 1º ano; “Os solos”, no 2º ano. Destaco, inclusive, a qualidade deste último, que

foi classificado para participar da “Feira Ciência Viva”, na cidade de Uberlândia. Isso foi um grande feito!!!

Tive, lá no EM, um professor de Geografia muito jovem e dinâmico. Com ele, pude aprender a fazer pesquisa para além da enciclopédia “Conhecer” ou de revistas velhas. Pude ter a experiência da investigação, da busca por conhecimentos atualizados e científicos. Foi um período de intensa relação com o saber. O professor Fábio Arantes foi um marco em minha vida acadêmico-científica, inclusive, sendo ele nosso orientador na produção desse premiado trabalho citado aqui.

Concomitante a isso, pude liderar um grupo de jovens espíritas. Lá, desenvolvi e intensifiquei a habilidade de ler, de interpretar e de traduzir informações para uma linguagem mais simples. Além de fazer a gestão do tempo, de grupos de pessoas, de conhecimentos... foi um espaço de formação informal, mas com grande importância para a vida profissional, por considerar ter sido minha primeira formação na prática de ser docente. Mesmo que eu não soubesse disso, naquele momento.

Nesse período, 1995 a 1997 (formação no Ensino Médio) e 1998 e 1999 (cursinho preparatório para vestibular)¹⁸², pude somar a essas oportunidades de formação, a aplicação dessas habilidades e conhecimentos com a prática profissional de “professora particular” de todos os conteúdos e anos. Desse modo, ministrei aulas individuais e grupais desde a alfabetização de adultos ao ensino médio. Prática que se estendeu até o fim da faculdade, sendo incrementada com a elaboração, com a digitação e com a orientação de trabalhos acadêmicos, do ensino fundamental à pós-graduação.

Tornei-me referência nesses trabalhos, modéstia à parte, pois conseguia imprimir, nessas práticas, o sucesso daqueles alunos que queriam aprender e tinham dificuldades, e, também daqueles que apenas desejavam um trabalho de qualidade pronto para ser entregue e apreciado pelo professor. Reconheço que essa segunda prática não era tão lícita, moralmente; no entanto, foi esse um espaço de formação e sobrevivência financeira que me permitiu trilhar minha formação acadêmica e científica.

2.2 Ensino Superior

¹⁸² Destaca-se que, nessa época, a única forma de inserção ao Ensino Superior público era via vestibular. Logo, os grandes grupos educacionais investiam e se especializavam nas escolas preparatórias para os exames – os conhecidos Cursinhos Pré-Vestibulares. Os gestores destas, após políticas de ampliação e fortalecimento do ensino superior no país – PROUNI (2005) e REUNI (2007), respectivamente, transformaram-nas em Faculdades. Negócio que garantiu a manutenção desse espaço regido pelo capital com auxílio e investimento público. Destacamos que o PROUNI constituiu-se na oferta de bolsas de estudo nas instituições particulares e o REUNI é um programa regido por uma série de ações de ampliação do número de vagas nas Universidades Públicas, como ampliação, instituição de multicampi, criação de novas universidades e cursos, entre outras.

A minha formação em nível superior, aconteceu, em suas bases, dentro da Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Na “formação inicial”, a escolha deu-se por dois importantes motivos, que se associam: o primeiro, por ser uma instituição pública; e o segundo, por estar localizada geograficamente, próxima de minha cidade, a apenas 64km (sessenta e quatro) quilômetros de distância. Já na “formação continuada” pelo reconhecimento da qualidade dos programas de formação *stricto sensu* em educação desta instituição¹⁸³.

Minha formação em “graduação” compreendeu o período de 2000 a 2003, curso de Pedagogia com habilitação em Supervisão Escolar; de 2004 a 2006, curso de Mestrado em Educação, em que pude direcionar ainda mais meus interesses científicos despertados à época; e, de 2017 a 2021, curso de Doutorado em Educação cuja pretensão de conclusão perpassa pela reconstrução de uma renovada profissional e pesquisadora.

Faz-se relevante destacar que os dois anos vividos em cursos preparatórios para vestibular não foram fáceis, por carregar o peso e a cobrança pessoal da aprovação, uma vez que a mim somente a UFU representava uma possibilidade. Com 19 (dezenove) anos e sem recursos financeiros, não havia possibilidade, e talvez, coragem de sair de Monte Alegre de Minas para outro lugar que não fosse Uberlândia. No entanto, a lógica das “meninas” da Turma do Ensino Médio era prestar vestibular para Psicologia. E eu tentei, por longos três processos e não consegui.

Frente a tais agruras, tive uma orientação brilhante e fundamental em minha vida. Meu irmão-padrinho, Pesquisador do CNEN/BH, disse-me que a área da educação estava, naquele momento, desenvolvendo uma nova possibilidade pedagógica, denominada Educação a Distância (EaD).

Disse-me, ainda, que a tendência seria seu desenvolvimento máximo nos quatro anos seguintes, período em que estaria me formando em Pedagogia. E disse, ainda, que, na área técnica, no desenvolvimento de *softwares*, era intensa a busca e na formação de profissionais nesta área. No entanto, o interesse de profissionais para a educação, ainda, era muito baixo. Hoje, entendo como resistência! Logo, concluiu que, se dedicasse minha formação acadêmica no curso de Pedagogia somado a entender sobre EaD, teria grandes

¹⁸³ “O Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia - UFU, tem como área de concentração a temática "Educação" que é desenvolvida em torno de cinco linhas de Pesquisa assim denominadas: I - História e Historiografia da Educação, II - Saberes e Práticas Educativas, III - Estado, Políticas e Gestão em Educação, IV - Trabalho, Sociedade e Educação e V - Educação em Ciências e Matemática”. O “Mestrado Acadêmico” e o “Doutorado” têm o conceito CAPES, nota 5, tendo sido iniciados, respectivamente, em 1989 e 2006 (UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA, 2021).

chances profissionais que, certamente, iriam além de ser professora da Educação Infantil (espaço que muito admiro e valorizo, mas não me via apta para tal!).

Sendo assim, com o início da graduação, pude, já no primeiro ano de faculdade pensar em um projeto de pesquisa, mediado pela professora Valda (ou menos conhecida Marivalda), associando os conhecimentos técnicos de pesquisa à temática da EaD. Foi uma experiência maravilhosa e muito rica.

Rendeu-me, no ano seguinte, o convite da professora Conceição, para, juntas, propormos uma pesquisa ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), via Pró-Reitoria de Pesquisa da UFU. Aceitando e trabalhando neste projeto, pudemos submeter e gozar de sua aprovação. Ao final de um ano de trabalho, elaboramos o relatório final, intitulado “Pesquisa Exploratória em Educação a Distância na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia” (VASCONCELOS, 2002), que foi muito bem comentado pelo Comitê Científico da Universidade.

O sucesso dessa produção aproximou-me da Professora Mara Rúbia que repercutiu no segundo ano de bolsista CNPq, com a pesquisa “O professor pedagogo e licenciado nos projetos de Educação a Distância da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia/UFU – 2000/2002” (VASCONCELOS, 2003).

Em seguida, considero que, graças à experiência alcançada nesta iniciação científica durante a formação e graduação, consegui a aprovação no Programa de Mestrado em Educação (UFU), mantendo a parceria com a mesma orientadora, com desenvolvimento da pesquisa “Educação a Distância e Formação de Professores: um olhar sobre a inserção institucional da Universidade Federal de Uberlândia” (VASCONCELOS, 2006)¹⁸⁴.

Até aqui, nesta fase de construção de uma base de pesquisa totalmente voltada à constituição da EaD enquanto modalidade educacional que visava conferir títulos acadêmicos – baseada no Decreto n. 5.622, de 20 de dezembro de 2005, que regulamenta o artigo 80 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996), meu olhar sempre

¹⁸⁴ Essa fase de pesquisadora, durante a formação de graduação, foi fundamental para a consolidação da profissional que sou hoje. Dos desafios aos saberes adquiridos, da autonomia da pesquisa à maturidade intelectual, confesso que essa formação foi diferenciada, inclusive das demais colegas de curso à época. E, eu não me furtei a fazer uso da mesma, dedicando-me a prosseguir com minha formação em um Programa de Mestrado. No entanto, a passagem direta e imediata, da graduação ao mestrado, também resultou prejuízos, uma vez que eu, muito jovem e imatura teoricamente, enfrentei grandes dificuldades durante o Mestrado que, por pouco, não me levaram a desistir. Talvez, não tenha desistido por não ter outro caminho que imaginasse para minha vida, que não fosse a pesquisa; afinal, só aprendi a ser pesquisadora durante a graduação. Em alguns momentos, cheguei a questionar se isso havia sido positivo ou não... Hoje, tenho certeza de que o amadurecimento científico foi fundamental para o desenvolvimento de minha carreira profissional. Formação diferenciada que poucos alcançam durante uma graduação em Pedagogia.

foi muito positivo e otimista. Buscava construir argumentos que destruíssem teses que colocassem a EaD enquanto subproduto da educação capitalista. Acreditava que era um caminho real e possível para a superação de desigualdades históricas e pessoais daqueles que não tiveram oportunidades de estudar em períodos tidos como ideais. Pensava que a expansão da tecnologia, especialmente a massificação da internet, abriria caminhos para a constituição de uma massa crítica, uma vez que a formação estaria mais acessível e a população, conseqüentemente, teria seu espaço formativo.

Ao final desse período, somei a busca pela formação na prática a distância e iniciei uma ressignificação do meu sujeito pesquisador, no âmbito das políticas públicas, para o sujeito usuário da metodologia a distância. A intensificação de cursos de capacitação e atuação profissional como tutora e professora, permitiram um olhar mais amplo e real da EaD.

Pude construir análises e reflexões sobre ser professora presencial e a distância, atuar como gestora de cursos a distância, tutoria e aluna, em diferentes projetos, programas e cursos. Foi um período de intensa formação e amadurecimento intelectual e, conseqüentemente, um novo olhar mais crítico e, agora, mais real foi se constituindo.

Enquanto atuei como tutora em diferentes programas e projetos a distância, mantive minha postura de defensora da modalidade, de modo irrestrito e inquestionável. Atribuía os problemas e desvios que ocorriam à falta de formação e capacitação das equipes envolvidas. Quando tive minha primeira experiência como docente, já em 2016, pude perceber que as dificuldades e abismos eram maiores que a ausência de formação. A EaD atinge questões políticas e sociais que, infelizmente, coloca a modalidade como refém de uma história socialmente construída, sendo a mesma usada para massificação e construção de uma “sensação de formação”. Ideologia do mercado capitalista em busca de formação de uma maior massa de manobra, mas com títulos, tão vangloriados e solicitados pela comunidade. Nesse momento, toda minha crença na EaD se desfaz!

O desafio pela alocação em um espaço formal de trabalho, também, se tornou intenso. Sendo a EaD uma profícua oportunidade para precarização do trabalho docente, até então, as oportunidades alcançadas eram como bolsistas perenes cujas bolsas duravam o tempo do curso, sem estabilidade ou direitos trabalhistas.

Na busca por uma necessária segurança financeira, ouvi vários “nãos”..., inclusive uma fala de um grande amigo, Paulo Botelho o qual dizia que pela minha formação, pela qualificação na área da EaD, e sem experiência com docência presencial, eu havia me tornado para a sociedade uma “ilustre desconhecida”.

Essa situação de instabilidade, somente, veio a findar, com a aposta de um acionista de uma pequena faculdade particular, à época – 2006¹⁸⁵. Por lá, atuei intensamente na EaD, no regime presencial, em cursos de graduação e de pós-graduação *lato sensu*, por um período de 8 anos.

Nessa oportunidade, posso dizer que me fiz “professora de verdade”, com bagagem teórica e desafios práticos do cotidiano. Como é intensa a metamorfose da “lagarta em borboleta”, ou da “sonhadora pesquisadora” em “professora multidisciplinar”! Tornei-me, nesse espaço, uma multiprofissional que atuava em salas de aula lotadas, chegando a somar, o máximo de 106 alunos; mas também, gestora de programas e núcleos diversos que me renderam a experiência e competência profissional em lidar com diversos aspectos do ensino e da gestão educacional.

Foi um período riquíssimo da prática e consequente afastamento da pesquisa¹⁸⁶. Nesse momento, é possível perceber e afirmar que as duas coisas, no espaço da instituição particular, mercantilista e intensamente regida pelo capital, não andam juntas, mesmo que queiramos! Portanto, em minha vida, tive as duas experiências, a da formação intensiva e da prática ampliada.

Observo, com muito pesar, que não consegui, durante o afastamento da pesquisa e intensificação da prática docente, de 2006 a 2014, manter o pensamento crítico real e militante. Nessa época, fiz-me docente em uma instituição particular, vinculada ao capital financeiro que, por si, objetivava o lucro, por meio da exploração da força de trabalho do professor e venda de sonhos, materializados por títulos acadêmicos. Foi um período em que me fiz alienada e defensora das verdades necessárias ao capital, de modo a conseguir manter-me economicamente ativa.

Confesso que, por um tempo, esse véu que encobria meu olhar crítico não perturbou, era parte de mim, eu vestia a camisa daquela instituição. Mas, com o nascimento de minha primeira filha, Maria Alice, em 2013, a responsabilidade sobre a constituição de seu futuro e os avanços da EaD enquanto exploração docente neste espaço de trabalho, reabriram-me os olhos e fizeram desse período até a posse como professora titular, um árduo e triste movimento.

¹⁸⁵ Essa faculdade pequena e com princípios do capital sendo disfarçados pela lógica da instituição pública, carinhosamente denominada UNIMINAS, cuja meta era diferente daquelas exigidas pelo agressivo mercado das universidades particulares, intensificado pós PROUNI (2005), não aguentou a concorrência e foi vendida ao Maior Grupo Educacional do Planeta, em 2008. E, logo, sofremos as investidas do capital sobre a prática docente, com a intensificação e desvalorização do sujeito, disfarçado por um interesse surreal de garantias das Leis Trabalhistas e Sindicais.

¹⁸⁶ Importante considerar que a pesquisa se faz também na prática cotidiana da sala de aula. No entanto, nesse momento, senti-me afastada do método científico, voltando-me, exclusivamente, para a prática didática de conteúdo, abstraindo-me da condição crítica e analítica, essencial ao pensamento científico.

3 Vivências profissionais x crítica em ação

O meu trabalho como professora teve algumas fases que aqui nomearei como *pré-docência*, *docência* e *docência aplicada*. O início deu-se, ainda, antes da finalização do Mestrado, nos primeiros meses do ano de 2006, em cursos de pós-graduação *lato sensu*, os conhecidos cursos de Especialização. Sentia-me incapacitada para tal, mas precisava da remuneração financeira. Nesse período, a “bolsa do mestrado” havia acabado e a dissertação, não! Logo, minha preocupação nem de longe visava à qualidade das aulas ofertadas; visava à remuneração, à sobrevivência!

Em seguida à defesa, em agosto de 2006, comecei minha primeira experiência como professora de um curso de graduação. Tinha duas turmas inteiras só para mim, os diários, um semestre para trabalhar, provas a corrigir e muita, muita inexperiência. Aí, estava configurada a fase *pré-docência*. Eu não podia decepcionar aqueles alunos, seguindo a lógica “eu preciso desse trabalho para sobreviver” e, também, eu precisava mostrar para mim mesma que aqueles anos de formação (dezenove anos) tinham valido a pena!

Mas, faltava-me o cotidiano da sala de aula, a vivência, a experiência da docência. Posso afirmar que, em um primeiro olhar, estava ótimo. Alunos trabalhando, aulas expositivas, provas, datas sendo obedecidas, diários sendo preenchidos enfim, tudo caminhando intensamente. Mas eu já sabia, faltava a essência do saber naqueles encontros. Isso incomodava-me, muito! Todavia, eu não conseguia ir além, era o meu melhor! Fico a imaginar se aqueles alunos conhecessem, hoje, a professora na fase aplicada. Tenho vontade de reencontrá-los e saber o que fizeram da vida... isso é latente.

Com o passar dos anos e a necessidade de avançar profissionalmente, fui somando disciplinas, além da Didática, outras como Ciências Naturais, Currículo, Empreendedorismo, Gestão Educacional, Gestão do Conhecimento, Antropologia, Matemática, Educação Ambiental, Ética, “Homem, Cultura e Sociedade”¹⁸⁷, Metodologia do Trabalho Científico (projetos e artigos) e, na verdade, o que era ofertado, seguindo a lógica da instituição particular – quanto mais aula você ministra, maior é sua remuneração. E eu fui aceitando e somando experiências e muito trabalho.

Com isso, o número de alunos foi aumentando, as responsabilidades e minha dedicação, como mulher, ainda, neste momento solteira, era de um compromisso integral à vida profissional, e tranquilamente, posso afirmar que trabalhava dezoito horas-dia

¹⁸⁷ Esta disciplina, ministrada nos cursos de bacharelado (Administração, Direito, Psicologia e Engenharias), voltada para a formação do homem em sociedade. Conteúdo similar ao da Sociologia e Antropologia.

naquela instituição. Recebia por oito, mas isso já não importava mais, ou melhor, isso gerava mais-valia, lucro e alienação; era importante para a Instituição.

Esse é o momento de intensificação do trabalho que permitiu o surgimento da fase “docência” em sua ampla dimensão. Eu ministrava muitas aulas, trabalhava muito para conseguir planejar de forma criativa, apoiava a Coordenação do Curso, orientava trabalhos de conclusão, liderava comissões de evento. Sim, nessa fase, eu “vesti”, completamente, a “camisa da empresa”. Eu era a faculdade de duas pernas! Como dediquei-me, alienadamente, a esse grupo!

E os resultados vieram. Muita segurança nas aulas, convites para palestras, discursos inflamados, manipulação de mentes à lógica do mercado, defesa dos ideais capitalistas, convencimento de almas de que o mérito é construído individualmente. Sim, eu morro de vergonha dessa fase. Certamente, tenho mais vergonha dessa fase do que da anterior. Mas eu achava que estava sendo valorizada e isso era o que queria; não conseguia mais ver nada além do que o capital determinava. Quem dera a formação superior fosse regada pelo discurso “comunista” como dizem – se assim fosse, não teria vivido esse momento!

A escola, seja ela em qual nível for, é uma representação dos ideais do mercado capitalista, dos valores da individualização, da concorrência, da meritocracia... enfim, da inculcação neoliberal nas mentes que se sujeitam a tal discurso. E, pouco ou nada, é ofertado de crítica ou reflexão sobre as questões mais amplas; somente discussões limitadas a problemas menores sem questionar a causa dos mesmos. Essa é uma formação alienante e, para seu sucesso, precisa de uma docência alienada. E eu fui! Tive êxito naquele momento, mas eles são descartáveis.

Em 2012, ao reencontrar e casar com meu esposo – Carlos Henrique Cardoso Júnior, posso afirmar que outro sentido foi dado à minha vida, que agora para além da desgastante dedicação à vida profissional, somava-se o compromisso de esposa. Ele, meu esposo, é, hoje, o meu maior parceiro, incentivador e admirador de meu esforço – meu esposo, grande Amor da minha vida!

Logo no final desse ano, 2012, descobrimos nossa primeira gestação e, em 2013, pedi meu primeiro afastamento – licença maternidade, nascimento de minha primogênita, minha primeira Maria, Maria Alice. Fiquei quatro meses em casa e, nesse período, pude perceber que a instituição sentiu minha falta. Começaram a procurar-me via *e-mail*, por telefone e pessoalmente, para eu entregar planilhas, *PowerPoint*, guias de orientações, planos de aulas, enfim, todo o material que eu construí para facilitar e gerenciar meu

trabalho, o meu capital intelectual, eles foram pedindo. Ao primeiro olhar, um sentimento de alegria por estarem “valorizando” minhas produções.

Ledo engano. Entreguei, naquele momento, durante meu afastamento, o que a experiência e o conhecimento me permitiram construir. E, quando do meu retorno, senti que eu não fazia mais falta àquele espaço, diferente do que imaginava. Aí, surge a sementinha da última fase em que me encontro enquanto professora, a *docência aplicada*. Essa demorou muito a se desenvolver, e o doutorado é fruto dessa fase.

Dispensaram-me de cargos de coordenação, afastaram-me de aulas da pós-graduação e minimizaram meu esforço como algo que qualquer um pudesse fazer, até melhor do que eu. Foi um período de grande tristeza. Cheguei, confidencioso, com lágrimas nos olhos, que algumas vezes, dado ao “clima” na faculdade, a olhar para minha pequena Maria Alice e culpá-la pelo meu “fracasso” profissional. Foi como se estivesse no ápice e, ao retornar, eu tivesse sido jogada na base, sem condições de, novamente, escalar. Dói muito lembrar dessa fase. Não, pelo que, naquele momento, supunha ter perdido, mas pelo que a minha condição fez com que acreditasse que havia um culpado, no caso, uma pequena culpada. E isso é horrível!

Permaneci, na instituição, com salário reduzido, com aulas na graduação, com muita insegurança, mas, com total apoio dos alunos, que declaravam grande admiração pelo meu trabalho. Isso era um alento! E comecei a sonhar com o dia em que pudesse sair dali; não queria mais ficar naquele espaço que reconhecia não ser meu mais, como nunca tinha sido. A cada final de semestre, a certeza do desligamento e a comemoração por ter sobrevivido por mais um período.

Em agosto de 2014, inesperadamente, a notícia veio... a convocação para assumir um cargo efetivo no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro (IFTM) – Campus Uberaba. Isso foi um vigor e suspiro de esperança, no sentido de fortalecimento de uma *docência aplicada*, da materialização da crítica, da reflexão e da objetivação dos saberes. Tive, naquele momento, a esperança de aplicar a sapiência alcançadas em minha trajetória acadêmica enquanto aluna e docente. E a expectativa não foi diferente da realidade.

Como docente do IFTM pude voltar a preparar minhas aulas com teor mais crítico, com estudos e pesquisas, com discussões em alto nível e exigência. Pude voltar a ver a importância da formação docente... principalmente, pude perceber que o meu trabalho, de alguma forma, poderia estar contribuindo com a provocação à formação “desalienante” até então vivida.

Nas palavras de Lombardi (2011, p. 13):

Se a existência humana não é garantida pela natureza, não é uma dádiva natural, mas tem de ser produzida pelos próprios homens, e é, pois, um produto do trabalho, isso significa que o homem não nasce pronto, mas tem de tornar-se homem. Ele forma-se homem. Ele não nasce sabendo produzir-se como homem. Ele necessita aprender a ser homem, precisa aprender a produzir sua própria existência. Portanto, a produção do homem é, ao mesmo tempo, a formação do homem, isto é, um processo educativo.

Assim, perceber-se enquanto sujeito parte do processo produzido em seu trabalho diário é condição para a atuação crítica e autônoma, em uma sociedade que cada vez mais me leva a agir de modo inquestionável e acrítico. Ir além da produção meramente “coisificada” para reconhecer, em seu aluno o produto de seu trabalho, é a materialização de um trabalho imaterial. Logo, esse é o constituir-se com sujeito ativo e consciente de suas necessidades e possibilidades, regido por conceitos marxianos.

Nesse “novo” caminho, perceber que o professor, em uma sociedade que o tem com demérito profissional, como sujeito desqualificado em sua prática, justificada pelos baixos rendimentos apresentados nos índices de avaliação institucionalizados, a que a educação é submetida, nos moldes do consenso do capital, percebi ser necessário conhecer um pouco mais sobre esse profissional, do discurso de desvalorização ao que é concebido por ele no seu trajeto formativo.

E, para tanto, busco compreender às condições de trabalho do professor da “escola pública” municipal de Uberaba/MG, numa triangulação que envolve o Plano Nacional de Educação (PNE, 2014), o Plano Decenal Municipal de Educação de Uberaba (PDME, 2015) e a realidade das escolas de ensino fundamental I do município. Vejo, nesta pesquisa, a possibilidade de avançar nessa perspectiva crítica, visando ouvir o professor no que tange ao seu conceito sobre seu espaço de trabalho e a sua percepção frente aos desafios de sua formação e valorização na sociedade.

4 Retorno à pesquisa: o doutorado em foco

Este não foi um exercício simples, voltar à pesquisa, aceitar o desafio de superar o reprodutivismo do conhecimento estabilizado e confortante para o dialético constructo de pensamentos críticos e reflexivos. Significa a superação de uma vida romântica e imaterial para a busca de uma formação consciente, histórica, real, filosófica e autônoma.

O desafio se faz, especialmente, por se tratar de mais um passo para a desconstrução alienante na qual estive imersa desde a defesa do mestrado até esse exato

momento que tive a audácia de aceitar ir além da aparência, na busca totalizante de uma constituição enquanto ser questionadora, crítica, militante e participante.

Neste caminho, ao pensar sobre “o trabalho” dos professores na Rede Municipal de Ensino de Uberaba/MG, coloco-me enquanto questionadora daquela que se fez para aquela que se constituiu. Parto da premissa de que esses professores, teoricamente formados e criticamente pensantes, vivem um período de alienação frente às suas condições materiais de atuação profissional, tal que vivi e hoje, permito-me questionar! É possível avançar, superar as amarras abstratas da alienação profissional.

A aprovação no processo seletivo constituiu-se a primeira superação: consegui, após dez anos afastada da pesquisa, estar entre os cinco primeiros, de 26 (vinte e seis) candidatos, para a linha de pesquisa “Trabalho, Sociedade e Educação”, sob a orientação do professor Doutor Antonio Bosco de Lima, que, apesar de estar voltado à UFU, não o conhecia, em nenhum dos momentos em que estive naquele espaço.

O primeiro ano foi dedicado às disciplinas obrigatórias e optativas cujas produções e discussões foram cruciais para o desenvolvimento da perspectiva crítica da linha de pesquisa e delineamento do que se deseja pesquisar. Importante registrar que, nesse momento, estava totalmente perdida quanto ao objetivo investigativo. Posso afirmar que sabia apenas que desejava fazer uma pesquisa sobre “valorização dos professores da RME de Uberaba”, o que por si, é muito vago para um pesquisador.

Ao findar meu primeiro semestre de estudos, meu orientador e eu avaliamos o quanto esse trajeto seria complicado para nossa pequena Maria Alice. Naquele momento, havia acabado de completar quatro anos de idade, e dava sinais de que minha ausência poderia ser prejudicial, demonstrando alteração em seu comportamento social e, especialmente na escola. Diante disso, decidimos, eu e meu esposo, solicitar o afastamento das atividades profissionais no IFTM, pois, entre atuação profissional, formação acadêmica e mãe, a minha primeira escolha era ser “mãe”; a segunda, concluir o doutorado para ser uma profissional melhor, mais qualificada e atuante.

Este é um movimento de valorização do profissional docente. Eu, profissionalmente, preciso do título de doutoramento. A instituição, tem grande interesse nos desdobramentos desta formação, frente à minha atuação. Portanto, não constitui um benefício de interesse único. Se assim for, acredito que nada mais justo que o sistema sustentar minha condição de trabalho no momento desta formação, ampla, intensificada e complexa. Faço este destaque, pois, durante os dois anos e meio em que estive afastada de minhas atividades profissionais para dedicação exclusiva à minha formação

continuada, tive que conviver com críticas em formato de “piadinhas” sobre a minha privilegiada condição de “não trabalhar”.

Esta crítica pejorativa carrega em si, dois grandes pesos: a sociedade não consegue perceber a importância da formação acadêmica para o desempenho das funções decorrentes da mesma, e o professor parece que precisa deter de “superpoderes” que envolvam um excelente desempenho profissional, associado à máxima formação acadêmica, de modo concomitante. E isso não existe. Não é possível ser mãe, professora e estudante *stricto sensu*, concomitantemente, sem escolhas.

Nesse sentido, por reconhecer não ter os tais “superpoderes”, optei por agir como “mortal”. Logo, ao solicitar o afastamento da docência, pude ser integralmente, mãe, mulher e pesquisadora. Esta decisão foi muito importante. Infelizmente, não consegui vislumbrar tais movimentos de valorização para com os colegas professores da RME de Uberaba. Este constitui-se como um dos movimentos de “desvalorização” que esses sofrem!

No segundo ano de formação, meu esposo e eu tivemos o presente anunciado: estava gestando uma tese e um novo ser em meu ventre: foi o anúncio da chegada de nossa segunda Maria, a Maria Flor. Relembro o medo que isso trouxe para mim, especialmente frente ao “como seriam os desdobramentos” de uma gestação junto com uma tese? Bem, dois destaques: não fui a primeira a viver este desafio e o acolhimento de meu orientador foi espetacular. Quando lhe trouxe a notícia, quase sem palavras, por ainda o conhecer bem pouco, ainda emociono-me, pelo carinhoso abraço que me deu, e a tranquilidade que me passou, vibrando com a notícia, sem priorizar ou pensar que aquele bebê pudesse prejudicar a pesquisa. Isso foi um aprendizado difícil de explicar com palavras.

O terceiro ano de doutoramento, em período previsto, desfrutamos do momento da “qualificação” do trabalho, com grandes elogios e indicações de continuidade do trabalho e, em seguida, consegui coletar os dados, com a aplicação do “*survey*”. Vale ressaltar que os desafios dessa etapa trouxeram-me o amadurecimento frente à pesquisa que até então, ainda, não tinha alcançado. Foi com os dados “em mãos” que percebi que a valorização de que tanto eu falava tinha aplicações (ou implicações)? mais direcionadas, estruturadas e alcances inimagináveis, até então.

Infelizmente, a pressão de voltar ao trabalho, agora, sendo mãe de duas Marias (nossa Alice, agora com quase oito anos, e a pequena Flor, com um ano e nove meses) e, ainda, não conseguir ter finalizado a tese, levou-me a um estado de adoecimento mental,

com severas crises de ansiedade, diagnosticadas como depressão. Vivi os últimos meses de 2019 e início de 2020, de forma muito difícil e sofrida.

No entanto, a volta ao trabalho, em fevereiro de 2020, fez-me muito bem. Senti muita falta da sala de aula, e por exatos trinta dias, vivi o retorno da docência presencial. Senti frustração por este retorno presencial ter sido, bruscamente, interrompido pela crise sanitária, provocada pela Covid-19 que dilacerou todas as construções e recuperação mental que havida conseguido.

Mergulhei, novamente, entre março e agosto deste ano, nas difíceis crises de ansiedade, somadas ao desafio de atuar profissionalmente como “professora remota” em casa, com duas crianças enclausuradas sem poder sair de casa. Foi um período de muita dor, *stress* e dúvidas sobre o futuro, especialmente, sobre a tese. Quando, finalmente, consegui o “equilíbrio” emocional para ser mãe em período integral, ser professora remota e retomar os trabalhos com a tese, em agosto de 2020, meu esposo e eu fomos acometidos com a doença, adquirimos o vírus da Covid cujos sintomas foram muito fortes que levaram-me à internação e ao medo de não voltar.

Somente no final de setembro deste ano, consegui superar as sequelas da doença, e retomar a produção da tese, com foco e dedicação total. Foram cinco meses de enclausuramento praticamente total, por oito, dez, doze e até quatorze horas/dia, para a pesquisa conseguir alcançar a condição de defesa. Eis que aqui estou, cheia de cicatrizes, pelo difícil trajeto enfrentado, mas, significativamente, mais segura frente ao que sou e pretendi com a tessitura deste relatório de pesquisa. O mais controverso, crítico, analítico e extenso, que porventura, conseguiria sonhar um dia produzir.

5 Considerações Finais

A vida que me coloquei a narrar nestas linhas existe somente em mim, no meu caminhar histórico, de uma existência única, complexa, embrulhada e, individualmente, visitada nesse momento. Logo, a clareza e transparências dos fatos históricos e sociais narrados aqui não cumprem a exata medida de uma análise científica. Em princípio, são apenas elucubrações que foram valorizadas ou excluídas à medida que a história política, social e cultural as atravessava, contribuindo, diretamente, para a constituição da sua existência, ou talvez, de sua coexistência pacífica, ou não!

O discurso apresentando é rico por ser parte de uma teia de discursos que se estruturam, não em uma relação linear e previsível, mas medido pelas emoções e sentimentos que foram sendo suscitados. Por si só, trata-se de uma vida complexa,

diretamente influenciada pela materialidade dos fatos; logo, única e incrivelmente sofrida, inacreditável e vibrante. Ou somente, mais uma vida!

Disso tudo, é relevante considerar que essa não foi uma trajetória isolada, ignorada ou abandonada. Sempre foi mediada pelas mais incríveis relações de amizade, de cumplicidade e de parceria. Portanto, posso afirmar que meu caminhar jamais foi só... enfatizando que o primeiro passo sempre foi meu, nas buscas e objetivos traçados. E, por tudo já descrito, muito por vezes, inacreditáveis para uma menina simples, de uma cidade do interior mineiro. No entanto, se tive o esforço, contei com as possibilidades; e a soma de ambos me fizeram realidade.

Todos os papéis que, até aqui, assumi, filha, estudante, trabalhadora docente, esposa de um homem incrível, mãe de minhas para sempre Maria's, e, novamente, estudante, permitem-me respirar a ciência com maior maturidade social, política e profissional. Permite-me anunciar a existência de uma mulher cuja essência de buscas, de alcances, de derrotas e de vitórias faça valer a condição de representante de uma categoria profissional que precisa ser ressignificada e reconstruída em suas verdades e valores.

Talvez, o caminho seria exatamente esse: compreender a materialidade dos fatos expressos nos documentos oficiais, para alcançar uma possível reestruturação do cotidiano profissional, a partir do incentivo, ao reconhecer-se como sujeito do processo. Afinal, “é preciso ter sonho sempre”. Afinal, não sou Maria, mas carrego comigo o dom de cuidar de duas para as quais, pela maternidade, busco um futuro mais doce do que foi meu passado.

Reconsidero, então, que a tessitura deste memorial foi um exercício dialético que provocou reflexões intensas sobre o meu eu-hoje e as possibilidades de ressignificação que o mesmo se sujeita ao se permitir fazer-se pensado. Trata-se da abertura à recriação de si mesmo, a partir de uma identidade histórica em favor do desenho de avanços futuros. Neste sentido, acredito que pensar sobre esta história permite-me alcançar uma autonomia intelectual frente aos questionamentos que venho fazendo sobre a arte de ser professor para além dos discursos desenhados nas teorias e da possível alienação a que a prática conduz as pessoas. Que tenha eu superado o medo do escrever a partir destas reflexões...

Referências

BRASIL. **Decreto n. 5.622, de 20 dezembro 2005**. Regulamenta o Art. 80 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 2005. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-006/2005/Decreto/D5622 .htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-006/2005/Decreto/D5622.htm). Acesso em: 03 nov. 2015.

BRASIL. **Decreto n. 6.096, de 24 de abril de 2007.** Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI. Brasília, DF: Presidência da República, 2007. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6096.htm. Acesso em: 13 dez. 2018.

BRASIL. **Decreto n. 11.096, de 13 de janeiro de 2005.** Institui o Programa Universidade para Todos - PROUNI, regula a atuação de entidades beneficentes de assistência social no ensino superior; altera a Lei n. 10.891, de 9 de julho de 2004, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2005. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11096.htm. Acesso em: 13 dez. 2018.

BRASIL. **Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971.** Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 1971. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm. Acesso em: 10 mar. 2017.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 10 mar. 2017.

BRASIL. **Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2014a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 19 maio 2017.

IBGE. **Cidades Panorama:** Monte Alegre de Minas. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/mg/monte-alegre-de-minas/panorama>. Acesso em: 10 out. 2018.

LOMBARDI, José Claudinei. **Educação e ensino na obra de Marx e Engels.** Campinas: Alínea, 2011. 265p.

NASCIMENTO, Milton; BRANT, Fernando. Maria, Maria. In: **Clube da Esquina 2.** Rio de Janeiro: EMI-ODEON, 1978. 2 CD, CD 2, faixa 8.

UBERABA(MG). Lei n. 12.200, de 15 de maio de 2015. Aprova o Plano Decenal Municipal de Educação de Uberaba – PDME para o decênio 2015-2024, e dá outras providências. **Porta-Voz**, Uberaba, n. 1.295, p. 56-104. Poder Executivo, Uberaba, MG, 22 maio de 2015a. Disponível em: <http://www.uberaba.mg.gov.br:8080/portal/acervo/portavoz/arquivos/2015/129520-2022-05-2015.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2017.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA. Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-graduação. **Educação.** Uberlândia. 2021. Disponível em: <http://www.propp.ufu.br/programa/educacao>. Acesso em: 16 jan. 2021.

VASCONCELOS, Juliene Silva. **A educação a distância na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia.** Uberlândia, 2002. Projeto PIBIC/CNPq 2001/2002. 29 p.

VASCONCELOS, Juliene Silva. **Educação a Distância e Formação de Professores:** um olhar sobre a inserção institucional da Universidade Federal de Uberlândia. 2006. 142 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2006.

VASCONCELOS, Juliene Silva. **O professor pedagogo e licenciado nos projetos de Educação a Distância da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia/UFU – 2000/2002.** Uberlândia, 2003. Projeto PIBIC/CNPq 2002/2003. 38p.