



UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

ANA MARIA MENDES SAMPAIO

**DEMANDAS DE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL
DOCENTE NO MUNICÍPIO DE MARIANA-MG: PNE (2014-2024) E
PME (2015-2024)**

Mariana – MG

2018

Ana Maria Mendes Sampaio

**DEMANDAS DE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL
DOCENTE NO MUNICÍPIO DE MARIANA: PNE (2014-2024) E
PME (2015-2024)**

Dissertação apresentada à banca examinadora para a obtenção do título de Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação – Mestrado da Universidade Federal de Ouro Preto.

Área de Concentração: Educação.

Linha de Pesquisa: Formação de Professores, Instituições e História da Educação.

Orientador: Prof. Dr. José Rubens Lima Jardimino.

Mariana – MG

2018

S192d Sampaio, Ana Maria Mendes.
Demandas de desenvolvimento profissional docente no município de Mariana-MG [manuscrito]: PNE (2014-2024) e PME (2015-2024) / Ana Maria Mendes Sampaio. - 2018.
xiv, 220f.: il.: color; graf; tabs.

Orientador: Prof. Dr. José Rubens Lima Jardimino.
Coorientador: Prof. Dr. Marcelo Donizete da Silva.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Ouro Preto. Instituto de Ciências Humanas e Sociais. Departamento de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação.

Área de Concentração: Educação.

1. Professores - Formação . 2. Educação e Estado. 3. Plano Nacional de Educação (Brasil). I. Jardimino, José Rubens Lima. II. Silva, Marcelo Donizete da. III. Universidade Federal de Ouro Preto. IV. Título.

CDU: 377.8

Catálogo: www.sisbin.ufop.br



Ana Maria Mendes Sampaio

"DEMANDAS DE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE NO MUNICÍPIO DE MARIANA: PNE (2014-2024) e PME (2015-2024)."

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da UFOP, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação, aprovada pela Comissão Examinadora abaixo assinada.

Prof. Dr. José Rubens Lima Jardimino (Orientador)
Universidade Federal de Ouro Preto

Prof. Dr. Marcelo Donizete da Silva (Coorientador)
Universidade Federal de Ouro Preto

Prof. Dra. Regina Magna Bonifácio de Araújo (Membro)
Universidade Federal de Ouro Preto

Prof. Dr. Ângelo Ricardo de Souza (Membro)
Universidade Federal do Paraná

Aos professores da educação básica, que mesmo em face de tantas dificuldades, envidam esforços na construção de uma escola pública de qualidade.

AGRADECIMENTOS

A Deus que me deu força para o enfrentamento dos desafios da vida acadêmica e não acadêmica e iluminou meus caminhos e descaminhos;

Ao Prof. Dr. e Orientador José Rubens Lima Jardimino, gratidão pela confiança e carinho. Segue uma enorme admiração pela capacidade em conciliar firmeza e companheirismo e pela maestria com que me ajudou a elucidar e organizar os problemas e as questões afluídas nesta pesquisa;

Ao Prof. Dr. e Co-orientador Marcelo Donizete, pelas contribuições, dados e comentários, essenciais para o amadurecimento do trabalho realizado;

Ao Prof. Dr. Ângelo Santos, pelo olhar criterioso na qualificação e pelas ideias acordadas a partir de suas contribuições;

À Prof.^a Dr.^a Regina Magna Bonifácio, pelo aprendizado, força, carinho e apoio, ao longo de todo o período do mestrado;

À Prof.^a Dr.^a Zara Tripodi, que contribuiu para “mover o pensamento”, me auxiliando a materializar as ideias da pesquisa com suas sugestões e críticas;

Aos professores da rede pública municipal de ensino de Mariana-MG, a quem devo a base empírica da pesquisa. Sem eles, este trabalho não se concretizaria;

À Secretaria Municipal de Educação de Mariana – MG, que gentilmente autorizou a realização desta pesquisa junto às escolas de sua rede;

Ao querido amigo Clodoaldo Paixão, pelo incentivo na volta ao percurso acadêmico, pela constante atenção e preciosas contribuições na pesquisa;

À minha mãe, por sua crença no valor da educação e por não nunca ter desistido da minha formação;

Às minhas irmãs, as filhas de Maria;

Ao meu esposo André, por toda paciência e cuidado. Seria tão mais difícil sem a sua ajuda;

À minha filha, amiga, companheira e cúmplice Thais, razão e motivação maior da minha vida;

À Valdete, amiga do mestrado e da vida, agradeço o companheirismo e diálogo permanente, troca de livros, textos, ideias. E também as amigas Raquel e Keu pelo apoio, generosidade e estímulo constante nesta caminhada;

Aos colegas do Grupo de Pesquisa OBEDUC/CAPES, a quem devo tantas contribuições, presentes nesta dissertação;

Aos colegas do Grupo de Pesquisa FOPROFI/CNPQ/UFOP, pelo convívio afetivo e de tanto aprendizado;

Ao Programa de Pós-graduação da UFOP

À UFOP, pelo financiamento da pesquisa.

RESUMO

Esta pesquisa teve como objetivo analisar as demandas de Desenvolvimento Profissional Docente (DPD) dos professores da rede pública municipal de Mariana – MG e sua relação com o Plano Nacional de Educação (Lei 13.005/2014) e o Plano Municipal de Educação (Lei 3.042/2015). A linha teórica metodológica seguida teve como foco analítico o DPD, bem como seus elementos constituintes (formação, carreira, condições de trabalho e remuneração) nas políticas públicas educacionais. A pesquisa é de natureza qualitativa e contou com a participação de 27 professores da educação infantil e do ensino fundamental I da rede pública municipal de ensino. Como instrumentos de coleta de dados, utilizou-se de pesquisa documental, questionário de caracterização e realização de grupos focais. Os resultados encontrados apontam que as demandas de DPD trazidas pelos professores revelam antigos problemas presos à formação inicial, a exemplo da relação teoria e prática; falta de motivação e incentivo à formação continuada; perda da autonomia; desprestígio social e déficits nas condições de trabalho dos docentes, que, apesar de não se queixarem dos salários, sentem-se excessivamente cobrados profissionalmente pelo sistema municipal de ensino. Os resultados também chamam a atenção para a falta de participação dos professores no processo de construção, implantação e avaliação das políticas educacionais. O confronto da política nacional do PNE e do PME em torno do desenvolvimento profissional dos professores revelou que apesar das políticas de DPD terem sido adotadas pela legislação educacional brasileira, falta muito para que sejam efetivadas. Como desafios, aponta-se: a) a falta de regulamentação do regime de colaboração entre os entes federados na condução dos sistemas educacionais e efetivação do PNE; b) a inexistência do Sistema Nacional de Educação, a encargo de ser instituído pelo próprio plano; c) a recente aprovação da Emenda Constitucional nº 95/2016, que ao reduzir os investimentos sociais por um período de 20 (vinte) anos, traz para a efetivação da política do PNE (2014-2024) e dos planos estaduais e municipais de educação do país, uma barreira praticamente intransponível.

Palavras-chave: Desenvolvimento Profissional Docente, Política Pública Educacional, Plano Nacional de Educação.

ABSTRACT

This research had the objective of analyzing the demands of teachers' professional development (DPD) of the municipal public network of Mariana - MG and its relationship with the National Education Plan (Law 13,005/2014) and the Municipal Education Plan (Law 3,042/2015). The theoretical methodological line followed was the analytical focus of the DPD, as well as its constituent elements (training, career, working conditions and remuneration) in public educational policies. The research is qualitative in nature and counted with the participation of 27 teachers of elementary education and elementary school I of the municipal public school system. As data collection instruments, we used documentary research, characterization questionnaire and focus groups. The results show that the demands of DPD brought by the teachers reveal old problems attached to the initial formation, such as the relation theory and practice; lack of motivation and encouragement for continuing education; loss of autonomy; social deprivation and deficits in the working conditions of teachers, who, despite not complaining about salaries, feel overcharged professionally by the municipal education system. The results also draw attention to the lack of participation of teachers in the process of construction, implementation and evaluation of educational policies. The confrontation of the national PNE and SME policy around the professional development of teachers revealed that although DPD policies have been adopted by Brazilian educational legislation, they are still a long way from being implemented. As challenges, we point out: a) the lack of regulation of the collaboration regime between the federated entities in the conduction of educational systems and the effectiveness of the PNE; b) the inexistence of the National Education System, to be instituted by the plan itself; c) the recent approval of Constitutional Amendment No. 95/2016, which, by reducing social investments for a period of 20 (twenty) years, brings PNE policy (2014-2024) and state and municipal education plans of the country, a practically insurmountable barrier.

Keywords: *Professional Teacher Development, Educational Policy, National Education Plan.*

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- ABED – Associação de Educação a Distância
- AC – Atividade Complementar
- AED – Arranjos de Desenvolvimento da Educação
- ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
- CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
- CEAD – Centro de Educação Aberta e a Distância
- CEB – Conselho Nacional de Educação
- CEFET – Centro Federal de Educação Tecnológica
- CEMPA – Centro de Educação Municipal Padre Avelar
- CDES – Conselho de Desenvolvimento Econômico e Social
- Centro de Educação ou Equivalentes das Universidades Públicas Brasileiras
- CES – Câmara de Educação Superior
- CLT – Consolidação das Leis Trabalhistas
- CNE – Conselho Nacional de Educação
- CNS – Curso Normal Superior
- CNTE – Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação
- CONAE – Conferência Nacional de Educação
- CONEB – Conferência Nacional de Educação Básica
- CONSED – Conselho Nacional de Secretários de Educação
- CP – Conselho Pleno
- DCN – Diretrizes Curriculares Nacionais
- DF – Distrito Federal
- DIEESE – Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos
- DPD – Desenvolvimento Profissional Docente
- E.M. – Escola Municipal
- EAD – Educação a Distância
- EC – Emenda Constitucional
- ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino
- FHC – Fernando Henrique Cardoso
- FIES – Programa de Financiamento Estudantil
- FJP – Fundação João Pinheiro
- FNE – Fórum Nacional de Educação

FOPROFI - Grupo de Pesquisa: Formação e Profissão Docente
FUNDEB – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
FUNDEF – Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental
FUNDES – Fundo de Manutenção da Educação Superior
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
ICHS – Instituto de Ciências Humanas e Sociais
IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDH – Índice de Desenvolvimento Humano
IES – Instituição de Ensino Superior
INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
IPEA – Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
ISE – Instituto Superior de Ensino
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação
LEPED– Laboratório de Estudos e Pesquisas em Ensino e Diversidade
LOM – Lei Orgânica Municipal
MDE – Manutenção e Desenvolvimento de Ensino
MEC – Ministério da Educação e Cultura
MESP – Ministério da Educação e da Saúde Pública
OBERI – Observatório da Educação da Região dos Inconfidentes
OCDE– Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OEI – Organização dos Estados Ibero-americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura
MST – Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra
PAR – Plano de Ações Articuladas
PARFOR – Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica
PEE – Plano Estadual de Educação
PIBID – Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
PIB – Produto Interno Bruto
PISA – Programa Internacional de Avaliação do Estudante
PL – Projeto de Lei
PLC – Projeto de Lei Complementar
PME – Plano Municipal de Educação
PNAD – Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios

PNBE – Programa Nacional Biblioteca na Escola
PNE – Plano Nacional de Educação
PNLD – Programa Nacional do Livro Didático
PNUD – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PPA – Plano Plurianual
PPE – Política Pública Educacional
PPGE – Programa de Pós-graduação em Educação
PPP – Projeto Político Pedagógico
PRODOCÊNCIA – Programa de Consolidação das Licenciaturas
PREAL – Programa de Promoção das Reformas Educativas na América Latina
PROCAMPO – Programa de Oferta de Cursos de Licenciatura em Educação no Campo
PRONACAMPO – Programa Nacional de Educação do Campo
ProUni – Programa Universidade para Todos
PSNP – Piso Salarial Nacional Profissional
PT – Partido dos Trabalhadores
RHSME – Recursos Humanos da Secretaria Municipal de Educação
RENAFOR – Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica
SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica
SME – Secretaria Municipal de Educação
SNE – Sistema Nacional de Educação
SRE – Superintendência Regional de Ensino
TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TPE – Todos pela Educação
UAB – Universidade Aberta do Brasil
UFOP – Universidade Federal de Ouro Preto
UNDIME – União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Evolução IDEB	39
Gráfico 2 - Segmento de atuação.....	47
Gráfico 3 - Situação Funcional.....	47
Gráfico 4 - Faixa etária dos sujeitos da pesquisa.....	48
Gráfico 5 - Cursos de Graduação	49
Gráfico 6 - Curso de Pós-graduação.....	49
Gráfico 7 - IES da Graduação.....	50
Gráfico 8 - IES da Pós Graduação.....	50
Gráfico 9 - Modalidade da Graduação	50
Gráfico 10 - Modalidade da Pós-graduação	50
Gráfico 11 - Experiência profissional.....	51
Gráfico 12 - Jornada de trabalho	51
Gráfico 13 - Quantidade de escolas que trabalham	51
Gráfico 14 - Níveis de satisfação salarial	52
Gráfico 15 - Níveis de satisfação geral.....	52
Gráfico 16 - Índice de satisfação salarial.....	52
Gráfico 17 - Índice de satisfação geral	52
Gráfico 18 – Comparação Rendimento Médio dos Docentes com outras Profissões. ...	70
Gráfico 19 - Professores da Educação Básica com Nível Superior.....	103
Gráfico 20 - Professores com Pós-graduação.....	104
Gráfico 21 - Professores com Formação Continuada.....	104

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Dimensões do IDHM de Mariana	38
Tabela 2 - Posicionamento comparativo ao IDH nacional	39
Tabela 3 - Escolas da Educação Básica de Rede Municipal de Mariana	40
Tabela 4 - Taxas de Aprovação, Reprovação e Abandono do Ensino Fundamental.....	40
Tabela 5 - Taxas de Aprovação, Reprovação e Abandono da Escola Dom Luciano Pedro M. de Almeida	41
Tabela 6 - Taxas de Aprovação, Reprovação e Abandono do CEMPA.....	42
Tabela 7 - Corpo Documental da Pesquisa.....	44
Tabela 8 - Códigos de Identificação	46
Tabela 9 - Identificação dos professores por códigos.....	46
Tabela 10 - Formação dos Professores	48
Tabela 11 - Organização dos Grupos Focais	55
Tabela 12 - Professores da Educação Básica com curso superior – Rede Pública.....	124
Tabela 13 - Professores da Educação Básica de Mariana com Pós-Graduação	131
Tabela 14 – Professores de Mariana por tipo de pós-graduação	131
Tabela 15 - O piso salarial nacional e o piso da rede municipal de Mariana	136
Tabela 16 – Organização dos Descritores e Indicadores em Categorias.....	141
Tabela 17 - A formação de professores no Brasil entre 1982 e 2006.....	146
Tabela 18 - Proporção de professores, segundo frequência da participação	179
Tabela 19 - REM – Ranking de Eficiência do Município de Mariana - MG	188
Tabela 20 - Quantidade de trabalhos encontrados - Levantamento CAPES	220

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
1. TEMA E PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA	21
1.1. Desenvolvimento Profissional Docente e sua evidência no atual contexto educacional.....	21
1.2. Discussão conceitual em torno do DPD	26
1.3. O Percurso Metodológico da Pesquisa	35
1.3.1. Campo da Pesquisa	38
1.3.2. Fontes da Pesquisa	43
1.3.3. Sujeitos da Pesquisa	47
1.3.4. Técnica de Coleta de Dados.....	53
1.3.5. Método de análise dos dados	56
2. ELEMENTOS DO DPD: UM CONTEXTO DE (DES)VALORIZAÇÃO DA CARREIRA	60
2.1. Da formação inicial à continuada	60
2.2. A remuneração dos professores	67
2.3. Os Planos de Carreira.....	71
2.4. As Condições de Trabalho.....	78
3. O DPD E AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS: PNE (2014-2024) E PME (2015-2024) EM QUESTÃO	85
3.1. As Políticas de DPD – para além da formação	85
3.2. Políticas locais e nacionais: um processo de (des)articulação	89
3.3. A Construção do Plano Nacional de Educação (2014-2024).....	97
3.4. PNE (2014-2024): O Olhar no Desenvolvimento Profissional Docente	101
3.5. O PNE (2014-2024) e o PME (2015-2024) de Mariana: uma análise contrastiva..	115
3.5.1. Metas de Formação Docente	121
3.5.2. Metas de Valorização do Magistério	135
4. OS ACHADOS DA PESQUISA: PERCEPÇÕES A PARTIR DOS DADOS COLETADOS E DOS DOCUMENTOS	141
4.1. As Demandas da Formação dos Professores.....	142
4.2. As Demandas da Carreira dos Professores	161
4.3. O Plano Nacional de Educação (2014-2024) e o Plano Municipal de Educação (2015-2024) segundo os professores de Mariana – MG	176
CONCLUSÕES	186
REFERÊNCIAS	193
ANEXOS	208
Anexo 1 - Pedido Autorização à SME de Mariana-MG para realização da pesquisa	208
Anexo 2 - Autorização da SME de Mariana-MG para realização da pesquisa.....	209
APÊNDICES	210
Apêndice 1 - Termo de Compromisso Livre e Esclarecido.....	210
Apêndice 2 - Questionário de caracterização dos professores.....	211
Apêndice 3 - Roteiro do Grupo Focal.....	218
Apêndice 4 - Quantidade de trabalhos encontrados - Levantamento CAPES	220

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa intitulada “Demandas de Desenvolvimento Profissional Docente no Município de Mariana-MG: PNE (2014-2024) e PME (2015-2024)” teve como foco analítico o exame das demandas de desenvolvimento profissional dos professores da esfera pública municipal de ensino de Mariana e sua relação com as metas estipuladas pela Lei nº 13.005/2014, que aprova o PNE – Plano Nacional de Educação. Este trabalho está inserido na linha de pesquisa “Formação de Professores, Instituições e História da Educação”, do Programa de Pós-Graduação – Mestrado em Educação, do Departamento de Educação da UFOP – Universidade Federal de Ouro Preto e integrado às pesquisas do FOPROFI - Grupo de Pesquisa: Formação e Profissão Docente - do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Ouro Preto, certificado pela Instituição no diretório de grupos de pesquisa do CNPq - Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico.

Nesse estudo, a reflexão em torno do debate sobre a educação nacional buscou articular o diálogo entre o processo de desenvolvimento profissional docente, presente no PNE 2014-2024 (Lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014), com as demandas de Desenvolvimento Profissional Docente (DPD) enfrentadas pelos professores da rede municipal da cidade de Mariana – MG. Esta relação foi explicitada por meio de estudos dos seguintes aspectos: a) o processo de análise das metas e estratégias do PNE em torno do DPD; b) o contexto educacional, político e social nos quais se inserem essa relação; c) as implicações do regime federativo nacional frente às demandas de DPD; d) os docentes como protagonistas importantes na discussão, elaboração e efetivação dessas políticas.

Todos esses aspectos implicam na definição de qualidade da educação básica, em que as proposições sobre as melhorias necessárias, apesar de fundamentais, pouco significado têm se não vierem acompanhadas de uma política mais consistente de desenvolvimento profissional docente. Apesar das contradições e das diversas lacunas existentes nas metas do novo plano, que referenciam a formação e a valorização do magistério, o PNE (2014-2024) evidencia a necessidade de ações governamentais – nas três esferas de governo – diretamente voltadas para desenvolvimento profissional dos professores. Um dos principais desafios, no entanto, dado a amplitude do PNE é a implantação das ações municipais de educação, de forma articulada com a política nacional, tendo em vista as demandas de DPD propugnadas pelas lutas e manifestações

dos movimentos sociais de educação.

No âmbito das políticas públicas, Saviani (2009) alerta para o complexo processo de articulação dessas políticas, que ora revela seu caráter centralizador, ora o seu caráter descentralizador, num percurso de descontinuidade que parece ter dificultado as várias tentativas de mudanças, principalmente naquilo que interfere no princípio da cooperação entre os diversos níveis da federação: União, Estados, Distrito Federal e Municípios, em conceber a educação, tanto como uma competência privativa da União (art. 22, inciso XXIV, LDB), quanto como uma competência comum a todos os entes federativos (art. 23, inciso V) e, também, uma competência concorrente (art. 24, inciso IX). Analisando melhor esse complexo contexto, Cury (2011) diz que:

[...] tais competências, encimadas por uma finalidade comum, um sentido geral, com regras e normas, visa obter uma harmonia interna entre a União e os entes federados. Espera-se com isso que não haja antinomias no interior das e entre as competências e que, coexistindo lado a lado, formem um conjunto harmonioso visando os fundamentos, objetivos e finalidades maiores e comuns postos na Constituição. (CURY, 2011, p.793)

Ainda, de acordo com Cury (2002), é da concepção articulada entre os sistemas que decorre a exigência de um PNE (art. 214 da Constituição Federal) que seja, ao mesmo tempo, racional nas metas e nos meios, e efetivo nos seus fins. Tal concepção, no entanto, oposta à tradição centralizadora, aos diversos interesses políticos-ideológicos que estão em jogo e ao caráter vertical das decisões dos poderes executivos, não é de fácil implementação.

Em meio a esse contexto, vários municípios buscam planejar e executar melhor suas ações, no intuito de elevar o perfil do desenvolvimento profissional dos profissionais do magistério da sua rede municipal de ensino. Para André (1999), conhecer as ações implementadas, bem como as demandas de DPD desses municípios é importante, porque oportuniza o acesso a dados empíricos que, uma vez estudados, podem melhor referenciar práticas e políticas educacionais.

No entorno dessas questões, a intensificação do debate atual sobre as políticas de DPD vem se construindo como forte aliada nas proposições acerca das necessidades de transformações, seja no que diz respeito às subjetividades dos docentes, que fortemente influenciam o seu exercício em sala de aula, seja nos avanços relacionados à sua formação e carreira.

No que se refere às motivações para a presente pesquisa, estas se deram a partir de exatos três momentos. O primeiro, durante o curso de graduação em Pedagogia,

conhecendo como historicamente os problemas da educação foram problematizados por vários autores, fazendo nascer, assim, a educação como objeto de conhecimento. Apesar do saber teórico obtido, permanecia a necessidade de adquirir uma visão mais ampla, frente aos limites e desafios existentes.

Noutro momento (já graduada), vivenciando a oportunidade de trabalho como formadora de formadores¹ foi possível perceber as demandas (em sentido amplo) dos professores que atuavam na educação básica. Nessa experiência vieram à tona várias questões relacionadas aos problemas tantas vezes debatidos – ontem e hoje – entre teoria e prática. Qual a razão do desencontro? Eis a questão ainda em aberta.

Pouco tempo mais tarde (2005/2008), num terceiro momento, outra oportunidade de trabalho com a educação, dessa feita como gestora municipal (Secretária Municipal de Educação) do pequeno município de Aramari, interior da Bahia. Essa experiência contribuiu para uma maior percepção do problema da educação, porque possibilitara ter um olhar mais amplo – a dimensão político-administrativa, tendo como fundamento a implementação de políticas públicas educacionais, portanto, além da dimensão exclusivamente pedagógica.

Em meio a este novo contexto profissional, o grande desafio encontrado, além da responsabilidade gestora de tomada de decisão, inspeção, direção, orientação e supervisão das unidades escolares como um todo, estava na formulação e execução de política de desenvolvimento profissional docente, que atendesse as demandas apontadas pelos professores.

A delimitação da pesquisa ligada às questões relacionadas ao DPD representou uma retomada às preocupações enquanto profissional da educação, por acreditar que esse é um dos campos de pesquisa que, potencialmente, pode apontar saídas para os problemas vivenciados pelos professores. Durante a fase introdutória desse estudo, foram construídas algumas perguntas orientadoras em torno do DPD: 1) como se dá o processo de definição das políticas de desenvolvimento profissional docente realizada pelo município de Mariana? 2) Em que medida as políticas municipais dialogam com a política nacional definida no PNE? 3) Qual a participação dos professores da rede municipal nesse processo? 4) Como são desenvolvidas as práticas de desenvolvimento profissional docente no município de Mariana? 5) Quais as experiências de

¹Professores de educação infantil, ensino fundamental I e II e graduandos em pedagogia.

desenvolvimento profissional, efetivamente vivenciadas pelos professores da rede municipal? 6) Qual a percepção dos professores sobre as práticas de desenvolvimento profissional executadas pela rede municipal de ensino? Esses questionamentos vinculam-se ao objetivo geral e específicos da pesquisa e conduziram a formulação da seguinte questão problema: “quais as demandas de desenvolvimento profissional docente vivenciadas pelos professores da rede pública municipal de Mariana – MG e sua relação com PNE (Lei 13.005/2014) e PME (Lei 3.042/2015)?”

Desse modo, embora o estudo tenha sido guiado estrategicamente pelo objetivo geral, foram os objetivos específicos os guias operacionais:

- Indicar os principais elementos constitutivos do PNE, tendo como preocupação analítica o desenvolvimento profissional docente da esfera municipal;
- Caracterizar e descrever as demandas de desenvolvimento profissional vivenciadas pelos professores da educação do município de Mariana – MG;
- Discutir a relação existente (ou não) entre as demandas de desenvolvimento profissional dos professores municipais, o Plano Nacional de Educação (PNE) e o Plano Municipal de Educação (PME) de Mariana – MG.

Parte-se ainda do pressuposto de que as políticas do Plano Nacional de Educação e do Plano Municipal de Educação, para produzirem os resultados educacionais desejados, precisam estar minimamente articuladas e integradas nos três níveis federativos do regime republicano nacional. Nesse sentido, foi formulada, também, a presente hipótese de pesquisa: a falta de articulação e integração mínima entre as políticas locais e nacionais influenciam negativamente o processo de desenvolvimento profissional docente do município de Mariana – MG.

Quanto à relevância social e acadêmica da pesquisa, ressaltam-se pelo menos três aspectos. O primeiro focaliza a presença do DPD nas políticas públicas educacionais, mais especificamente no PNE. Percebe-se, na literatura sobre DPD, uma lacuna quanto à sua inserção nas políticas públicas educacionais. Encontrar elementos que preencham essa lacuna se mostra como passo importante para compreender o desafio da relação entre o PNE, as demandas de DPD dos professores e o PME – Plano Municipal de Educação, que rege a educação no município em consonância com a política nacional do PNE.

O segundo aspecto refere-se ao processo de DPD e a construção do PNE.

Verifica-se na produção acadêmica que os estudos direcionados ao Plano Nacional de Educação, a exemplo de Saviani (1998; 2010; 2014); Dourado (2006; 2010; 2011); Aguiar (2010); Horta (1997); Cury (2008; 2009; 2011) e Oliveira (2009; 2011), têm como preocupação investigativa a viabilidade do plano, a avaliação do cumprimento das metas e estratégias definidas, a importância do aumento de financiamento na educação para cumprimento das metas, as concepções de educação que subjazem o plano, a evolução de suas propostas ao longo da história da educação brasileira e o seu processo de elaboração. Porém, não fomenta a discussão mais direta sobre o processo de DPD dentro dessa política nacional, tampouco sobre a participação mais efetiva dos professores como protagonistas desse processo.

O terceiro aspecto enfatiza a emergência de novos posicionamentos político-ideológicos frente ao processo de DPD, a fim de que este assuma uma configuração mais complexa diante das novas concepções de educação, do novo cenário social e político, bem como de sua importância prioritária dentro do financiamento público em educação.

No que tange ao aspecto metodológico deste trabalho, fez-se uso da pesquisa bibliográfica e documental. Como base bibliográfica, valeu-se da produção escrita nacional e internacional, sobretudo de autores ibéricos, a exemplo de Imbernón (2004 e 2009), García (1999 e 2009) Nóvoa (1991 e 2009), Formosinho (2009), que discutem o Desenvolvimento Profissional Docente. Lançou-se mão, também, de estudos relacionados ao contexto geral das políticas nacionais que fortalecem a discussão sobre o DPD, mormente a política trazida pelo novo plano nacional de educação. Como base documental primária, foi analisada uma série de fontes: leis, decretos, resoluções, portarias pareceres, diretrizes e relatórios, relacionados à temática privilegiada nesta pesquisa.

Sobre o procedimento de coleta de dados, a pesquisa utilizou-se da análise documental por meio de fontes internas, ou seja, documentos produzidos pela Secretaria Municipal de Educação de Mariana, a exemplo do Plano Municipal de Educação (Lei nº 3.042/2015) e o Plano de Carreira dos Professores Municipais (Lei Complementar n.º 139/2014), bem como as relacionadas à legislação nacional da educação, sobretudo a Lei 13.005/2014 (PNE-2014-2024). Além dessas fontes, contou, também com a aplicação de questionários de caracterização e realização de grupos focais realizados com a colaboração de 27 professores da Educação Infantil e do Ensino Fundamental I

da rede municipal de ensino de Marina – MG, fundamentais para as análises das políticas de desenvolvimento profissional docente implementadas pelo município, na esteira das políticas do PNE (2014-2024).

A pesquisa se encontra disposta em quatro capítulos. O capítulo 1, denominado “Tema e Percurso Metodológico da Pesquisa” aborda a centralidade que o desenvolvimento profissional docente vem assumindo no contexto educacional, como também, traz uma discussão conceitual, realizada por estudiosos da área, em torno do DPD. Ainda neste capítulo, é apresentado o percurso metodológico realizado no estudo.

O capítulo 2, “Elementos do DPD: um contexto de (des)valorização da carreira” examina elementos relacionados ao desenvolvimento profissional dos professores, como: formação (inicial e continuada), remuneração, planos de carreira e condições de trabalho.

O 3º capítulo, “O DPD e as Políticas Educacionais: o PNE (2014-2024) e o PME (2015-2024)”, é destinado as políticas públicas educacionais, sobretudo a do plano nacional e a do plano municipal de educação de Mariana-MG. Neste capítulo, realiza-se também uma discussão em torno dos desafios encontrados pelas políticas públicas em educação, tendo em vista a falta de regulamentação do regime federativo nacional. Por fim, traz uma análise contrastiva entre os dois planos, PNE (2014-2024) e PME (2015-2024), evidenciando aspectos relacionados ao processo de desenvolvimento profissional dos professores de Mariana-MG.

O 4º capítulo “Os achados da pesquisa: percepções a partir dos dados coletados e dos documentos” aborda sobre os resultados encontrados na pesquisa e consequentes percepções e análises interpretativas realizadas à luz dos autores, referenciados neste estudo. Apresenta considerações a respeito dos dados coletados no grupo focal e reflexões em torno das propostas de DPD trazidas nos documentos investigados, sobretudo o PNE (2014-2024) e PME (2015-2024).

Nas conclusões, foi retomada, de forma sintética, a discussão presente na dissertação, no intuito de apresentar em linhas gerais os resultados obtidos, que por sua vez se relacionam com a hipótese levantada de que a falta de articulação e integração mínima entre as políticas locais e nacionais influenciam negativamente no processo de desenvolvimento profissional docente do município de Mariana – MG. Por fim, foi apontado encaminhamento para estudos futuros.

1. TEMA E PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

Neste capítulo, fomenta-se uma discussão inicial sobre o tema Desenvolvimento Profissional Docente, advinda de leituras realizadas anteriormente e durante a pesquisa, que versam sobre este mesmo tema. O processo de DPD é posto e analisado dentro do contexto educacional atual e discutido a partir de conceitos trazidos por autores da área. Em seguida, é apresentado o percurso metodológico utilizado na pesquisa.

1.1. Desenvolvimento Profissional Docente e sua evidência no atual contexto educacional

A atenção dispensada ao desenvolvimento profissional docente vem ganhando evidência principalmente nos últimos anos, em que cresce a importância da discussão acerca dos aspectos formativos e de valorização desses profissionais. As pesquisas realizadas sobre DPD conduzem a construção de um aporte teórico referenciado em pesquisadores externos de destaque, como os portugueses Nóvoa (1991, 2008, 2009), Formosinho (2009) e os espanhóis García (1999, 2009) e Imbernón (2004, 2009). Outros pesquisadores brasileiros e internacionais, a exemplo de Mizukami (2007), Gatti (2009, 2011), Dias da Silva (1998), Almeida (2004), Gatti, Barreto e André (2011) e Ramalho, Nunez e Gauthier (2003), também vêm ampliando as produções acadêmicas sobre o processo de desenvolvimento profissional dos professores e contribuindo de forma expressiva nos estudos e pesquisas referentes ao tema.

Durante anos, as preocupações relacionadas à educação sempre estiveram voltadas para outras situações. De acordo com Nóvoa (1991), nos anos 70, se voltaram para a racionalização da própria pedagogia, traduzida em esforço para prever, planificar e controlar o processo de ensino e aprendizagem. Os anos 80 vêm marcados pela reestruturação da educação, que tinha como foco os sistemas escolares e, em especial, o currículo. Já nos anos 90, surge uma grande dedicação às organizações escolares, no que se refere ao seu funcionamento e gestão. Somente no final do século XX, por meio dos impactos de estudos internacionais comparados em torno da aprendizagem, difundidos pelo PISA – Programa Internacional de Avaliação do Estudante, desenvolvido pela OCDE - Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico - a partir de 1997, a profissão docente veio a ser analisada em diversos aspectos, incluindo questões relacionadas ao processo de intensificação do trabalho do professor, bem como a ideia

de *culpabilização* desses profissionais quanto à aprendizagem dos alunos e a qualidade educacional do país.

Essas questões se configuram como reflexo do atual contexto econômico e político das sociedades capitalistas e interferem, de forma substancial, na profissão docente. Segundo Brito (2009):

No Brasil, afirmações sobre a prioridade da educação para o crescimento econômico e a relevância do professor para a eficácia do ensino são recorrentes e revelam-se discursos legitimadores para justificar a necessidade de qualificar a mão-de-obra para a inserção do país no terreno incerto das relações globalizadas. Discurso que utiliza pesquisas sobre o efeito do professor sobre o desempenho do aluno para extrair um único fator sobre o qual atuar: a influência da formação docente sobre os resultados em avaliações padronizadas tais como o SAEB, ENEM, ENADE, PISA e outros. (BRITO, 2009. p.81).

No ano de 2005, a OCDE publica um relatório – *Teachers matter* – que instaura “as questões relacionadas com a profissão docente como uma das grandes prioridades das políticas nacionais” (OCDE, 2005, p.7), o que coloca a profissão do magistério como uma vasta questão a ser pensada e priorizada pelas políticas públicas educacionais. Paralelamente a este relatório, como aos estudos comparados, amplamente divulgados em todo o mundo, outras questões sociais impulsionam a reflexão e novas intervenções no campo educacional: as questões da diversidade nas suas múltiplas facetas, que prepararam o caminho para uma redefinição das práticas de inclusão social e de integração escolar; e, os desafios colocados pelas TIC’s – Tecnologias da Educação e Comunicação –, que vêm transformando profundamente os comportamentos dentro da sociedade e das escolas.

Ainda sobre as mudanças que as transformações da sociedade impuseram a educação e ao ensino, Almeida (2004a) afirma que “devido à verdadeira avalanche de inovações científicas e tecnológicas, que apontam para uma organização bastante diferenciada do mundo, o papel dos professores não pode continuar a ser o mesmo.” (ALMEIDA, 2004a, p. 170).

Outro autor importante nos estudos sobre a relação entre as transformações sociais e a profissão docente, trata-se do norte americano Andy Hargreaves (1999). O que se percebe nos estudos desse autor é que se por um lado o mundo se encontra cada vez mais pós-industrial e pós-moderno por causa da diversidade cultural, das novas

tecnologias e das incertezas científicas, por outro lado, a escola continua apresentando objetivos anacrônicos a essa realidade e estruturas inflexíveis. Ainda para este autor, as mudanças enfrentadas pelos sistemas educativos se configuram como um fenômeno de abrangência global e vem se dando em diversos países, a exemplo do Canadá, Estados Unidos, França, Austrália, Grã-Bretanha, etc.

As ideias de Almeida (2004a) corroboram às de Hargreaves (1999), e vão mais além, ao afirmar que “devido à verdadeira avalanche de inovações científicas e tecnológicas, que apontam para uma organização bastante diferenciada do mundo, o papel dos professores não pode continuar a ser o mesmo” (ALMEIDA, 2004a, p.170). O ponto alto desse encontro de pensamentos se encontra nas palavras de Paquay (2001, p.142) ao afirmar que “a evolução da sociedade provocou uma mudança das funções da escola e, conseqüentemente, dos papéis do professor”.

Concomitantemente às mudanças sociais e aos avanços científicos e tecnológicos, ocorre, também, uma diminuição quanto às responsabilidades educativas da família, gerando:

[...] um aumento das exigências com relação ao professor, que além de ensinar de maneira competente, deve ser facilitador da aprendizagem, organizador de atividades coletivas, orientador psicológico, social e sexual, além de dar atenção aos alunos com necessidades especiais integrados na sala de aula, já que essa integração está cada vez mais presente em nossas redes de ensino (ALMEIDA, 2004, p.168).

As exigências trazidas por esse novo contexto sócio educacional se instaura como fio condutor para se repensar a escola, as mudanças nos novos processos de ensinar e aprender, como também, o desenvolvimento profissional dos professores, que se configura como elemento chave para lidar com este novo formato de processo educacional. Neste cenário, García (2009, p.7) afirma que o desenvolvimento profissional docente deve ser visto como:

Um processo individual e colectivo que se deve concretizar no local de trabalho do docente: a escola; e que contribui para o desenvolvimento das suas competências profissionais, através de experiências de índole diferente, tanto formais como informais (GARCÍA, 2009, p.7).

Assim, desde a última década este conceito vem se modificando, dado a necessidade em se compreender melhor como os professores aprendem a ensinar e reconstroem seu papel profissional, que evolui ao longo de suas carreiras, sofrendo

influências da escola, crenças, valores, formação recebida, vivências e vulnerabilidade próprias de sua carreira. As identidades profissionais, vistas por esse prisma, se caracteriza como complexa e desafiadora. (GARCÍA, 1999).

Para compreender essas novas necessidades e mudanças que se impõem ao trabalho docente, é necessário ouvir esses sujeitos no tocante a: 1) sua formação, inclusive como esforço redobrado para, diante das adversidades, continuar a aprender; 2) valorização do seu trabalho; 3) autonomia profissional; 4) sua compreensão sobre as políticas públicas educacionais, que subjazem essas questões.

Dessa forma, o necessário diálogo sobre o desenvolvimento profissional docente e as políticas públicas em educação vem requerendo desses docentes uma reflexão mais extensa sobre suas carreiras, compreendendo que é no exercício da sua profissão, que ele desenvolve sua profissionalidade². Para Sacristán (1999), profissionalidade trata-se da:

[...] afirmação do que é específico na ação docente, isto é, o conjunto de comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores que constituem a especificidade de ser professor [...] o conceito de profissionalidade docente está em permanente reelaboração, devendo ser analisado em função do momento histórico concreto e da realidade social que o conhecimento escolar pretende legitimar; em suma, tem de ser contextualizado. (SACRISTÁN, 1999, p.65).

Considerando a reflexão acima, tratar de desenvolvimento profissional nesse estudo envolve as questões da profissionalidade do docente, na medida em que se compreende que o exercício profissional se revela como condição primordial para a consolidação do ser professor. Isso porque, no momento em que se consolida a prática, prestigia-se os elementos alcançados nos momentos de formação, seja inicial ou continuada. É, no momento do exercício da profissão, que o docente mobiliza os conhecimentos advindos da formação, conhece melhor os problemas da esfera educativa

² Segundo Pimenta (2005), o termo profissionalidade não deve ser entendido de forma isolada da relação estabelecida pela tríade profissionalização-profissionalidade-profissionalismo. Considera-se a profissionalização como um conjunto de ações historicamente situadas que definirão certos parâmetros para o exercício profissional docente que elevariam ainda a condição de uma determinada função social como uma profissão socialmente reconhecida. Já o profissionalismo remete aos aspectos que são referendados ou aderidos pelos sujeitos que exercem a profissão, de modo a definir um status social, dando, portanto, legitimidade para a função social que exercem. Nesse processo, a profissionalidade retrata além dos saberes e competências definidos para o exercício profissional, as formas subjetivas que os profissionais vão constituindo na relação com os processos mais externos instituintes da profissionalização. Estes, por sua vez, são construídos por meio do diálogo, nem sempre consensual, com as formas de adesão aos princípios de ação da prática profissional expressos pelo profissionalismo.

na qual ele intervém, cria novas estratégias que se adequem melhor à realidade heterogênea que vivencia e se capacita para construir uma gama de argumentos contundentes, no que se refere à realidade do ensino, aos problemas educacionais e ao seu pleno desenvolvimento profissional.

Percebe-se, então, que sem a prática profissional, o professor não alcança as experiências necessárias para se colocar frente às situações impostas pela sociedade e pelo regime educacional atual. Em meio a essa condição, a escola deve tornar-se um lugar de conquistas, já que por meio dela, o professor pode lograr um “espaço autônomo, um espaço que é seu, onde ele possa transitar com certa liberdade” (RAMALHO; NUNEZ; GAUTHIER, 2003, p.54). Trata-se, ainda, do lugar onde a sociedade pode reconhecer a relevância de seu trabalho. Ou seja, é na prática docente que se caracteriza a sua profissionalidade, na medida em que nela ocorre a “racionalização dos saberes e das habilidades utilizadas no exercício profissional” (RAMALHO; NUNEZ; GAUTHIER. 2003, p. 53).

Assim, a partir da construção e reconstrução de concepções, valores e crenças que ocorrem dentro da dinâmica de uma organização educacional, os professores alcançam a possibilidade de constituir um conjunto de elementos em rede, ligado: a) às suas experiências num contexto educativo; b) ao currículo; 3) às suas condições de trabalho; 4) aos projetos de formação e 5) as políticas de desenvolvimento profissional docente que lhes são ofertadas.

Exposto isso, a ação docente aqui tratada não é compreendida apenas como a ação pela ação, mas integra o processo de desenvolvimento profissional dos professores e se encontra impregnada de valores, conhecimentos e capacidades cognitivas, relacionais e políticas, indo para além da formação inicial desse profissional, que seria “uma etapa de preparação formal numa instituição específica de formação de professores, na qual o futuro professor adquire conhecimentos pedagógicos e de disciplinas acadêmicas, assim como realiza as práticas de ensino” (GARCÍA, 1999, p.25).

A fim de melhor compreender a evidência que o processo de desenvolvimento profissional docente, atualmente, vem alcançado na produção acadêmica do país foi

realizado um levantamento no banco de dados da CAPES³ - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, no período compreendido entre 2012-2016⁴. Porém, no tocante a atenção dispensada ao DPD e sua relação com o novo Plano Nacional de Educação (2014-2024) nenhum trabalho foi encontrado. Os diversos aspectos relacionados ao desenvolvimento profissional docente encontrados nos trabalhos do banco de dados da CAPES, bem como o número de trabalhos identificados para cada aspecto se encontra no Apêndice 4 desse trabalho.

Foram pesquisados, também, os trabalhos publicados no GT5 (Estado e Política Educacional); GT8 (Formação de Professores) e GT9 (Trabalho e Educação) da ANPED⁵ - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, no mesmo período citado. A escolha por esses Grupos de Trabalhos se deu pela coerência existente entre os temas neles tratados e o desenvolvimento profissional docente, foco desse estudo. É importante ressaltar a variedade de estudos existentes acerca dos elementos específicos do desenvolvimento profissional docente no site da ANPED, relacionados à: formação, remuneração, condições de trabalho, valorização e carreira. Entretanto, como correu com a pesquisa realizada na base de dados da CAPES, não surgiu nenhuma pesquisa que relacionasse o DPD ao novo Plano Nacional de Educação (2014-2024).

Na próxima seção será discutida a compreensão de alguns pesquisadores sobre desenvolvimento profissional docente, ressaltando os aspectos convergentes e divergentes situados nos pensamentos desses pesquisadores.

1.2. Discussão conceitual em torno do DPD

Como anunciado, pesquisadores de diferentes contextos destinam atenção especial ao debate sobre desenvolvimento profissional docente. A compreensão sobre esse tema é tratada nessa seção, a fim de entender o que os autores, com quem dialogamos acima, compreendem sobre DPD.

³ No levantamento realizado no banco de dados da CAPES foi utilizado o descritor “desenvolvimento profissional docente”.

⁴ A escolha para o recorte do período ocorre pelo fato da política do PNE (Lei 13.005/2014) se tratar de uma política recente, sendo aprovada, tardiamente, pelo Congresso após quatro anos de tramitação e sancionada pela Presidenta Dilma Rousseff em junho de 2014.

⁵ No levantamento realizado na ANPED foi utilizado o descritor “desenvolvimento profissional docente”. Foram analisadas as seguintes reuniões anuais: 35ª, 36ª e 37. Vale destacar, que a partir da decisão estatutária da ANPED, realizada em 2012, a partir do ano de 2014 as reuniões científicas regionais passaram a ser realizadas bienalmente e em anos intercalados com a reunião nacional.

De acordo com Imbernón (2004, p. 45), desenvolvimento profissional docente refere-se a:

[...] qualquer **intenção sistemática de melhorar a prática** profissional, crenças e conhecimentos profissionais, com o objetivo de **aumentar a qualidade docente**, de pesquisa e de gestão. Esse conceito inclui o diagnóstico técnico ou não de carências das necessidades atuais e futuras do professor como membro de um grupo profissional, e o **desenvolvimento de políticas, programas e atividades** para a satisfação dessas necessidades profissionais (Grifo nosso).

Mais tarde, em outra publicação, este mesmo autor amplia o conceito de DPD e defende que:

O desenvolvimento profissional é um **conjunto de fatores** que possibilitam ou impedem que o professorado avance na **identidade**. A **melhoria da formação e a autonomia para decidir** contribuirão para esse desenvolvimento, porém, a melhoria de outros fatores (**salário, estruturas, níveis de decisão, níveis de participação, carreira, clima de trabalho, legislação trabalhista**) também o farão e de forma muito decisiva. Podemos realizar uma excelente formação e depararmos com o paradoxo: um desenvolvimento próximo à proletarização no professorado porque os outros fatores não estão suficientemente garantidos nessa melhoria. E isso repercute, é claro, no desenvolvimento profissional, mas também muito no **desenvolvimento pessoal e na identidade**. (IMBERNÓN, 2009, p. 77-78, grifo nosso).

Compreendendo que os elementos objetivos que compõem o DPD, a exemplo da formação, da remuneração, da carreira e das condições de trabalho docente formam a identidade desses profissionais, percebe-se que a redação trazida no excerto se mostra confusa ao tratar esses elementos como aqueles que além de possibilitar podem, também, dificultar o processo identitário da profissão. Somente analisando mais profundamente a questão, é possível compreender que Imbernón (2009) assim como García (1999) vem a enfatizar que a situação profissional dos docentes, relacionada à existência e/ou qualidade do “conjunto de fatores” citados, pode potencializar, dificultar ou impedir que o professor progrida na profissão, tendo em vista que o DPD “[...] está intrinsecamente relacionado com a melhoria das suas condições de trabalho, com a possibilidade institucional de maiores índices de autonomia e capacidade de ação dos professores individual e coletivamente” (GARCÍA, 1999, p.145).

Ao afirmar que a ausência desses “fatores” acaba por proletarizar a classe de professores, Imbernón (2009) amplia a visão sobre a importância de o DPD ser compreendido, não somente no micro contexto da escola, onde se insere as concepções de aprendizagem, a formação profissional, a estrutura curricular, mas, também, na base

material da sociedade capitalista, que historicamente vem identificando a categoria docente como profissionais proletários.

Assim, a ideia de proletarização dos professores conduzida pelas palavras de Imbernón (2009) parece confluir com os conhecimentos sobre a origem e o crescimento das relações capitalistas no campo do trabalho docente. Para Enguita (1991), o processo de proletarização dessa classe tem início no transcurso das urbanizações e, conseqüente, criação de um número crescente de escolas, estruturalmente mais complexas. Esse contexto gerou uma maior tendência à divisão e hierarquização do trabalho realizado pelos professores. As conseqüências desse processo de proletarização se mostram com a intensificação das tarefas docentes, reflexo do aumento da responsabilidade da figura do professor pelo fracasso escolar (GARCÍA, 2009) e (ANADON 2009); a precarização do trabalho, evidenciada no arrocho salarial; a sobrecarga laboral, que por sua vez se relaciona com um número progressivo de adoecimento dos docentes.

Ainda na análise dos excertos trazidos, percebe-se a atenção dada, tanto na primeira quanto na segunda elaboração do autor Imbernón (2004,2009), sobre a melhoria da formação docente. Reflete, ainda, sobre a importância do desenvolvimento de políticas que atendam as necessidades não, apenas, formativas, mas dos outros fatores que influenciam na profissão e na identidade dos professores.

García (1999 e 2009), a exemplo do Imbernón, revela em sua obra “Formação de Professores: para uma mudança educativa”, uma grande contribuição aos intelectuais da área educacional, ao ponto de surtir interferências na formulação de políticas docentes (GATTI, BARRETO E ANDRÉ, 2011). Para García (1999), a união de vários fatores caracteriza o DPD, como a exemplo da iniciativa para a pesquisa, a qualidade da formação docente e a capacidade de atuar frente aos dilemas no âmbito educacional. Ainda para este autor, o DPD trata-se de “um processo de longo prazo, no qual se integram diferentes tipos de oportunidades e experiências planejadas sistematicamente para promover o crescimento e o desenvolvimento profissional” (GARCÍA, 2009, p.7).

Vale destacar, que ao pensar em DPD como processo que se dá ao longo da vida docente, rompe-se com a propensão percebida nas licenciaturas atuais, inclusive nas do campo da pedagogia, em desassociar-se ao que vem após a formação inicial. García (1999 e 2009) realiza críticas a esse contexto e reafirma os processos de formação

inicial e continuada como complementares, na busca por enfrentar os impasses do contexto escolar. Outra assertiva pertinente conduzida por este autor se encontra na ideia de mudança associada ao movimento de ruptura, sobretudo, do caráter individualista das atividades de formação contínua dos docentes. Desse modo, García (1999, p.137) resguarda que o desenvolvimento profissional deve conter:

[...] uma conotação de **evolução e continuidade** que nos parece superar a tradicional **justaposição entre formação inicial e aperfeiçoamento dos professores**. Por outro lado, o conceito ‘desenvolvimento profissional dos professores’ pressupõe como mais adiante justificaremos, uma abordagem na formação de professores que valorize o seu caráter contextual, organizacional e orientado para a **mudança**. Esta abordagem apresenta uma forma de **implicação e de resolução de problemas escolares** a partir de uma perspectiva que **supera a caráter tradicionalmente individualista das atividades de aperfeiçoamento dos professores**. (Grifo nosso).

Quanto aos cursos de formação continuada, referenciados pelo autor como atividades de aperfeiçoamento dos professores, é importante enfatizar que o DPD vem demarcando a nova ideia de que a formação docente não pode estar alicerçada em cursos que não estabelecem relação com o cotidiano, com as práticas profissionais e com as demandas de formação dos professores.

Outros autores ibéricos de destaque por suas pesquisas relacionadas ao DPD são os portugueses Formosinho e Oliveira-Formosinho. Na formulação conceitual da autora Oliveira-Formosinho (2009, p. 226), desenvolvimento profissional docente trata-se de:

[...] um **processo contínuo de melhorias das práticas docentes**, centrado no **professor, ou num grupo de professores em interação**, incluindo **momentos formais e não formais**, com a preocupação de **promover mudanças educativas** em benefício dos alunos, das famílias e das comunidades. Esta definição pressupõe que a grande finalidade dos processos de desenvolvimento profissional **não é só o enriquecimento pessoal, mas também o benefício dos alunos**. Pressupõe a procura de **conhecimento prático** sobre a questão central da relação entre aprendizagem profissional do professor e aprendizagem dos seus alunos, **centrando-se no contexto profissional**. (Grifo nosso).

Percebe-se que a autora enfatiza uma preocupação maior em torno da problematização sobre as práticas profissionais do que da teorização dessa mesma prática. As mudanças possíveis de serem alcançadas pelo DPDP surgem nessa compreensão como beneficiadoras de todos que integram o sistema escolar. No que se refere aos momentos de formação, formal ou não formal, oferecidos aos professores, é válido destacar que o DPD deve se dar em diferentes espaços educativos, inclusive nos movimentos sociais e em organizações da sociedade civil. Nesse contexto, pode-se

afirmar que as práticas formadoras contribuem para a emancipação pessoal e profissional dos docentes, devendo ocorrer para além do espaço da escola, onde a formação ocorre durante a prática em sala de aula e nos momentos de socializações, inclusive os de atividades complementares (AC), desenvolvidas pelos professores e seus pares, dentro das instituições de ensino.

Mesmo que não tenha elaborado um conceito mais preciso em torno do desenvolvimento profissional docente, o pesquisador português Nóvoa⁶ é destacado nessa pesquisa, em torno de dois de seus trabalhos, que ocuparam destaque de leitura, sendo o primeiro o texto “Para o estudo sócio histórico da gênese e desenvolvimento da profissão docente” (NÓVOA, 1991) e o segundo seu livro “Formação de professores e trabalho pedagógico” (NÓVOA, 2002).

No livro, Nóvoa (2002, p.60) enfatiza que o desenvolvimento profissional docente se liga, não apenas ao desenvolvimento dos saberes e da autonomia dos professores, mas também ao desenvolvimento do contexto escolar, ou seja, da escola, a qual ele se refere como “terreno do profissional”. Assim, o DPD se relaciona, tanto com o professor, quanto com o seu espaço de atuação, e as mudanças, caso aconteçam, atingirão concomitantemente o docente e o seu contexto.

A formação contínua deve estimular uma **apropriação pelos professores dos saberes de que são portadores**, no quadro de uma **autonomia** contextualizada e interativa, que lhes permita reconstruir os sentidos da sua ação profissional, rejeitando a multiplicação de dispositivos de supervisão e de avaliação que reduzem o controle dos professores sobre as suas práticas e sobre a sua profissão. [...] Os professores têm que se assumir como produtores da “sua” profissão. Mas sabemos hoje que **não basta mudar o profissional; é preciso mudar também os contextos em que ele intervém** [...]. Isto é, da mesma maneira que a formação não se pode dissociar da **produção de saber**, também não se pode alhear de uma **intervenção no terreno profissional**. As escolas não podem mudar sem o empenhamento dos professores; e estes não podem mudar sem uma **transformação das instituições em que trabalham**. **O desenvolvimento profissional dos professores tem que estar articulado com as escolas e os seus projetos**. (Grifo nosso).

Ao se referir, tanto à formação dos professores, quanto às mudanças do contexto escolar, como pressuposto para o êxito do desenvolvimento profissional, Nóvoa (2002) permite um diálogo com as políticas públicas educacionais, no que se refere à vontade

⁶ Autor ibérico que se destaca nas pesquisas sobre DPD e que melhor teve seu pensamento aceito no cenário nacional, chegando a ser convidado pela CAPES para atuar na assessoria de Programas e Projetos da área educacional.

política e aos consensos existentes em toda instituição escolar e redes de ensino. Sabe-se que ao se definir as prioridades dessas políticas, surgem inúmeras divergências de interesses e entendimentos, sobretudo quando é imprescindível a participação social mais ampla da categoria profissional docente, a quem esse estudo se refere.

Assim, para legitimar qualquer diálogo e iniciativa no campo político da educação, é preciso envolver os professores como seus legítimos protagonistas. Ao contrário disso, o que se percebe é que os professores vêm se sentindo cada vez menos importantes, desvalorizados e desinteressados pela educação pública. Para Paro (2001, p. 123), “sem a confiança e o empenho dos que fazem o ensino, não é razoável esperar qualquer êxito das soluções e propostas que são apresentadas pelos que elaboram e estudam as políticas educacionais”.

A autora brasileira Mizukami (2007, p. 65), embasada nos estudos do pesquisador português José Alberto M. Gonçalves, elabora seu conceito de DPD pautada na imprescindibilidade da presença harmônica das dimensões: pessoal, social e profissional para que o DPD ocorra. A autora realiza também importante reflexão sobre o que tratam essas dimensões e compreende o desenvolvimento profissional como:

O resultado da ação conjugada de três processos de desenvolvimento: o **desenvolvimento pessoal, o da profissionalização e o da socialização profissional**. O desenvolvimento pessoal é concebido como o resultado de um processo de **crescimento individual**, em termos de capacidades, personalidade, habilidade, interação com o meio. A profissionalização é concebida como o desenvolvimento profissional, como **resultado de um processo de aquisição de competências, tanto de eficácia no ensino como de organização do processo de ensino-aprendizagem**; a socialização profissional, por sua vez, implica **as aprendizagens do professor relativas às suas interações com seu meio profissional**, tanto em termos normativos quanto interativos: são consideradas tanto a **adaptação ao grupo profissional** ao qual pertence e à escola na qual trabalha, como as influências de mão dupla entre professor e o seu meio. (Grifo nosso).

Ao dar ênfase às “competências”, como processo eficaz ao ensino e que organiza o desenvolvimento do ensino e aprendizagem, a autora denota convergir para as tendências educacionais que substituem a noção de competências pela categoria dos saberes, ainda que não tenha citado teóricos que realizam essa discussão.

Pode-se verificar que no excerto da autora, a postura crítica do professor não se configura como elemento constituinte do desenvolvimento profissional, surgindo o termo “adaptação”, que parece não se nivelar ao mesmo teor e força da expressão relacionada à “criticidade”. Na interpretação dessa autora, também não existem

considerações sobre o contexto social e sim ao “meio”, termo que parece desperdiçar a possibilidade das diversas análises relacionadas à ideia de contexto/conjuntura. Apesar de que a elaboração de concepções e conceitos possa não abarcar todo o conjunto de pensamentos da autora, mesmo que bem elaborado, é necessário atentar para os termos utilizados, já que, por vezes, uma palavra ou uma frase pode adquirir diferentes conotações e significados.

A Professora Bernadete Angelina Gatti, em seus estudos sobre formação de professores relaciona o professor a um “herói” dentro da conjuntura nacional brasileira. Gatti (2014, p.43), em texto elaborado com fundamento em pesquisa intitulada “A formação inicial de professores para a educação básica: as licenciaturas” retrata uma concepção de desenvolvimento profissional docente e afirma que este deve:

[...] nos tempos atuais, configurar-se com condições que vão além das competências **operativas e técnicas** associadas ao seu trabalho no ensino, tornando-se uma integração de modos de agir e pensar, implicando um saber que inclui a **mobilização não só de conhecimentos e métodos de trabalho, como também de intenções, valores individuais e grupais, da cultura da escola**; inclui confrontar ideias, crenças, práticas, rotinas, objetivos e papéis, no **contexto do agir cotidiano**, com as crianças e jovens, com os colegas, com os gestores, na busca de melhor formar os alunos, e a si mesmos. (Grifo nosso)

Percebe-se no excerto da autora, uma preocupação em ampliar o conceito de desenvolvimento profissional, não privilegiando dentre os seus elementos constitutivos, apenas, a formação inicial dos professores em cursos de graduação, que lhes oferece o que a autora denomina de competências operativas e técnicas. Assim, Gatti (2014) enfatiza a importância da prática docente, pela qual se mobiliza, não somente as técnicas de ensino, como outros elementos individuais e coletivos, que sugerem confronto de ideias e reflexões, imprescindíveis para o crescimento de alunos, professores e gestores. Ainda para esta autora, apesar da expansão numérica do atendimento educacional no país e que se tenha aumentado os investimentos em reformas educacionais e curriculares, bem como em novas tecnologias, não existe a garantia de uma boa formação para as futuras gerações. Desse modo, Gatti (2014, p.43) enfatiza que “reformas ou inovações na educação escolar básica não ganham fôlego, não se realizam, sem a participação qualificada de professores”.

A pesquisadora brasileira Dias-da-Silva (1998), ao elaborar seu conceito sobre desenvolvimento profissional docente, corrobora as ideias de García (1999), e identifica o DPD como processo que ocorre ao longo de toda a carreira docente. Para Dias-da-

Silva (1998), o conceito de desenvolvimento profissional docente se baseia na proposta de um *continuum* de formação, em que a base formativa (ofertada pelos cursos de licenciatura/pedagogia) é somente o início de um processo de trabalho docente que deve se dá ao longo da carreira, influenciado por atitudes, conhecimentos e capacidades.

A autora, ao fazer referência aos cursos oferecidos pelas licenciaturas, como início da formação acaba por remeter ao debate em torno desses cursos, no que se refere a “necessidade de melhor estruturar, qualificar e avaliar o trabalho desenvolvido nas licenciaturas, na formação inicial de docentes para a educação básica.” (GATTI, 2014a, p.42). Essa não se trata de uma tarefa fácil, tampouco simples, tendo em vista que sem uma política nacional preocupada com a qualidade formativa docente, o país não alcançará uma renovação educacional significativa para o seu crescimento e de seu povo.

Dias-da-Silva (1994) chama atenção, também, para a importância do professor produzir conhecimento acerca do seu próprio trabalho. Ou seja:

Não basta pretender que o professor acredite que a criança deva construir e ser sujeito do conhecimento. Há que se considerar que também o professor precisa ser reconhecido como sujeito de seu fazer cotidiano. É preciso que o próprio professor tenha condições para que ele próprio construa seu conhecimento sobre seu próprio trabalho. (DIAS-DA-SILVA 1994, p. 46).

Para tanto, os cursos de licenciaturas não podem mais se furtar da construção de professores críticos e reflexivos, engajados com as questões que cercam a qualidade do ensino no país e conseqüentemente com o seu processo de desenvolvimento profissional. Favorecer e provocar condições para que essa formação ocorra, preparando os professores para enfrentar esses desafios é pressuposto inadiável para a melhoria da educação nacional.

Os autores Ramalho, Nunez e Gauthier (2003) juntos na obra “Formar o professor, profissionalizar o ensino – perspectivas e desafios” tratam por desenvolvimento profissional docente, um processo educativo caracterizado pelo objetivo, não apenas de formar competências teóricas, mas desenvolver nos professores uma atuação frente a sua realidade seja esta atual ou futura. Requer, portanto, desses profissionais, um poder de análise sustentado na teoria e, *a posteriori*, transformado em ações concretas. Nessa perspectiva, a formação inicial se instaura como ponto de partida, como base da profissionalização docente, devendo “contribuir para o futuro

profissional aprender a mobilizar saberes e atitudes profissionais dentro de um projeto de formação” (RAMALHO; NUNEZ; GAUTHIER. 2003, p.108).

As ideias desses autores dialogam com as de Imbernón (2004), no sentido de que ambos declaram que a formação inicial é um elemento de base e primordial. Porém, não é a única responsável para que o desenvolvimento profissional docente tenha êxito. Imbernón (2004) reconhece ainda que é preciso atentar para o caráter profissional específico do professor, a importância das condições para que o docente possa gerir o processo de ensino e de aprendizagem e a necessidade de reconhecimento do seu trabalho diante da sociedade e do Estado.

Nas formulações teóricas a respeito do desenvolvimento profissional docente, nota-se que os pesquisadores, apesar de realizarem associações diversas em torno do tema, parecem utilizar uma abordagem *construcionista*⁷ em suas escritas. Várias visões importantes, que destacam elementos inerentes e constituintes do desenvolvimento profissional, são enfatizadas nas diferentes abordagens feitas pelos autores, a exemplo de: 1) a visão de DPD como processo contínuo e inacabado, observadas em García (1999), Formosinho (2009), Nóvoa (1997, 2002) e Mizukami (2007); 2) a influência dos contextos em que se inserem os professores, alunos e a comunidade escolar (contempladas por Nóvoa (1991a, 1995, 2008), García (1999), Formosinho (2009) e Mizukami (2007); 3) as interações entre as dimensões pessoais e profissionais, percebidas por Nóvoa (1991b, 2009), Formosinho (2009) e Mizukami (2007) e 4) a promoção de mudanças educativas, que proporcione melhorias no processo de ensino e de aprendizagem nas salas de aula, consoante em Nóvoa (2008), García (1999), Formosinho (2009) e Imbernón (2004).

Outro ponto a destacar, é que embora não exista um conceito único de desenvolvimento profissional, os autores referenciados nesse estudo parecem concordar, alguns com mais, outros com menos ênfase, quanto a necessidade de participação plena

⁷ Para Sousa Filho (2007, p. 29), “uma concepção *construcionista* implica compreender a realidade social como um resultado da ação dos próprios seres humanos nos seus espaços de viver e nas diferenças culturais e históricas. O construcionismo propõe entender a realidade social existente (incluindo as dimensões imaginárias, simbólicas e subjetivas) como uma decorrência das práticas dos seres humanos, no curso histórico e antropológico de sua contínua exteriorização e atuação nos vários espaços em que se distribuem. Esse caráter de coisa construída da realidade humano social – experimentada de diversas formas na vida cotidiana pelos indivíduos: línguas, religiões, leis, normas sociais, valores, moral, sexualidade, ideias etc. – foi apontado por diversos estudos em antropologia, sociologia e história, assim como por concepções filosóficas e teorias em linguística, psicologia e psicanálise”.

dos professores no seu processo de desenvolvimento profissional, seja na elaboração de diversas ações e práticas, seja no envolvimento com estudos e investigações relacionadas aos problemas enfrentados pelos professores em seus contextos de trabalho nas escolas.

Na próxima seção, será abordado o percurso metodológico realizado nesse estudo.

1.3. O Percurso Metodológico da Pesquisa

O percurso metodológico representa o caminho traçado para responder a problemática do estudo, bem como desenvolver uma discussão teórica sobre o método da pesquisa em educação; o campo de atuação; os sujeitos envolvidos; o levantamento, tratamento e análise dos dados e, enfim, a fundamentação da dissertação. Na descrição desse percurso instaura-se um processo difícil, porém prazeroso pela construção de conhecimento, sentido e produção da pesquisa.

A escolha por sujeitos que abrangem não, apenas, os professores do Ensino Fundamental (séries iniciais) como, também, professores da Educação Infantil (primeiro e segundo ciclo), se deu pelo interesse na formação promovida pelos cursos de Pedagogia, que formam os professores dos citados segmentos de ensino, bem como pela afinidade da pesquisadora, via trabalhos de coordenação e gestão junto a professores que atuam nesses segmentos.

No que se refere ao lócus em que a pesquisa ocorreu, a cidade de Mariana foi escolhida por, ainda, ter sido pouco explorada pelas pesquisas em torno do DPD, bem como por ser uma cidade de grande importância e representatividade para o PPGE – Programa de Pós-graduação em Educação da UFOP e, por fim, o grupo de pesquisa FOPROFI – Formação e Profissão Docente⁸, que vem se consolidando. Além disso, busca-se oferecer um retorno de cunho sócio-político a cidade, na medida em que se fortalece o campo de pesquisa em torno da realidade do desenvolvimento profissional do quadro dos professores da rede municipal. Pesquisar questões relacionadas ao DPD,

⁸ O Grupo de Pesquisa: Formação e Profissão Docente (FOPROFI), do qual a pesquisadora é membro, desenvolve pesquisas relacionadas ao tema Formação de Professores e o Desenvolvimento Profissional Docente, na educação Básica e superior. O FOPROFI vem utilizando o termo “Inconfidentes” em suas pesquisas como referência espaço-temporal, histórica e política, para demarcar territorialmente o campo de atuação que abrange os municípios de Itabirito, Ouro Preto, Mariana, Acaíaca e Diogo Vasconcelos e seus respectivos distritos. A presente pesquisa faz parte da produção intelectual do grupo FOPROFI.

sem dúvida, implica em compreender os processos de mudanças que vem se dando em torno da profissão docente, e que se consagram como produto dos processos de transformações econômicas, sociais e políticas em todo o mundo.

Esta pesquisa propõe analisar as demandas de desenvolvimento profissional docente vivenciada pelos professores da rede pública municipal de Mariana – MG e sua relação com PNE. Em face da questão exposta, a pesquisa trata de um estudo exploratório de abordagem qualitativa, em que o processo de construção do conhecimento exige um maior nível de aprofundamento, tanto das informações observadas, quanto do sentido dado a elas.

Segundo Chizzotti (2008), esse tipo de abordagem ressalta “os significados que os indivíduos dão às suas ações no meio ecológico que constroem suas vidas e relações, à compreensão do sentido dos atos e das decisões dos atores sociais, ou então, dos vínculos indissociáveis das ações particulares com o contexto social em que estas se dão” (CHIZZOTTI, op. cit., p. 78).

Ainda para este autor, na pesquisa qualitativa existe uma relação dinâmica e interativa entre o mundo real e o sujeito, e o conhecimento não pode ser representado por dados isolados. Possui, assim, características próprias que envolvem o estudo do comportamento social e humano, sem desprezar a “interdependência viva entre o sujeito e objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade” (CHIZZOTTI, op. cit., p. 79). Já quanto ao objeto, o autor afirma que “não é um dado inerte e neutro; está possuído de significados e relações que os sujeitos concretos criam em suas ações” (CHIZZOTTI, 2009, p. 79).

No intuito de esclarecer melhor sobre a abordagem qualitativa, os autores Bogdan e Biklen (1994) afirmam que esta tem na sua essência cinco características: 1) a fonte direta dos dados é o ambiente natural e cabe o investigador recolher esses dados, preocupando-se com o seu contexto; 2) os dados recolhidos são essencialmente descritivos, o que aumenta a importância da minuciosidade em que devem ocorrer as observações e as análises; 3) O pesquisador deve se preocupar mais com a legitimidade do processo do que no resultado da pesquisa; 4) as análises dos dados devem ser realizadas de forma indutiva, observando, porém, um número suficiente de dados; 5) o pesquisador deve compreender e valorizar o significado que os sujeitos envolvidos na pesquisa atribuem às suas experiências.

Nesse contexto, a escolha pela abordagem qualitativa corrobora as ideias trazidas pelos autores Bogdan e Biklen (1994); Bogdan e Taylor (1986), como também funda-se na ideia de que para construir conhecimento científico, a vida, a realidade, os sujeitos e o conhecimento⁹ não podem ser considerados como partes ou fases estanques e lineares, mas repletas de sincronismos e interseções. Frente a esta ótica, a relação contingenciada dos sujeitos com a realidade¹⁰, torna o conhecimento científico, enquanto ato educativo e, portanto que envolve fenômenos sociais, como processo inacabado¹¹.

O processo de investigação construída teve por princípio realizar um diálogo reflexivo e sistemático entre os dados provenientes das fontes de pesquisa e os produzidos no campo empírico. Assim, trabalhou-se com dados já existentes e dados produzidos. Os primeiros foram encontrados e selecionados a partir da pesquisa documental, e os demais foram elaborados por meio de questionário de caracterização dos sujeitos e da técnica de grupo focal, realizada com os professores da rede pública municipal da cidade de Mariana-MG. Como método de análise de conteúdo, os dados coletados foram submetidos à proposta de análise de conteúdo, conforme Bardin (2008).

Importante destacar, que para o desenvolvimento da pesquisa dentro das unidades escolares foi protocolado, junto a SME - Secretaria Municipal de Educação - de Mariana, uma carta de apresentação¹² da pesquisadora solicitando autorização para realização do estudo. Como resposta da SME, coube a autorização¹³, bem como o desejo institucional de que a divulgação dos dados dessa pesquisa “amplie as discussões sobre políticas de desenvolvimento profissional, contribua para a elaboração de um diagnóstico da situação da nossa rede e forneça subsídios importantes para os ajustes necessários às políticas e programas em andamento e a implementação de novas ações para superação dos problemas existentes” (SME de Mariana, 2017).

⁹ Esta concepção de conhecimento é regida pelo princípio da “incompletude de cada ser em particular” (MENESES, 2004, p. 722). Refere-se a um conhecimento produzido entre saberes científicos e de outras origens como os culturais, sociais, cotidianos.

¹⁰ Realidade percebida conforme a ideia de natureza “como um todo dinâmico e indivisível, cujas partes estão essencialmente inter-relacionadas” (CAPRA, 199, p.172).

¹¹ De acordo com Meneses “não há conhecimentos puros, nem conhecimentos completos. Destaca haver constelações de conhecimentos” (MENESES, 2004, p.735).

¹² Ver Anexo 1

¹³ Ver Anexo 2

Complementando os protocolos de autorização e obedecendo as diretrizes e normas dispostas na Resolução CNS – Conselho Nacional de Saúde de nº 196/96, todos os sujeitos envolvidos na pesquisa receberam e assinaram o TCLE¹⁴ - Termo de Compromisso Livre Esclarecido, antes de participarem da pesquisa.

1.3.1. Campo da Pesquisa

A pesquisa ocorreu na cidade histórica de Mariana-MG, que em seus aspectos demográficos apresentou uma população no ano de 2017, estimada em 59.857 habitantes (IBGE, 2016). Ocupando uma área territorial de 1.194,208Km², Mariana possui IDH – Índice de Desenvolvimento Humano baseado em 0,742, e uma taxa de analfabetismo calculada em 10,2%, conforme fontes do IBGE de 2010, contemplados no atual PME da cidade (Lei 3.042/2015).

Importante mencionar que, conforme dados trazidos pelo PME (2015-2024), o IDH de Mariana (0,742) situa o município na faixa alta (IDH entre 0,700 e 0,799). A dimensão que mais contribui para esse resultado trata-se da longevidade, com índice de 0,874, seguida da renda, com índice de 0,705, e da Educação, com índice de 0,664. Conforme mostra o quadro comparativo entre os anos de 1991 e 2010, na Tabela 1:

Tabela 1 - Dimensões do IDHM de Mariana

Data	Renda	Longevidade	Educação	IDH
1991	0.596	0.722	0.279	0,493
2000	0.638	0.787	0.474	0,620
2010	0.705	0.874	0.664	0,742

Fonte: PNUD, IPEA e FJP / Extraída do PME (Lei 3.042/2015).

No Município, a dimensão com índice mais elevado em termos absolutos foi a Educação (com crescimento de 0,385), seguida por Longevidade e por Renda. Em posicionamento comparativo ao IDH nacional, a dimensão cujo índice mais cresceu em termos absolutos foi, também a Educação (com crescimento de 0,358), seguida por Longevidade e por Renda. Segundo mostra a Tabela 1:

¹⁴ Ver Apêndice 1

Tabela 2 - Posicionamento comparativo ao IDH nacional

Data	Mariana	Município de maior IDHM no Brasil	Município de menor IDHM no Brasil	IDHM Brasil	IDHM Minas Gerais
1991	0.493	0.697	0.120	0.493	0.478
2000	0.62	0.82	0.208	0.612	0.624
2010	0.742	0.862	0.418	0.727	0.731

Fonte: PNUD, IPEA e FJP / Extraída do PME (Lei 3.042/2015).

Com relação ao IDEB dos anos iniciais, apontado no ano de 2015, a rede pública de ensino Mariana ultrapassou a meta de 5,6 projetada, atingindo nota 6,1, conforme mostra a Gráfico 1:

Gráfico 1 - Evolução IDEB



Fonte: IDEB/INEP (2015).

Quanto ao PIB do município, dados do IBGE (2014) revelam que no ano de 2013 era de R\$ 6.590.899.000, já o PIB *per capita* foi aferido no valor de R\$ 26.441,76 por habitante. O número mencionado confere a Mariana à posição de 128º no *raking* nacional de municípios e 12º no *raking* estadual, pelo PIB. Quanto ao PIB *per capita*, Mariana se situa no *raking* nacional de municípios na 31ª posição e no *raking* estadual em 5º lugar.

Segundo Censo Escolar/INEP (2016) Mariana possui 49 escolas de educação básica, instaladas nas zonas rurais e urbanas. Quanto ao número de matrículas, é possível ser visto na Tabela 3:

Tabela 3 - Escolas da Educação Básica de Rede Municipal de Mariana

Matrículas	Estudantes
Em creches	782
Em pré-escolas	1.555
Nos anos iniciais	4.445
Nos anos finais	3.959
No EJA	872
Na educação especial	160

Fonte Censo Escolar/INEP 2016 | Total de Escolas de Educação Básica.

Segundo dados da SME, no ano de 2017 a rede municipal de ensino contou com um quadro docente de 624 professores, sendo 523 efetivos e 101 contratados atuando em regime de designação.

A gestão das unidades escolares dessa mesma rede é assumida por diretores indicados e encaminhados pela SME, não se dando de forma eletiva pela comunidade escolar, fato que desprestigia o fortalecimento da gestão democrática nas unidades de ensino e vai de encontro ao Art.206 da CF, que tem nesse tipo de gestão um dos princípios para realização do ensino no país. Descumpre também o artigo 3º inciso VIII da LDB que corrobora o texto da CF (1988) quanto a essa questão.

Outra questão de destaque na rede pública de ensino de Mariana refere-se às taxas de aprovação, reprovação e abandono. De acordo com dados do INPE (2016), por etapa, o município de Mariana vem registrando:

Tabela 4 - Taxas de Aprovação, Reprovação e Abandono do Ensino Fundamental

Etapa Escolar	Aprovação	Reprovação	Abandono
Anos Iniciais	96,5% 4.290 aprovações	3,4% 152 reprovações	0,1% 5 abandonos
Anos Finais	82,1% 3.251 aprovações	14,4% 571 reprovações	3,5% 138 abandonos

Fonte: Censo Escolar/INEP (2016).

Quanto ao campo de investigação desse estudo, se constituiu de três escolas municipais (E.M.) da rede pública da cidade de Mariana: 1) E.M. Prefeito Jadir Macedo; 2) E.M. Dom Luciano Pedro M. de Almeida e 3) CEMPA – Centro de Educação Municipal Padre Avelar. O critério de seleção compreendia dois requisitos: o primeiro, que a pesquisa envolvesse professores da educação infantil e do ensino fundamental, e o segundo, que contemplasse escolas públicas municipais situadas na zona urbana e rural. A escolha pelo número específico de três escolas se correlacionou à intenção de realizar três grupos focais, um para cada escola, tendo em vista a conveniência por parte das unidades escolares, em ceder apenas uma reunião de Atividade Complementar (AC) para a realização dos grupos focais.

A primeira escola selecionada, E.M. Prefeito Jadir Macedo, localiza-se no Distrito de Monsenhor Horta, a 16 km de Mariana. Realiza atendimento em dois turnos (matutino e vespertino), atendendo uma população de zona rural, formada por famílias de classe popular. A escola possui 112 alunos, sendo 60 matriculados na creche e 52 na pré-escola. Conta com 31 funcionários, dentre estes 09 (nove) são professores. Na sua infraestrutura, tem 08 (oito) salas de aula, sala de professores, diretoria, cozinha, banheiros, biblioteca e quadra de esporte. Não contando com sala de leitura, sala de recursos, para atendimento especial, laboratório de ciência e de informática. No que se refere aos recursos tecnológicos, a escola possui aparelho de DVD, copiadora, impressora e televisão. A estrutura de saneamento básico conta com abastecimento de água e esgoto, bem como abastecimento de energia via rede pública e coleta de lixo periódica.

A segunda escola selecionada: E.M. Dom Luciano Pedro M. de Almeida localiza-se em zona urbana, no bairro do Rosário. Trata-se de uma escola de grande porte e atende famílias de classe popular. Segundo dados do Censo Escolar/INEP (2016), a escola oferece o ensino nas etapas da educação infantil (pré-escola), ensino fundamental I e II (turnos matutino e vespertino) e na modalidade de ensino EJA (turno noturno), totalizando 546 alunos¹⁵. No ano de 2016, a escola atingiu nota 6,9 no IDEB, superando a meta definida em 5,4. Quanto às taxas de aprovação, reprovação e abandono, de acordo com o Censo Escolar/INEP (2016) os números se tornam mais desfavoráveis nas séries finais do Ensino Fundamental. Conforme mostra a Tabela 5:

Tabela 5 - Taxas de Aprovação, Reprovação e Abandono da Escola Dom Luciano Pedro M. de Almeida

Etapa Escolar	Aprovação	Reprovação	Abandono
Anos Iniciais	92,0% 219 aprovações	8,0% 19 reprovações	0,0% Nenhum abandono
Anos Finais	74,3% 133 aprovações	25,1% 45 reprovações	0,6% 2 abandonos

Fonte: Censo Escolar/INEP (2016).

Segundo dados fornecidos pela Secretaria da Escola (2017), a unidade de ensino possui 112 funcionários, sendo 55 professores, desse número 06 atuam na Educação Infantil e 12 no Ensino Fundamental I. Na sua infraestrutura conta com 28 salas de aula, sala de professores, sala de secretaria, sala de recursos multifuncionais para atendimento educacional especializado, quadra de esportes coberta, cozinha, banheiros adequados a

¹⁵ Os alunos da E. M. Dom Luciano Pedro M. de Almeida estão assim distribuídos: 85 na Educação Infantil; 237 nos Anos Iniciais e 178 nos Anos Finais do Ensino Fundamental e 46 na Educação de Jovens e Adultos.

alunos com mobilidade reduzida, dependências e vias adequadas a alunos com deficiência ou mobilidade reduzida, refeitório, despensa, auditório, pátio coberto, pátio descoberto, área verde. Não contando com sala de leitura e laboratório de ciências. Possui estrutura de saneamento básico, com abastecimento de água e esgoto, bem como abastecimento de energia via rede pública e coleta de lixo periódica.

Quanto aos recursos tecnológicos, é provida de: computadores administrativos, computadores para alunos, TV, DVD, copiadora, retroprojeto, impressora, aparelho de som, projetor multimídia, câmera fotográfica/filmadora.

A terceira escola selecionada: Centro de Educação Municipal Padre Avelar (CEMPA), trata-se de uma escola de grande porte, localizada no Bairro de São Sebastião que atende famílias de classe popular e média na zona urbana da cidade, prestando ensino nas etapas da educação infantil (pré-escola), fundamental I e II e na modalidade EJA (Ensino Fundamental I e II e Ensino Médio) divididos entre os três turnos: manhã, tarde e noite, totalizando 1211¹⁶ alunos conforme dados do Censo Escolar 2016.

No ano de 2015, o CEMPA alcançou a nota 6,2 no IDEB. No que se refere às taxas de aprovação, reprovação e abandono, de acordo com o Censo Escolar/INEP (2016) essas taxas se tornam mais desfavoráveis nas séries finais do Ensino Fundamental. Conforme mostra a Tabela 6:

Tabela 6 - Taxas de Aprovação, Reprovação e Abandono do CEMPA

Etapa Escolar	Aprovação	Reprovação	Abandono
Anos Iniciais	97,1% 348 aprovações	2,7% 10 reprovações	0,3% 1 abandono
Anos Finais	77,6% 285 aprovações	17,5% 65 reprovações	4,9% 18 abandonos

Fonte: Censo Escolar/INEP (2016).

A escola é assistida por 150 funcionários, sendo 80 professores, 13 deles atuando na educação infantil e 20 no ensino fundamental I. Na sua infraestrutura, conta com 26 salas de aulas, sala de diretoria, sala de professores, sala de secretaria, laboratório de informática, sala de recursos multifuncionais para atendimento educacional especializado, quadra de esportes descoberta, cozinha, biblioteca, banheiro

¹⁶Em 2016, conforme dados do Censo Escolar (2016), o CEMPA possuía 160 alunos matriculados na Educação Infantil, 358 alunos nos Anos Iniciais, 366 nos Anos Finais e 327 na Educação de Jovens e Adultos.

com chuveiros, banheiro adequado à educação infantil, refeitório, despensa, almoxarifado, auditório e pátio descoberto. A escola não dispõe de auditório, mas possui um pátio coberto, que atende o Ensino Fundamental II, utilizado tanto para o recreio, quanto para alguns eventos. Conta com estrutura de saneamento básico, com abastecimento de água e esgoto, assim como abastecimento de energia via rede pública e coleta de lixo periódica.

Como recursos tecnológicos, a escola possui: computadores administrativos, computadores para alunos, TV, DVD, copiadora, impressora, aparelho de som, projetor multimídia, câmera fotográfica/filmadora.

O primeiro contato com as 03 escolas selecionadas, se deu através do encontro presencial com duas diretoras: do CEMPA e da E.M. Prefeito Jadir Macedo e com uma coordenadora pedagógica da E.M. Dom Luciano Pedro M. de Almeida. Foi apresentado a essas profissionais o encaminhamento da pesquisadora¹⁷, por parte da Secretaria Municipal de Educação para a realização do estudo. A partir deste primeiro encontro, criaram-se laços de comunicação que favoreceram o desenrolar das atividades de grupo focal realizadas com os professores nas unidades escolares.

1.3.2. Fontes da Pesquisa

A pesquisa contou com três tipos de fontes. O primeiro corresponde à Constituição Federal, Legislação Federal produzida pelo MEC, CNE, em torno do DPD, sobretudo o PNE e a Legislação Municipal do PME - Plano Municipal de Educação de Mariana (2015-2025), como se observa na Tabela 7.

¹⁷ Ver Anexo 2.

Tabela 7 - Corpo Documental da Pesquisa

FONTES	TEMÁTICA
Constituição Federal de 1988 CF/1988, de 05 de outubro de 1988 - Art.7º,XXV;23;32;205;206;211;212;213;214	Dispõe sobre exercício dos direitos sociais e individuais, a liberdade, a segurança, o bem-estar, o desenvolvimento, a igualdade e a justiça, valores supremos da sociedade.
LDB/96 Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 – Art. 4º,X;9º,I;10,III,11,I e V;22;23,V;24,IX;43,II;54 § 1º,III;61.I;62;63;64;87 §1º	Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.
PARECER N.º: CNE/CP 009/2001	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.
Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007.	Dispõe sobre a implantação do Plano de Metas “Todos pela Educação”, destaca como diretrizes essenciais à instituição do programa de formação inicial e continuada, a implantação do plano de carreira, cargos e salários, a participação docente no planejamento administrativo e pedagógico da escola.
Lei nº 11.738, de 16 de junho de 2008	Institui o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica.
Decreto nº 6.755 de 29 de janeiro de 2009.	Institui a Política Nacional de Formação dos 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.
Decreto nº 8.752, de 9 de maio de 2016.	Revoga o Decreto 6.755, de 2009 e dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica.
Projeto de Lei n. 8035/2010	Aprova o Plano Nacional de Educação para o decênio 2011-2020 e dá outras providências.
Projeto de Lei da Câmara nº 103 do ano de 2012	Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências.
Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013	Altera a Lei no 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 dar outras providências.
Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014	Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE (2014/2024) e dá outras providências.
Lei Complementar n.º 139, de 29 de abril de 2014. Art. 18, Par.4º, I, II, III, IV e V	Dispõe sobre o plano de carreira do pessoal do magistério, secretaria escolar e inspeção de alunos, e do pessoal de monitoria de creche e de monitoria de ensino especial da Secretaria de Educação do município de Mariana.
Lei nº 3.042, de 23 de dezembro de 2015	Aprova o Plano Municipal de Educação de Mariana - MG - PME (2015-2024).

Fonte: Elaborado pela autora.

A segunda fonte de pesquisa constitui-se de questionário de caracterização¹⁸, aplicado aos 27 professores da rede municipal de ensino de Mariana, sujeitos da pesquisa. Trata-se de questionário composto por 64 questões fechadas, fato, que neste estudo, facilitou o processo de categorização e posterior análise das respostas obtidas. Foi realizada uma pré-testagem desse instrumento, com uma professora do segmento da Educação Infantil rede municipal de ensino de Mariana, que analisou não haver dificuldades no preenchimento do questionário de caracterização. Na estruturação dessa

¹⁸ O questionário situa-se no Apêndice 2.

fonte de dados que serviu de apoio para re/organizar alguns dos caminhos percorridos pela pesquisa, as questões propostas foram agrupadas em sete blocos temáticos: 1) Identificação; 2) Dados pessoais; 3) Vida familiar; 4) Práticas culturais; 5) Desenvolvimento profissional docente; 6) Situação Funcional e 7) Percepções sobre a escola e a vida profissional.

A terceira e última fonte de pesquisa, refere-se à realização da técnica de grupo focal, junto aos professores. A escolha por essa técnica investigativa se deu pela possibilidade, que ela oferece para a liberdade de expressão entre os participantes, o que colabora para uma participação mais efetiva nas discussões em grupo, em torno do objeto de estudo da pesquisa. Segundo Morgan (1997), esse tipo de técnica visa entender, a partir das discussões grupais, ideias, conceitos, valores, sentimentos como também atitudes, reações etc. de uma forma singular, não sendo possível alcançar através de outras técnicas. Contrapontos, divergências e contradições, também, se apresentam como aspectos importantes no processo de construção da realidade desenvolvido pelo grupo.

Vale destacar que o número de participantes nos grupos focais foi definido a partir das considerações de Gatti (2005) “cada grupo focal não pode ser grande, mas também não pode ser excessivamente pequeno, ficando sua dimensão preferencialmente entre seis e doze pessoas. Em geral, para projetos de pesquisa, o ideal é não trabalhar com mais de dez participantes” (p. 22).

Quanto à identificação dos docentes, no intuito de preservar o anonimato dos sujeitos envolvidos na pesquisa, os professores foram nomeados por meio de um código, organizado da seguinte forma: a) P para professor; b) um número entre 0 a 9, apontado nos grupos focais; c) as siglas EI (identificando o segmento da Educação Infantil) e EF (para o Ensino Fundamental I), segmentos em que atuam os docentes; d) as iniciais das escolas que as professoras estão lotadas, ficando C para o CEMPA, J para Escola Municipal Prefeito Jadir Macedo e L para a Escola Municipal Dom Luciano Pedro M. de Almeida; e) a situação funcional do professor, em que a letra E indica Efetivo, a letra C refere-se aos professores Contratados, a letra P indica os professores em estágio Probatório e a letra D representa os professores que atuam por Designação. Para melhor compreensão das siglas segue a Tabela 8:

Tabela 8 - Códigos de Identificação

P	Professor
EF	Ensino Fundamental
EI	Educação Infantil
C	CEMPA
J	Escola Municipal Prefeito Jadir Macedo
L	Escola Municipal Dom Luciano Pedro M. de Almeida
E	Efetivo
C	Contrato
P	Estágio Probatório
D	Designado

Fonte: Elaborado pela autora.

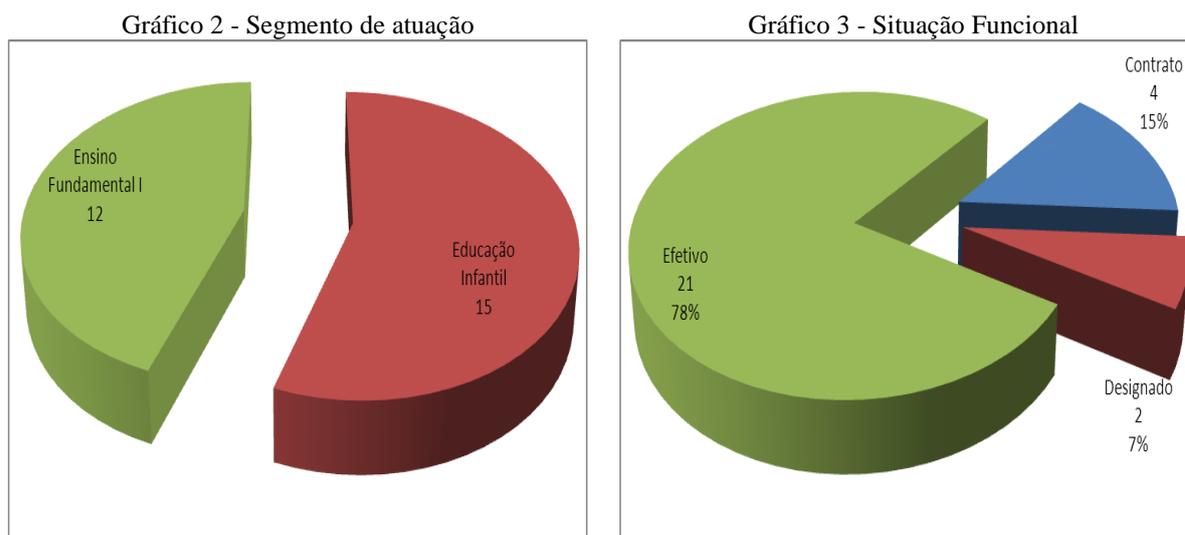
A Tabela 9 revela o código de identificação dos professores, a situação funcional, como, também, o segmento de atuação, sendo 15 professores atuando em classes de Educação Infantil e 12 nas séries iniciais do Ensino Fundamental, da Educação Básica.

Tabela 9 - Identificação dos professores por códigos

Código	Nº	Segmento de atuação	Escolas	Situação Funcional
P1EICE	1	Educação Infantil	CEMPA	Efetivo
P2EICE	2	Educação Infantil	CEMPA	Efetivo
P3EFCE	3	Ensino Fundamental I	CEMPA	Efetivo
P4EFCD	4	Ensino Fundamental I	CEMPA	Designado
P5EFCE	5	Ensino Fundamental I	CEMPA	Efetivo
P6EFCE	6	Ensino Fundamental I	CEMPA	Efetivo
P7EICE	7	Educação Infantil	CEMPA	Efetivo
P8EFCC	8	Ensino Fundamental I	CEMPA	Contrato
P9EFCE	9	Ensino Fundamental I	CEMPA	Efetivo
P1EIJE	1	Educação Infantil	E. M. Prefeito Jadir Macedo	Efetivo
P2EIJE	2	Educação Infantil	E. M. Prefeito Jadir Macedo	Efetivo
P3EIJE	3	Educação Infantil	E. M. Prefeito Jadir Macedo	Efetivo
P4EIJE	4	Educação Infantil	E. M. Prefeito Jadir Macedo	Efetivo
P5EIJE	5	Educação Infantil	E. M. Prefeito Jadir Macedo	Efetivo
P6EIJE	6	Educação Infantil	E. M. Prefeito Jadir Macedo	Efetivo
P7EIJD	7	Educação Infantil	E. M. Prefeito Jadir Macedo	Designado
P8EIJE	8	Educação Infantil	E. M. Prefeito Jadir Macedo	Efetivo
P1EILE	1	Educação Infantil	E. M. Dom Luciano Pedro M. de Almeida	Efetivo
P2EFLC	2	Ensino Fundamental I	E. M. Dom Luciano Pedro M. de Almeida	Contrato
P3EFLC	3	Ensino Fundamental I	E. M. Dom Luciano Pedro M. de Almeida	Contrato
P4EILE	4	Educação Infantil	E. M. Dom Luciano Pedro M. de Almeida	Efetivo
P5EFLE	5	Ensino Fundamental I	E. M. Dom Luciano Pedro M. de Almeida	Efetivo
P6EFLC	6	Ensino Fundamental I	E. M. Dom Luciano Pedro M. de Almeida	Contrato
P7EFLE	7	Ensino Fundamental I	E. M. Dom Luciano Pedro M. de Almeida	Efetivo
P8EILE	8	Educação Infantil	E. M. Dom Luciano Pedro M. de Almeida	Efetivo
P9EFLE	9	Ensino Fundamental I	E. M. Dom Luciano Pedro M. de Almeida	Efetivo
POEILE	0	Educação Infantil	E. M. Dom Luciano Pedro M. de Almeida	Efetivo

Fonte: Elaborado pela autora com base no questionário de caracterização.

A Tabela 9 mostra que grande parte dos professores participantes ocupa cargos efetivos (78%), existindo ainda um índice de 15% de professores em situação de contratos temporários e 8% em situação funcional de designação. A fim de uma melhor visualização dos dados mencionados, seguem o Gráfico 2 e Gráfico 3:



Fonte: Elaborado pela autora com base no questionário de caracterização.

Para realização dos grupos focais, foi ainda elaborado um roteiro de questões¹⁹ a fim de promover a discussão no grupo. O roteiro possui caráter flexível, na intenção de estimular as discussões sem perder de vista os objetivos da pesquisa.

1.3.3. Sujeitos da Pesquisa

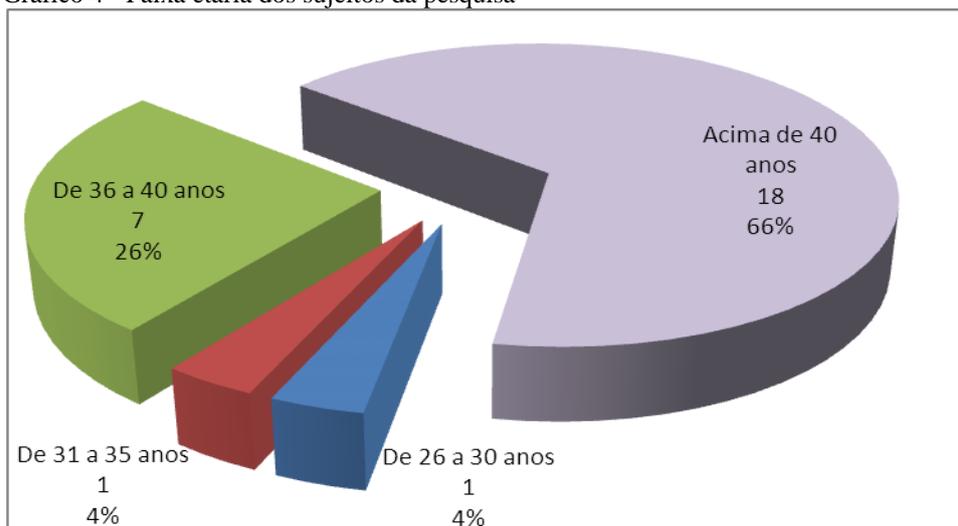
Os sujeitos da pesquisa são 27 professores pertencentes à rede de ensino de escolas públicas municipais da cidade de Mariana – MG. A adesão dos professores à pesquisa ocorreu de forma voluntária, após apresentação da proposta e convite presencial, realizado pela pesquisadora.

A caracterização dos sujeitos, por meio de questionário, destacou inicialmente a questão relacionada ao gênero feminino. Com relação a essa questão, dentro do universo de 27 professores sujeitos desta pesquisa, verificou-se, apenas, um professor do sexo masculino, o que corrobora a tese já defendida por muitos autores sobre a feminização no magistério, principalmente nas classes de Educação Infantil e nas primeiras séries do Ensino Fundamental I. Esta realidade vem sendo apontada, também, em diversas pesquisas que demonstram um quadro docente formado, quase que na totalidade, por mulheres dentro das unidades escolares que atendem esses segmentos de ensino.

Verificando as idades dos participantes da pesquisa, foi possível notar uma maior concentração nas idades acima de 40 anos (66%), seguida da faixa etária de 36 a 40 anos (26%), como pode ser visto no Gráfico 4:

¹⁹ O roteiro encontra-se no Apêndice 3.

Gráfico 4 - Faixa etária dos sujeitos da pesquisa



Fonte: Organizado pela autora com base nos dados obtidos no questionário de caracterização.

Os dados relacionados às idades dos sujeitos dessa pesquisa corroboram aos trazidos pela pesquisa “Conselho de Classe”, elaborada pela Fundação Lemann (2014), que revela que a idade média dos professores brasileiros em todo o território nacional é de 40,8 anos. A Fundação interrogou mil professores de escolas públicas que atuam no ensino fundamental do Brasil. Essa realidade retrata que o país possui um professorado maduro, o que por um lado é positivo, pois pode indicar conhecimento e experiência. No entanto, por outro lado, tendo em vista que a renovação de novos quadros docentes vem se dando cada vez mais lenta, motivada pelos baixos salários, falta de prestígio social da profissão e condições inadequadas de trabalho, a perspectiva para os anos futuros é de que falte professor para atuar nas escolas, o que já ocorre com algumas disciplinas específicas, a exemplo da matemática, geografia, inglês e ciências.

Quanto à formação dos professores, foi realizado um levantamento, no que se refere: a) o curso de nível superior realizado; b) o tipo de Instituição de Nível Superior na qual se formou; c) a modalidade que realizou o curso. Estas questões podem ser vistas na Tabela 10:

Tabela 10 - Formação dos Professores

Código	Curso	IES	Modalidade da Graduação	Curso	IES	Modalidade da Pós Graduação
P1EICE	Normal Superior	Pública	Presencial	Especialista	Pública	Presencial
P2EICE	Letras	Pública	Presencial	Especialista	Privada	Presencial
P3EFCE	Normal Superior	Privada	Presencial	Especialista	Privada	Presencial
P4EFCD	Normal Superior	Pública	Presencial	Especialista	Privada	EAD
P5EFCE	Normal Superior	Pública	EAD	Especialista	Pública	Presencial
P6EFCE	Normal Superior	Privada	Presencial	Especialista	Pública	Presencial
P7EICE	Normal Superior	Pública	Semipresencial	Especialista	Pública	Semipresencial

Código	Curso	IES	Modalidade da Graduação	Curso	IES	Modalidade da Pós Graduação
P8EFCC	Normal Superior	Privada	Presencial	Especialista	Privada	Presencial
P9EFCE	Normal Superior	Pública	Presencial	Especialista	Privada	Presencial
P1EIJE	Normal Superior	Pública	EAD	Especialista	Privada	Presencial
P2EIJE	Letras	Pública	Presencial	Especialista	Privada	Semipresencial
P3EIJE	Normal Superior	Privada	Presencial	Especialista	Privada	Semipresencial
P4EIJE	Normal Superior	Privada	Presencial	Especialista	Privada	Presencial
P5EIJE	Normal Superior	Pública	EAD	Especialista	Privada	EAD
P6EIJE	Normal Superior	Pública	EAD	Especialista	Privada	EAD
P7EIJD	Pedagogia	Pública	Presencial	Mestrado	Pública	Presencial
P8EIJE	Normal Superior	Pública	Presencial	-	-	-
P1EILE	Letras	Pública	Presencial	Especialista	Privada	Semipresencial
P2EFLC	Normal Superior	Pública	Semipresencial	Especialista	Privada	Presencial
P3EFLC	Pedagogia	Privada	Presencial	Especialista	Privada	Semipresencial
P4EILE	Normal Superior	Pública	EAD	Especialista	Privada	Semipresencial
P5EFLE	Pedagogia	Pública	EAD	Especialista	Pública	Presencial
P6EFLC	Normal Superior	Privada	Presencial	Especialista	Pública	Presencial
P7EFLE	Pedagogia	Privada	Presencial	Especialista	Privada	Semipresencial
P8EILE	Normal Superior	Pública	EAD	Especialista	Privada	Semipresencial
P9EFLE	Pedagogia	Privada	Semipresencial	Especialista	Privada	Semipresencial
P0EILE	Pedagogia	Privada	EAD	Especialista	Privada	Semipresencial

Fonte: Organizado pela autora com base nos dados obtidos no questionário de caracterização.

No que tange aos cursos de nível superior realizados pelos professores, os dados revelam que 67% se graduou em Normal Superior, seguido de Pedagogia (22%) e Letras (11%), conforme mostra o Gráfico 5. Já na pós-graduação, apenas 4% dos professores possui pós-graduação *strictu sensu*, sendo que, do total de participantes, 92% possui especialização lato sensu²⁰ e 4% não possui em nenhum tipo de pós-graduação, conforme indica o Gráfico 6.

Gráfico 5 - Cursos de Graduação

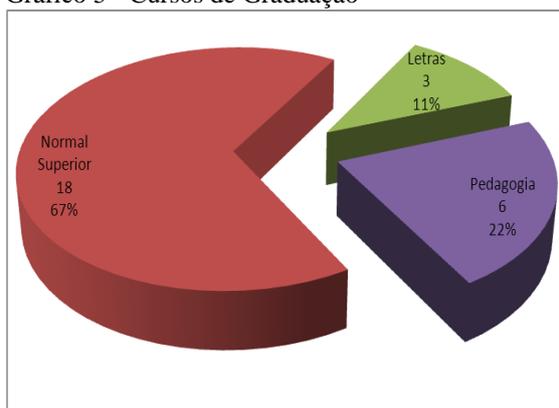
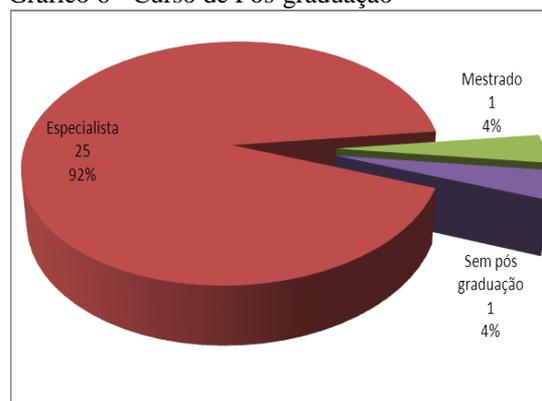


Gráfico 6 - Curso de Pós-graduação



Fonte: Organizado pela autora com base nos dados obtidos no questionário de caracterização.

Os tipos de Instituição de Nível Superior em que se formaram os professores também foram evidenciados nesse estudo. Enquanto 63% dos professores cursaram sua

²⁰ Esse dado está em consonância com que vem sendo apreendido nas pesquisas do FOPROFI e do Observatório da Educação da Região dos Inconfidentes (OBERI), nos vários relatório de pesquisas concluídas e apresentados nas reuniões do grupo. Disponível em: < www.fopropiufop.wixsite.com/foprofi >. Acesso em: 05 de fev. de 2018.

graduação numa instituição pública, 70% deles concluíram a pós-graduação em instituição privada, como pode ser visto no Gráfico 7 e no Gráfico 8.

Gráfico 7 - IES da Graduação

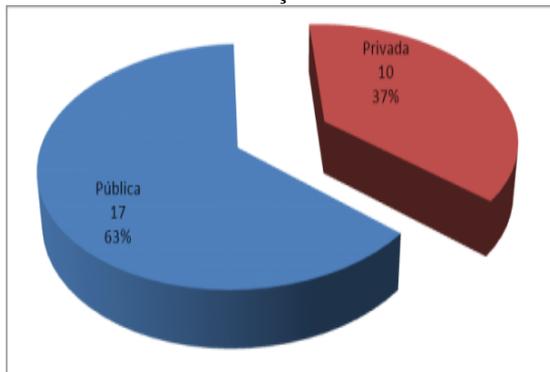
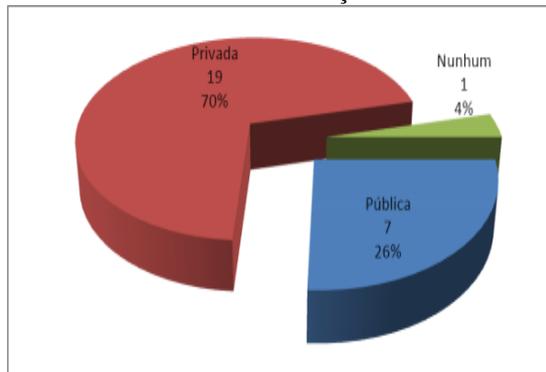


Gráfico 8 - IES da Pós Graduação



Fonte: Organizado pela autora com base nos dados obtidos no questionário de caracterização.

Ao tratar das modalidades dos cursos de nível superior realizados pelos professores, verificou-se que 59% ocorreu na modalidade presencial, 11%, semipresencial e 30%, à distância, conforme aponta o Gráfico 9. Quanto aos cursos de pós-graduação, também foram realizados em três modalidades: 48% presencial, 10% semipresencial e 11%, à distância. Ainda, um professor apontou não ser pós-graduado, conforme pode ser visto no Gráfico 10.

Gráfico 9 - Modalidade da Graduação

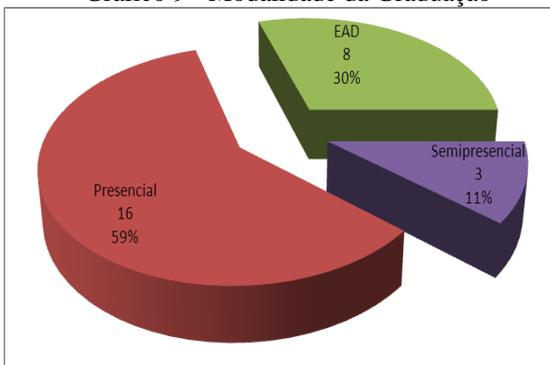
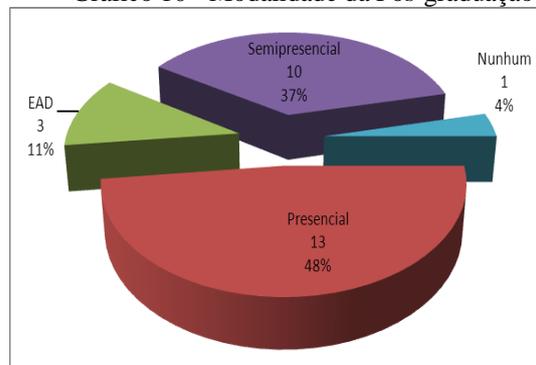


Gráfico 10 - Modalidade da Pós-graduação



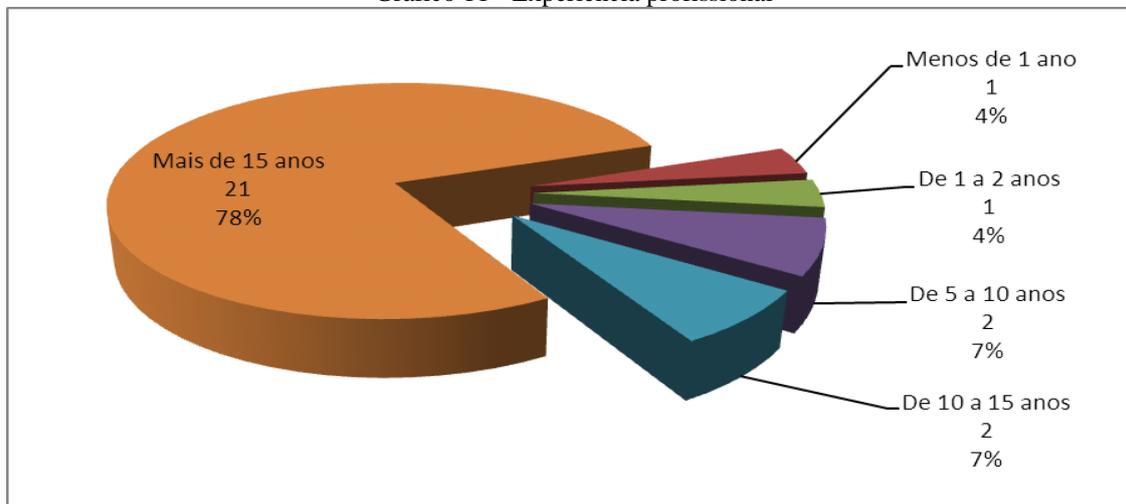
Fonte: Organizado pela autora com base nos dados obtidos no questionário de caracterização.

É importante destacar que os dados relacionados à formação dos professores, inicial e continuada, entram em consonância com o crescimento de cursos na modalidade EAD – Educação à Distância, ocorridos nas últimas décadas. Esta realidade vem causando preocupação por parte de estudiosos da educação, principalmente aos da área de formação de professores.

A partir dos apontamentos dos questionários, ainda foi possível perceber que grande parte dos professores encontra-se próximo ao final da carreira, sendo que do

total de professores pesquisados, 78% possuem mais de 15 anos de tempo de atuação e 7% de 10 a 15 anos de experiência profissional, totalizando assim 15% dos professores com atuação profissional inferior a 10 anos. Conforme aponta o Gráfico 11.

Gráfico 11 - Experiência profissional



Fonte: Organizado pela autora com base nos dados obtidos no questionário de caracterização.

No que se refere à jornada de trabalho realizada pelos professores, o Gráfico 12, apresenta o número de horas semanais laboradas por esses profissionais e o Gráfico 13, indica a quantidade de escolas nas quais essas horas são prestadas. É importante destacar que a carga horária para cada escola de diferentes redes (estadual, municipal, federal, privada) possui variações. Nesta análise, foram contabilizadas as respostas dos docentes e foi possível perceber que dos 27 professores pesquisados, 19 (70%) trabalham em apenas uma unidade escolar e 8 professores (30%), em duas unidades. Existe ainda 3 professores (11%) que trabalha em tempo integral em apenas uma unidade escolar.

Gráfico 12 - Jornada de trabalho

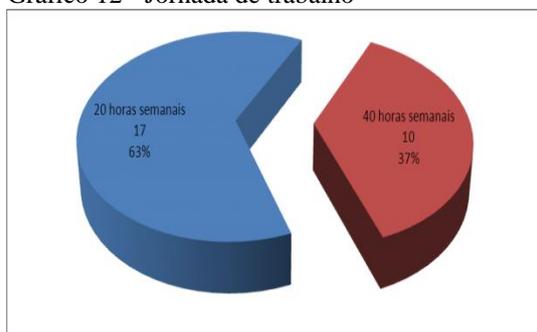
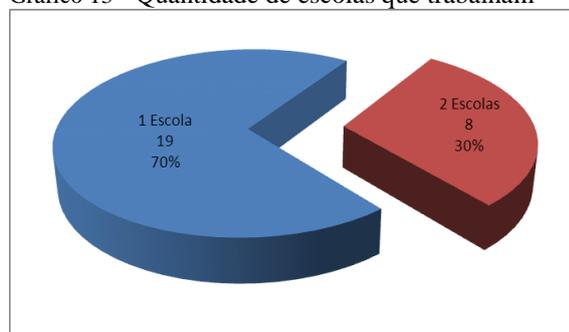


Gráfico 13 - Quantidade de escolas que trabalham



Fonte: Organizado pela autora com base nos dados obtidos no questionário de caracterização.

Ainda no que se relaciona à situação profissional dos docentes, os professores

apontaram sobre seu nível de satisfação quanto aos salários. Isto pode ser visto no Gráfico 14 e Gráfico 16, que traduz como os professores pesquisados se encontram: muito satisfeito (4%), satisfeito (44%), nem satisfeito, nem insatisfeito (22%), insatisfeito (30%), nenhum professor se mostrou muito insatisfeito. Já o Gráfico 15 e o Gráfico 17 apontam o nível de satisfação com o trabalho docente, de um modo geral, os professores se veem muito satisfeito (26%), satisfeito (59%), nem satisfeito, nem insatisfeito (4%), insatisfeito (11%) e muito insatisfeito (0%).

Gráfico 14 - Níveis de satisfação salarial

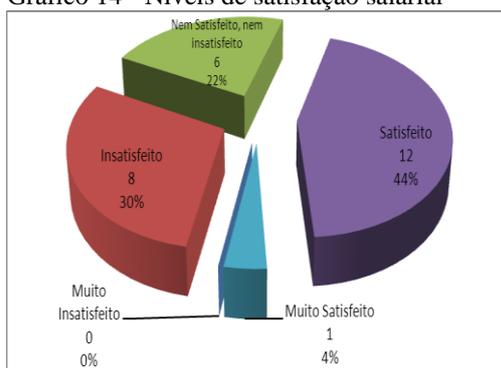
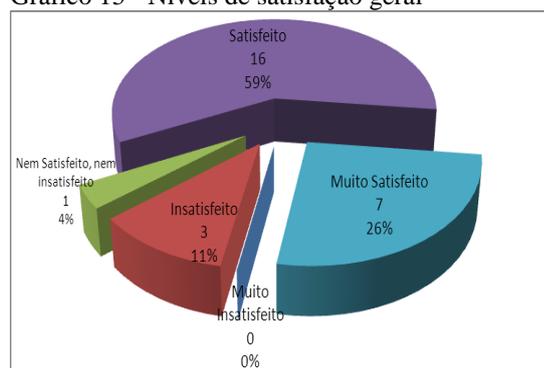


Gráfico 15 - Níveis de satisfação geral



Fonte: Organizado pela autora com base nos dados obtidos na pesquisa.

Gráfico 16 - Índice de satisfação salarial

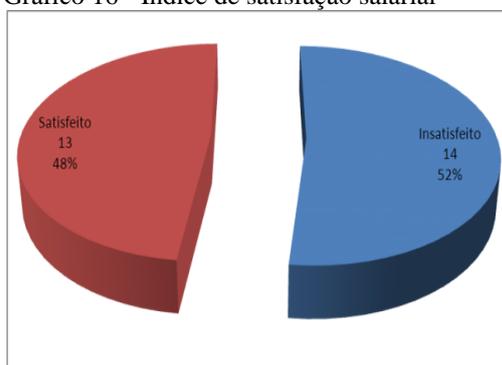
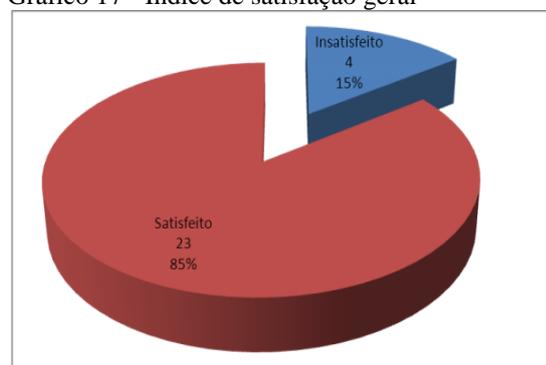


Gráfico 17 - Índice de satisfação geral



Fonte: Organizado pela autora com base nos dados obtidos na pesquisa.

Através do questionário de caracterização realizado com os professores foi possível perceber que a realidade apresenta a docência como uma profissão carregada de paradoxos, com diferentes desafios e expectativas. Essas questões se interligam com as demandas formativas e as oportunidades de estudo, formação e desenvolvimento profissional que os docentes vão vivenciando ao longo de suas carreiras.

Diante dos dados referentes aos sujeitos dessa pesquisa, é importante considerar que o conhecimento científico se fundamenta na premissa da exaustão de análise do objeto de estudo por todos os ângulos, a fim de que se possa alcançar o conhecimento,

como resultado de uma reflexão sistemática. Assim, a hermenêutica, segundo nos aponta Franco e Ghedin (2011), busca compreender o modo como o homem percebe a realidade que o cerca, pois os fatos, os dados e os discursos, por vezes sem um sentido muito claro, merecem por parte do pesquisador um esforço de compreensão.

1.3.4. Técnica de Coleta de Dados

Inicialmente foi realizada uma pesquisa bibliográfica e documental, auxílio significativo na análise dos dados. No que se refere à pesquisa bibliográfica, esta abrangeu leitura e análise de livros, estudos, teses, dissertações e artigos. Todo material levantado foi submetido a uma triagem, no intuito de se criar um plano de leitura mais adequado ao tema da pesquisa. Os estudos requisitaram leituras atentas e sistemáticas, que se fizeram acompanhadas de anotações e fichamentos, importantes para a construção do referencial teórico da pesquisa.

Quanto à pesquisa documental²¹ realizada, além dos referenciados no corpo documental desse estudo foram também consultados outros materiais, a exemplo do PPP- Projeto Político Pedagógico- das escolas. De acordo com Zuin e Zuin (2010), a pesquisa documental:

É um procedimento metodológico utilizado a fim de que o pesquisador possa levantar dados e informações a respeito da realidade, acontecimentos ou fenômenos daquilo que se propôs estudar, sendo ela a primeira fonte de auxílio para uma investigação. Esse tipo de pesquisa caracteriza-se pelo emprego de documentos como fonte de coleta de dados, podendo estar escritos ou não (ZUIN; ZUIN, 2010, p. 65).

Ao concordar com esses autores, Bardin (2008) esclarece que a pesquisa documental é “uma fase preliminar da constituição de um serviço de documentação ou de um banco de dados” (BARDIN, 2008, p. 47). Quanto às análises documentais:

Caracteriza-se pela busca da identificação de informações sobre fatos em documentos. O uso de documentos para análise é importante, pois estes se constituem numa importante fonte estável dos fatos historicamente construídos, uma vez que podem ser consultados ao longo do tempo. Sendo os documentos uma fonte da construção e reconstrução da história, eles fazem parte de um determinado contexto e por isso permitem ao pesquisador obter informações a respeito deste (ZUIN; ZUIN, 2010, p.67).

É importante destacar, que a fase de seleção e organização dos dados teve por objetivo operacionalizar e sistematizar as primeiras ideias, de forma a orientar um

²¹ Ver a Tabela 7 - Corpo Documental da Pesquisa.

esquema preciso de desenvolvimento da pesquisa (BARDIN, 2008). Para tanto, foi realizada uma leitura flutuante²² do material pré-selecionado, no intuito de criar condições criteriosas de investigação.

A primeira coleta de dados se deu paralelamente à revisão bibliográfica e contou com o apoio da direção e da coordenação das escolas em que trabalham os professores investigados. O instrumento utilizado para esta primeira etapa foi um questionário, composto por 65 questões fechadas, que buscou identificar e caracterizar os professores em torno de questões relacionadas à formação, situação profissional, atuação profissional e percepção sobre a escola e a vida profissional. No intuito de garantir que a maioria dos professores devolvesse o questionário devidamente preenchido, a sua aplicação foi realizada no início de encontro destinado a realização de AC – Atividade Complementar²³ docente, tempo concedido pela direção e coordenação escolar, em concordância com os sujeitos da pesquisa. Este fato teve implicações significativas na não diminuição da representatividade da amostra. Os dados obtidos foram organizados por meio de planilhas eletrônicas.

O segundo momento da coleta de dados refere-se à realização dos grupos focais. A escolha por essa técnica se deu principalmente pela profundidade da temática estudada, bem como seus diversos complicadores humanos, sociais, culturais, econômicos, profissionais e políticos. Para Gatti (2005), o trabalho com grupo focal trata-se de uma boa oportunidade para desenvolver teorizações em campo e produzir esclarecimentos sobre situações complexas.

A técnica é muito útil quando se está interessado em compreender as diferenças existentes em perspectivas, ideias, sentimentos, representações, valores e comportamentos de grupos diferenciados de pessoas, bem como compreender os fatores que os influenciam, as motivações que subsidiam as opções, os porquês de determinados posicionamentos (GATTI, 2005, p. 14).

A escolha por esse tipo de técnica possibilitou a discussão entre os professores, o que permitiu um maior número de inferências relacionadas às representações ideológicas, valores, crenças e afetos vinculados às questões da pesquisa. Segundo

²² “O termo flutuante é análogo à atitude do psicanalista, em que com a atenção e o tempo, pouco a pouco a leitura se torna mais precisa, em função das hipóteses e teorias que sustentam a pesquisa” (BARDIN, 2008, p.96).

²³ De acordo com Vasconcelos (2006), a atividade complementar (AC) trata-se do espaço/tempo destinado ao planejamento e organização das atividades pedagógicas do professor, que podem ser realizadas de forma individual ou coletiva.

Powell e Single (1996, p. 449) o grupo focal trata-se de “um conjunto de pessoas selecionadas e reunidas por pesquisadores para discutir e comentar um tema, que é o objeto de pesquisa, a partir de sua experiência pessoal”.

Ainda para Gatti (2005), refere-se a uma técnica de trabalho que possibilita ao pesquisador compreender sobre a realidade vivenciada por determinados grupos sociais, assim como entender sobre as atitudes, vivências, práticas cotidianas e comportamentos prevalentes no trabalho com sujeitos que compartilham traços e realidades em comum. Para esta autora, o uso dessa técnica investigativa precisa se alinhar de forma criteriosa e coerente com os objetivos da pesquisa. No caso da pesquisa em questão, os pressupostos e premissas em torno da escolha por esse tipo de técnica se dá como forma de reunir informações que possa promover a autorreflexão e possível transformação social, bem como sirva de delineador para pesquisas futuras.

Nesse contexto, conforme a Tabela 11, foram realizados os seguintes encontros de grupos focais:

Tabela 11 - Organização dos Grupos Focais

NUMERAÇÃO DO GRUPO FOCAL	PARTICIPANTES	DURAÇÃO	DATA/HORÁRIO/ LOCAL
G1	P1EICE, P2EICE, P3EFCE, P4EFCD, P5EFCE, P6EFCE, P7EICE, P8EFCC, P9EFCE	1 hora e 40 minutos	12/06/2017 CEMPA – Centro de Educação Municipal Padre Avelar – 17:20 às 19:00h
G2	P1EIJE, P2EIJE, P3EIJE, P4EIJE, P5EIJE, P6EIJE, P7EIJD, P8EIJE	1 hora e 40 minutos	16/08/2017 E.M. Prefeito Jadir Macedo – 17:20 às 19:00h
G3	P1EILE, P2EFLC, P3EFLC, P4EILE, P5EFLE, P6EFLC, P7EFLE, P8EILE, P9EFLE, P0EILE	1 hora e 40 minutos	30/08/2017 E.M. Dom Luciano Pedro M. de Almeida – 17:20 às 19:00h

Fonte: Elaborado pela autora, de acordo com a realização dos grupos focais.

Os professores que participaram dos grupos focais foram escolhidos a partir daqueles que aceitaram o convite presencial feito pela pesquisadora. Dessa forma, a amostra dos sujeitos se efetiva como voluntária.

Vale destacar que o número de participantes nos grupos focais, foi definido a partir das considerações de Gatti (2005):

Cada grupo focal não pode ser grande, mas também não pode ser excessivamente pequeno, ficando sua dimensão preferencialmente entre seis e doze pessoas. Em geral, para projetos de pesquisa, o ideal é não trabalhar com mais de dez participantes (GATTI, 2005, p. 22).

Para a realização dos grupos focais foi construído um roteiro, que buscou promover a reflexão em torno da problemática de investigação. Este material foi estruturado em cinco eixos: 1) as concepções sobre DPD; 2) o diálogo dos professores com a produção externa e interna acerca do DPD (dispositivos legais); 3) O processo de formação de professores; 4) a valorização docente; 5) A política de DPD e a demanda de formação dos professores. O objetivo desse roteiro estava em promover as discussões, encontrando-se em aberto para possíveis alterações dos eixos, durante as interações. Foram, também, utilizados três minigravadores digitais, a fim de que as falas pudessem ser transcritas e analisadas posteriormente. Além disso, todos os encontros foram gravados em vídeos. As gravações em áudio foram transcritas de acordo com as normas de transcrição grafemáticas, disponíveis no site da Universidade Federal do Rio de Janeiro²⁴.

1.3.5. Método de análise dos dados

Para a análise dos dados coletados a partir da pesquisa documental, do questionário de caracterização e do grupo focal foi utilizado o método de análise de conteúdo. Sem dúvida, a obra de Laurence Bardin (2008), em torno desse procedimento, proporcionou a esta pesquisa uma ancoragem consistente quanto ao rigor metodológico necessário ao tratamento dos dados. Por meio de uma organização propícia à compreensão aprofundada do método, a autora apresenta aos pesquisadores um caminho multifacetado que caracteriza a análise de conteúdo como um método que, historicamente e cotidianamente, vem produzindo sentidos e significados nas pesquisas acadêmicas.

Esse tipo de análise trata-se de um procedimento de tratamento dos dados, que permite descrever e interpretar os discursos realizados pelos sujeitos investigados. Caracteriza-se, assim, como um “procedimento de pesquisa que se situa em um delineamento mais amplo da teoria da comunicação e tem como ponto de partida a mensagem” (FRANCO, 2008, p. 23). Importante ressaltar, que a mensagem referida

²⁴Sobre as transcrições grafemáticas ver o endereço eletrônico: http://www.concordancia.letras.ufrj.br/index.php?option=com_content&view=article&id=52&Itemid=58

pode se constituir como verbal, gestual, silenciosa, figurativa, documental ou diretamente provocada, que expressa um significado e um sentido (FRANCO, *op.cit.*). Para esta autora, a linguagem, do ponto de vista da análise do conteúdo, refere-se à construção real da sociedade e da expressão humana, que ao longo da história elabora representações sociais e estabelece uma relação entre linguagem, pensamento e ação.

De acordo com Bardin (2008), a análise de conteúdo se preocupa com a “inferência de conhecimentos relativos às condições de produção (ou, eventualmente, de recepção), inferência esta que ocorre a indicadores (quantitativos ou não)” (BARDIN, 2008, p. 40). Assim, o uso desse método enfatiza a produção de inferências acerca dos dados de interesse, obtidos pelo pesquisador (FRANCO, 2008).

A escolha por esse método foi possível devido à essência do contexto e da realidade investigada, que se caracteriza como polissêmica: constituída de diversos sentidos e significados, engendrados a partir das relações conflitivas, assimétricas e ambivalentes do cotidiano dos professores. Assim, é importante que essa realidade seja parcialmente interpretada e compreendida, a fim de atingir as interferências necessárias.

Outro ponto que influenciou a escolha desse método trata-se da possibilidade de participação ativa dos sujeitos na produção do conhecimento. Acredita-se que as pessoas constroem conhecimento e são detentoras de percepções, valores, crenças, sentimentos e ações que influenciam sua forma de ver, perceber e sentir a realidade, bem como agir sobre ela. Além disso, diante da natureza dos dados coletados, acredita-se que esse método melhor se adequa ao objetivo de “atingir os significados manifestos e latentes no material qualitativo” (Minayo, 1998, p.204).

A organização da análise de conteúdo ocorreu em torno de três fases temáticas caracterizadas por Bardin (2008) como: pré-análise; exploração do material e tratamento dos resultados, inferência e interpretação. A primeira fase, pré-análise, é marcada pela organização dos pressupostos iniciais da pesquisa e dividida em 03 etapas: “escolha dos documentos a serem submetidos à análise, a formulação das hipóteses e dos objetivos e a elaboração de indicadores que fundamentam a interpretação final” (BARDIN, 2008, p. 121).

É importante ressaltar, que na medida em que se realizou uma leitura analítica das fontes escolhidas, surgiram questionamentos e revisões do ponto de partida da pesquisa - a sua intenção e seus pressupostos, na dinâmica de confirmá-los, reformulá-los ou até mesmo refutá-los.

A hipótese de que a falta de articulação e integração mínima entre as políticas locais e nacionais influenciam negativamente o processo de formação continuada dos professores do município de Mariana, deixando, assim, de corresponder às necessidades formativas demandadas pelos professores nos seus processos concretos de trabalho pedagógico, já havia sido levantada antes do início da coleta de dados.

A segunda fase da análise temática correspondeu à exploração do material (legislação, questionários, documentos produzidos nos grupos focais). Esse procedimento refere-se à transformação dos dados brutos em núcleos de compreensão e de inferências de significados. Para Bardin (2008) corresponde a:

Uma transformação – efetuada segundo regras precisas – dos dados brutos do texto, transformação esta que, por recorte, agregação e enumeração, permite atingir uma representação do conteúdo ou da sua expressão; susceptível de esclarecer o analista acerca das características do texto, que podem servir de índices (BARDIN, 2008, p.129).

A etapa de categorização, “operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o gênero (analogia)” (BARDIN, 2008, p. 145), vem percorrendo, nesse estudo, os seguintes passos: a) identificação de categorias de análises significativas para o estudo; b) identificação de elementos significativos em cada categoria; c) identificação e seleção de descritores para os indicadores; d) definição dos indicadores, a fim de afunilar as temáticas trazidas nas falas dos professores e f) análise dos indicadores.

Por fim, o terceiro e último procedimento da análise temática trata-se do tratamento dos resultados e inferências sobre eles. Para tanto, é importante construir uma rede de sentidos e significados em torno da temática em questão, que nesta pesquisa refere-se à demanda de desenvolvimento profissional docente dos professores municipais de Mariana frente à política nacional do PNE e do PME do município. Percebe-se nessa fase de análise, que o cruzamento dos dados alcançados tensionou as inferências sobre eles, sem, contudo, perder de vista os objetivos e os pressupostos construídos e reconstruídos na pesquisa.

Nessa perspectiva, a análise de conteúdo por meio da análise temática permitiu extrair elementos significativos, na medida em que favoreceu o mapeamento e a interpretação de estruturantes políticos e epistemológicos presentes no corpo documental da legislação em estudo e dos documentos selecionados a partir do questionário de caracterização e dos grupos focais.

As análises realizadas se encontram no capítulo 4 desse trabalho.

2. ELEMENTOS DO DPD: UM CONTEXTO DE (DES)VALORIZAÇÃO DA CARREIRA

Neste capítulo, é realizada uma abordagem acerca dos elementos fundamentais ao processo de desenvolvimento profissional docente. A revisão teórica realizada em torno desses elementos alicerçaram as análises das falas dos professores, coletadas por meio das discussões suscitadas nos grupos focais realizados neste estudo.

2.1. Da formação inicial à continuada

No intuito de abordar a formação dos professores dentro da perspectiva de desenvolvimento profissional, construiu-se um quadro teórico que teve por base os postulados de García (1999), Pérez Gómez (1997), Nóvoa (1997, 1999, 2008), Rodrigues (2006), Rodrigues e Esteves (1993), Gatti (2008), Almeida (1999), Zeichner (1992, 1993) e Galindo (2011).

A concepção de formação a partir da ideia de desenvolvimento profissional docente ainda é bastante recente. Para Nóvoa (1995) o que era visto em todo o mundo, até então, tratava-se de uma ríspida desprofissionalização dos professores:

Os anos 60 foram um período onde os professores foram ignorados, parecendo não terem existência própria, enquanto aspecto determinante da dinâmica educativa; nos anos 70, os professores foram esmagados, sob o peso da acusação de contribuírem para a reprodução das desigualdades sociais; já nos anos 80 multiplicaram as instâncias de controle dos professores, em paralelo com o desenvolvimento de práticas institucionais de avaliação (NÓVOA, 1995, p.15).

Assim, somente em meados da década de 1980, os professores passam a ocupar um papel de destaque nas discussões, debates e pesquisas educacionais. Questões como carreira, trajetória da profissão, proletarização do magistério, saberes docentes, desenvolvimento profissional, pessoal, bem como os valores e crenças desses profissionais e suas demandas²⁵ formativas passam a ocupar lugar de destaque na literatura educacional.

Como já visto no contexto sobre as atuais demandas impostas aos docentes, fica cada vez mais claro que as dificuldades em aprender a ser professor vêm exigindo desse

²⁵ O sentido aplicado para o termo “demanda”, nesse estudo, refere-se àquilo que se requer como necessidade.

profissional uma série de novas habilidades, capacidades e conhecimentos, frente a situações complexas que emergem da sua prática pedagógica diária.

Esse contexto requer uma formação dentro do prisma de transformação da prática pedagógica e de desenvolvimento pessoal e profissional docente. De acordo com Feiman (1983 *apud* García, 1999), o processo formativo docente se revela em quatro fases distintas: 1) fase de pré-treino, referente às experiências vivenciadas, enquanto alunos; 2) fase de formação inicial, em que ocorre o preparo acadêmico em instituição de formação para o exercício do magistério; 3) fase de iniciação, relacionada aos anos iniciais de prática em sala de aula e 4) fase de formação permanente, que abrange as atividades formativas planejadas pelas instituições e pelos professores ao longo de suas carreiras, cooperando com o seu desenvolvimento profissional. Todas essas fases trazem em seu bojo representações que, embora dialoguem entre si, possuem conteúdos, objetivos, metodologias e alcances diferenciados.

Nessa perspectiva, Zeichner (1992) afirma sobre a necessidade em se elaborar uma distinção entre aprender a ensinar e começar a ensinar. Para ele:

[...] el proceso de aprender a enseñar se prolonga durante toda la carrera docente del maestro, que, con independencia de lo que hagamos en nuestros programas de formación del profesorado y de lo bien que lo hagamos, en el mejor de los casos, solo podemos preparar los profesores para que empiecen a enseñar (Zeichner, 1992, p.45).

Dessa forma, apesar da grande importância na construção da profissionalidade docente e na execução de sua prática, a formação inicial, ainda que construída com qualidade, possui limites demarcados a um espaço de tempo. Essa ideia é trazida nas palavras de Rodrigues e Esteves (1993):

A formação não se esgota na formação inicial, devendo prosseguir ao longo da carreira, de forma coerente e integrada, respondendo às necessidades de formação sentidas pelo próprio professor e às do sistema de ensino (LADERRIÉRE, 1981; POSTIC, s/d). Não se trata, pois, de obter uma formação inicial válida para todo o sempre. Não se pode aprender tudo (na formação inicial), até porque tudo é muita coisa (RODRIGUES E ESTEVES, 1993, p.41).

Este ângulo, pelo qual a formação inicial é vista, não a desmerece frente ao seu papel fundamental de oferecer ao professor uma base sólida para lidar com os desafios advindos da prática. Para Lima (2007):

Mais do que obter uma certificação legal para o exercício da atividade docente espera-se que a formação inicial desenvolva nos futuros professores habilidades, atitudes, valores e conhecimentos que lhes possibilitem permanentemente seus saberes, sua docência e sua identidade (LIMA, 2007, p.86).

Por meio do excerto acima, é possível inferir que a formação inicial deve ser compreendida como fase em que se constroem conhecimentos passíveis de ajudar o professor a analisar e compreender, de forma crítica e reflexiva, o que está por trás da realidade do cotidiano de sua profissão. Assim, esse tipo de formação deve proporcionar ao futuro professor um conhecimento válido, capaz de suscitar uma atitude interativa e dialética frente aos problemas inerentes a profissão e reconhecer a importância de uma formação contínua, frente às mudanças que se produzem na sociedade. Ou seja, a formação inicial deixa de ser compreendida como *locus* em que encerra a apreensão da competência necessária ao tornar-se professor.

Ao tratar sobre os cursos de formação inicial dos docentes, Pérez Gomez (1997), afirma que o modelo que, ainda, predomina compreende o professor como técnico. Sob essa ótica, o trabalho do professor se torna basicamente instrumental, baseando-se apenas na aplicação de teorias e técnicas científicas. Como consequência, o que ocorre é a hierarquização nos níveis de conhecimento, em que o do tipo teórico, sistematizado e regulado se sobressai.

Por conta dessas questões, cresce o debate em torno da formação continuada e o papel da formação inicial é redimensionado para o desenvolvimento da competência do professor para o ensino. Ou seja, se a formação inicial prepara o indivíduo para tornar-se professor. Ser professor requer estar em permanente formação. Frente a essa necessidade contínua do professor em formar-se, Zeichner (1993) elucida que:

[...] os formadores de professores têm obrigação de ajudar os futuros professores a interiorizarem, durante a formação inicial, a disposição e a capacidade de estudarem a maneira como ensinam e de melhorarem com o tempo, responsabilizando-os pelo seu desenvolvimento profissional (ZEICHNER, 1993, p.7).

Com base no exposto, a formação continuada pode ser compreendida como:

Processo contínuo de permanente desenvolvimento, o que pede do professor disponibilidade para a aprendizagem; da formação, que o ensine a aprender; e do sistema escolar no qual ele se insere como profissional, condições para continuar aprendendo. Ser profissional implica ser capaz de aprender sempre (BRASIL, 2002, p.63).

A importância dada a essa nova concepção formativa ocorre em detrimento às críticas trazidas ao modelo de formação, pautado na racionalidade técnica. Surge dessa realidade a importância de integração entre a formação dos professores e o seu desenvolvimento profissional. Para Imbernón (2001), isso se designa como dimensão política do desenvolvimento profissional dos docentes, o que pressupõe destacar todos os aspectos imbricados na carreira (trabalhistas, econômicos, seletivos, avaliativos etc.).

Essas questões podem ser apreciadas nas palavras de Benedito *apud* Almeida (1993):

Tomando o desenvolvimento profissional como parte de uma política de formação de professores, vincula-se a uma tríade de pressupostos que são condições para sua viabilização: suporte institucional, recursos suficientes e sensibilização dos professores. **Essa é a dimensão que nos parece mais significativa à ideia de desenvolvimento profissional: articulá-lo às condições indispensáveis para a sua efetivação.** Abre-se espaço para as condições viabilizadoras do desenvolvimento profissional dos professores, que são comumente **ignoradas ou insatisfatoriamente resolvidas pelas políticas educacionais em nosso país como carreira docente, jornada de trabalho, salário, condições de trabalho, bem estar dos professores, espaços coletivos para enfrentamento das questões educacionais e profissionais, etc.** (BENEDITO *apud* ALMEIDA, 1999, p.44, grifo nosso).

Sendo assim, é preciso redimensionar a prática profissional dos professores, observando a integração necessária entre a sua formação, sua atividade em sala de aula e as condições desejáveis para a realização de ambas. O processo de desenvolvimento profissional requer ainda uma nova cultura pedagógica que valorize as experiências pessoais e sociais existentes dentro e fora da escola e fortaleça a troca de conhecimentos produzidos e socializados entre os professores, o que vem a agregar mais compreensão e atuação frente às mudanças desejadas. Isso significa que “hoje não basta mudar o profissional; é preciso mudar também os contextos em que ele intervém” (NÓVOA, 1997, p.28).

Frente a essa necessidade de mudanças, o *continuum* processo de formação docente ocupa um lugar de destaque. De acordo com os Referenciais para a Formação de Professores (BRASIL, 2002), essa importância vem se dando, dentre outros, pelos principais motivos:

- Crescimento de estudos, investigações e pesquisas sobre DPD;
- As transformações de valores, crenças, hábitos, atitudes sofridas pelo professor no seu processo de desenvolvimento pessoal;

- O novo formato de ensino exigido pelas mudanças nas formas de pensar, sentir e agir das novas gerações;
- O avanço da ciência e das novas tecnologias da informação e comunicação, etc.

Diante da importância dos processos contínuos de formação para os professores, Gatti (2008) enfatiza que vários documentos internacionais se posicionaram quanto à imprescindibilidade de haver reformas nos currículos e mudanças na formação continuada dos professores, que formarão as gerações futuras. Dentre eles, a autora destaca três documentos do Banco Mundial (1995, 1999, 2002), que enfatizam o papel renovador da formação continuada; o documento do PREAL – Programa de Promoção das Reformas Educativas na América Latina (2002); e, como referências ampliadas, a Declaração mundial sobre a educação superior no século XXI: visão e ação e o texto Marco referencial de ação prioritária para a mudança e o desenvolvimento do ensino superior (UNESCO, 1998); a Declaração de princípios da Cúpula das Américas (2001); e os documentos do Fórum Mundial de Educação (Dacar, 2000). Gatti (2008) também ressalta que o ideário de formar professores para preparar os novos alunos, no intuito de atuarem frente à “nova” economia mundial, de forma mais ou menos evidente, está presente nos textos dos documentos citados.

Paralelo a esse contexto e seguindo as influências do mercado externo, no Brasil, tanto na esfera pública quanto na privada, a oferta de cursos de formação continuada alcança um acréscimo considerável. No que se refere à formação continuada na esfera pública, Gatti (2008), afirma que:

No levantamento de fontes e dados, pudemos verificar iniciativas próprias dos poderes públicos para formação continuada de professores em todos os estados brasileiros e na maioria das cidades metropolitanas, desenvolvidas por seus quadros ou, como acontece na maioria das vezes, por consultorias contratadas. Ao lado dessas iniciativas há um grande número de empresas que oferecem essa modalidade formativa em cursos livres diretamente aos docentes, sobre os quais não se têm dados suficientes (GATTI, 2008, p.61).

Das análises desses dados, Gatti (2008) evidencia duas questões: as formações caracterizavam-se como compensatórias, a fim suprir a precariedade dos cursos de graduação, afastando-se, assim, do propósito maior que é o aprimoramento do profissional nos avanços e renovações da sua área; o aumento dos cursos de extensão e pós-graduação, sob o rótulo “formação continuada” se deu ao ponto que o acompanhamento e a avaliação de todos os cursos fez-se inviável para o governo, por vezes pondo em dúvida a validade, a eficácia e a qualidade dessas formações.

Segundo Nóvoa (2008), grande parte dos cursos e programas de formação continuada vem se mostrando sem nenhuma utilidade, servindo apenas para desfavorecer o cotidiano docente, em si já bastante exigente. O autor também ressalva que estes cursos e programas alimentam um sentimento de “desatualização” dos professores e se caracterizam, apenas, como um “mercado de formação”, por não investir na construção de redes de trabalho coletivo baseadas na partilha e no diálogo com esses profissionais.

Outra crítica trazida a esse formato ineficiente de formação continuada se dá por Candau (1999) ao afirmar que desconsidera aspectos indispensáveis como: ter a escola como *locus* a ser privilegiado nas ações formativas; valorizar os conhecimentos e experiências dos professores, bem como a sua participação no processo de formação continuada, que lhe é ofertado.

Dentre os estudiosos que se voltam para a discussão em torno das demandas formativas dos professores, parece haver uma unanimidade de que o êxito das atividades de formação continuada, dentre outros aspectos, está fortemente ligado à participação dos professores em todas as etapas das atividades traçadas. (Rodrigues e Esteves, 1993). Para corroborar essa posição, como, também a assertiva de Candau (1999), as autoras ressaltam as palavras de Arturo de la Orden:

Os programas realizados nas escolas, com a participação dos professores das mesmas na sua planificação e desenvolvimento, tendem a ser mais eficazes que aquele em que os referidos professores não participam [...]. A probabilidade de êxito dos programas em que os professores escolhem os objetivos e as atividades é superior à daqueles com objetivos e atividades determinados por entidades externas (*apud* RODRIGUES, ESTEVES, 1993, p.53).

O excerto traduz a importância do reconhecimento das demandas formativas serem apontadas e desdobradas pelos próprios professores, o que poderia permitir não só uma mudança qualitativa em sua formação, mas também no seu processo de ensino e conseqüente melhoria no aprendizado dos alunos. Observa-se aqui, a importância da atuação docente, tanto no processo da sua formação, como nos resultados alcançados. Para Oliveira (2012), é dentro desse contexto que:

Os docentes são convocados a serem senhores de seu futuro, responsáveis pelo seu desenvolvimento profissional. Observa-se, assim, um deslocamento entre as demandas de profissionalização para um modelo de DPD, que supõe novas formas de conceber e implementar políticas de formação em que os docentes deixem de ser tratados como meros objetos e assumam a condição

de sujeitos ativos e centrais. As políticas de DPD têm se apresentado e se justificado com esse propósito. Resta indagar se teriam os docentes as condições objetivas e subjetivas de se assumirem como sujeitos nessas políticas (OLIVEIRA, 2012, p.45).

Frente a essas ideias, que podem vir a se instaurar como um novo paradigma de formação docente, Rodrigues (2006) ainda afirma:

Que significado pode ter levar os professores à frequência de ações de formação profissional contínua concebidas sem que os seus destinatários sejam ouvidos, não apenas sobre o que lhes interessa mas também e sobretudo sobre as dificuldades que experimentam (RODRIGUES, 2006, p.64).

Desse modo, percebe-se que as necessidades formativas dos professores, situadas no tempo e no espaço, devem ter como princípio básico a defesa de sua validade, segundo o significado e importância que possuem. Essa defesa implica em considerar não somente a vida profissional, mas também pessoal dos professores, como elementos ativos da sua formação. Isso porque, a formação contínua dos docentes não pode ser realizada apenas pela ótica do conhecimento profissional, em detrimento de uma formação pessoal mais ampla do professor. É importante que a formação pessoal se instaure como uma das bases de formação continuada, abarcando elementos relacionados à realidade e subjetividade desses profissionais. As questões relacionadas a esse tipo de formação podem ser vistas nas palavras de Galindo (2011, p.40), ao afirmar que:

A transversalidade da formação continuada à pessoa e ao profissional, entretanto, está assentada sobre o processo de análise de necessidades de formação [...] a formação da identidade aparece como elemento histórico que precede a formação formal (escolar, profissional), que está imbricada na formação enquanto prática profissional e enquanto formação profissional adquirida e que se cristaliza como lugar onde as experiências formativas se condensam e refletem a constituição do ser professor – suas capacidades, habilidades, qualidades, conhecimentos (GALINDO, 2011, p.40).

A autora ainda afirma que sua proposição corrobora as análises de necessidades formativas pelo ângulo das seguintes percepções:

As necessidades formativas são representações mentais e socialmente construídas pelos sujeitos (ESTRELA et al, 1998); traduzem-se em dificuldades, problemas, anseios, medos, aspirações, desejos [...] (RODRIGUES, 2006); são dinâmicas, evolutivas e mutáveis (RODRIGUES; ESTEVES, 1993). São objetivas porque tem existência real e são subjetivas porque são únicas e particulares (GALINDO, 2011, p.40).

Conforme Galindo (2011) e Rodrigues, Esteves (1993), esses apontamentos conduzem para a (re) construção formativa da identidade profissional dos professores,

das suas experiências formativas (formal e não formal), da distância entre o real e o desejado para a carreira docente, almejando processos de formação alinhados a essas necessidades específicas, dificilmente contempladas em políticas de formação homogêneas, como as que são vistas.

Sendo assim, faz-se necessário a elaboração de estratégias que agreguem a formação humana e profissional do professor, no intuito de atingir uma análise de suas necessidades formativas. Essa proposta deve se dar de forma polivalente: calcada nos anseios dos profissionais, articulada com as pesquisas em torno dessa problemática e marcada pela participação cooperada dos agentes responsáveis pelas mudanças, especialmente os professores, a quem deve pertencer o papel fundamental de articulação junto aos diversos agentes responsáveis pelo seu desenvolvimento profissional, a exemplo do Ministério da Educação, das Secretarias de Educação, das Universidades, dos Centros de Formação e das Escolas.

2.2. A remuneração dos professores

Para efeito de uma melhor compreensão em torno das questões relacionadas à remuneração dos docentes, é importante esclarecer a diferenciação entre os termos remuneração, vencimento e salário. Para tanto, esse estudo adotou a concepção trazida pelo CNE – Conselho Nacional de Educação, através do Parecer CNE/CEB nº 9/2009, que fixa Diretrizes para os Novos Planos de Carreira e de Remuneração para o Magistério dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios. Para o citado Parecer,

[...] vencimento é o termo que corresponde à remuneração básica do servidor público ocupante de cargo público ou aquele assemelhado que mantém com a administração pública relação estatutária de trabalho. Vencimentos é a remuneração do servidor público acrescida das vantagens pessoais, gratificações, adicionais, bonificações; enfim, é a totalidade de rendimento auferida pelo servidor. (BRASIL, 2009d, p.31)

O Parecer ainda esclarece que salário difere de vencimento porque, enquanto esse último se aplica ao servidor público ocupante de cargo público, o salário se aplica aquele que se liga à administração através de contrato de trabalho, que tem sua relação de trabalho regida pela CLT.

O Parecer CNE/CEB nº 9/2009 embasou a aprovação da resolução CNE/CEB nº 2/2009. Isso ocorreu após um período de muitas discussões em diversos fóruns, surgindo daí uma nova orientação referente aos planos de carreira e remuneração do

magistério da educação básica pública nacional. A orientação baseia-se, sobretudo, na legislação do FUNDEB – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação e na Lei nº 11.738 de 16 de junho de 2008 que estipulou que até 31/12/2009 todos os 26 estados e o DF, bem como os 5.570 municípios eram obrigados a igualarem os salários pagos aos professores.

Ainda que não possua força de lei, a resolução do CNE/CEB nº 2/2009 traz uma perspectiva norteadora para os processos políticos educacionais. No que concerne à remuneração, a resolução não só reafirma as disposições da lei do piso salarial, bem como enfatiza a equiparação salarial desse profissional com a de outras categorias que possuem o mesmo nível de exigência formativa inicial. Alerta, também, sobre a preferência pela jornada integral de 40 horas semanais, com ampliação das horas a serem utilizadas em atividades de planejamento educacional e outras relacionadas: a) à formação, ao ensino e à cultura; b) ao incentivo do trabalho em uma unidade escolar; c) à participação de todos os profissionais da educação no projeto de trabalho da escola, bem como sua avaliação; d) à intensificação do apoio técnico e financeiro para melhoria das condições de trabalho; e) à união das redes de ensino no tocante às políticas formativas e e) à articulação entre as esferas de gestão em vários tópicos administrativos. Propõe ainda o suprimento contínuo das vacâncias através de concursos públicos.

Apesar da exigência advinda em força de lei de que o piso salarial seja cumprido por todos os entes federativos, muitos estados e municípios brasileiros, por motivos diversos, oferecem resistência em pagar o valor estipulado pelo governo federal, mesmo contando com a complementação orçamentária da União, como determina a Lei 11.738/2008, no art. 4º. Vale destacar que o cálculo do valor do piso salarial nacional do magistério se dá com base na comparação da previsão do valor aluno-ano do FUNDEB dos dois últimos exercícios. Esse valor é o mínimo estabelecido para repasse do FUNDEB e envolve recursos decorrentes da arrecadação de estados e municípios, como, também, da União, caso seja necessária complementação financeira. Nos casos de descumprimento da Lei do Piso não existe uma penalidade específica, vindo a resultar, apenas, em um Termo de Ajuste de Conduta. A fiscalização compete aos Ministérios públicos estaduais, poderes legislativos locais e Tribunais de Contas Estaduais.

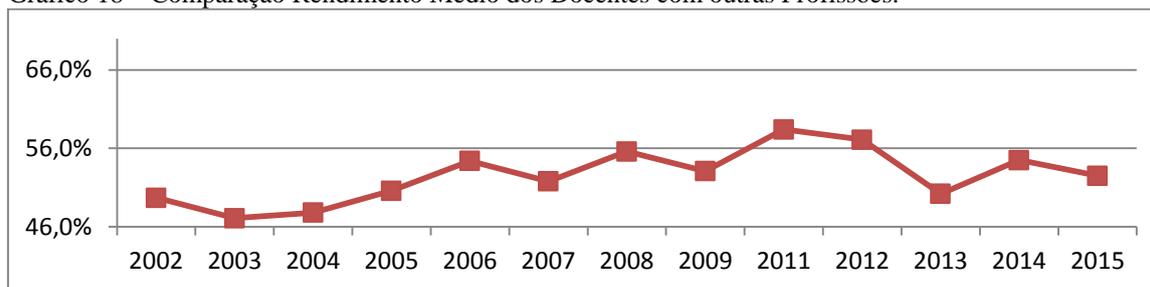
Segundo dados do MEC (2016), menos da metade dos municípios declararam conseguir pagar em 2016, ao menos, o mínimo estabelecido em lei aos professores de escolas públicas da educação básica de suas respectivas redes de ensino. Essa situação se agrava, tendo em vista que no ano de 2017 estados e municípios teriam que arcar com um valor ainda maior. Conforme publicado no Diário Oficial da União, em 13 de janeiro de 2017 o novo piso passa a ser de R\$2.298,80, para uma jornada de 40 horas semanais, representando um reajuste de 7,64% em relação aos R\$2.135,64 do ano anterior. Vale destacar que o reajuste deve ser anual, seguindo as regras da Lei 11.738/2008, a chamada Lei do Piso. Essa realidade acarreta a necessidade de investigar como a questão salarial é tratada enquanto política pública, sem perder de vista que a melhoria das condições do trabalho do professor perpassa por essas decisões.

Dados do IBGE (2015), levantados de acordo com a coluna de micro dados do PNAD (2014), no ano de 2015 a média salarial do professor da educação básica estava em torno de R\$ 2.776 para uma jornada de 40 horas semanais de trabalho. Este valor representava, apenas, 61% dos R\$ 4.538 registrados para os demais profissionais com nível superior. De 2014 para 2015, apesar da distância salarial dos professores para os demais grupos ter mostrado uma redução, os motivos desse evento só ocorreram porque as demais profissões tiveram perda salarial, quando considerada a inflação, enquanto que os professores apresentaram uma queda menor em relação aos outros profissionais.

Um fator ainda mais preocupante do que as disparidades salariais com relação a uma gama de outras profissões, trata-se das grandes diferenças de salários existentes entre os próprios professores, a depender da etapa e do nível de ensino. O salário médio de um professor da educação infantil, com nível superior, em 2015, era de R\$ 2.183, ou seja, 48% do registrado para os demais profissionais em outras ocupações universitárias. Se o professor dá aula no ensino médio, onde os rendimentos médios são de R\$ 3.355, a distância é menor, pois este valor representa 74% do verificado para os demais profissionais. (IBGE/PNAD, 2014).

Outros dados, desta feita, organizados pelo Observatório do PNE / Todos Pela Educação, a partir de informações da PNAD e do IBGE, referentes aos anos de 2002 a 2015, mostram, em percentagem, o rendimento médio dos docentes em relação aos demais profissionais, conforme pode ser observado no Gráfico 18.

Gráfico 18 – Comparação Rendimento Médio dos Docentes com outras Profissões.



Fonte: IBGE/PNAD/Elaboração: Todos Pela Educação.

Outros dados comparativos de evolução salarial entre os professores e os demais profissionais estão presentes no Relatório de Observação sobre as Desigualdades na Escolarização do Brasil elaborado por um comitê técnico do CDES - Conselho de Desenvolvimento de Econômico e Social (BRASIL, 2011b). O relatório registra dados de indicadores construídos a partir de informações da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), de dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), como, também, de outras fontes oficiais referentes à data base de 2012.

Além do que é perceptível nos gráficos quanto à disparidade dos salários dos professores e profissionais de outras áreas, a desigualdade também reflete no valor da hora de trabalho. Segundo dados do Observatório da Educação (2012), enquanto outros profissionais com curso superior recebem, em média, R\$29 por hora trabalhada, o professor recebe apenas R\$18. Quando a comparação é feita por área, a situação chega a ser mais díspar, a exemplo dos profissionais da saúde que recebem em torno de R\$35 por hora de trabalho.

Diante desse cenário, o parecer dos técnicos que elaboraram o Relatório de Observação sobre as Desigualdades na Escolarização do Brasil afirmam ser necessário "avançar na valorização e reconhecimento dos trabalhadores em educação, com a implantação nacional do piso mínimo e o estabelecimento de programas e ações que estabeleçam maiores oportunidades de desenvolvimento pessoal e profissional aos professores e demais trabalhadores da educação" (BRASIL, 2014, p.13).

Ao se fazer um contraponto entre essa realidade e uma educação de qualidade no país, facilmente se percebe a necessidade do recrutamento de um bom quadro de professores. Isso significa atrair para a carreira do magistério os melhores alunos egressos do Ensino Médio, fato que não ocorrerá enquanto a profissão docente estiver sob desvantagens quanto a outras carreiras mais rentáveis e de maior prestígio.

2.3. Os Planos de Carreira

O aumento do debate acerca da centralidade do trabalho na sociedade contemporânea se deu nos últimos trinta anos, fazendo com que o trabalho docente também fosse paulatinamente adquirindo relevância nas pesquisas acadêmicas. Para Oliveira (2009, p.5), plano de carreira “é a explicitação formal de um conjunto planejado, estruturado, sustentado e sequencial de estágios que consolidam a realidade evolutiva de cada indivíduo, de forma interativa com as necessidades das empresas e das comunidades onde elas atuam”.

No Brasil, as análises dos planos de carreira e de remuneração dos servidores públicos, em geral, mostram que estes se baseiam no conceito trazido pela Conferência Nacional de Recursos Humanos na Administração Pública Federal, que concebe a carreira como “[...] o conjunto de classes de cargos de mesma profissão, natureza de trabalho ou atividade, em cada grupo, escalonadas segundo o nível de complexidade e o grau de responsabilidade inerente às suas atribuições” (BRASIL, 2009c, p.27). Observa-se, então, que os planos desenvolvidos dentro das esferas municipais e estaduais seguem uma ideia de carreira restrita, dentro de uma perspectiva tecnocrática.

No caso específico da carreira do magistério, também conduzido pelas definições anteriores, o MEC concebe o plano de carreira como "norma específica que regula e classifica hierarquicamente cargos, funções e respectivos salários dos professores, bem como define as possibilidades de ascensão e ou reclassificação na hierarquia definida".²⁶ Ao que concerne às definições adotadas, compreende-se que uma política de Estado voltada para a carreira docente não deve se pautar na lógica administrativa que transforma a política em uma mera questão de gestão, presa a métodos quantitativos de compreensão e análise da realidade dada.

Na perspectiva desse processo de gerenciamento, Martins (1995) pontua que os planos de carreira são entendidos como sequências de posições e de trabalhos capazes de realizar o desenho de uma carreira. Em que pese toda essa racionalidade técnica, é necessário frisar que o plano de carreira docente não pode se reduzir a um mero documento formalizador da relação estabelecida entre empregador-empregado, mas

²⁶ A definição foi extraída do sítio digital do Inep, em março de 2017. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/pesquisa/thesaurus/thesaurus.asp?te1=31674&te2=119564&te3=33247&te4=146570&te5=33258>>.

concebido como instrumento de disputa e luta política, resultante de uma relação de conflito, em que o Estado capitalista defende seus interesses submissos à lógica do mercado e os professores buscam assegurar seus direitos no exercício da profissão.

Portanto, o plano de carreira do magistério se traduz como grande desafio para as políticas públicas, tendo em vista que expressa concepções de educação, de ensino, de escola e de trabalho do professor. Frente a essa realidade de conflitos, pode-se inferir que o plano de carreira, além de descrever cargos, funções e definir critérios de crescimento profissional, acima de tudo, traduz concepções de homem, sociedade, profissão, educação, ensino e instituição de ensino. Para Dourado (2009):

[...] um plano de carreira e remuneração do magistério da educação básica pública – que considero um dos maiores desafios para a construção de uma política de Estado, tentando localizá-lo na própria discussão sobre as políticas e gestão educacionais –, já se configura, hoje, nas concepções em disputa (DOURADO, 2009, p.133).

Mesmo que tardiamente, foi em meio a essas disputas que a regulação da carreira docente da educação básica no Brasil ocorreu, a partir da Constituição Federal (1988), de acordo com seu art. 206, inciso V, que trata da valorização dos profissionais da educação. Por meio da Emenda Constitucional nº 19/1998 regulamentou-se que os planos deveriam garantir o piso salarial profissional. Leis infraconstitucionais também traduziram esse preceito geral, no intuito de fundar a obrigatoriedade da existência dos planos de carreira para os profissionais da educação em todos os estados, municípios e no Distrito Federal.

A LDB (1996) também prevê a respeito desses planos, quando em seu artigo 67 estabelece que os sistemas de ensino devem promover a valorização dos profissionais da educação, via estatutos e planos de carreira que garantam: a) ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos; b) aperfeiçoamento profissional continuado, com licenciamento remunerado para isso; c) piso salarial; d) progressão funcional fundada na titulação e na avaliação de desempenho; e) tempo destinado a planejamento, estudos e avaliação, além de f) condições adequadas para o exercício da profissão.

De acordo com Gatti e Barreto (2009), até o final dos anos 90, a maioria dos municípios e estados não possuíam nenhum marco regulatório relacionado à carreira dos docentes. Essa realidade começa a se alterar com maior ênfase a partir da segunda metade dos anos 90, com a criação pelo governo federal do FUNDEF – Fundo de

Desenvolvimento do Ensino Fundamental, hoje, Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), criado no ano de 2006, através do qual, surgem exigências e restrições quanto ao repasse de verbas para as redes estaduais e municipais de educação.

Com isso, na maioria dos casos, a preocupação em torno da valorização e, conseqüentemente, do estatuto de carreira dos professores, não passava pela vontade política gestora, mas pela obediência aos requisitos necessários para o alcance de verbas públicas. Frente a essa situação e no intuito de orientar legalmente os entes federados a elaborarem e implementarem seus planos de carreira para o magistério, a Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação (CNE/CEB) estabeleceu diretrizes através da Resolução nº 3/1997 e do Parecer nº 10/1997.

O Plano Nacional de Educação (2001-2010), instituído pela lei nº 10.172/2001, também fez referência aos planos de carreira, estabelecendo que os mesmos deveriam contemplar jornada de tempo integral, cumpridas, preferencialmente, numa única escola e destinar de 20% a 25% da carga horária para atividades de apoio à docência, além de se referir ao piso salarial e à promoção por mérito. Já o atual PNE (2014-2024) tem em uma de suas metas que estados, municípios e distrito federal devem assegurar, no prazo de dois anos, a existência de planos de carreira para os profissionais da educação básica e superior pública. Quanto a esses planos, os entes federados devem ter como referência o PSNP - Piso Salarial Nacional Profissional, definido em lei federal, nos termos do inciso VIII do art. 206 da Constituição Federal.

Por meio de estudos do CONSED – Conselho Nacional de Secretários de Educação (2005) realizados em 30 estados e de pesquisas desenvolvidas por Gatti (2008) em 10 estados e 30 municípios de diferentes regiões do país é possível perceber que, embora alguns estados e municípios tenham se movimentado em torno de regulamentar os planos de carreira dos professores, muito ainda precisa ser feito quanto ao alcance dessa regulamentação em todo o país.

Segundo Gatti (2008), um fator predominante está na complexidade da legislação e normas estabelecidas nos distintos planos de carreira analisados. Municípios menores (com menos de 30 mil habitantes) geralmente apresentam planos pouco abrangentes, não incorporando, por exemplo, questões relacionadas à formação

continuada dos docentes. Gatti (2008) também afirma que a maioria dos planos alcança, tanto a carreira de professores que atuam em sala de aula, como a de especialistas (coordenador, supervisor, pedagogo, orientador, etc.) que possuem diferencial maior nos salários pagos.

Ainda segundo a autora, na maioria dos planos investigados a diferença salarial entre os professores se funda na titulação, relacionada com nível de formação escolar: nível médio, de graduação em nível superior (licenciatura ou equivalente) e de pós-graduação. Esses níveis definem a progressão vertical, que se complementa com os fatores inerentes ao tempo de serviço e outras qualificações em instituições credenciadas. Nos estados e municípios de maior porte, a formação continuada e o tempo de exercício aparecem na legislação dos planos de carreira como requisito para a progressão horizontal.

Importante destacar que, tradicionalmente, as estruturas de carreira do magistério contemplam dois patamares de progressões, o denominado vertical, que prevê o enquadramento pela titulação acadêmica, e o denominado horizontal, que abrange a formação continuada, tempo de exercício no cargo, a experiência profissional e, mais recentemente, segundo Balzano (2005), também agregam a avaliação de desempenho e incentivos/prêmios/bônus. Todos os critérios discriminados nos dois tipos de progressões refletem em incentivos e incrementos salariais.

As análises de Morduchowicz (2003) em torno dessas questões consideram que as estruturas tradicionais largamente verificadas na América Latina, presentes na maioria dos sistemas de carreira, firmadas no mérito, na antiguidade e no pagamento pela maior grau acadêmico alcançado são insuficientes para garantir incentivos e atratividade efetiva para a carreira docente, bem como impactos na qualidade do sistema educacional.

No Brasil, ainda que a Resolução nº 3/1997 do CNE, que trata da formulação dos planos de carreira do magistério, tenha proposto que as avaliações periódicas de aferição de conhecimento na área curricular em que o professor atua fossem consideradas em nível de progressão, nos planos de carreira analisados por Gatti (2008), a avaliação de desempenho não aparece como tal, já a formação continuada é evidenciada, porém em percentual bastante inferior ao desejado, apenas em 15% .

Vale destacar que a vinculação de políticas de avaliação de desempenho docente como elemento capaz de potencializar a valorização do magistério é tratada no Artigo 67, inciso IV da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em 1996 como um instrumento de movimentação da carreira. No ano seguinte à aprovação da LDB/1996, o Conselho Nacional de Educação fixou as Diretrizes para a Carreira Docente do Magistério da Educação Básica (Resolução CNE/CEB, nº 3/1997) e novamente a avaliação de desempenho foi prevista como critério de incentivo de progressão por qualificação dentro da carreira docente.

Neste contexto, a avaliação assume duas formas: a) desempenho no trabalho, mediante avaliação por parâmetros de qualidade do exercício, definidos por cada sistema; b) avaliações periódicas para aferir os conhecimentos específicos da área curricular em que o professor atua. Destaca-se que na Resolução do CNE/CEB nº 03/1997, a avaliação de desempenho não figura vinculada à remuneração adicional, que deve ser entregue aos professores e nem a resultados educacionais do processo de ensino, sua referência se dá em torno da movimentação na carreira.

De acordo com Abreu (2014), passada mais de uma década, por meio do Parecer CNE/CEB nº 9/2009, o tema ressurge nas novas diretrizes para carreira e remuneração docente. Primeiro, foi realizado um diagnóstico a fim de reconhecer a dificuldade dos sistemas de ensino em efetivar instrumentos de avaliação de desempenho para as progressões na carreira. Porém, o que se percebe é que, muitas vezes, tais instrumentos possuem formas meramente legais e burocráticas. Outros se resumem à aplicação de provas de conhecimento em que os resultados determinam a obtenção de benefícios salariais.

O argumento pró-avaliação de desempenho²⁷ presente no Parecer CNE/CEB nº 9/2009, refere-se à possibilidade da avaliação se revelar como “momento de aferição, pelos profissionais do ensino, dos sistemas mantidos pelos entes federados, de tal forma que se possa extrair desta apreciação os elementos necessários à melhoria do processo ensino-aprendizagem em todos os seus aspectos” (BRASIL, 2009d).

²⁷ “O estudo A Qualidade da Educação sob o Olhar dos Professores aponta que 45,1% dos docentes entrevistados responderam positivamente à pergunta se gostariam que a escola dispusesse de um sistema para avaliar o trabalho do professor, contra uma quarta parte que se manifestou claramente contra esta proposta. Isto mostra que há uma progressiva quebra de resistência à avaliação de desempenho, mas o que se quer são regras claras, que ela se dê no contexto do plano de carreira e que seja instrumento de aperfeiçoamento profissional na perspectiva da qualidade de ensino e não como instrumento de punição aos professores” (BRASIL, 2009d).

As novas diretrizes para carreira de 2009 relaciona a avaliação de desempenho docente à avaliação dos sistemas de ensino, e enfatizam a importância da participação dos profissionais da educação nesse processo. No Parecer CNE/CEB nº 9/2009, a avaliação de desempenho é tida primeiramente como “princípio” dos planos de carreira e em seguida como “instrumento” para progressão na carreira. Ao mesmo tempo, pressupõe-se o reconhecimento da interdependência existente entre o trabalho do profissional do magistério e o funcionamento dos sistemas de ensino.

No que se refere ao fator promoção, o que parece ter se tornado comum nos planos de carreira, é que o tempo de serviço se instaura como seu principal aliado, como pode ser visto no texto do relatório do CONSED (2005):

[...] o tempo de serviço na docência e a qualificação em instituições credenciadas se constituam diretrizes nacionais, devendo ser mantidos como elementos de progressão nos novos planos de carreira, precisam ser adequados a novos paradigmas e evoluir, superando antigas concepções de merecimento (CONSED, 2005, p. 36-37).

Além do que já foi posto, entre os diversos aspectos que se podem elencar para um Plano de Carreira que valorize o professor, outros ainda merecem destaque, como os referentes às políticas públicas de formação dos professores, seja inicial ou continuada. Para Gatti (2009):

O prestígio pode começar por aí, donde a colocação enfática da necessidade de se reformular e manter constantemente atualizada a formação inicial básica dos professores, contando com formadores de professores preparados para conseguir que seus alunos (futuros professores) aprendam a ensinar (GATTI, 2009, p.246).

Este é um aspecto bastante complexo que perpassa pela qualidade dos cursos de formação ofertados aos professores do Brasil. Ou seja, é preciso qualificar melhor os professores que vão atuar nas redes de ensino. Essa qualificação requer compreender que tipo de profissional se deseja formar. Para Rasmussen (2008, p.12), “o professor eficiente e profissional que trabalha para propiciar a aprendizagem de seus alunos precisa possuir a combinação adequada entre conhecimento profissional e conhecimento didático”.

Outro aspecto também detectado como elemento que agrega valor ao desenvolvimento profissional docente trata-se do cumprimento da legislação brasileira quanto ao ingresso dos docentes na carreira pública, por meio de concurso. O que nota-se é que esses concursos, por muitas vezes não são realizados, havendo contratação de

professores que atuam temporariamente ou, em outros casos, são realizados de forma insatisfatória, não permitindo haver averiguação da qualificação mínima exigida (GATTI, 2008), (NUNES, 2008). Ainda, a análise da amostra de planos realizada pelo CONSED (2005) aponta que a avaliação de desempenho em estágio probatório, mesmo que regulada por lei, não vem sendo aplicada. Conforme Gatti (2009, p.247), “o estágio probatório, quando bem conduzido, cria uma aura de responsabilidade e uma imagem pública de seriedade, na ideia de garantia para os pais de competência profissional. Agregaria valor à carreira, sem dúvida”.

Frente a esse cenário, muito ainda precisa ser feito, sobretudo no âmbito político, para alterar o imaginário coletivo criado não somente pela sociedade, como pelos próprios professores em torno de sua profissão. É preciso, também, considerar o que enfatiza Fanfani (2005, p. 279-280) ao trazer que “docentes não são autômatos sociais cujas ações obedecem unicamente a estímulos externos, tais como as leis, decretos, circulares e regulamentos”. Referem-se a pessoas com imaginário, representações, culturas, crenças e ideias próprias, além de uma determinada autonomia, mesmo que não seja plena. Ainda para este autor, é preciso atentar sobre a “importância de conhecer a subjetividade dos agentes sociais para compreender o que fazem e porque o fazem” (FANFANI, 2005, p. 279-280). Esses fatos não podem ser ignorados pelas políticas públicas. Mudanças nas perspectivas das carreiras dos professores precisam ser construídas, na medida em que esses sujeitos são ouvidos e levados em conta, nos seus direitos, necessidades e subjetividades.

Quanto à ideia de valorização da categoria, esta se encontra presa à condição salarial e ao respeito profissional que falta na grande parte dos planos de carreira docente do país. Visto assim, pode-se inferir que um plano de carreira do magistério público da escola básica deve ser estabelecido como uma necessidade institucional premente, e não apenas dos docentes. Isso porque, além de definir a base remuneratória e traçar o rumo profissional, o plano inclui dimensões que definem e deliberam o próprio futuro da educação básica brasileira, por meio da garantia de acesso, que deve se dar por processo transparente e democrático e permanência digna desses profissionais na carreira.

2.4. As Condições de Trabalho

As condições de trabalho são de extrema relevância para o desenvolvimento profissional dos professores e para a garantia da valorização profissional. Para Caldas (2007):

Entende-se por condições de trabalho o conjunto de recursos que possibilita uma melhor realização do trabalho educativo, e que envolve tanto a infraestrutura das escolas, os materiais didáticos disponíveis, quanto os serviços de apoio aos educadores e à escola (CALDAS, 2007, p.77)

Pesquisa realizada por Assunção (2008, p.3) também revela a importância das condições de trabalho, e define essa categoria nos seguintes termos: “as circunstâncias em que o trabalho é realizado”. Por se construírem historicamente, essas circunstâncias são passíveis de mudanças que perpassam, sobretudo pela vontade política em valorizar o trabalho do professor e, assim, cooperar com melhores índices no processo de ensino e de aprendizagem.

Para esta autora, existe uma inadequação do planejamento educacional, traçado na esfera governamental, frente à qualificação e às condições que os docentes possuem para realizarem seus trabalhos. Ressalta também o sentimento de impotência dos professores diante do grande volume de trabalho imposto, traduzido nas palavras da autora como “mal-estar docente”. Sua definição para este termo se dá como:

O mal estar docente pode ser explicado pela presença de obstáculos relacionados ao volume de trabalho e à precariedade das condições existentes, mas também as altas demandas no trabalho, incluindo as demandas emocionais, junto a uma expectativa social de excelência, cujo limite é exigir do professor uma atuação capaz de reverter a situação na qual se encontra (ASSUNÇÃO, 2008,p.5).

Ainda sobre o alto e diferenciado volume de trabalho, Oliveira (2010) alerta que a escola vem abarcando diferentes papéis frente à sociedade e que a consequência disso recai sobre o professor, a quem é exigido desempenhar funções que não seriam de sua competência, como de psicólogos, analistas, enfermeiros, assistentes sociais e outras. Frente à incapacidade de corresponder a essas demandas, recai sobre o docente o sentimento de desprofissionalização, de falta de identidade e de enorme frustração. Para Oliveira (2010), essa realidade inspira a suspeita de que, para a sociedade, o ensino não é o mais importante e que boa parte da população desvaloriza o trabalho docente, considerando que não vem sendo realizado de forma competente.

Além das atividades relacionadas ao processo de ensino, é notável o aumento das atribuições relacionadas a questões de gestão, administrativas, de elaboração de projetos, entre outras. O aumento dessas atividades, sem que haja mudanças na organização e execução da atividade de ensino, é visto por estudiosos como um processo de intensificação do trabalho docente. No intuito de ampliar o entendimento sobre o processo de intensificação do trabalho, é válida a contribuição de Apple (1995). Segundo esse autor, a intensificação “representa uma das formas tangíveis pelas quais os privilégios de trabalho dos/as trabalhadores/as educacionais são degradados” (APPLE, 1995, p.39).

Essa realidade surge frente à nova reestruturação do trabalho docente, advinda com as reformas educacionais postas nas últimas décadas, reflexo das novas políticas educacionais e das novas formas de trabalho, que se mostram precarizadas e consonantes com o modelo capitalista de produção vigente na sociedade. É importante destacar que fatores já citados nesse estudo, como baixa remuneração, desprestígio social, deficiência na formação dos docentes, colaboram para a intensificação do trabalho dos professores, gerando sentimentos de sofrimento e angústia, por vezes agravados na forma de doenças, inclusive as relacionadas aos transtornos mentais²⁸.

Segundo Parra (2005), o desgaste da saúde física e mental do professor se relaciona com o aumento da sobrecarga de trabalho e frustração dos docentes, causada pelos resultados alcançados em seu trabalho, grande parte das vezes, realizado em contextos sociais marcados por pobreza, violência e drogas. O autor também aponta que o elevado índice de adoecimento físico e mental por parte dos educadores ocorre porque o nível de desgaste, sobretudo emocional, vivenciado no exercício de suas profissões, vem ultrapassando os limites suportáveis.

Quanto ao processo de mudanças e frustrações que vem sofrendo a profissão docente, é importante apropriar-se dos apontamentos trazidos no marco das condições de trabalho do relatório encaminhado para a UNESCO – Organização das Nações

²⁸ Sobre essa temática ver os estudos de Diniz (1998). Em seu estudo sobre o sofrimento de mulheres-professoras das séries iniciais do ensino fundamental, refere-se a um *insuportável* vivido por elas na educação. A subjetividade da mulher nessa profissão foi estudada pela autora a partir das queixas de professoras, queixas que revelam sua vivência de um profundo mal-estar. Diniz investigou o adoecimento mental de professoras em desvio de função. Na pesquisa, a autora procurou, nos laudos que concederam licença médica às professoras, as explicações clínicas que justificaram o afastamento das mesmas de sala de aula: os transtornos mentais aparecem como o segundo motivo mais frequente para a concessão de licenças médicas aos educadores da Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte (1997).

Unidas para a Educação, Ciência e Cultura –, pela Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI, organizado por Jacques Delors (1998), em que especialistas em educação de diferentes países traçaram orientações sobre a educação mundial. O relatório afirma que:

Condições de trabalho - É preciso mais empenho em manter a motivação dos professores em situações difíceis e, para conservar no ensino os bons professores, oferecer-lhes condições de trabalho satisfatórias e remuneração comparável à das outras categorias de emprego que exigem um nível de formação equivalente. A concessão de incentivos especiais a professores que trabalham em zonas afastadas ou pouco convidativas é evidentemente necessária para levá-los a permanecer nessas zonas, de modo que populações desfavorecidas não fiquem ainda mais prejudicadas, devido à falta de professores qualificados. Por mais desejável que seja a mobilidade geográfica, as colocações não deveriam ser decididas arbitrariamente pelas autoridades centrais. A mobilidade entre a profissão docente e outras profissões, durante períodos limitados, poderia ser incrementada com proveito. (UNESCO, 1998a, p.160).

O excerto mostra que ao mesmo tempo em que o relatório solidifica no campo do exercício profissional docente, ideias já apontadas em outros documentos, a exemplo da Constituição Federal (1988) e da Lei de Diretrizes e Bases (1996), ele não indica ao poder público a necessidade de elaborar políticas públicas efetivas de desenvolvimento profissional docente. Ao contrário, sugere a adoção de medidas não estruturais, como o caso da concessão de incentivos especiais para determinadas situações. O relatório segue pontuando que:

Para poderem fazer um bom trabalho, os professores devem não só ser profissionais qualificados, mas também beneficiar-se de apoios suficientes. O que supõe, além dos meios de trabalho e dos meios de ensino adequados, a existência de um sistema de avaliação e de controle que permita diagnosticar e remediar as dificuldades, e em que a inspeção sirva de instrumento para distinguir e encorajar o ensino de qualidade (UNESCO, 1996, p.165).

Além das indicações, basicamente preocupadas com a criação de incentivos financeiros especiais e motivação dos profissionais para superarem situações difíceis, o relatório, também, orienta quanto à criação de um sistema de avaliação e controle do ensino. No Brasil, o que se verifica quanto à adoção desses mecanismos de avaliação e controle, implementados principalmente pelo governo federal, é que o lugar de destaque para essas avaliações se dá nos resultados, gerando, em alguns casos, uma espécie de *ranking* entre as escolas das redes de ensino.

Outro risco relacionado a esse tipo de avaliação é de vir a ser utilizada como forma de responsabilizar a escola e, principalmente seu quadro docente, pelo baixo desempenho dos alunos. Para Nigel Brooke (2006), esse tipo de responsabilização vem desenvolvendo o sistema de *accountability*, termo inglês caracterizado como:

A lógica de estabelecer uma associação entre as atividades e os resultados da escola é clara: se os membros profissionais da comunidade escolar podem ser considerados responsáveis pela qualidade da experiência educativa sob seu controle direto, e se os resultados dessa experiência podem ser medidos objetivamente, então a avaliação do desempenho do aluno pode se tornar parte de um sistema de responsabilização que visa estimular a melhoria mediante a divulgação dos resultados da escola. [...] A resistência dos profissionais aos sistemas de responsabilização fundamenta-se no argumento de que a escola não pode ser responsabilizada por seus resultados se as secretarias não assegurarem as condições indispensáveis para um trabalho de qualidade. Parece inegável que qualquer sistema de responsabilização também precisa determinar o papel da entidade mantenedora e o nível de desempenho esperado. (BROOKE, 2006, p.398-399).

Das palavras do autor, que vem realizando um debate profícuo sobre as políticas de *accountability*, entendidas em sua dimensão de responsabilização ou prestação de contas associadas ao *high stakes* (políticas cujas consequências são significativas para o indivíduo e/ou instituições), pode-se inferir sobre a influência das tendências neoliberais em educação nas políticas públicas de avaliação do país, que vem se apropriando de métodos e de critérios de gestão, característicos do setor privado. A tendência desse tipo de política traz como consequência a hiper valorização de resultados reducionistas obtidos pelos alunos, em detrimento dos processos educativos, com ênfase em um conceito mais qualitativo. Outra preocupação trata-se do sistema de bonificação destinado aos professores, que podem provocar um sentimento de desigualdade no interior da escola. Para este autor, são necessárias avaliações mais rigorosas sobre as políticas de responsabilização, especialmente as de bonificação docente.

Compreendendo a importância das condições de trabalho como mecanismos fundamentais para o processo de DPD, é importante abordar, também, algumas variáveis que influenciam diretamente na qualidade do exercício profissional dos docentes, a exemplo da jornada de trabalho dos professores. De acordo com Marques e Abud (2008, p.79), “jornada de trabalho é período de tempo diário em que o empregado está à disposição do empregador em razão do contrato de trabalho”. Como base de compreensão de como se dá a jornada de trabalho do servidor público, esse estudo utilizou-se do Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943 que aprova a CLT –

Consolidação das Leis Trabalhistas, tendo em vista que os artigos que tratam da administração pública na CF (1988) remete a jornada de trabalho do docente à lei específica da educação, no caso, a LDB (1996), que por sua vez, também, não trata desse aspecto.

Segundo o artigo 58 da CLT, a jornada de trabalho do servidor público e, portanto, do profissional do magistério público se aplica por analogia aos empregados de atividade privada, não devendo exceder a oito horas diárias, desde que não seja fixado expressamente outro limite. Considera, ainda, que o trabalho em regime de tempo parcial não deve ultrapassar 25 horas semanais.

Esse estudo apropriou-se, também, da análise do Artigo 6º da Resolução de nº 3/1997, que traz as considerações do MEC quanto ao cumprimento da carga horária docente nos seguintes termos:

Art. 6º [...] IV – a jornada de trabalho dos docentes poderá ser de até 40 (quarenta) horas e incluirá uma parte de horas de aula e outra de horas de atividades, estas últimas correspondendo a um percentual entre 20% (vinte por cento) e 25% (vinte e cinco por cento) do total da jornada, consideradas como horas de atividades aquelas destinadas à preparação e avaliação do trabalho didático, à colaboração com a administração da escola, às reuniões pedagógicas, à articulação com a comunidade e ao aperfeiçoamento profissional, de acordo com a proposta pedagógica de cada escola (BRASIL, 1997).

Ao estabelecer que a jornada possa ser de até 40 horas semanais, a possibilidade dos padrões de 20 horas permanece, sugerindo que, na prática, a jornada de trabalho dos professores seja duplicada, geralmente em diferentes unidades de ensino e com número excessivo de turmas e alunos.

A análise da Secretaria de Assuntos Educacionais da CNTE (1999), acerca da jornada de trabalho exposta na resolução aprovada, considerou que a proposta deu ênfase as jornadas de 20 horas, sendo possível a acumulação de 50 horas-aula em duas funções docentes, o que se caracteriza como uma perversa prática de acúmulo de vínculos. Ou seja, cria condições para diversas jornadas docentes e com isso compromete diretamente o processo de profissionalização e a possibilidade de dedicação exclusiva do profissional em um mesmo estabelecimento de ensino.

Outra varável que interfere diretamente na possibilidade de desenvolvimento profissional dos professores, trata-se do número de alunos por turma. A educação como direito público e subjetivo (artigo 208, VII, § 1º, CF/1988) deve garantir não apenas as

condições de acesso, mas de permanência dos alunos nas instituições de ensino, o que exige por parte do Estado investimento financeiro significativo. Porém, o que se percebe por grande parte dos estados e municípios, é uma contradição entre o direito à educação e a falta de investimentos no setor. Além disso, descumprem o artigo 74 da LDB (1996) que afirma ser dever do Estado efetivar a “educação escolar pública com a garantia de 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”. É válido observar que ao considerar o que é apontado por Lei, os gestores teriam que contratar um maior número de professores, momento em que, por vezes, deparam-se com a escassez desse profissional, devido à crescente falta de procura pelos cursos de licenciatura no país.

Com a obrigatoriedade da universalização do ensino e do atendimento escolar de crianças de 4 a 5 anos e adolescentes de 15 a 17 anos, determinada pela EC nº 59/2009, surge a necessidade por parte dos gestores municipais e estaduais, de construir novas salas e realizarem novos concursos, a fim de aumentar o quadro dos servidores docentes na rede pública de ensino. Por falta dessas providências, em grande parte dos casos, ocorre uma infração ao que foi constituído por Lei, inclusive aos Planos Municipais de Educação, que geralmente preveem taxas limites mais modestas, quando se referem ao número de aluno por sala de aula. Ainda vale destacar que, segundo dados do Censo (2010), a superlotação de alunos nas redes públicas de ensino, vem se dando inclusive nas etapas da educação infantil e das séries iniciais do ensino fundamental. A grande discussão, no entanto, não se dá somente em ampliar número de vagas, mas agregar professores qualificados para atuarem nessas classes.

O que a realidade vem mostrando é que por qualquer aspecto que se analise essa questão, salas com número elevado de alunos não beneficiam os processos de ensino e de aprendizagem. Segundo Schneider (2014), tanto para professores quanto para alunos, é muito difícil ensinar e estudar nessas condições, sobretudo nas escolas públicas brasileiras que, em grande maioria, possui projetos arquitetônicos desfavoráveis, espaços exíguos, sem ventilação e iluminação adequada, problemas acústicos, que dificultam a comunicação, além da falta de recursos pecuniários para a compra de material didático. Além disso, o atendimento individualizado dado aos alunos que precisam de maior atenção fica praticamente inviável de ser realizado pelo professor.

Na luta contra essas condições de ensino e de aprendizagem, é importante que a comunidade escolar atente para sua força política, alicerçada nos direitos estabelecidos por leis, resoluções, emendas e pareceres, bem como na gestão democrática da escola pública, que deve agir em consonância com os Conselhos Escolares, responsáveis por deliberarem sobre as questões administrativas, financeiras e pedagógicas das unidades de ensino. Reconhecer a força política da comunidade escolar deve se constituir como requisito primordial na busca pela melhoria da educação, bem como pela união entre os segmentos que formam a escola: professores, alunos, pais, corpo técnico, de apoio e administrativo.

3. O DPD E AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS: PNE (2014-2024) E PME (2015-2024) EM QUESTÃO

Este capítulo tem como objetivo discutir as políticas de desenvolvimento profissional docente presentes no PNE (Lei 13.005/2014) e no PME de Mariana – MG (Lei 3.042/2015). Ressalta a importância das políticas de DPD serem vistas para além da formação, em observância a outros elementos fundamentais à profissão docente. Também discute a respeito da regulamentação do regime colaborativo entre os entes federados, percebida como desafio ao cumprimento das políticas citadas. Apresenta o processo de construção do PNE (2014-2024), com ênfase na CONAE - Conferência Nacional de Educação (2010) e analisa as metas e diretrizes desse mesmo plano, que se relacionam com o DPD. Por fim, analisa também as metas e estratégias de desenvolvimento profissional docente, presentes no PME de Mariana (2015-2024), diante daquelas propostas pelo PNE (2014-2024), realizando entre os dois planos uma análise contrastiva.

3.1. As Políticas de DPD – para além da formação

Nas últimas três décadas, as políticas de desenvolvimento profissional docente vêm se destacando, não apenas no Brasil, mas em vários países, principalmente nos latino-americanos. Essas políticas se caracterizam pela busca em integrar os professores a uma formação com profissionalização, o que leva a inferir que a relação entre o desenvolvimento profissional e a formação docente estabelece a conexão entre a formação do professor, sua carreira e a construção de sua identidade.

Ao destacar um conceito sobre profissionalização, Perrenoud (2001, p.137) afirma que do ponto de vista estático trata-se do grau em que um ofício revela as características da profissão; do ponto de vista dinâmico, é o grau de conquistas e elevação da transformação estrutural de um ofício, no alcance de uma “profissão total”. Notadamente, o autor frisa uma hierarquia entre ofício e profissão. No caso específico da profissionalização docente, para que o ofício do professor seja considerado como uma profissão os docentes teriam que solucionar problemas complexos tomando como base “saberes amplamente organizados e vastamente reconhecidos e compartilhados no seio da profissão e, em grande parte, transmissíveis aos futuros profissionais” (Perrenoud, 2001, p.135). Porém, para esse estudo, a definição que melhor se adequa às

questões sobre profissionalização é a de Mark Ginsburg, citado por Nóvoa: “A profissionalização é um processo através do qual os trabalhadores melhoram o seu estatuto, elevam os seus rendimentos e aumentam o seu poder/autonomia”. (*apud* NÓVOA, 1997, p. 23).

Nessa vertente, Nóvoa (1997, 2009), admite que a formação com profissionalização dos professores perpassa pelo eixo imperativo da necessidade de desenvolvimento profissional que “surge em um contexto de acentuada fragmentação educativa e de flexibilização das relações laborais, produto dos processos recentes de mudanças econômicas e sociais em todo o mundo” (OLIVEIRA, 2012, p.33).

Frente a essa realidade, falar de DPD requer falar da construção de políticas públicas educacionais, tendo em vista que se trata de um fenômeno mundial justificado pela necessidade de que a escola acompanhe as profundas e velozes transformações sociais, ao mesmo tempo em que a educação é posta como condição primordial para o desenvolvimento e avanço social, cultural e econômico das nações. Essas questões se atrelam a necessidade em atender as demandas para a educação do século XXI (DELORS, 1998), nas quais as políticas de DPD se fundamentam, estando, assim, associadas ao paradigma da sociedade do conhecimento, em que os processos formativos devem se dar ao longo de toda a vida.

Segundo Feldfeber (2010), nos últimos anos, a força com que as políticas de DPD vieram tomando destaque, seja na agenda global, seja na agenda regional, se deu por meio da influência de organismos internacionais, em especial a UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura –, a OEI – Organização dos Estados Ibero-americanos para a Educação a Ciência e a Cultura – e a OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico. A difusão em torno do tema DPD como orientação para as políticas formativas e de profissionalização dos docentes vem ocorrendo por meio desses organismos em diversos países.

Para Oliveira (2012), embora a expressão de sociedade do conhecimento se faça presente em grande parte dos documentos e políticas educacionais do país, tanto no governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC) quanto de Luiz Inácio Lula da Silva (LULA), estranhamente não houve a adesão ao DPD, que revelasse suas ideias e intenções sobre a formação e profissionalização dos professores. Assim, o termo DPD

raramente é aludido nos documentos legais referentes à formação e profissão docente, mesmo havendo uma admissão daquilo que estabelece os organismos internacionais.

Um importante fenômeno percebido nesses dois governos refere-se à expansão das políticas de formação (inicial e continuada), ocorridas no país, como forma de exigência de títulos, remetidos aos professores que atuam na educação básica. Essa realidade acabou gerando uma arena de disputa em vários campos sociais que atuam na educação do país. Sobre isto, Oliveira (2012, p.36) esclarece que:

Foram muitas iniciativas no plano federal e de diversos estados brasileiros que buscaram oferecer formação em nível superior para os professores em efetivo exercício nas redes públicas. O resultado dessas iniciativas não é desprezível, o número de professores com curso superior no Brasil cresceu significativamente nesse intervalo histórico. A expansão da matrícula em educação básica nesse período foi acompanhada pela evolução do grau de instrução dos professores. Ao longo dos últimos dez anos, a porcentagem de docentes com curso superior completo cresceu nas três etapas da educação básica. O avanço mais expressivo ocorreu entre os profissionais que lecionam nas séries iniciais do ensino fundamental (OLIVEIRA, 2012, p.36).

Essa realidade foi demonstrada pelos dados comparativos do INEP (2001-2010), que abarcaram escolas públicas e particulares do país, mostrando que no ano de 2001, apenas, 27% dos professores tinha formação de nível superior, ou seja, menos de um terço desses profissionais. Já no ano de 2010, o número de professores graduados atinge um aumento significativo, chegando a dobrar essa porcentagem que passa a ser de 62,4%. Vale destacar, que a etapa da Educação infantil alcançou os maiores índices de evolução, subindo de 24,7% para 51,8% o número de graduados. De acordo com a ABED - Associação de Educação a Distância (2015), o incontestável crescimento de titulação dos professores teve forte influência da expansão dos cursos de EAD - Educação à Distância no país, que entre os anos de 2001 e 2008 cresceu 45.000%, elevando de 1.758 para 786.178 o número de alunos matriculados em cursos de graduação e pós-graduação *lato-sensu*.

Segundo dados do MEC (2014), a Educação a Distância (EAD) vem sendo tida como a modalidade de ensino que mais cresce no país. Sobre os dados emitidos pelo Ministério da Educação, das 3,3 milhões de matrículas no ensino superior registradas entre os anos de 2003 e 2013, um terço correspondia a cursos a distância, sendo a maioria na rede privada de ensino. Após 10 anos, de 2003 a 2013, esse número saltou de 49.911 alunos para 1.153.572. Desse total, 86% se encontram em instituições privadas

de nível superior. Em 2014, segundo dados da ABED (2015), o total de matriculados já ultrapassava a marca de 3,8 milhões.

O que se percebe diante desse cenário, é que o enorme impulso em torno da formação dos professores, envolvendo diversas instituições formadoras, públicas e privadas, vem se pautando pela ideia de que com os professores graduados em nível superior haverá um salto qualitativo substancial no processo de ensino e de aprendizagem da educação básica. Esse tipo de análise centraliza as políticas de formação docente no país e ignora elementos estruturais, a exemplo do processo de profissionalização dos professores, que intervém contundentemente nesse processo.

Assim, é preciso que as políticas públicas em educação superem a ênfase dada apenas na formação docente, em detrimento a pouca atenção fornecida à carreira dos professores e ao contexto de atuação desses profissionais. O privilégio da formação docente, organizada à margem dos outros aspectos inerentes ao desenvolvimento profissional dos professores, realça a imagem do professor como mero transmissor de um saber produzido no exterior de sua profissão. Dessa proposição, emerge a necessidade de que as políticas públicas em educação atentem para outros diversos fatores, também primordiais para o contexto educacional, a exemplo: 1) o crescimento interno das escolas para atender a demanda de alunos; 2) a maior atenção aos fluxos idade/série, que não vem sendo ofertado em consonância com as condições necessárias para que os discentes avancem; 3) as más condições de infraestrutura das escolas, 4) o apoio mais consistente aos alunos com necessidades especiais; 5) a própria formação inicial dos docentes, com *déficit* de um maior embasamento teórico e político para o enfrentamento da prática; 6) a formação continuada, como elemento necessário ao desenvolvimento profissional dos docentes. Além da formação continuada, inexistente em grande parte das redes de ensino.

A efetivação de políticas públicas educacionais que atentem para as questões expostas requer esforços conjuntos por parte da União, estados, Distrito Federal e municípios. Porém, o que se tem presenciado é que a falta de regulamentação do regime federativo do país se revela como entrave para que essas políticas, inclusive as que se destinam ao DPD, se articulem e sejam implementadas com êxito.

3.2. Políticas locais e nacionais: um processo de (des)articulação

Ao tratar das questões que envolvem a relação entre as políticas locais e nacionais, é necessário conhecer sobre o significado, o objetivo, bem como o funcionamento do sistema federativo nacional. Para Elazar (1987), este funcionamento deriva, em boa parte, do próprio sentido etimológico da palavra federação que, originada do latim, significa pacto. Autores como Abrúcio e Franzese (2007), têm auxiliado na compreensão em torno do federalismo, e enfatiza que se refere a:

[...] acordo capaz de estabelecer um compartilhamento da soberania territorial, fazendo com que coexistam, dentro de uma mesma nação, diferentes entes autônomos e cujas relações são mais contratuais do que hierárquicas. O objetivo é compatibilizar o princípio de autonomia com o de interdependência entre as partes, resultando numa divisão de funções e poderes entre os níveis de governo (ABRÚCIO E FRANZESE, 2007, p.41).

O conceito de federalismo concebido por Elazar (1987), não destoa da visão de Abrúcio e Franzese (2007), quando afirma que o federalismo trata-se de um processo de governo que:

Implica um sentido de parceria entre as partes do pacto federativo, que se manifesta por meio da cooperação negociada em torno de questões e programas e que se baseia em um compromisso de barganha entre todos os membros, para chegar a um consenso ou, na sua impossibilidade, a uma acomodação que proteja a integridade fundamental de todos os parceiros (ELAZAR, 1987, p. 67).

Assim, o federalismo se baseia na distribuição de poder e autoridade entre instâncias de governo, de maneira que os governos em nível nacional, regional e local sejam independentes em suas ações. Para Abrúcio (2010, p.39), o federalismo é “uma forma de organização territorial do Estado e, como tal, tem enorme impacto na organização dos governos e na maneira como eles respondem aos cidadãos.” Isto porque o processo decisório e de legitimidade são distintos do outro modelo clássico de nação, o Estado Unitário, em que se preconiza a existência de um governo central, superior às instâncias regionais e locais, e as relações de poder estão sujeitas a uma lógica hierárquica e piramidal. Já o federalismo, originalmente, se caracteriza pela não-centralização, ou seja, pela difusão de poderes entre seus entes.

Por se tratar de estruturas não centralizadas, o federalismo admite modos distintos de relações intergovernamentais, que se dão de formas competitivas e cooperativas, admitindo modalidades de interação pautadas na negociação entre os entes

federados. Segundo Almeida Tavares (1995), as competências comuns entre as unidades federadas traduzem o exemplo mais nítido da natureza não centralizada do federalismo. Porém, as relações intergovernamentais de vários países que adotaram este sistema de governo vêm sofrendo alterações ao longo da história. Ou seja, as características canônicas contempladas no federalismo sofreram, ao longo do século XX, mudanças estruturais bastante consideráveis.

Na tentativa de melhor compreender as relações entre as esferas governamentais, a literatura especializada distingue três tipos de arranjos federativos. O primeiro caracterizado como federalismo dual, que se mostra como modelo originário descritivo e prescritivo, em que:

Os poderes do governo geral e do Estado, ainda que existam e sejam exercidos nos mesmos limites territoriais, constituem soberanias distintas e separadas, que atuam de forma separada e independente, nas esferas que lhes são próprias (AVIR, 1981, p.3 *apud* ALMEIDA TAVARES, 1955, p.90).

Os outros dois tipos provêm das mudanças ocorridas no arranjo dual, que por sua vez surge como consequência da tendência universal em alargar o escopo do governo federal, em torno de um processo de centralização. No desenho de federalismo centralizado, os governos estaduais e municipais se tornam agentes administrativos do governo federal, que possui forte poder, sobretudo legislativo, nos assuntos ligados as unidades subnacionais, além de prioridade decisória e de recursos.

Quanto ao federalismo cooperativo pode haver diferentes graus de intervenção do poder federal. Esse tipo de arranjo federativo se caracteriza pelas diversas formas de ações conjuntas entre as instâncias de governo, devendo resguardar aos estados e municípios a sua autonomia de decisão e a sua capacidade de financiamento. De acordo com Almeida Tavares (1995), os dois últimos casos:

Correspondem a padrões de relacionamento que tanto podem descrever o perfil predominante das relações entre instâncias de governo, em dado período, como podem conviver lado a lado, em diferentes áreas de ação governamental. Mas, nos dois casos, eles nomeiam relações intergovernamentais nas quais a não-centralização, característica do ordenamento federativo, convive de forma complexa e, frequentemente, conflitante com a lógica da centralização-descentralização (ALMEIDA TAVARES 1995, p.90).

Isto é, a existência das competências comuns a todos os entes federados ao mesmo tempo em que convivem, também se estremecem diante das funções a serem cumpridas pelos níveis de governo. Sobre essas ideias, Carl Schmidt (1968) afirma que:

A ampliação do escopo da cooperação efetiva entre agências federais e estaduais obscurece as diferenças entre um arranjo federal de trama apertada e um governo efetivamente descentralizado (...), de tal forma que há alguns anos era possível prever o dia em que o caráter do Estado mudaria, ou se transformaria em uma espécie de unidade administrativa responsável pela implementação de planos e políticas federais (CARL SCHMIDT, 1968, p. 223 *apud* ALMEIDA TAVARES, 1995, p.100).

Importante destacar que, no caso do Brasil, a Constituição Federal (1988) normatizou uma especificidade jamais vista em nenhum sistema federativo do mundo²⁹, que se tratou da inclusão do município como terceira unidade federativa. O Brasil, então, é a única nação que inclui um terceiro ente político-territorial no seu pacto federativo.

Segundo Almeida Tavares (1995), diante das transformações sofridas no federalismo, é necessário que ocorram análises mais concretas dos modelos federativos contemporâneos e do conceito de descentralização, que está longe de ter um significado mais preciso. Para esta autora, o termo descentralização vem sendo usado de forma vaga, no intuito de:

Indicar graus e modalidades diversas de redução do escopo do governo federal em decorrência: a) do deslocamento da capacidade de decidir e implementar políticas para instâncias subnacionais; b) da transferência para outras esferas de governo da implementação e administração de políticas definidas no plano federal; ou c) da passagem de atribuições da área governamental para o setor privado (ALMEIDA TAVARES, 1995, p. 89).

Desse modo, percebe-se que não é suficiente a simples disposição constitucional que estabelece a centralização-descentralização como modalidade de exercício. Para Arretche (2012), o que realmente importa é o que concede efetividade a esse contexto, ou seja, a repartição das competências estabelecidas pelo legislador originário. Sobre essas questões, a autora alerta que a federação brasileira, ao longo do século XX, tornou-se altamente integrada, mesmo que cada nível de governo possua autoridade política própria.

Ao reinterpretar o sistema federativo, Arretche (2012, p.70) realiza uma crítica à autonomia dos governos subnacionais, diante da autoridade da União, que tem poder para legislar sobre “todas as matérias que dizem respeito às ações de Estados e municípios”. A autora ainda enfatiza, que os constituintes de 1988:

²⁹ Países que atuam em regime de sistema federativo: Alemanha, Argentina, Austrália, Áustria, Estados Unidos, Canadá, Índia, Iugoslávia, Malásia, México, Nigéria, Paquistão, Suíça, União Soviética, Venezuela.

Não criaram muitas oportunidades institucionais de veto e não previram fortes proteções institucionais para evitar que a União tomasse iniciativas para expropriar suas receitas ou mesmo sua autoridade sobre os impostos e as políticas sob sua competência (ARRETCHE 2012, p. 70).

Ou seja, o governo federal tem a prerrogativa de legislar em praticamente qualquer área da política, possuindo autoridade regulatória para intervir de forma decisiva na agenda política dos governos subnacionais, enquanto que estes não possuem competências legislativas exclusivas. Além disto, as possibilidades do veto, por parte dos governos estaduais e municipais, são bastante restritas. Para Arretche (2012), interesses regionais e locais deveriam ter maior influência nas decisões tomadas, o que poderia ocorrer se as bancadas estaduais no Congresso Nacional votassem de modo mais coeso quanto à defesa desses interesses. Porém, na prática, as votações não seguem essa lógica. Parlamentares não se organizam segundo as particularidades regionais e locais, mas conforme seu pertencimento partidário.

Outro ponto importante, é que por mais que a autonomia entre os entes federados configure-se pela capacidade de auto-organização, autogoverno e autoadministração, essas questões não se sustentam sem que haja uma independência mínima, que envolva, inclusive, a capacidade de autossuficiência financeira. É necessário, então, que exista uma correlação entre as competências repartidas e os recursos encaminhados aos entes federados. Caso contrário, as atribuições ficam inviabilizadas e a descentralização falha. Além disso, Arretche (2012) afirma que todas as Constituições brasileiras vieram beneficiando a União, por concentrar nesse ente a distribuição de rendas tributárias. Este fato gera um quadro de dependência econômica entre os órgãos federais e os federados, e prejudica, enormemente, a necessária autonomia entre as diferentes unidades de poder.

Ainda sobre a relação entre as políticas nacionais e locais, Arretche (2012, p. 27) chama atenção para os “mecanismos institucionais que permitem aos governos centrais obter a cooperação dos governos subnacionais para realizar políticas de interesse comum”. A autora enfatiza que em torno do federalismo brasileiro, é necessário amadurecer as distinções entre a execução por parte dos estados e municípios, e a autoridade decisória, por parte da União. Dessa forma, pode-se melhor “predizer os efeitos centrífugos da relação centrallocal, isto é, dos arranjos verticais dos estados nacionais” (ARRETCHE, 2012, p.170). Isso significa, que no Brasil:

A convergência em torno das regras federais é alavancada quando [...] a Constituição obriga comportamentos dos governos subnacionais ou a União controla recursos fiscais e os emprega como instrumento de indução de escolhas dos governos subnacionais [...]. Neste sentido, efeitos centrífugos não são diretamente derivados da fórmula federativa, mas mediados pelo modo como execução local e instrumentos de regulação federal estão combinados em cada política particular (ARRETCHE, 2012, p. 171).

Em se tratando especificamente da área educacional, desde a metade da década de 1990, medidas foram tomadas, a fim de organizar o federalismo na Educação. Dentre elas, destacam-se na área financeira o FUNDEF e o FUNDEB; na área de gestão, o PAR, além da Emenda Constitucional 59, de 11 de novembro de 2009, que ressalta o artigo 214 da CF (1988), quanto à criação de um Sistema Nacional de Educação. Nesse sentido, a Constituição Federal (1988) foi responsável por uma descentralização tributária importante quanto à redistribuição de receitas em prol dos níveis subnacionais, sobretudo, pelo aumento de transferências federais, via os fundos de participação. Por outro lado, a municipalização do ensino não ocorreu na velocidade esperada pela União e, ainda, se concentrou em municípios considerados mais pobres, pequenos e rurais.

O resultado dessa situação foi um processo de descentralização descoordenado, em que grande parcela dos encargos acabou ficando por responsabilidade dos governos locais, fato que, levando em conta as desigualdades regionais brasileiras, serviu de agravante sócio econômico para vários municípios do país. Desta forma, a falta de especificação de competências para cada ente federativo contribuiu para a atuação concomitante dos três níveis de governo, de modo descoordenado, ocorrendo sobreposição de ações e prejuízos quanto à eficiência e a equidade nos gastos públicos. A fragilidade deste resultado aponta para a falta de um modelo intergovernamental que coordenasse o processo de descentralização na Educação. Quanto à municipalização do ensino, ABRÚCIO (2010) relata que:

A municipalização ficou vinculada às negociações políticas entre os estados e municípios, sem que houvesse uma arena institucional para isso e/ou critérios claros de repasse de funções, de modo que este processo dependeu muito mais do jogo de poder federativo para além da política educacional em si. Dito de outro modo, não houve incentivos financeiros, gerenciais ou de democratização que guiassem a relação entre os níveis de governo e sua necessária colaboração (ABRÚCIO, 2010, p.61).

Além disso, ainda que existam experiências exitosas e democratizantes em redes de ensino municipal, a gestão democrática local pouco avançou, tendo em vista que as

desigualdades que afetam o país dificultam o seu processo de crescimento, principalmente quando não existe um maior apoio, em termos de interação, regulação e auxílios mútuos dos outros níveis de governo. Dessa forma, as análises em torno da importância da municipalização da educação no país deve priorizar a compreensão do município como parte de um todo complexo de relações políticas, econômicas, sociais e administrativas.

Segundo ABRÚCIO (2006), a falta de regulamentação do regime de colaboração consente ações pouco e até mesmo nada colaborativas entre as unidades federadas. O resultado é a desarticulação, a dispersão dos esforços empreendidos e a imposição de ações governamentais e administrativas, mediante práticas unilaterais, advindas do governo federal. Essa realidade sofre, ainda, tensões causadas pelo contexto político, econômico, cultural e ideológico. Tamanha desarticulação faz com que o regime de colaboração seja visto como:

[...] uma torre de Babel protegida sob o conceito politicamente conveniente de regime de colaboração. Segundo este conceito, as três instâncias podem operar (ou não) redes de ensino; podem financiar (ou não) a educação; e podem escolher onde desejam (ou não desejam) atuar. Resultado: não existe uma instância do poder público que seja responsável (e responsabilizável) pela oferta (ou não) de ensino fundamental. Cada instância faz o que pode e o que quer, supostamente em regime de colaboração (ABRÚCIO *apud* OLIVEIRA, SANTANA, 2010, p.62).

Dessa forma, estados e municípios se veem desprovidos das condições necessárias para enfrentar dificuldades e eliminar barreiras em torno da educação brasileira. O alcance dessas condições requer, dos entes federativos, um movimento complexo no enfrentamento da situação existente (não somente na educação), que exige transparência no compartilhamento e efetivação das ações, como relata Abrúcio e Franzese (2007):

A autonomia dos entes federativos – aliada, no caso brasileiro, a um vasto rol de competências compartilhadas, por determinação constitucional – possibilita que União, Estado e Municípios se omitam diante de uma questão, a população permaneça sem uma ação governamental e não saiba, efetivamente, de quem cobrar – se do governo municipal, estadual e federal. Isto é, tem-se um processo não transparente e de responsabilização difusa, que possibilita que cada esfera de governo culpe a outra pelo problema, sem que nenhuma ação efetiva seja tomada (ABRÚCIO E FRANZESE, 2007, p. 26).

Os autores evidenciam que a efetividade das leis contribui para os avanços no regime de colaboração federativa. Ou seja, não é necessário somente à injunção

regulamentar, ainda que o “poder fático” das leis aprovadas, produza “conformidade crítica” ou adesão, segundo expõe Cury (1998, p. 73). Para O’Donnel (1998), a não efetividade da lei é recorrente no Brasil e no caso da educação, tem se mostrado por meio de “infidelidades normativas” (LIMA, 2002), seja na interpretação e cumprimento das normas, seja na resistência e negação das mesmas.

Assim, as políticas públicas educacionais, a exemplo das políticas de desenvolvimento profissional docente (DPD), presentes no Plano Nacional de Educação (Lei 13.005/2014) e no Plano Municipal de Mariana (Lei 304/2015), têm a efetivação de suas propostas comprometidas pela fragilidade do regime federativo nacional. Nota-se, que questões como municipalização, financiamento e regime de colaboração são centrais na realidade da educação brasileira e se entrelaçam com outras importantes, ligadas ao DPD, como a formação, a remuneração, os planos de carreiras e as condições de trabalho.

As políticas de DPD, imersas na dinâmica do regime de cooperação federativo, também tendem a vir assinaladas pela falta de clareza quanto à responsabilidade das unidades federadas, como pela competição entre os níveis de governo. Quanto a esse jogo de “empurra” das responsabilidades e competências compartilhadas, ABRÚCIO (2010) ressalta que existe:

[...] de um lado, um jogo defensivo e não cooperativo e, de outro, a tentativa de criar formas de coordenação entre os níveis de governo. O primeiro desses comportamentos é bem exemplificado pela ação da União logo após a Constituição, quando ela fez o “jogo de empurra”, tentando repassar os encargos para os governos subnacionais, particularmente para os municípios. A atitude defensiva do governo federal não foi singular entre os entes federativos. Governos estaduais e municipais igualmente estabeleceram comportamentos não cooperativos [...] (ABRÚCIO *apud* OLIVEIRA, SANTANA, 2010, p.46).

Infere-se que desse processo resulta um federalismo compartimentalizado, no qual vigora ações estanques por parte de cada esfera governamental. Isto quer dizer, que cada nível de governo busca encontrar o seu papel específico, sem que haja incentivos para a parceria, compartilhamento de tarefas e ações consorciadas entre eles. Desse modo, Abrúcio (2010) ratifica a ideia de que só partir do fortalecimento do princípio da cooperação e da clara definição do papel de cada unidade federativa, é viável construir um planejamento amplo, integrado, sistemático e de longo prazo, que implique na definição de metas comuns assumidas por todos. A ausência dessa definição pode,

inclusive, inviabilizar o cumprimento das metas fixadas pelo Plano Nacional de Educação (2014-2024), comprometendo, dentre outras questões, aquelas relacionadas à formação e valorização do magistério, bem como as de financiamento previstas na meta 20 do novo plano.

Sendo assim, a regulamentação do artigo 23, inciso V, da Constituição Federal (1988), por meio de lei complementar, que trata da competência comum da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, quanto a propiciar a toda população meios de acesso à cultura, à educação e à ciência, se tornou imprescindível. Essa questão causa um clima de tensão entre os entes federados, tendo em vista que implica repensar o sistema tributário nacional e as condições objetivas relacionadas a esse processo.

É importante ressaltar que a questão relacionada à regulamentação do regime de cooperação, disposto no Artigo 23, da CF (1988), vem sendo, de alguma forma, revista pelo PNE (2014-2024), tendo em vista que suas diretrizes, metas e estratégias, em que pesam várias dúvidas e questionamentos, sinalizam para as relações de colaboração e cooperação entre os níveis de governo. Além disso, o novo PNE assume importante centralidade na institucionalização do Sistema Nacional de Educação³⁰, que, por sua vez, requer novos posicionamentos na coordenação e colaboração entre os entes federados e os sistemas de ensino. Essas questões contraem grande complexidade no quadro atual da educação nacional, principalmente no formato político e econômico que as comportam. A esse respeito, o Documento Referência da CONAE (2014), responsável pelo movimento de discussão em torno das diretrizes do PNE (2014-2024), aponta que:

Para garantir o direito à educação, em sintonia com diretrizes nacionais, a construção de um SNE requer, portanto, o redimensionamento da ação dos entes federados, garantindo diretrizes educacionais comuns em todo o território nacional, tendo como perspectiva a superação das desigualdades regionais e a garantia do direito à educação de qualidade. Dessa forma, objetiva-se o desenvolvimento de políticas públicas educacionais nacionais universalizáveis, por meio da regulamentação das atribuições específicas de cada ente federado no regime de colaboração e da educação privada pelos órgãos de Estado (CONAE, 2014).

³⁰ O Sistema Nacional de Educação é a unidade dos vários aspectos ou serviços educacionais mobilizados por determinado país, intencionalmente reunidos de modo a formar um conjunto coerente que opera eficazmente no processo de educação da população do referido país (SAVIANI, 2010, p.381).

Na complexidade das questões expostas, percebe-se haver uma intrínseca relação entre o PNE, o SNE e o regime de colaboração federativo. Nesse sentido, é necessário avançar nas orientações jurídico-normativas a respeito da lei complementar do regime de colaboração, no cumprimento das metas estabelecidas no PNE, como política de Estado e nos passos concomitantes pela instituição do SNE, cujas bases constitutivas requer um novo desenho de medidas na coordenação federativa, articulado a normatização dos processos de decisões e competências compartilhadas entre as unidades federadas, a partir da execução de uma descentralização qualificada.

Diante da importância que o PNE (2014-2024) assume na instituição do SNE, bem como de sua relação com as metas de DPD, é necessário compreender de que forma ocorreu o processo de construção do referido plano, que teve na CONAE (2010), um importante instrumento de conclamação à participação da sociedade.

3.3. A Construção do Plano Nacional de Educação (2014-2024)

A educação brasileira passou por consideráveis transformações, principalmente a partir dos marcos legais alcançados com a Constituição Federal de 1988, a LDB, Lei 9.394/1996, o PNE (2001-2010) e o Plano de Desenvolvimento da Educação (BRASIL/MEC, 2007), que reconhecem a educação como direito social propulsor do desenvolvimento nacional.

No início do séc. XXI, a partir do governo do Presidente Lula, o PNE (2001-2010) passa a ser visto por outro prisma educacional: mais atento às questões sociais. O destaque dessa discussão em torno da nova configuração das forças políticas do país está em compreender o confronto organizado nesse campo educacional, que tem de um lado a defesa por uma educação pública, gratuita, laica e de qualidade, observando as implicações para o seu alcance, e do outro lado, a defesa pela continuidade do modelo neoliberal de educação. Este último, com vistas na mercantilização dos espaços de formação, a exemplo daqueles destinados a formação dos docentes que atuam na educação básica.

A construção do novo PNE em um primeiro momento foi proposta para o decênio 2011-2020, mas pela longa demora de tramitação no Congresso Nacional, de dezembro de 2010 a junho de 2014, passa a vigorar no decênio de 2014-2024. Nos

espaços de discussão e debate para elaboração do plano destacam-se como principais âncoras de interlocução, de formulação de demandas, de indicação de diretrizes, bem como de monitoramento, a CONAE – Conferência Nacional de Educação; o FNE – Fórum Nacional de Educação e o CONEB – Conferência Nacional de Educação Básica. Após amplo debate em torno das proposições emanadas das demandas e diretrizes sugeridas pelas representações citadas, ocorreu o processo de tramitação do PNE (2014-2024) nas duas casas do Congresso Nacional, sendo na Câmara dos Deputados referido pelo Projeto de Lei 8.035/2010 e no Senado Federal pelo Projeto de Lei Complementar 103/2012.

A indicação das diretrizes para um novo PNE, por meio das conferências nacionais, ocorreu articulada com os sistemas de ensino, congresso nacional, órgãos educacionais e sociedade civil. O amplo processo de interlocuções e debates se caracterizou segundo Abicalil (2013, p.17), numa perspectiva de “superação da ação política de um governo para alcançar a consolidação da ação política de Estado”.

Essa superação exigiu importantes transformações no campo político e ideológico, no que refere, principalmente, a dissociação e oposição entre Estado e sociedade, legado deixado pela ditadura militar. A respeito disso, Magalhães (2011, p.59) afirma que:

Ao restringir ao máximo a capacidade de organização de vários setores da sociedade civil – os partidos políticos, os sindicatos, as universidades, os sindicatos, as universidades, as sociedades científicas e até mesmo as instituições religiosas – neles enxergando, em conformidade com os preceitos da Doutrina de Segurança Nacional, os espaços que poderia proliferar o “inimigo interno”, a ameaça no poder do estado transformou a sociedade em ameaça ao Estado e fez estado um inimigo da sociedade. Essa dissociação – e oposição – entre Estado e sociedade, operada pelos governos militares perduram nos primeiros governos civis pós-ditadura, na medida em que as forças que apoiaram politicamente o regime militar continuaram a ocupar cargos-chaves na estrutura do Estado brasileiro. De modo que a superação da seqüela da dicotomia entre Estado e sociedade vai sendo aos poucos construída, à medida que a gestão do Estado sinaliza a capacidade de organizar sua democracia, garantindo legitimidade política na construção de um projeto de nação em que haja compromisso, mobilização e engajamento da sociedade em suas múltiplas e variadas formas de organização. A proposta de um novo PNE pretende apontar para um projeto de país. Não se restringe a um plano de governo, mas estabelece metas e diretrizes que deverão ser obedecidas por quaisquer que sejam os governos. Trata-se, portanto de um projeto de Estado e também de um projeto de sociedade (MAGALHÃES, 2011, p.59).

O autor ainda destaca a explanação de motivos de nº 33 referente ao Projeto de Lei (PL 8.035/2010) encaminhado ao Congresso Nacional, que caracteriza o PNE como política de Estado e por isso não reduzida a esfera de governo. O documento infere, também, a legitimidade do cenário coletivo de discussões sobre o PNE e aponta a CONAE/2010, estruturada a partir do tema central “Construindo o Sistema Nacional de Educação: O Plano Nacional de Educação, Diretrizes e Estratégias de Ação”, como grande articuladora de todo esse processo.

De acordo com dados oficiais (BRASIL/MEC/CONAE, 2010), a etapa nacional contou com um total de 3.889 participantes, sendo 2.416 delegados e 1.473, inclusos palestrantes, observadores, coordenação, grupo de apoio e imprensa. Esta etapa foi, ainda, amparada por 27 conferências estaduais, 378 conferências municipais e 89 regionais cumpridas no ano de 2009. Ao todo, a CONAE (2010) mobilizou cerca de 3,5 milhões de pessoas, com a participação de 450 mil delegados nas etapas nacional, estadual, municipal e intermunicipal. Sem dúvida, a CONAE (2010) se constituiu como espaço mobilizador das demandas sociais em defesa da construção de um marco legal que expresse um projeto de educação democrática e emancipadora. Para Dourado (2011, p.51):

[...] a CONAE cumpriu um importante papel, construído um espaço democrático de discussão e deliberação de concepções e proposições educacionais para o Estado Brasileiro, com especial destaque para a construção do Sistema Nacional de Educação e de um Plano Nacional como política de Estado.

O documento final construído a partir da CONAE foi adotado pelo governo federal como referência para as concepções e direcionamento do plano. Segundo o documento “Projeto de Lei Nacional da Educação – PNE: 2011/2020” (BRASIL, Câmara dos Deputados, 2011), a CONAE (2010) formulou onze concepções que serviram de fundamento para a matriz conceitual do novo PNE. Dentre as concepções formuladas destaca-se, nesse estudo, a de número onze:

Com vigência decenal, deve ser entendido como uma das formas de materialização do regime de colaboração entre sistemas de cooperação federativa, tornando-se expressão de uma política de Estado que garanta a continuidade da execução e da avaliação de suas metas, frente às alternâncias governamentais e relações federativas. Deve contribuir para a maior organicidade das políticas e, conseqüentemente, para a superação da histórica visão fragmentada que tem marcado a organização e a gestão da educação nacional. Deve ser resultado de ampla participação e deliberação coletiva da sociedade brasileira por meio do envolvimento dos movimentos sociais e

demais segmentos da sociedade civil e da sociedade política em diversos processos de mobilização e de discussão, tais como: audiências públicas, encontros e seminários, debates e deliberações das conferências de educação. Dessa forma, as conferências municipais, intermunicipais, estaduais, distrital e as nacionais de educação devem ser consideradas como espaços de participação da sociedade na construção de novos marcos para as políticas educacionais e, nesse sentido, sejam compreendidas como loci constitutivos e constituintes dos processos de discussão, elaboração e aprovação dos PNE. O próximo PNE deve eleger a qualidade e a diversidade como parâmetro de suas diretrizes, metas, estratégias e ações, conferindo a essas, dimensão social e histórico-política (BRASIL/CÂMARA DOS DEPUTADOS, 2011, p.179).

No intuito de adensar os debates e proposições acerca do PNE, o Fórum Nacional de Educação (FNE), órgão responsável pela convocação, mobilização, planejamento e coordenação das conferências nacionais de educação, aprova a realização da II CONAE. Por possuir caráter deliberativo, a II CONAE (2014) apresentou, através de um Documento - Referência³¹, um conjunto de propostas que subsidiou a implementação do Plano Nacional de Educação, apontando atribuições concorrentes, complementares e colaborativas entre os entes federados e os sistemas de ensino. Na ideia de avançar na construção de processos democráticos e participativos, o FNE submete o Documento-Referência à avaliação e mobiliza os profissionais da educação, pais, alunos, sociedade civil, gestores e demais atores sociais para propor caminhos para a educação brasileira. A II CONAE marcada primeiramente para o mês de fevereiro de 2014 veio a se realizar no período de 19 a 23 de novembro do mesmo ano. Em entrevista dada a ANPED, Saviani (2014), afirma que a decisão de adiar a II CONAE para novembro, portanto após as eleições, se deu por decisão do governo federal. O autor crítica essa decisão, tendo em vista que:

[...] já estarão eleitos os novos governantes e a Câmara já terá aprovado o novo PNE ou, o que é mais provável, o projeto ficará para ser analisado na nova legislatura com uma nova composição à qual poderão ser encaminhados os resultados das deliberações da CONAE sem grandes desgastes políticos sendo que, mesmo havendo eventuais desgastes, serão mais facilmente absorvidos no primeiro ano da nova gestão (SAVIANI, 2014 s/p).

No dia 15 de dezembro de 2010, foi encaminhada ao Congresso Nacional a proposta do novo PNE contendo vinte metas, acompanhadas de suas respectivas estratégias, que funciona como auxílio para alcance dos objetivos traçados. Inicialmente o documento totalizou 170 estratégias. No decorrer do longo período de 1.288 dias de tramitação no Congresso, as metas passaram por modificações em suas redações.

³¹ Disponível em: < http://conae2014.mec.gov.br/images/pdf/doc_referencia.pdf>. Acesso em: 11 de nov. de 2016.

Quanto às estratégias, além de modificadas, outras foram elaboradas, totalizando 254.

Segundo Saviani (2014), infelizmente o que se pôde perceber diante das mudanças do Projeto de PNE (2014-2024), foi um retrocesso ao que já tinha sido aprovado na Câmara dos Deputados. Dentre as mudanças, a principal delas diz respeito à questão do financiamento da educação nacional. A meta 20 aprovada pela Câmara de Deputados determinava no seu texto original, que pelo menos 10% do PIB, incluindo os *royalties* do petróleo, deveria ser destinado ao “financiamento público da educação pública”. No Senado essa meta sofre modificação na sua redação e se refere simplesmente ao “financiamento público da educação”. Ou seja, os recursos públicos poderão ser também encaminhados ao ensino privado, fato que desmerece a luta pela ampliação do acesso e melhoria da educação pública e estatal.

Quanto às determinações presentes no PNE (2014-2024), relacionadas ao desenvolvimento profissional dos professores, foco de análise desse estudo, elas se encontram referenciadas nas metas 15 e 16 que tratam da formação e 17 e 18 que se referem às condições do exercício docente. Sobre essa questão Saviani (2014) afirma que:

O financiamento compõe com o magistério os dois pontos fulcrais sem os quais as demais metas do PNE não serão atingidos. O projeto de PNE trata da questão do magistério nas metas 15 e 16 (formação) e 17 e 18 (condições de exercício). Apesar de alguns avanços o que se prevê é insuficiente, pois não assegura a formação centrada em instituições públicas e não garante as condições necessárias à carreira docente e ao exercício do magistério. Penso que caberia ao PNE fixar metas claras que permitissem no curto e médio prazo resolver de uma vez por todas a questão do magistério. Sem isso todos os discursos em prol da melhoria da qualidade da educação pública não passarão de promessas vãs. (SAVIANI, 2014, s/p).

Dessa forma, torna-se evidente que o cumprimento das metas 15, 16, 17 e 18, preconizadas pela Lei 13.005/2014, dependerá das condições materiais necessárias ao seu cumprimento, bem como do interesse e compromisso do governo e da própria sociedade. As referidas metas, relacionadas ao desenvolvimento profissional docente serão tratadas na próxima seção.

3.4. PNE (2014-2024): O Olhar no Desenvolvimento Profissional Docente

Em meio a um contexto de lutas empreendidas entre as várias correntes políticas ideológicas do país, nesta seção foram empreendidos esforços analíticos em torno da

versão final do PNE (2014-2024), no que se refere às Políticas de Desenvolvimento Profissional Docente presentes nas metas e estratégias 15, 16, 17 e 18 do novo Plano Nacional de Educação. Apesar das diversas alterações sofridas, o Plano Nacional de Educação (Lei 13.005/2014), foi aprovado no Congresso Nacional em 06 de junho de 2014 e publicado em edição extra do Diário Oficial da União em 25 de junho de 2014.

O Plano Nacional de Educação (2014-2024) vem repetir na sua meta 15, aquilo que trata os incisos I, II e III do caput do art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, no que diz respeito a que todos os professores da educação básica tenham formação específica de nível superior, por meio de curso de licenciatura na área de conhecimento que atuam.

Meta 15: garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de 1 (um) ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da Lei n 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurado que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam (BRASIL, 2014, Meta 15).

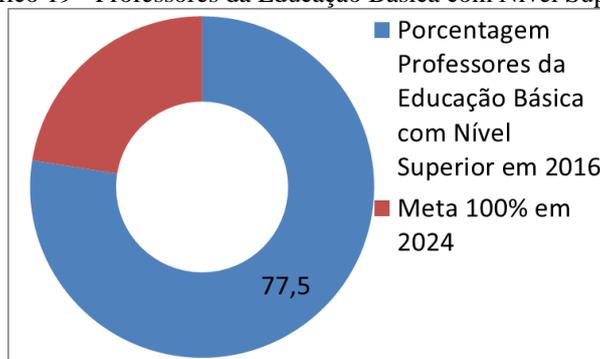
Segundo dados do Censo Escolar (2015), no país 2,2 milhões de docentes que atuam na Educação, aproximadamente 24% não possuem formação de nível superior. Segundo o Art. 62 da LDB (1996) “a formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior”. Em decorrência disto, essa mesma lei estipula no seu Art. 87, § 1º, que após a Década da Educação, iniciada um ano após a aprovação desta mesma lei, “somente serão admitidos (na educação básica) professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço”. Após o ano de 2006, prazo dado pela LDB (1996), para que as redes públicas e privadas cumprissem a obrigatoriedade do diploma de nível superior para os professores, apenas aqueles já formados tiveram o direito de participar de concursos, porém os indicadores só refletem este fato a partir do ano de 2010.

Assim, do ano de 2006 até 2015, cresceu em quase 10 pontos percentuais (68,9%, em 2010, a 76,4%, em 2015) o número de professores com diploma no nível superior exigido. É importante destacar, que os dados mostram uma grande disparidade por região, haja vista que o Norte e o Nordeste apresentam um número menor de docentes com formação adequada, se comparados às outras regiões do Brasil. No que se refere às etapas de ensino, dados apontam um grande número de professores que atuam

na Educação Infantil não possui magistério, nem curso de nível superior. No ano de 2014 registrava um percentual de 15,3%.

Frente à meta 15 do novo PNE, cujo indicador é que todos os professores da educação básica devem possuir nível superior de ensino na área que exercem a docência, percebe-se, segundo dados do MEC/INEP/Censo Escolar (2016), que se trata de uma meta arrojada, requerendo um alto custeio por parte da União, ente federado responsável pelo nível de ensino superior no país. Dados relacionados ao percentual de professores, da educação básica nacional, que possuem nível superior, podem ser vistos no Gráfico 19.

Gráfico 19 - Professores da Educação Básica com Nível Superior



Fonte: MEC/INEP/Censo Escolar/Elaborado pela autora.

A meta 16, em sua estratégia 16.2, na mesma direção que a meta 15, traz a preocupação refletida na LDB (1996), quando expressa sobre “[...] consolidar política nacional de formação de professores e professoras da educação básica, definindo diretrizes nacionais, áreas prioritárias, instituições formadoras e processos de certificação das atividades formativas” (BRASIL, 2014).

Assim, a meta 16 dispõe sobre:

Formar, em nível de pós-graduação, 50% dos professores da Educação Básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos (as) profissionais da Educação Básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino. (BRASIL, 2014 – Meta 16).

Para melhor compreender a relevância, bem como o nível de ousadia da meta 16, é necessário observar que no país somente 31,4% dos professores da educação básica possui cursos em nível de pós-graduação (Censo Escolar, 2015). Em números absolutos são pouco mais de 701 mil docentes com nível de pós-graduação no país. O número de

professores que realizam outros cursos de formação continuada, também, se mostra pequeno. Como pode ser visto no Gráfico 20 e no Gráfico 21:

Gráfico 20 - Professores com Pós-graduação

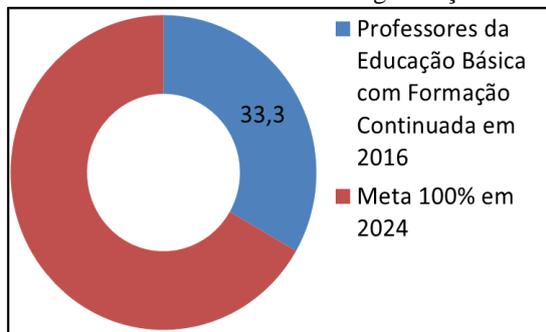
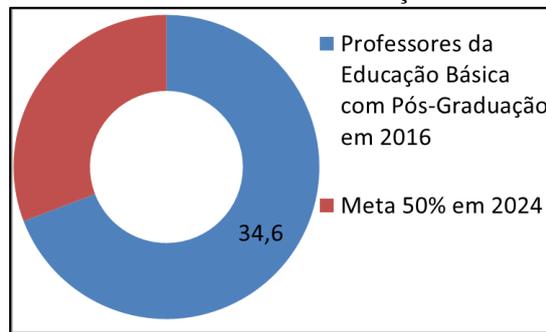


Gráfico 21 - Professores com Formação Continuada



Fonte: MEC/INEP/Censo Escolar/Elaborado pela autora.

Ainda de acordo com os dados levantados, a maioria dos professores com pós-graduação possui apenas especialização. Do total, em 2014, 30% possuíam especialização, 1,8% mestrado e 0,3% doutorado. Nota-se, que a soma dos percentuais excede o dado de 31,4% com pós-graduação, isso porque existem professores com mais de um tipo de pós-graduação.

A etapa/modalidade com maior percentual de pós-graduação realizada pelos professores no ano de 2014 é a Educação Especial, com 56,2%. Por outro lado, o percentual mais baixo se encontra na Educação Infantil, com 23,9%. Os dados também apontam que o índice é melhor na rede pública (34% em 2014, contra 23,6% na rede privada), mais especificamente 70,1% na rede federal, 38,2% na rede estadual e 31,6% a rede municipal de ensino. No ano de 2014, os três Estados com melhor desempenho, quanto ao indicador dessa meta, foram Espírito Santo (73,7%), Paraná (61,8%) e Santa Catarina (45,1%).

As metas 15 e 16, relacionadas à formação dos docentes, surge em momento de grande preocupação por parte das IES, quanto à abertura de caminhos para as reformas das matrizes curriculares dos cursos de formação de professores. Essa preocupação traz um alerta para o tipo de direcionamento que se deseja para a formação dos docentes e o sentido da mudança inferida pelo Plano. Para Gatti (2009), a formação docente vem sendo alvo de várias pesquisas que apontam para a falta de precisão acerca do perfil do profissional que se deseja formar. A autora, ainda, ressalta sobre a ineficiência dos

currículos, apontados como enciclopédicos, elitistas e idealistas e afirma que os cursos de licenciatura das universidades, de modo geral, são muito semelhantes aos cursos de bacharelado.

Atualmente, o que se tem observado dentro de diversas instituições de formação de professores, inclusive nos cursos de pedagogia das universidades públicas³², é que questões como o pragmatismo das profissões têm conduzido uma organização curricular comprometida com o mercado. Este cenário vem se consolidando no país, especialmente a partir do Governo Fernando Henrique Cardoso, encontrando apoio no que se denominou como Pacto Social do Governo Lula. Dessa realidade, emerge a importância de se criar espaço político-acadêmico para discutir sobre o tipo de profissional que se deseja formar nessas instituições, a fim de se propor a reestruturação dos projetos pedagógicos dos cursos de licenciatura. Nesses espaços, os alunos precisam ser convocados a participarem das complexas discussões da reestruturação dos seus cursos, como partícipes fundamentais do processo de decisão relacionada às suas vidas acadêmicas e a definição do seu perfil profissional.

Desse modo, a formação docente, considerada eixo central para o desenvolvimento profissional dos professores, questão enfatizada tanto pela LDB (1996), como pelo PNE (2001), adentra ao PNE (2014) como grande âncora de solidificação da qualidade da educação pública. Para Saviani, as questões do magistério se encontram, ainda, em meio a duas contradições:

[...] o fato de que a grande maioria dos professores que lecionam nas escolas de educação básica públicas é formada em escolas superiores privadas; e a precariedade das condições de exercício e de salários dos professores, o que torna o magistério uma profissão desvalorizada socialmente em contraste evidente com as proclamações que conferem à educação o caráter de elemento chave no quadro da chamada “sociedade do conhecimento” (SAVIANI, 2011, s/p).

Para cumprimento da meta 16, a estratégia 16.1 trazida pelo plano, apesar de indicar quem irá realizar a formação continuada dos professores, no caso as instituições públicas de ensino, não faz referência sobre como se daria as condições de expansão das vagas, sobretudo nos cursos de pós-graduação (mestrado e doutorado).

³² Ver dissertação acerca da formação do pedagogo em universidades públicas da autora Thamires Xavier Moreira. Disponível em: <<http://www.repositorio.ufop.br/handle/123456789/7107>>. Acesso em: 05 de fev. de 2018.

Realizar, em regime de colaboração, o planejamento estratégico para dimensionamento da demanda por formação continuada e fomentar a respectiva oferta por parte das instituições públicas de educação superior, de forma orgânica e articulada às políticas de formação dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios (BRASIL, 2014 - Estratégia 16.1).

Ainda é importante considerar, que quanto à formação continuada, não havendo clareza em torno do processo sistemático de realização e de investimento nas áreas prioritárias pelo PNE, esta tende a ocorrer de forma fragmentada, ora oferecida por Programas do MEC, ora pela CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, ora pelas Secretarias Estaduais e Municipais de Educação e em número relevante por empresas privadas de educação.

A descontinuidade do processo de formação continuada, também, sugere preocupações, sobretudo, quando ocorrem as mudanças de governos, que geram rupturas julgadas, normalmente, como indesejáveis, principalmente quando resultam em desperdício de recursos e desmotivação dos envolvidos. Vê-se aqui, que essas são questões que perpassam pela luta por políticas de Estado. Trata-se, portanto, de um dos grandes desafios para o ensino público no Brasil, que tem na descontinuidade das políticas públicas uma das marcas mais evidentes da tradição patrimonialista do Estado brasileiro. Quanto ao sentido dessas formações, na maioria das vezes, não tem se distanciado da ideia de treinamentos aligeirados que desconhecem as demandas formativas trazidas pelos professores e não promovem qualquer tipo de ascensão ou melhoria na prática docente.

As metas 15 e 16, pertinentes à formação de professores, também, se relacionam com a meta 04, em sua respectiva estratégia 4.3, que trata da formação continuada de professores com atuação em comunidades indígenas, quilombolas e escolas do campo. Assim, a Estratégia prevê “implantar, ao longo deste PNE, salas de recursos multifuncionais e fomentar a formação continuada de professores e professoras para o atendimento educacional especializado nas escolas urbanas, do campo, indígenas e de comunidades quilombolas” (BRASIL, 2014 - Estratégia 4.3).

Isso ocorre, na medida em que o Conselho Nacional de Educação definiu por meio da Resolução nº 08 de 20 de novembro de 2012, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica, reconhecendo a educação quilombola como modalidades desse nível de ensino, juntamente com a

Educação do Campo, a Educação Indígena, a Educação Especial, a Educação de Jovens e Adultos, a Educação Profissional e Tecnológica e a Educação a Distância.

No que se refere à formação dos professores que atuarão na educação especial, é tratada nas metas 07 e 15, nas respectivas estratégias 7.26 e 15.5, vindo esta última reforçar a oferta de formação docente para o trabalho em comunidades quilombolas, indígenas e do campo:

Consolidar a educação escolar no campo de populações tradicionais, de populações itinerantes e de comunidades indígenas e quilombolas, respeitando a articulação entre os ambientes escolares e comunitários e garantindo: o desenvolvimento sustentável e preservação da identidade cultural; a participação da comunidade na definição do modelo de organização pedagógica e de gestão das instituições, consideradas as práticas socioculturais e as formas particulares de organização do tempo; a oferta bilíngue na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, em língua materna das comunidades indígenas e em língua portuguesa; a reestruturação e a aquisição de equipamentos; a oferta de programa para a **formação inicial e continuada** de profissionais da educação; e o **atendimento em educação especial** (BRASIL, 2014 – Estratégia 7.26, grifo nosso).

Vale destacar, que essas modalidades de educação, desde a implantação, passam por situações que dificultam a sua estrutura e manutenção, principalmente no que toca ao atraso no repasse de verbas.

A estratégia 15.9 volta-se para uma realidade ainda recorrente nas salas de educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, que trata da atuação de professores leigos no exercício e daqueles formados na modalidade normal, ainda permitidos pela LDB (1996), em seu artigo 62. O cumprimento da referida estratégia requer, para os professores, a implementação de cursos e programas especiais que assegurem a formação específica na educação de nível superior, em suas respectivas áreas de atuação. Assim, a estratégia afirma a necessidade de:

Implementar cursos e programas especiais para assegurar formação específica na educação superior, nas respectivas áreas de atuação, aos docentes com formação de nível médio na modalidade normal, não licenciados ou licenciados em área diversa da de atuação docente, em efetivo exercício (BRASIL, 2014 – Estratégia 15.9).

Em torno das metas 15 e 16 do PNE, nota-se, também, que existe por parte do plano, um incentivo à formação dos professores em organizações privadas, o que fortalece o setor corporativo, através de recursos advindos do ProUni – Programa Universidade para Todos e do FIES – Programa de Financiamento Estudantil, inclusive

com amortização de dívida dos alunos da rede pública de ensino. Essas questões podem ser vistas na Estratégia 12.20 do plano:

Ampliar, no âmbito do Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior - FIES, de que trata a Lei nº 10.260, de 12 de julho de 2001, e do Programa Universidade para Todos – PROUNI, de que trata a Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005, os benefícios destinados à concessão de financiamento a estudantes regularmente matriculados em cursos superiores presenciais ou a distância, com avaliação positiva, de acordo com regulamentação própria, nos processos conduzidos pelo Ministério da Educação (BRASIL, 2014 – Estratégia 12.20).

Desse contexto, é importante inferir que a formação de professores, pela significância que vem tendo no setor privado, se insere como uma dos maiores eixos de educação superior privada do país.

Segundo Saviani (2014, s/p), é preciso fugir desse contexto mercantil e “criar uma rede pública consistente de formação de professores, ancorada nas universidades públicas”. O autor ainda enfatiza, que a grande maioria dos professores, que exercem suas atividades nas redes públicas de ensino, é formada em instituições de ensino privado. Assim:

[...] a educação básica pública fica refém do ensino privado mercantilizado, sem possibilidades de resolver seus problemas de qualidade. Portanto, diferentemente do que a mídia divulga incessantemente, não é verdade que a rede particular seja qualitativamente melhor que a rede pública. Ao contrário: a má qualidade das escolas superiores privadas de formação de professores é um dos fatores determinantes da baixa qualidade da rede pública de educação básica (SAVIANI, 2014, s/p).

Sem dúvida, a necessidade de uma rede pública de qualidade, apontada por Saviani (2014), para realizar a formação de professores seria primordial na correção de um dos grandes impasses do sistema educacional brasileiro. Diante dessa necessidade, Souza (2011) estende a discussão, retratando outros problemas da formação dos professores, desta vez relacionado às complicações territoriais do país, motivo pelo qual destaca a importância da educação pública à distância nesse processo:

O Brasil é um país continental e não temos universidades públicas em toda a vastidão territorial brasileira. Hoje o setor público de ensino superior não dá conta de formar todos esses professores. Assim há uma estratégia que sugere que parte dessa formação seja feita pela rede pública à distância. (SOUZA, 2011, s/p)

É de caráter consensual, que o trabalho docente é condicionado por uma boa formação, por esta se consagrar como premissa fundamental para a qualidade do trabalho desenvolvido. Mas é óbvio, também, que a valorização do exercício do magistério determina reciprocamente a qualidade da formação. Saviani (2014) afirma que isso ocorre em dois sentidos:

Num primeiro sentido porque a formação dos professores se dá, também, como um trabalho docente por parte dos formadores. Num segundo sentido, as condições de trabalho docente nas escolas a que se destinam os professores em formação também influenciam a própria formação na medida em que o processo formativo implica o aspecto prático que tem como referência a rede escolar onde os estágios devem ser realizados (SAVIANI, 2014, s/p)

Os aspectos relacionados à valorização profissional do magistério são tratados pelas metas 17 e 18. A meta 17 dispõe sobre:

Valorizar os (as) profissionais do magistério das redes públicas de educação básica de forma a equiparar seu rendimento médio ao dos (as) demais profissionais com escolaridade equivalente, até o final do sexto ano de vigência deste PNE (BRASIL, 2014 - Meta 17).

Para acompanhamento dessa meta, o PNE propugna:

Constituir, por iniciativa do MEC, até o final do primeiro ano de vigência deste PNE, fórum permanente, com representação da União, dos Estados, do Distrito Federal, dos municípios e dos trabalhadores da Educação, para acompanhamento da atualização progressiva do valor do piso salarial nacional para os profissionais do Magistério público da Educação Básica. (BRASIL, 2014 – Estratégia 17.1).

No intuito de discutir o alinhamento do investimento salarial destinado aos professores com a receita dos entes federados, o Governo Federal, em novembro de 2016, em observância à Estratégia 17.1 do PNE (2014), cria o Fórum Permanente para o Acompanhamento da Atualização Progressiva do Valor do Piso Salarial Nacional para os Profissionais do Magistério Público da Educação Básica. A criação do Fórum foi instituída pela Portaria do MEC nº 618, de 24 de junho de 2015. O Fórum é composto por representantes do Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED), da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE) e do Ministério da Educação. Quanto à sua criação, é evidente que espaços como estes são importantes, porém, faz-se necessário uma participação mais efetiva dos professores, como conquista de maior representatividade e legitimidade na implementação e participação das medidas tomadas. Ainda no que se refere às responsabilidades do Fórum, a Estratégia 17.2, revela que seja tarefa permanente:

Constituir como tarefa do fórum permanente o acompanhamento da evolução salarial por meio de indicadores da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios - PNAD, periodicamente divulgados pela Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE (BRASIL, 2014 - Estratégia 17.2).

A estratégia 17.4, refere-se a “ampliar a assistência financeira específica da União aos entes federados para implementação de políticas de valorização dos profissionais do magistério, em particular o piso salarial nacional profissional” (BRASIL, 2014 – Estratégia 17.4). O que percebe-se, porém, é que não ocorreu a ampliação da assistência financeira, por parte da União. Apesar da parcela da complementação federal ao FUNDEB, com uso para essa finalidade, ter sido autorizada pela Lei nº 11.738, de 2008, até o momento não houve o repasse de tal verba.

Outra estratégia importante da meta 17 do PNE (2014), trata-se da de número 17.3 que visa à implementação do plano de carreira e de forma gradual, o cumprimento da jornada de trabalho em um único estabelecimento escolar.

Implementar, no âmbito da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, planos de carreira para os profissionais do magistério das redes públicas de Educação Básica, observados os critérios estabelecidos na Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008, com implantação gradual do cumprimento da jornada de trabalho em um único estabelecimento escolar.(BRASIL, 2014 – Estratégia 17.3).

Sabe-se, que dentre os diversos problemas que causam a exaustão física e mental no professor, os ligados a intensificação da jornada de trabalho estão entre os mais recorrentes. Saviani (2009) defende a ideia da atuação do professor em um único estabelecimento, tendo sua carga horária dividida em 50% para ministrar as aulas e os outros 50% destinados para realização de atividades como: elaboração do projeto pedagógico, atendimento à comunidade e orientação dos discentes com dificuldades no processo de aprendizagem.

Para este autor, as precárias condições salariais conduzem o professor a realizar dupla e por vezes tripla jornada de trabalho, que, na maioria dos casos, ocorre em diferentes escolas. Esta realidade, além de provocar uma intensa exaustão psicofísica sobre os docentes, compromete, também, seu empenho, seja no âmbito didático-pedagógico, seja no apoio a gestão, seja na possibilidade de estreitamento dos laços, junto à comunidade escolar.

Importante relembrar, que as diretrizes 17.2, 17.3 e 17.4 relacionadas às questões de carreira e piso nacional do magistério haviam sido previstas pela Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008. Ou seja, há quase uma década a chamada Lei do Piso, ainda vem sendo descumprida no território nacional, sendo, então, necessário ser

reavida pelas metas do novo plano. Apesar de ser considerado um marco legal de avanço na valorização da carreira docente, a Lei do Piso pouco evoluiu nessa quase uma década de sua aprovação. Os professores continuam ganhando salários inferiores, se comparados com profissionais que possuem a mesma formação e cumprem a mesma jornada de trabalho. A fim de corrigir essa situação, o PNE (2014) absorve as questões trazidas na Lei 11.738/2008, em metas que retratam a valorização do magistério.

É na meta 18 do PNE (2014), que se encontram as disposições a respeito da carreira do magistério, nos seus dois níveis: educação básica e ensino superior. Assim, a meta busca:

Assegurar, no prazo de 2 (dois) anos, a existência de planos de Carreira para os (as) profissionais da educação básica e superior pública de todos os sistemas de ensino e, para o plano de Carreira dos (as) profissionais da educação básica pública, tomar como referência o piso salarial nacional profissional, definido em lei federal, nos termos do inciso VIII do art. 206 da Constituição Federal (BRASIL, 2014 – Meta 18)

No caso da educação básica, existe a indicação de concurso público, de modo que em no mínimo três anos 90% dos professores da educação básica ocupem cargo efetivo e 50% dos profissionais em educação, não docentes, atuem nas redes a que se vincularam por meio de concurso público. Conforme mostra a Estratégia 18.1:

Estruturar as redes públicas de educação básica de modo que, até o início do terceiro ano de vigência deste PNE, 90% (noventa por cento), no mínimo, dos respectivos profissionais do magistério e 50% (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, 2014 - Estratégia 18.1).

O novo plano traz, também, em seu texto final, um novo modelo de inserção dos professores (educação básica e superior) aos primeiros anos de exercício da carreira. Trata-se de:

Implantar, nas redes públicas de educação básica e superior, acompanhamento dos profissionais iniciantes, supervisionados por equipe de profissionais experientes, a fim de fundamentar, com base em avaliação documentada, a decisão pela efetivação após o estágio probatório e oferecer, durante esse período, curso de aprofundamento de estudos na área de atuação do (a) professor (a), com destaque para os conteúdos a serem ensinados e as metodologias de ensino de cada disciplina (BRASIL, 2014 - Estratégia 18.2).

Ao dispor sobre o acompanhamento dos professores recém-chegados à rede pública de ensino, o plano não esclarece se isso será feito por profissionais pertencentes à mesma instituição, como, também, não faz menção às avaliações inerentes ao estágio probatório dos servidores públicos, já previsto na Lei 8.112 de 11 de dezembro de 1990.

De acordo com estudos realizados pelo Grupo de Trabalho Formação e Trabalho

Docente do Coletivo de Estudos Marxistas em Educação³³, da Universidade Federal do Rio de Janeiro, durante os anos de 2013/2014, acerca do Plano Nacional de Educação (PNE), existem conexões entre a proposta de acompanhamento e avaliação dos professores preconizadas no PNE e o Programa de Residência Docente (Projeto piloto) proposto pela CAPES, já em ação desde o ano de 2011. O projeto teve inspiração das residências profissionais que acontecem na área da saúde. Segundo a CAPES trata-se de:

[...] um projeto-piloto que visa aprimorar a formação do professor da educação básica com até três anos de formado, oferecendo-lhe formação continuada, por meio do desenvolvimento de competências docentes in loco, num espaço-tempo educacional que une a escola onde atua o residente e a imersão em contexto escolar de reconhecida excelência, contribuindo, desta forma, para o desenvolvimento profissional do docente e para elevar o padrão de qualidade da Educação Básica. Os dois projetos aprovados estão localizados no Colégio Pedro II e no Colégio de Aplicação da UFMG (CAPES, 2013-2014, s/p.).

O projeto fundamenta-se na existência de centros de excelência que, pelo seu *status*, devem ensinar algumas práticas aos professores, sobretudo àqueles que atuam em escolas de baixo IDEB. Aqui, se destacam duas situações conflituosas. A primeira, que não se pode ignorar as diferentes condições de trabalho ofertadas nas distintas instituições de ensino: número de alunos por turma, quantidade de horas da jornada de trabalho dos professores, espaço físico das escolas, disponibilidade de recursos didáticos e tecnológicos, etc. A segunda, é que o projeto acreditando na precariedade da formação inicial dos docentes, entende contribuir para reverter esse quadro, atuando, apenas, com poucos professores, no caso com o professor já formado e aprovado em concurso público. Vale, ainda, destacar, quanto ao risco da metodologia adotada, que ao invés de promover autonomia aos docentes, pode simplesmente incentivar a reprodução de práticas tidas como exitosas.

Por outro lado, o Programa vem tendo grande procura, tanto por parte de professores da rede estadual, quanto municipal, que veem nesse modelo de formação continuada uma alternativa de ajuda ao seu fazer pedagógico. Ainda que a experiência vivenciada se dê em situação escolar diferente da que é comum ao residente, vários professores, participantes do Programa, acreditam que o compartilhamento de ações docentes com pares mais experientes, promovem novas ideias, reflexões e perspectivas em torno do seu trabalho.

³³ Grupo de Trabalho Formação e Trabalho Docente do Coletivo de Estudos Marxistas em Educação <http://www.colemarx.com.br/>

É importante destacar, que a criação do Programa de Residência Docente sofre influências advindas do PDE (BRASIL, 2007b), que estabelece metas e diretrizes que comprometem a União com a formação de professores para os sistemas públicos de educação básica, por meio da Universidade Aberta do Brasil (UAB) e do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID). Dessa forma, a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) assume, também, a responsabilidade quanto à formação docente em todos os níveis da educação e não apenas para atuação no nível superior.

O novo PNE também prevê “nos planos de Carreira dos profissionais da educação dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, licenças remuneradas e incentivos para qualificação profissional, inclusive em nível de pós-graduação *stricto sensu*”. (PNE, 2014 - Estratégia 18.4). A previsão de tempo remunerado para qualificação profissional, proposta pela meta é positiva, porém é importante, também, que seja estipulado o limite desse tempo destinado ao afastamento do professor, especialmente, se for da escola, no intuito de priorizar o atendimento aos alunos.

Ainda ao que se refere às licenças remuneradas e incentivos para qualificação, dispostos na estratégia 18.4 do novo plano, é necessário realçar que embora muitas das redes municipais e estaduais de ensino estimulem, em discursos oficiais, a importância dessa qualificação, elas caminham em sentido contrário, quando limitam a esse processo formativo o fato de que deve ocorrer fora do horário de trabalho. O que, realmente, não se caracteriza como “estímulo”, tendo em vista que significa continuar trabalhando fora de sua carga laboral oficial.

Dentre outros pontos frágeis da meta 18 do PNE (2014-2024), é de que ao tratar da valorização dos professores não indicam um aumento salarial real, ao longo de sua década de vigência. Refere-se às questões salariais de forma débil, em pleno contexto de agravamento da crise do capital, que de forma progressiva tem alcançado o país. Também em seu texto não assegura dedicação exclusiva na atividade profissional dos docentes, não havendo indicação sobre uma carreira de tempo integral.

Diante das análises das metas de formação e de valorização docente trazida pelo novo PNE, verificam-se as diversas contradições existentes, impostas pelo modelo de formação e trabalho docente, decorrentes de disputas político-ideológicas. Ao longo da

análise do documento, mais especificamente das metas mencionadas, foi possível perceber o perigo de transformação do trabalho dos professores em mero exercício de tarefas predeterminadas. Assim, é preciso atenção para que a interpretação e a efetivação das metas do PNE (2014-2024), analisadas nesse trabalho, não venham a desassociar a educação e a formação docente da sua constituição epistemológica de ciência, adulterando, assim, a importância da intelectualidade na profissão docente. Nessas circunstâncias, facilmente ocorre o processo de alienação desses trabalhadores, que no âmbito da sociedade capitalista devem se caracterizar, apenas, como reprodutores ideológicos do sistema.

Porém, na sociedade capitalista ocorre uma contradição em relação ao exercício do trabalhador docente, tendo em vista que a escola pública, palco de atuação desses profissionais, possui especificidades que a torna um espaço de produção não de bens materiais, mas imateriais, no caso o conhecimento. Desse fato, vislumbra-se uma relação dialética, em que o exercício docente ocorre em um espaço de mediação, que caracteriza a escola pública, e que por sua vez está marcada pelas correlações de força político-ideológicas consagradas pelo capitalismo. Sobre essa contradição, Frigotto (1984) esclarece que:

Se é possível analisar a escola a partir da sua contradição, que é inerente à estrutura capitalista de produção, entendê-la apenas como instrumento de reprodução dos interesses do capital parece insuficiente, já que, além disso, ela se constitui em um instrumento de disputa da sua própria direção, indo além e passando a ser, também, espaço de disputa por outras conquistas da classe trabalhadora, uma vez que a prática educativa escolar “[...] é uma prática contraditória que engendra interesses antagônicos” (FRIGOTTO, 1984, p.124)

Assim, o trabalho docente, além de ser forte exemplo da tendência social de hegemonia do trabalho imaterial dentro da sociedade, trata-se, também, de campo de pesquisa importante, dada as diversas e marcantes transformações que vem passando a escola e a educação, dentro de um contexto social, econômico e político fortemente voltado para o mercado e o mundo do trabalho.

Na próxima seção, é realizada uma análise contrastiva entre as metas de DPD do PME (2015-2024) e do PNE (2014-2024), com ênfase no processo de desenvolvimento e implementação dessas mesmas metas e suas respectivas estratégias no sistema municipal de ensino de Mariana – MG.

3.5. O PNE (2014-2024) e o PME (2015-2024) de Mariana: uma análise contrastiva

A perspectiva contrastiva entre o PNE (2014-2024) e o PME (2015-2024) do município de Mariana pretende considerar uma análise das metas e estratégias de desenvolvimento profissional docente do PME, diante daquelas propostas pelo novo PNE. Os dois planos se instauram como políticas públicas educacionais que buscam alcançar objetivos em torno da melhoria da qualidade da educação no país, propostos pela Constituição Federal (1988) e pela LDB (1996). Para Rodrigues (2010):

Políticas públicas são ações de Governo, portanto, são revestidas da autoridade soberana do poder público. Dispõem sobre “o que fazer” (ações), “aonde chegar” (metas ou objetivos relacionados ao estado de coisas que se pretende alterar) e “como fazer” (estratégias de ação) (RODRIGUES, 2010 p.52-53)

Sendo assim, as políticas públicas resultam do envolvimento de diversas decisões políticas, requerendo a elaboração e tomada de ações estratégicas, com vistas a atingir os objetivos desejados, de forma planejada. Vale destacar, que ideia de planejamento da educação, segundo a legislação vigente, conclama as instâncias do poder público a elaborar seus planos de educação, de forma que haja uma integração entre os planos e políticas educacionais da União, do Distrito Federal, dos Estados e dos Municípios. Todos estes delimitados pelos princípios constitucionais de autonomia e o regime de colaboração.

A concepção de criação e desenvolvimento do PME no país, assim como ocorreu com o PNE, surge a partir de um amplo processo de discussão conduzida pelo Manifesto dos Pioneiros em 1932. A proposta central se pautava na redefinição do Estado, a partir da universalização dos direitos de cidadania e descentralização da gestão das políticas públicas, uma luta ratificada pela Constituição Federal (1988).

Para Didonet (2000), a ideia em se desenvolver um plano abrangente, que alcançasse os diversos problemas e desafios educacionais, abriu espaço para que na Constituição de 1934, o seu artigo 150, legislasse sobre a necessidade de se “fixar o plano nacional de educação, compreensivo do ensino de todos os graus e ramos, comuns e especializados; e coordenar e fiscalizar a sua execução, em todo o território do País”.

Durante os anos 1980, no fervor do movimento de redemocratização do país, foi homologada a Constituição de 1988, que em seu artigo 214 proclama que “a lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração plurianual, visando à articulação e ao desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis e à integração das ações do poder público.” Mais adiante, ocorre a aprovação das novas diretrizes e bases da educação pela LDB de 1996, que define em seu art.9º, I, que a “União deverá incumbir-se de elaborar o Plano Nacional de Educação - PNE, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios”. Verifica-se, que a ideia de planejamento da educação, estabelecida tanto na Constituição de 1998, quanto na LDB de 1996, conclama os entes federados do país a elaborarem seus planos de educação, delimitados pelos princípios constitucionais de autonomia e pelo regime de colaboração.

Para elaboração dos planos pelos entes federados, é de grande importância a realização do diagnóstico da realidade nacional, estadual e municipal, como guia para a elaboração das diretrizes, metas e estratégias a serem alcançadas. Para melhor compreensão desses elementos que compõem os planos, Bordignon (2014) esclarece que:

Diretrizes indica a direção a seguir na caminhada, balizada pelas políticas e por princípios indicando o rumo a seguir e o futuro desejado. Estabelecem as definições normativas das políticas. Metas constituem objetivos quantificados e datados. Representam o compromisso dos governos e da sociedade, orientando a ação dos agentes públicos e controle social. Estratégias devem constituir programas definidores das ações do governo para alcançar as metas (BORDIGNON, 2014, p. 31-32).

Somente após o traçado de diretrizes, metas e estratégias específicas, é possível alcançar uma visão sistêmica dos Planos (PNE, PEE, PME). Sendo assim:

Um plano de educação, seja nacional, estadual ou municipal, além da contextualização em sua dimensão própria, deve ser referenciado, conectado na dimensão da nacionalidade, de todo nacional, ou seja, os diferentes planos não podem ser concebidos como sistemas fechados, mas abertos e articulados, trocando energias entre si, estabelecendo a sinergia no todo. É o espírito do princípio constitucional do regime de colaboração, que implica a definição de responsabilidades comuns, próprias e compartilhadas dos sistemas de ensino no todo nacional (BORDIGNON, 2014, p. 35).

Como políticas públicas, os Planos de Educação apresentam características comuns entre si. Dentre elas, destacam-se:

- a) Governabilidade, tendo em vista a capacidade de:

Implementar programas econômicos e sociais por meio de uma gestão eficiente, eficaz e que responda às necessidades de expansão da economia, garantindo estabilidade institucional, segurança jurídica e direitos individuais e coletivos (MARTINS, PIMENTA e NOVAES, 2014, p. 278);

- b) Observância das leis orçamentárias;
- c) Constituir-se como planos de Estado e não de Governo, sendo, portanto, duradouros e factíveis;
- d) Transparência nas ações, que precisam ser bem divulgadas e de amplo acesso por parte da sociedade;
- e) Servir de orientação para as definições políticas, com vistas a alcançar as metas estabelecidas.

Na esfera municipal, o Plano Municipal de Educação (PME) deve ter sua base legal sustentada na LOM - Lei Orgânica Municipal e configurar-se como planejamento democrático realizado pelo governo e a sociedade civil. Durante todo o processo de elaboração, implementação e avaliação, ao plano deve ser garantido amplo caráter político, com ênfase na participação de diferentes setores da sociedade civil e suporte técnico, com o propósito de definir as bases científicas e os recursos necessários para atender às necessidades definidas pelo plano.

Ressalta-se que a Lei Orgânica do município de Mariana (2009) não utiliza o termo “Plano Municipal de Educação” para referir-se ao planejamento da educação local. As diretrizes da educação municipal são trazidas na seção V, Art. 128 da LOM (2009), que tem como “dever do Município promover prioritariamente, diretrizes da educação no âmbito do seu território, com a participação da sociedade e a cooperação técnica e financeira da União e do Estado”. O referido artigo não indica em qual dispositivo legal essas diretrizes serão elaboradas, implementadas e acompanhadas.

O PME de Mariana, deliberado através da Lei nº 3.042/2015, pela sua Câmara Municipal, assim como o novo PNE (2014-2024), tem vigência até o ano de 2024 e possui como marcos políticos-institucionais:

A Constituição Federal de 1988 – CF/88 estabelece no seu Art. 214 “Fixação, por Lei, de um Plano Nacional de Educação, de duração plurianual, visando à articulação e ao desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis e à integração das ações do poder público”.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB/96 – estabelece no seu Art. 9º: A União incumbir-se-á de elaborar o Plano Nacional de Educação, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os

Municípios”. Art. 10 “Os Estados incumbir-se-ão de (...) elaborar e executar políticas e planos educacionais, em consonância com as diretrizes e planos nacionais de educação, integrando e coordenando as suas ações e as dos Municípios”.

A Constituição Estadual MG/89 no seu Art. 204 estabelece: O plano estadual de educação, de duração plurianual, visará à articulação e ao desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, à integração das ações do Poder Público e à adaptação ao Plano Nacional”.

A Lei Federal 13.005/2014, que institui o PNE, fez um diagnóstico e dispôs sobre diretrizes, metas e estratégias, abordando os seguintes temas: gestão e financiamento da educação; níveis e modalidades de ensino; formação e valorização do magistério e demais profissionais da educação (MARIANA, 2015a, p.32).

No que se refere à elaboração do PME de Mariana (2015-2024), é necessário considerar que o diagnóstico traçado pelo plano trata de uma população de 54.219 habitantes, de acordo com a contagem populacional realizada pelo IBGE em 2010, realidade alterada passados sete anos, alcançando uma estimativa populacional de 59.857 habitantes em 2017, segundo o IBGE (2016). Em seu texto de apresentação, o PME de Mariana afirma sobre o processo de construção do documento, revelando que:

O processo de elaboração foi conduzido de forma democrática e transparente, mobilizando todas as forças sociais, políticas e envolvendo os poderes executivos, legislativo, o Ministério Público e a sociedade civil organizada, na perspectiva de garantir os direitos da população, preceituada pela Constituição Federal de 1988, em seus Artigos. 205 e 206 e incisos I a VII; na Lei de Diretrizes de Bases da Educação nacional – LDB nº 9.394/96; e no Plano Nacional de Educação – PNE, Lei nº 13.0005/14 (MARIANA, 2015, p.31).

Apesar da Lei 3.042/2015 registrar, sinteticamente, a forma como ocorreu o processo de elaboração do plano, não faz menção as discussões ocorridas durante a sua etapa inicial e preparatória, bem como aos trâmites de sua formulação, no campo executivo, legislativo e da sociedade civil organizada. Quanto aos seus participantes, chama a atenção o fato do PME de Mariana (2015-2024) não se referir, de forma explícita, ao Conselho Municipal de Educação e à representação sindical dos professores municipais na comissão executiva que compõe o processo. A complexidade na formulação de políticas é algo recorrente em todas as esferas de governo. Como em outras áreas, na educação essas políticas são marcadas por correlações de forças sociais, nas quais subjazem concepções diversas de sociedade.

Conforme prevê o Art. 6º da Lei 3.042/2015, a execução e cumprimento das metas estabelecidas serão realizadas pela Secretaria Municipal de Educação, pela Comissão de Educação da Câmara Municipal e pelo Conselho Municipal de Educação, responsáveis também pelas avaliações periódicas dispensadas a execução de suas metas,

que deverão ocorrer com periodicidade mínima de um ano, a contar a partir da sua aprovação, datada de 22 de junho de 2015. Nota-se que, sendo o PME de Mariana (2015-2024) passível de ser executado em regime de colaboração, a consecução das suas metas e a implementação das suas estratégias deverão contar também com o Ministério da Educação, a Secretaria de Educação do Estado, bem como de suas Unidades Escolares.

No tocante ao seu monitoramento e avaliação, a Lei 3.042/2015 prevê no Art.7º que “o município promoverá a realização de pelo menos 2 (duas) conferências municipais de educação até o final do PME, articuladas e coordenadas pela Secretaria Municipal de Educação, em parceria com outros órgãos relacionados à Educação” (MARIANA, 2015a, p.2). As conferências têm como objetivo avaliar a execução do PME vigente e subsidiar a elaboração do plano municipal de educação para o decênio subsequente. Levando em conta os objetivos e atribuições do Conselho Municipal de Educação³⁴ considera-se importante a sua citação específica no Art. 7º do plano, bem como a dos demais órgãos, a quem o artigo se refere de forma geral.

É importante destacar que na execução das Conferências Municipais, a diversidade de vozes a respeito do processo de avaliação do plano, como, também, da elaboração do plano subsequente é uma forma de alcançar maior envolvimento da sociedade civil e das instituições, além de aproximar as demandas educacionais da sociedade às diretrizes políticas traçadas. O processo participativo é capaz de trazer para a sociedade civil mais clareza das políticas em curso e possibilitar a gestão pública que apresente seus desafios e limites.

Quanto à relação constitucional entre os entes federados, é tratada no Art. 8º da Lei 3.042/2015 ao afirmar que “o município, em regime de colaboração com a União e o Estado de Minas Gerais, atuará visando o alcance das metas e à implementação das estratégias objeto deste Plano” (MARIANA, 2015a, p.2). O texto ainda refere-se à criação de instâncias permanentes de negociação, cooperação e pactuação do Município com o Estado de Minas Gerais e a União. Entretanto, não especifica quais serão essas instâncias, bem como o planejamento a ser utilizado para favorecer o processo de

³⁴ Ver Lei 1.865/2004, que dispõe sobre Sistema Municipal de Ensino e Conselho Municipal da cidade de Mariana. Disponível em: http://www.camarademariana.mg.gov.br/uploads/camara_mariana_2014/camara/legislacao/l-1-865.pdf. Acesso em: 29 de set. de 2017.

“negociação, cooperação e pactuação” entre os entes federados.

Ainda nesse contexto, o Plano de Ações Articuladas (PAR) insere-se como veículo de colaboração do MEC com as redes de ensino municipal. Trata-se, portanto, de um importante instrumento de planejamento e organização da gestão dos municípios, embora existam outras ações estratégicas possíveis de serem realizadas pelos governantes locais. Nesse sentido, é válido acrescentar a importância da vontade política por parte dos dirigentes municipais em impulsionar o cumprimento do planejamento estratégico traçado em torno das metas do Plano Municipal de Educação.

No que se refere ao financiamento necessário para o alcance das metas traçadas pelo Plano Municipal de Mariana, percebe-se que apesar de disposto no escopo jurídico-legal do novo PNE (Lei 13.005/2014) e fazer parte do planejamento educacional do país, a Lei 3.042/2015, não manifesta em sua meta 20, referente ao financiamento da educação do município, o consenso nacional presente no novo PNE que prevê o financiamento da educação no país. Este fato se mostra relevante diante da ideia de que a política educacional brasileira exige para além da atenção aos desafios nacionais, sendo necessário perceber os sentidos que possui e como é absorvida no âmbito local.

Outro fato que chama atenção, é que do mesmo modo como ocorreu com a meta de financiamento do PNE (Lei 13.005/2014), a meta 20 do PME de Mariana (Lei 3.042/2015), que trata do mesmo teor, sofreu alterações na sua redação final. Em sua primeira versão, a meta previa que o município deveria: “aplicar o investimento público em educação pública de forma a atender, no mínimo, o patamar de 25% (vinte e cinco por cento) da receita corrente líquida do Município” (MARIANA, 2015a – Meta 20).

Após sofrer alterações realizadas pela Câmara Municipal de Mariana, a sua redação final passa a ser:

Aplicar o investimento em educação pública de forma a atender, no mínimo, o patamar de 25% (vinte e cinco por cento) da receita resultante de impostos, compreendida de transferências, conforme estabelece o artigo 212 da Constituição Federal de 1988 (MARIANA, 2015a, p.29).

Necessário destacar que o Art. 212 da CF/88 citado na meta 20 do PME de Mariana prevê que:

“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” (BRASIL, C/F 1988).

Infere-se, então, que o Poder Legislativo da cidade de Mariana considerou na meta 20 da Lei 3.042/2015 regras constitucionais previamente estabelecidas, não manifestando compromisso com a ampliação de recursos ao longo da vigência do plano, o que consolida, apenas, as condições já existentes.

Ainda quanto às questões de financiamento, em seu Art. 6º, § 1º, II e III, o PME de Mariana indica a necessidade de análise e revisão do percentual de investimento público na educação municipal. Observa-se, portanto, que o plano plurianual, as diretrizes orçamentárias e os orçamentos anuais deverão ser formulados de forma a assegurar a consignação de dotações orçamentárias compatíveis com as diretrizes, metas e estratégias do PME (2015/2024) e com os respectivos planos de educação.

Na sequência, em seu § 2º, I, o Art.6º prevê que:

“A meta progressiva do investimento público em educação será avaliada no quarto ano de vigência do PME e poderá ser ampliada por meio de lei específica para atender às necessidades financeiras do cumprimento das demais metas” (MARIANA, 2015a, p.2).

Fica evidente, que as metas e estratégias do PME (2015-2024) exigem recursos do fundo público, o que torna imprescindível o alinhamento entre o plano local, estadual e nacional. Assim, o alcance da meta 20 do PNE (2104-2024) constitui-se como um desafio nacional, em que o pacto federativo do país, tanto em termos fiscais, quanto de divisão de responsabilidades, exige o incremento de políticas por parte de cada ente federado.

Por outro lado, a discussão em torno da Meta 20 do PNE (2014-2024) e do PME de Mariana (2015-2024) não pode desconsiderar as profundas rupturas sofridas no Brasil, no ano de 2016, que no campo educacional compromete, de forma substancial, a proposta de maior investimento em educação, contemplada no novo PNE (Lei 13.005/2014).

3.5.1. Metas de Formação Docente

Ao analisar as metas e estratégias do PME (2015-2024) relacionadas ao

desenvolvimento profissional dos seus professores, percebe-se que, igualmente ao PNE (2014-2024), elas se estabelecem nas Metas 15 e 16 (Formação Docente), 17 e 18 (Valorização do Magistério). De um modo geral, existe um consenso entre os dois planos de que o processo de valorização docente deve ocorrer em torno de três eixos: formação inicial e continuada; condições de trabalho e planos de carreira, que agrega também as remunerações.

A meta 15 do PME de Mariana (Lei 3.042/2015) reflete o mesmo teor da meta de formação docente (meta 15) do PNE (Lei 13.005/2014) e prevê que o município deve:

Garantir, em regime de colaboração entre a União e os Estados, no prazo de 1 (um) ano de vigência deste PME, a implementação da política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurando que todos os professores e as professoras da Educação Básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam (MARIANA, 2015a – Meta 15).

Ao referir-se à formação docente, o PME de Mariana, em seu Anexo II, enfatiza que para que ocorra um salto na qualidade na formação do professor (seja ela inicial ou continuada) é necessário:

[...] que a Educação Básica entre na agenda de prioridade das universidades. Os currículos das licenciaturas pouco tratam das práticas de ensino e são distantes da realidade da escola pública. De modo geral, a formação continuada se propõe a tampar os buracos deixados pela inicial (MARIANA, 2015a, p.29).

Perante a importância da meta 15 do PME de Mariana e as considerações quanto ao alinhamento entre a Universidade e a Educação Básica, sobretudo no que se refere ao currículo de formação de nível superior das licenciaturas, é interessante destacar algumas questões pertinentes à análise deste contexto.

A primeira questão se refere ao tempo disponível para que o professor possa realizar a licenciatura ou mesmo a formação continuada, inclusive a título de *stricto sensu e lato sensu*, tendo em vista que muitos desses profissionais trabalham em dois ou mais turnos e, geralmente, em estabelecimentos diferentes de ensino. É necessário, então, que exista um incentivo, por parte dos gestores municipais, quanto a essa questão. A segunda, é que percebendo a formação continuada como processo que deve ocorrer ao longo da carreira do professor é preciso repensar a escola como *locus*

formativo desses profissionais. Para tanto, tem-se que assegurar aos professores momentos de formação que sugiram a troca de vivências e experiências, acumuladas ao longo da carreira, entre seus pares. A terceira questão é inerente ao financiamento estudantil, como forma de consolidar a formação adequada dos docentes efetivos da rede municipal de ensino.

Sobre essa última questão, observa-se que na versão inicial do PME (Lei 3.042/2015), encaminhado à Câmara Municipal de Mariana pela Secretaria Municipal de Educação, a Estratégia 15.2, que discorria sobre o financiamento estudantil, foi excluída do texto de Lei do referido plano. A estratégia indicava a necessidade de:

Consolidar o financiamento estudantil a estudantes matriculados em cursos de licenciatura com avaliação positiva pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - SINAES, na forma da Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004, inclusive a amortização do saldo devedor pela docência efetiva na rede pública de educação básica (MARIANA, 2015a – Primeira Versão Estratégia 15.2).

Na definição das metas e estratégias do PME, é importante ponderar que, embora a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios possuam atribuições diferenciadas, a Constituição Federal (1988) deixa clara a corresponsabilidade desses entes. Assim, apesar de algumas metas do PNE (2014-2024) serem de obrigação direta da União, como a oferta e expansão do ensino superior, a responsabilidade não é só desta, devendo municípios e estados, por meio de seus planos de educação, indicarem ações capazes de serem desenvolvidas, inclusive com o apoio do governo federal. Essa compreensão, pautada no princípio de cooperação entre os entes federados, contribui para o fortalecimento dos cursos de licenciatura, que irão formar os docentes que atuarão na educação básica do país.

A Estratégia 15.1 do PME de Mariana (2015-2024) confere a mesma redação da Estratégia 15.1 do PNE (2014-2024), em que se observa a definição de corresponsabilidades dos entes federados na formação inicial de professores e de profissionais de apoio escolar. A estratégia prevê:

Atuar, conjuntamente, com base em plano estratégico que apresente diagnóstico das necessidades de formação de profissionais da educação e da capacidade de atendimento, por parte de instituições públicas e comunitárias de Educação Superior existentes nos Estados, Distrito Federal e Municípios, e defina obrigações recíprocas entre os partícipes (MARIANA, 2015a – Estratégia 15.1).

Destaca-se que uma das linhas de apoio do MEC aos municípios, através do

Plano de Ações Articuladas (PAR), refere-se à formação desses profissionais da educação (quadro docente e de apoio). Além disso, Programas como o PARFOR³⁵ – Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica, implantado pela CAPES, funciona em acordo de colaboração com as Secretarias de Educação estaduais e municipais e com as Instituições de Ensino Superior (IES), ofertando cursos na modalidade à distância. Outra proposta de formação é a trazida pela UAB – Universidade Aberta do Brasil, que, também, implantada pela CAPES, apresenta como prioridade a oferta de formação de nível superior a professores em efetivo exercício na educação básica pública, além de formação continuada aos já graduados.

Por outro lado, é importante atentar, que a criação de projetos de formação de professores, a exemplo do PARFOR, exige dos órgãos governamentais constante avaliação e incentivos institucionais, bem como investimentos pedagógicos e de ordem estrutural, humana e financeira. O mesmo ocorre com a UAB, que, apesar das fragilidades e deficiências em seu sistema, vem buscando evoluir, sobretudo no que se refere à qualidade do ensino ofertado. Assim, ainda que diante de várias dificuldades, esses dois Programas firmam-se como importantes iniciativas na democratização do ensino superior no Brasil, principalmente nos locais onde a oferta da educação superior é escassa.

É relevante considerar que a Estratégia 15.1 vincula-se a Estratégia 12.4, na medida em que a última visa:

“incentivar 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” (MARIANA, 2015a – Estratégia 12.4).

Conforme registra o PME (2015-2024), no ano de 2013, o número de Professores da Educação Básica com formação superior na rede pública municipal era da ordem de 92,3%, sendo deste total 86% com licenciatura e os demais 6,3% em outras áreas de formação, conforme mostra a Tabela 12:

Tabela 12 - Professores da Educação Básica com curso superior – Rede Pública

³⁵ O Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR) foi lançado em 28 de maio de 2009 como uma ação emergencial destinada à formação de professores em serviço. Tem como objetivo, atender às disposições da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação, instituída pelo Decreto nº. 6.755/2009, atualmente revogado pelo Decreto nº 8.752, de 9 de maio de 2016, cujas diretrizes estão ancoradas no Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, criado pelo Decreto 6.094/2007 como programa estratégico do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE).

Ano	Com superior		Com licenciatura		Sem licenciatura	
2007	77,8%	595	72,2%	552	5,6%	43
2008	84,9%	597	81,8%	575	3,1%	22
2009	85,1%	582	82,6%	565	2,5%	17
2010	86,5%	597	83%	573	3,5%	24
2011	91,9%	634	86,4%	596	5,5%	38
2012	93,3%	626	88,2%	592	5,1%	34
2013	92,3%	639	86%	595	6,3%	44

Fonte: MEC/Inep /Censo Escolar / Elaboração: Todos Pela Educação.

De acordo com a Lei 13.042/2015, 100% do quadro efetivo dos professores que atuam nos primeiros anos do Ensino Fundamental da rede pública municipal de Mariana possuem formação superior. Um avanço, segundo a referida lei, alcançado graças ao convênio com a UFOP, através do CEAD³⁶ – Centro de Educação Aberta e à Distância. Conforme mostra o excerto abaixo:

Um dos passos mais importantes da caminhada educacional municipal foi a estabilização do quadro funcional e a qualificação em massa dos educadores das primeiras anos do Ensino Fundamental, em convênio com a UFOP, por meio do CEAD, alcançando, atualmente, 100% do quadro efetivo do magistério com formação superior (MARIANA, 2015a, p.42)

A Estratégia 15.2 do PME de Mariana vem prevendo a colaboração em programas de incentivo à docência para alunos licenciandos, a exemplo do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). A estratégia traz a seguinte redação:

Incentivar a participação dos educandos em programas permanente de iniciação à docência a estudantes matriculados em cursos de licenciatura, a fim de aprimorar a formação de profissionais para atuar no magistério da educação básica (MARIANA, 2005 – Estratégia 15.2).

Ainda com relação ao PIBID, destaca-se que o Programa vem sofrendo cortes orçamentários pelo MEC, que recentemente lançou o Programa de Residência Pedagógica, apontando-o como ampliação e modernização do PIBID. Segundo o MEC (2017, s/p), “o objetivo principal do Programa é a melhoria da qualidade da formação inicial e uma melhor avaliação dos futuros professores, que contarão com acompanhamento periódico”. Para tanto, apresenta como requisitos os convênios firmados com as redes públicas de ensino e a parceria com instituições formadoras.

O Programa Residência Pedagógica tem suscitado críticas por parte de vários especialistas da Educação, a exemplo do secretário de assuntos educacionais da

³⁶ O Centro de Educação Aberta e a Distância (CEAD) é uma unidade acadêmica da UFOP com oferta de cursos na modalidade à distância, nos níveis de Graduação, Pós Graduação e Extensão.

Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), Araújo (2013), que vê o Programa reduzido a medidas paliativas, que não contemplam as necessidades formativas dos futuros professores que atuarão na educação básica. Tendo em vista que o formato do Programa é semelhante à residência médica, ele considera que o Ministério da Educação busca equiparar a formação do professor à do médico, sem observar questões objetivas da profissão, a exemplo da defasagem salarial. Para Araújo (2013), “essa política deve ser acompanhada da melhora nas condições do trabalho. É preciso fazer uma reforma ampla, que envolva as entidades da categoria e as universidades, definindo metas a serem alcançadas”. A discussão vem tomando força no país e merecendo destaque por parte de pesquisadores e estudiosos da área de políticas de formação docente.

No que se relaciona à formação dos professores que atuam nas modalidades educação no campo e educação especial, esta vem sendo tratada na Estratégia 15.3 do PME (2015-2024) de Mariana, que visa “implementar programas específicos para formação de profissionais da educação para as escolas do campo e para a educação especial” (MARIANA, 2015a – Estratégia 15.3). Apresenta-se como uma estratégia que exige por parte da Secretaria Municipal de Educação de Mariana a promoção de uma ampla discussão junto aos profissionais da educação básica, com apoio de Instituições de Nível Superior (IES) e entidades ligadas a essas modalidades de ensino, acerca da formação docente na perspectiva da Educação do Campo e da Educação Especial.

No que concerne à educação do campo, é preciso que se estabeleça um projeto claro de sociedade, de campo e de escola que se quer construir. Quanto à tomada de posição em torno dos esforços formativos a serem empreendidos, destaca-se que as necessidades existentes na escola do campo exigem um profissional com formação abrangente, capaz de compreender uma série de dimensões existentes nessa modalidade de ensino.

Assim, proporcionar a formação específica e continuada para os profissionais da educação do campo, como garantia à qualificação e valorização profissional, configura-se uma ação importante a ser tomada por parte do Poder Executivo. Em nível nacional, existem programas voltados para esse tipo de formação, a exemplo do PROCAMPO – Programa de Oferta de Cursos de Licenciatura em Educação no Campo, que está inserido no PRONACAMPO – Programa Nacional de Educação do Campo. Vale frisar, que a base que orienta a Educação do Campo nasce e se fortalece na luta pela terra e por uma vida mais digna e igualitária entre os homens, o que requer a ampliação de políticas públicas voltadas para uma sociedade mais justa.

Quanto à educação especial, também tratada na Estratégia 15.3, por iniciativa do MEC, o Programa de Formação Continuada de Professores em Educação Especial prepara professores para atuar tanto em salas de recursos multifuncionais, como em classes comuns do ensino regular. Este Programa atua em parceria com instituições públicas de ensino superior, que por sua vez ofertam cursos de aperfeiçoamento e especialização, todos na modalidade à distância, através da Universidade Aberta do Brasil (UAB). Os mesmos cursos na modalidade presencial e semipresencial são ofertados pela RENAFOR – Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica.

Apesar dos avanços na legislação brasileira quanto às iniciativas relacionadas à educação especial, muitas questões de ordem didática, avaliativa, como também da formação docente, possuem lacunas a serem revistas e não passíveis de abodagem nesse estudo, por não se tratar, especificamente, do seu foco analítico. Porém, várias pesquisas de mestrado e de doutorado, como as realizadas por membros do LEPED – Laboratório de Estudos e Pesquisas em Ensino e Diversidade da Universidade Estadual de Campinas³⁷, evidenciam várias dessas lacunas, inclusive a de que os professores carecem de melhores condições de trabalho e uma boa formação para ensinar a todos e não especificamente aos deficientes.

Em sua Estratégia 15.4, o PME de Mariana demonstra interesse pela formação inicial nos cursos de licenciatura e observa aspectos relevantes, quanto à carga horária dispensada em cada área de conhecimento. A Estratégia traz uma redação similar a Estratégia 15.6 do PNE (2014-2024) e refere-se a:

³⁷ <https://www.leped.fe.unicamp.br/>

Colaborar com a reforma curricular dos cursos de licenciatura e estimular a renovação pedagógica, de forma a assegurar o foco no aprendizado do aluno, dividindo a carga horária em formação geral, formação na área do saber e didática específica e incorporando as modernas tecnologias de informação e comunicação, em articulação com a base nacional comum dos currículos da educação básica, de que tratam as estratégias deste PME (MARIANA, 2015a – Estratégia 15.4).

Para implementação dessa estratégia é necessário considerar a Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015, estabelecidas pelo CP – Conselho Pleno, do Conselho Nacional de Educação (CNE), em cumprimento à Meta 15, do PNE (Lei 13.005/2014). A Resolução 2/2015 definiu as diretrizes curriculares para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para licenciados e cursos de segunda licenciatura) e para formação continuada dos profissionais do magistério da educação básica. Importante ressaltar que a inovação curricular dos cursos de formação de professores contou com o apoio de diversas Instituições de Ensino Superior, bem como de Programas do Governo Federal, a exemplo do PRODOCÊNCIA, que trata-se de um Programa de Consolidação das Licenciaturas, mantido pela CAPES.

A reforma curricular dos cursos de licenciatura, conduzida pela Resolução 2/2015 do CP/CNE, veio requerer novos requisitos para a avaliação dos cursos de licenciatura nas modalidades presencial e à distância, que incluem: o cumprimento das novas diretrizes; a obrigatoriedade do trabalho com temas relacionados à diversidade, relações étnico-raciais e educação especial; a ênfase nos estágios na educação básica e a disponibilidade de laboratórios didáticos. Os requisitos citados são verificados pelo Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação do MEC³⁸, que subsidiam também questões relacionadas à autorização, ao reconhecimento e à renovação de reconhecimento desses cursos no país.

Esse mesmo processo avaliativo relaciona-se com a Estratégia 15.5, do PME de Mariana, que repete a Estratégia 15.7 do atual PNE e expõe sobre “garantir, por meio das funções de avaliação, regulação e supervisão da educação superior, a plena implementação das respectivas diretrizes curriculares” (MARIANA, 2015a – Estratégia 15.5). Porém, percebe-se não existir por parte do PME de Mariana uma abordagem em

³⁸ De acordo com o art. 1º da Portaria Normativa nº 40 de 2007, consolidada em 29 de dezembro de 2010, a aplicação dos indicadores desse instrumento dar-se-á exclusivamente em meio eletrônico, por meio de sistema do MEC.

torno de ações municipais realizadas em cooperação com SRE – Superintendência Regional de Ensino e em articulação com as Instituições de Ensino Superior (IES) que ofereçam à União suporte para o cumprimento dessa Estratégia.

Desse contexto, ressalta-se a importância de fortalecimento dos laços entre a SME, a SRE e IES, no tocante ao fomento das discussões em torno da reforma das licenciaturas e das demandas da educação básica, tendo como eixos prioritários: a articulação das licenciaturas com a realidade educacional, os estágios dos licenciandos, o acompanhamento dos estágios, as práticas escolares e os projetos de acompanhamento das licenciaturas em vigência.

A Estratégia 15.6 do PME de Mariana trata da proposta de estágio no nível médio e superior nas escolas de educação básica:

Valorizar as práticas de ensino e os estágios nos cursos de formação de nível médio e superior dos profissionais da educação, visando ao trabalho sistemático de articulação entre a formação acadêmica e as demandas da educação básica (MARIANA, 2015a – Estratégia 15.6).

A mesma redação é trazida na Estratégia 15.8 do PNE (2014-2024), em que se verificou como uma das perspectivas de cumprimento da Estratégia, o apoio do citado Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação, instituído pelo MEC. O Instrumento contempla questões específicas, ligadas ao estágio que, no caso do curso de pedagogia, acumula mais 100 horas e deve ser oferecido ao longo do curso. Além disso, enfatiza a importância da relação com a rede de educação básica.

Muitas são as pesquisas e estudos em torno da relação teoria e prática dentro dos estágios, que visam o trabalho sistemático de articulação entre a formação acadêmica e as demandas da educação básica. Porém, é importante que ocorra uma avaliação mais efetiva de como o estágio é percebido pelos professores dos cursos de licenciatura, pelos licenciandos e pelos integrantes dos espaços institucionais em que ele ocorre. Ações desse mérito, por parte das redes municipais e estaduais de ensino, são importantes para o cumprimento da Estratégia 15.6 do PME de Mariana e 15.8 do PNE (2014-2024).

Mais adiante, a Estratégia 15.7 do PME de Mariana repete a redação da Estratégia 15.9 do PNE (2014-2024) e refere-se a:

Implementar cursos e programas especiais para assegurar formação específica na educação superior, nas respectivas áreas de atuação, aos docentes com formação de nível médio na modalidade normal, não licenciados ou licenciados em área diversa da de atuação docente, em efetivo exercício (MARIANA, 2015a – Estratégia 15.7).

Não há, porém, a indicação por parte do PME de Mariana de uma ação articulada com o Estado e/ou a própria União favorável ao alcance dessa estratégia, a exemplo de uma possível parceria entre as Instituições de Ensino Superior e a Secretaria Municipal de Educação, que favoreça a elaboração de currículos e propostas pedagógicas para atender os professores efetivos da rede municipal, que trabalham nas condições citadas pela Estratégia 15.7: “docentes com formação de nível médio na modalidade normal, não licenciados ou licenciados em área diversa da de atuação docente”.

Sabe-se que, grande parte do público a quem se refere à Estratégia 15.7, trata-se de professores da Educação Infantil. Uma outra perspectiva para o cumprimento dessa estratégia, requer a articulação entre municípios e estados com o propósito de analisarem, aderirem, como também ampliem a participação em Programas voltados para a habilitação de nível superior (primeira ou segunda licenciatura), a exemplo do PARFOR – Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica, que realiza a formação de professores em exercício na rede pública de ensino sem a formação exigida pela LDB (1996).

Ainda acerca das metas relacionadas à formação dos professores, a Meta 16, do PME de Mariana, trata das questões relacionadas à formação continuada desses profissionais e reitera a mesma redação dada à Meta 16 do novo PNE:

Formar, em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PME, e garantir a todos (as) os (as) profissionais da Educação Básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino (MARIANA, 2015a – Meta 16).

No cumprimento dessa meta convém observar as palavras de Nóvoa (1995, 1997) quanto à importância das políticas de formação continuada observarem: 1) o compromisso de terem a prática docente como principal referência dos seus programas de formação de professores; 2) a realidade dos alunos como requisito para repensar a formação docente; 3) a formação continuada como não desvinculada da formação inicial e do processo de incentivo à carreira, reconhecendo, assim, a importância do desenvolvimento profissional dos professores; 4) a valorização de diferentes práticas de formação, a exemplo da cultural, literária e artística, e não, apenas, a acadêmico-científica.

A Meta 16 do PME (2015-2024), igualmente à Meta 16 do PNE (2014-2024), vem seguida de seis estratégias que visam seu alcance. A Estratégia 16.1 do PME de Mariana repete a redação da Estratégia do novo PNE e trata de:

Realizar, em regime de colaboração, o planejamento estratégico para dimensionamento da demanda por formação continuada e fomentar a respectiva oferta por parte das instituições públicas de educação superior, de forma orgânica e articulada às políticas de formação dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios (MARIANA, 2015a – Estratégia 16.1).

Cabe considerar, que planejamento estratégico citado na Estratégia 16.1 não é de fácil elaboração, ainda que conte com iniciativas indutoras, a exemplo do Plano de Ações Articuladas (PAR). O dimensionamento da demanda de formação continuada dos professores trata-se de um passo importante no direcionamento da criação e/ou aperfeiçoamento de políticas públicas de formação continuada dos municípios. Conforme dados divulgados pela Lei 3.042/2015, o total de profissionais da educação básica com pós graduação no município de Mariana sofreu uma elevação de 13,2% para 39,1% entre os anos de 2007 e 2013, conforme mostra a Tabela 13:

Tabela 13 - Professores da Educação Básica de Mariana com Pós-Graduação

Ano	Total do indicador
2007	13,2%
2008	24,9%
2009	24,8%
2010	29,7%
2011	34,4%
2012	37,4%
2013	39,1%

Fonte: MEC/Inep /Censo Escolar / Elaboração: Todos Pela Educação.

Desse total, a separação por tipo de pós-graduação pode ser observado na Tabela 14:

Tabela 14 – Professores de Mariana por tipo de pós-graduação

Ano	Especialização	Mestrado	Doutorado
2007	12,6%	0,9%	0%
2008	23,7%	1,8%	0%
2009	23,7%	1,6%	0%
2010	28,7%	1,8%	0%
2011	33,4%	2%	0%
2012	36,1%	2,1%	0,1%
2013	37,3%	2,7%	0,3%

Fonte: MEC/Inep /Censo Escolar / Elaboração: Todos Pela Educação.

A Estratégia 16.2 do PME de Mariana, também, traz a mesma redação da meta 16.2 do novo PNE, e tem no seu teor:

Apoiar a política nacional de formação de professores e professoras da educação básica, definindo diretrizes nacionais, áreas prioritárias, instituições formadoras e processos de certificação das atividades formativas (MARAIANA, 2015 – Estratégia 16.2).

Necessário destacar, que a definição de “diretrizes nacionais” para a formação docente é estabelecida pela União, por meio do Conselho Nacional de Educação (CNE), ainda que o processo de construção dessas diretrizes seja realizado em consonância com a representatividade dos demais entes federados: Estados, Distrito Federal e Municípios, conforme preconiza o regime colaborativo constitucional.

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 foram aprovadas pelo Conselho Pleno do Conselho Nacional de Educação, por meio da Resolução 2/2015, já citada anteriormente. A implementação da mesma, requer de todos os entes federativos o fortalecimento de processos de avaliação e acompanhamento contínuos.

O incentivo à formação de professores leitores é apontado na Estratégia 16.3 do PME de Mariana e visa propiciar aos docentes maior acesso a acervo didático, paradidático, técnico e literário. De grande importância, o cumprimento dessa estratégia pode amenizar a dificuldade de acesso de muitos professores a esse tipo de material, seja porque alguns municípios não contam com livrarias e, se contam, possuem acervo limitado, seja por questões econômicas, tendo em vista que os baixos salários dos professores desfavorecem a formação leitora desses profissionais. Outros fatores, a exemplo das questões culturais, também colaboram para o crescimento de professores não leitores no país. Assim, a Estratégia 16.3 do PME de Mariana busca:

Apoiar o programa de composição de acervo de obras didáticas, paradidáticas e de literatura e de dicionários, e programa específico de acesso a bens culturais, incluindo obras e materiais produzidos em Libras e em Braille, sem prejuízo de outros, a serem disponibilizados para os professores e as professoras da Rede Pública de educação básica, **favorecendo a construção do conhecimento e a valorização da cultura da investigação** (MARIANA, 2015a – Estratégia 16.3, grifo nosso).

Diante da importância da estratégia 16.3, o PME (2015-2024), apesar de revelar apoio ao seu cumprimento, não aponta ações específicas que favoreçam “à construção do conhecimento e à valorização da cultura de investigação”, objetivo a que se propõe a estratégia em questão. A criação de programas de formação em nível municipal, bem

como de núcleo de pesquisas pedagógicas, realizados em parceria com a Superintendência Regional de Ensino e a UFOP (*Campus Mariana*), podem se caracterizar como iniciativas capazes de estimular, apoiar, registrar e divulgar as práticas docentes, favorecendo a construção de novos conhecimentos e a valorização da cultura da investigação entre os profissionais da Educação Básica.

Importante ressaltar que a disponibilização do acervo bibliográfico para professores da rede básica de ensino, ação relacionada ao PNLD – Programa Nacional do Livro Didático e ao PNBE – Programa Nacional Biblioteca na Escola (PNBE), se integra ao cumprimento da estratégia 16.3 da Lei 3.042/2015.

Ainda em torno da formação leitora docente, verificou-se que a Estratégia 16.3 do PME de Mariana relaciona-se com a sua Estratégia 16.6 que, em redação idêntica à Estratégia 16.6 do PNE (Lei 13.005/2014), visa:

Fortalecer a formação dos professores e das professoras das escolas públicas de educação básica, por meio da implementação das ações do Plano Nacional do Livro e Leitura e da instituição de programa nacional de disponibilização de recursos para acesso a bens culturais pelo magistério público (MARIANA, 2015a – Estratégia 16.6).

Para cumprimento dessa estratégia, é necessário que o governo federal realize um balanço avaliativo quanto à implementação do Plano Nacional do Livro e Leitura, instituído pelo Decreto 7.559 de 1º de setembro de 2011. Quanto à criação de um programa nacional, esta se trata de uma atribuição da União, que, por sua vez, deve visar à liberação de recursos para que os professores da educação básica tenham acesso a bens culturais. Para tanto, é preciso que haja a validação da meta 20 do PNE (2014-2024), relacionada ao financiamento da educação e, por conseguinte, a destinação de parcelas significativas de verbas.

O estímulo aos professores para que acessem ao Portal do Professor³⁹, mantido pelo MEC, é tratado na Estratégia 16.4 do novo PME de Mariana, que traz em seu texto:

Estimular o acesso ao portal eletrônico para subsidiar a atuação dos professores e das professoras da educação básica, disponibilizando gratuitamente materiais didáticos e pedagógicos suplementares, inclusive aqueles com formato acessível (MARIANA, 2015a – Estratégia 16.4).

Percebe-se, que ainda que o PME (2015-2024) estimule a formação continuada

³⁹ Disponível em: < <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/index.html>>. Acesso em: 14 de fev. de 2017.

dos docentes, por meio do acesso ao portal eletrônico do MEC, a estratégia 16.4 não esclarece a respeito de ações que favoreçam o seu alcance. A existência de laboratórios de informática nas escolas, o estímulo ao uso do portal eletrônico do MEC durante os momentos de Atividade Complementar (AC), ou mesmo a criação de um portal eletrônico municipal, capaz de subsidiar a prática formativa dos professores, são ações pertinentes para o cumprimento da referida estratégia.

O texto da Meta 16.5 do PME (Lei 3.042/2015) é o mesmo contemplado no texto de lei do PNE (Lei 13.005/2014) e prevê “ampliar a oferta de bolsas de estudo para pós-graduação dos professores e das professoras e demais profissionais da educação” (MARIANA, 2015a – Estratégia 16.5). Apesar de haver, no âmbito da Capes e da Universidade Aberta do Brasil (UAB), programas de mestrado profissional para docentes, o número desses programas em funcionamento, ainda, se mostra insuficiente para atender à demanda nacional.

No âmbito municipal de ensino, a Lei Complementar 139/2014 que dispõe sobre Plano de Carreira dos Profissionais do Magistério da cidade de Mariana⁴⁰, prevê a concessão de bolsas, apenas, para curso de pós-graduação *strictu sensu*, em nível de mestrado, tanto profissional, como acadêmico. Conforme Art. 18, § 4º, III, a bolsa concedida será:

[...] de no máximo 24 (vinte e quatro) meses o período contínuo de concessão pela Secretaria Municipal da Educação da **licença** ou da dispensa da docência para a realização de curso de Mestrado, em qualquer de suas modalidades, com o correspondente **pagamento mensal** ao servidor da carreira do magistério de uma **bolsa** de valor equivalente ao do piso salarial vigente na Prefeitura Municipal, observado o limite da concessão de até **05 (cinco) licenças** para Mestrado com **bolsa**, por ano, concedidas aos servidores da Carreira do magistério (MARIANA, 2014, p.15, grifo nosso).

Verifica-se, que a Estratégia 18.4 do PME de Mariana desvia-se do Art. 18º da Lei Complementar 139/2014 ao prever sobre “assegurar licenças remuneradas e incentivos para qualificação profissional, inclusive em nível de pós-graduação *stricto sensu*” (MARIANA, 2015a – Estratégia 18.4). Isso se dá porque o pagamento de uma bolsa no valor do piso salarial vigente da prefeitura, ao invés de conservar o pagamento integral da remuneração do professor/servidor não parece se constituir como incentivo para que esses profissionais realizem cursos de mestrado e doutorado (profissional e acadêmico).

⁴⁰ Pela sua extensão a referida Lei Complementar nº 139/2014 não consta nos anexos desse trabalho, podendo ser encontrada no endereço eletrônico da Câmara Legislativa da cidade de Mariana. Disponível em: http://camarademariana.mg.gov.br/uploads/camara_mariana_2014/camara/legislacao/lei-complementar-139-29-04-14-plano-de-cargos-e-salarios.pdf. Acesso em: 06 de set. de 2016.

A ampliação do número de bolsas para formação dos professores em cursos de pós-graduação, sem dúvida, se apresenta como uma política importante na valorização do magistério local. Porém, essa discussão perpassa também em torno da necessidade de uma sólida política nacional de formação continuada de professores, diante da forte participação do setor privado na formação docente e do avanço de matrículas em cursos de EAD, muitos deles de qualidade contestável.

Segundo Gatti (2008) é preciso compreender o desenvolvimento da política de formação continuada do país, sobretudo aquelas que se apresentam com rubrica de *lato sensu*, com olhos atentos para o seu processo de privatização decorrente dos arranjos firmados na reforma gerencial do Estado, a partir da década de 1990. Ainda para esta autora, a regulamentação dos projetos e cursos de especialização e formação continuada (presenciais, à distância ou semipresenciais) necessita de mais clareza e suscita preocupação, inclusive, quanto aos seus formadores. Os futuros desdobramentos normativos em torno dessas questões despontam como problema que merece destaque.

Nas análises realizadas em torno das metas de formação do atual PME de Mariana, deve-se considerar que os programas federais citados já existiam antes mesmo da aprovação do Plano Nacional de Educação (2014-2024), embora a maioria deles não possua avaliação de seus resultados, o que torna impossível afirmar que estes programas, de fato, atendem e cumprem os objetivos das estratégias com as quais se relacionam.

3.5.2. Metas de Valorização do Magistério

Confirmando a constitucionalidade da obrigação, comum entre os entes federados, de valorizar os profissionais da educação, as metas 17 e 18 do novo Plano Nacional de Educação reafirmam o marco nacional das referências de remuneração e de carreira. O Plano Municipal de Educação de Mariana, em suas metas 17 e 18 também legisla em torno da valorização desses profissionais e prevê em sua Meta 17: “assegurar a valorização dos profissionais do magistério da Rede Pública de Educação Básica baseando o seu rendimento médio ao piso nacional Lei no 11.738, de 16 de julho de 2008” (MARIANA, 2015a – Meta17).

Percebe-se, que o PME de Mariana, em sua meta referente à remuneração dos profissionais da educação, não faz menção ao acompanhamento da evolução nacional da valorização dos profissionais do magistério, prevista pela meta 17 do PNE (2014-2024), que visa, até o ano de 2021, equiparar o rendimento médio dos professores ao dos demais profissionais com escolaridade equivalente.

Importante destacar que aos profissionais do magistério da rede pública municipal de Mariana é assegurado o cumprimento do piso salarial, estabelecido pela Lei Federal nº 11.738/2008. Após sancionada a Lei Complementar Municipal de nº 139/2014, ficou assegurado que o piso municipal dos professores concursados seria acima dos valores estipulados pela lei nacional do piso. Essa realidade pode ser vista na Tabela 15:

Tabela 15 - O piso salarial nacional e o piso da rede municipal de Mariana

Ano de vigência	Piso Nacional	Piso de Mariana
2009	R\$ 950,00	R\$ 846,55
2010	R\$1.024,67	R\$ 897,34
2011	R\$1.187,14	R\$ 1.327,69
2012	R\$1.451,00	R\$ 1.407,35
2013	R\$1.567,00	R\$ 1.717,00
2014	R\$1.697,39	R\$ 2.750,00
2015	R\$1.917,78	R\$ 2.942,50

Fonte: Prefeitura Municipal de Mariana/RHSME.

Observa-se que o valor do piso salarial dos professores concursados de Mariana no ano de 2011 ultrapassou o valor do piso nacional, se tornou inferior no ano 2012 e voltou a superar a Lei do Piso desde o ano de 2013.

No intuito de acompanhar a atualização do valor do piso salarial nacional pago aos profissionais do magistério da rede pública municipal de ensino, o PME de Mariana prevê duas estratégias que se correlacionam:

Constituir, até o final do primeiro ano de vigência deste PME, **fórum permanente, com representação dos trabalhadores da educação**, para acompanhamento da atualização progressiva do valor do piso salarial nacional para os profissionais do magistério público da educação básica (MARIANA, 2015a – Estratégia 17.1, grifo nosso);
Constituir como tarefa do fórum permanente o acompanhamento da evolução salarial por meio de indicadores da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios - PNAD, periodicamente divulgados pela Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE (MARIANA, 2015a – Estratégia 17.2).

Até o final do ano de 2015, prazo estabelecido pela Estratégia 17.1 do PME (2015-2024), o fórum permanente não havia sido criado, como, também, a definição dos órgãos e entidades que farão parte de sua composição, para além da representação dos trabalhadores da educação, citada pela referida estratégia. Importante frisar a importância da composição do fórum permanente municipal na contribuição para o avanço da disposição a respeito da remuneração dos profissionais do magistério, presente no artigo 206, VIII da Constituição Federal (1988), que aponta “o piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos da lei federal” como um dos princípios para a realização de um ensino público de qualidade.

Com relação aos planos de carreira dos servidores municipais da educação, desde o ano de 2014, o município de Mariana, por meio da Lei Complementar nº 139/2014 regulamentou a carreira do pessoal do magistério e da equipe técnica das unidades da educação municipal. Com relação ao cumprimento da lei do piso nacional (Lei nº 11.738/2008), o plano de carreira do magistério da rede pública municipal de ensino de Mariana atende o que foi regulamentado, inclusive no que se refere à remuneração da jornada de atividades complementares cumprida pelos docentes.

O PME de Mariana (2015-2024) trata em sua Meta 18 das questões relacionadas à carreira e cria compromisso em:

Assegurar a execução do Plano de Carreira para os profissionais da Educação Básica tendo como referência o piso salarial nacional profissional, definido em lei federal, nos termos do inciso VIII do art. 206 da Constituição Federal (MARIANA, 2015a – Meta 18).

Para além da existência e execução dos planos de carreira nos sistemas públicos de ensino é imprescindível que os planos sejam atrativos e permitam aos profissionais da educação básica planejar o futuro, de forma mais confiante e segura. A valorização das carreiras desses profissionais é um elemento estruturante para o Sistema Nacional de Educação. Graças ao caráter estratégico desse elemento, os planos de carreira vêm sendo tratados pelos planos decenais elaborados pelos sistemas de ensino público do país.

Quanto ao provimento de cargos efetivos da rede pública municipal de ensino, a Estratégia 18.1 do PME de Mariana prevê:

Estruturar a Rede Pública de Educação Básica de modo que, até o início do terceiro ano de vigência deste PME, 90% (noventa por cento), no mínimo, dos respectivos profissionais do magistério e 80% (oitenta 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 (MARIANA, 2015a – Estratégia 18.1).

Desse modo, compreende-se que, até no início do ano de 2018, a Secretaria Municipal de Educação junto a Prefeitura Municipal deverá ter lançado edital e realizado concurso público para provimento de cargos efetivos na sua rede de ensino. Trata-se de uma meta de destaque, tendo em vista que um elemento importante para a estruturação de um plano de carreira para os profissionais da educação é o vínculo ao qual ele se encontra submetido na rede pública. No caso específico dos profissionais do magistério (professores), garantir o provimento desses cargos através de concurso público é um meio de assegurar o desenvolvimento profissional dos docentes.

A Lei 3.042/2015 também prevê o acompanhamento dos profissionais em educação durante estágio probatório, como pode ser visto na Estratégia 18.2:

Implantar o acompanhamento dos profissionais iniciantes, supervisionados por equipe de profissionais experientes, a fim de fundamentar, com base em avaliação documentada, a decisão pela efetivação após o estágio probatório e oferecer, durante esse período, curso de aprofundamento de estudos na área de atuação do professor, com destaque para os conteúdos a serem ensinados e as metodologias de ensino de cada disciplina (MARIANA, 2015a – Estratégia 18.2).

Além de referir-se ao processo de acompanhamento e inserção nos locais de trabalho dos profissionais da educação em estágio probatório, como também às avaliações inerentes a esse período, a Estratégia 18.2 compromete-se, ainda, com o processo formativo para o exercício das funções nos cargos. Entretanto, tanto o PME de Mariana quanto o PNE, que também trata em sua Estratégia 18.2 a respeito desse mesmo processo, não se referem à criação de dispositivo legal que regulamente como versará o curso específico de formação aos ingressantes nas classes docentes.

Necessário ressaltar, que alguns estados, a exemplo de São Paulo⁴¹ e Amazonas⁴² implantaram cursos de formação de professores no estágio probatório, porém, não foi encontrado um levantamento mais abrangente sobre esses cursos envolvendo as redes de ensino do país.

O provimento de cargos efetivos para o trabalho em escolas do campo também foi contemplado pelo PME de Mariana, nos seguintes termos: “considerar as especificidades socioculturais das escolas do campo no provimento de cargos efetivos para essas escolas” (MARIANA, 2015a – Estratégia 18.6). Vale notar, que muitos editais de concurso para admissão de profissionais da educação nas redes públicas estaduais de ensino vêm considerando essas especificidades, tendo em vista que a oferta da Educação Infantil e do Ensino Fundamental para as populações do campo deve ocorrer, prioritariamente, nas próprias comunidades. Avivar o regime de colaboração com o Estado pode se caracterizar como encaminhamento necessário, por parte do município de Mariana, para o alcance da estratégia em questão.

A Estratégia 18.7 do PME de Mariana reitera a redação da Estratégia 18.8 do novo PNE e indica a necessidade de “estimular a existência de comissões permanentes de profissionais da educação de todas as unidades de ensino, para subsidiar os órgãos, reestruturação e implementação do plano de carreira” (MARIANA, 2015a – Estratégia 18.7). Embora a Resolução de nº 2, de 28 de maio de 2009, da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, refira-se a essas comissões, não existe levantamento sobre o funcionamento das mesmas. Em nível local, até o presente momento, a Câmara Municipal de Mariana não dispõe sobre a instauração desse veículo de reestruturação e implementação do plano de carreira junto às escolas municipais.

Nas análises em torno das metas de valorização do magistério (Metas 17 e 18) do PME de Mariana (Lei 3.042/2015) é necessário considerar que o novo PNE (Lei 13.005/2014) impõe como obrigação que a União, Estados, Municípios e Distrito

⁴¹ A Resolução de nº 20/2015 da Secretaria do Estado de São Paulo dispõe sobre Curso Específico de Formação aos ingressantes nas classes docentes do Quadro do Magistério e dá providências correlatas. Disponível em: <http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/20_15.HTM?Time=17/07/2017%2008:05:44>. Acesso em: 13 de out. de 2017.

⁴² Ver Instrução normativa nº 004/2012, do Estado do Amazonas, que disciplina procedimentos e define critérios para a implementação do Processo de Avaliação de Desempenho dos Servidores da Carreira do Magistério em Estágio Probatório da Secretaria de Estado da Educação e Qualidade do Ensino. Disponível em: <<http://rhnet.sead.am.gov.br/>>. Acesso em: 18 abr. 2016.

Federal garantam planos de carreira e remuneração prevista em Lei Federal, para os profissionais da educação básica pública. Trata-se de uma obrigatoriedade, antes restrita aos profissionais do magistério, que requer esforços dos entes federados, uma vez que alguns deles não conseguiram assegurar o que determina a Lei do Piso (Lei nº 11.738/2008).

As metas de valorização do magistério trazidas pelo novo PNE são consideradas estratégicas para o MEC na medida em que tornam as carreiras dos profissionais da educação básica mais atrativas, o que vem a exigir decisões concretas em torno de seu financiamento. Assim, a discussão acerca das ações relacionadas ao cumprimento da Lei do Piso e a construção ou adequação de planos de carreira e remuneração se alicerçam nas legislações que tratam da valorização profissional e naquelas que impõem limites de despesas com pessoal, a exemplo da Lei de Responsabilidade Fiscal de nº 101/2000, que estabelece normas de finanças públicas voltadas para a responsabilidade na gestão fiscal e institui limites para os gastos com pessoal.

Outro exemplo, este mais recente, refere-se à Emenda Constitucional nº 95, de 15 de dezembro de 2016, que institui o “Novo Regime Fiscal no âmbito dos Orçamentos Fiscal e da Seguridade Social da União, que vigorará por vinte exercícios financeiros” (BRASIL.CF, 1988, Art. 106). O Novo Regime Fiscal tem como objetivo efetivar um profundo e intenso ajuste sobre as despesas correntes da União e se constitui como um enorme obstáculo ao cumprimento das metas do PNE (2014-2024), podendo inviabilizar a aplicação do equivalente a 10% do PIB no volume de recursos aplicados em educação, conforme prevê a Meta 20, da Lei 13.005/2014.

4. OS ACHADOS DA PESQUISA: PERCEPÇÕES A PARTIR DOS DADOS COLETADOS E DOS DOCUMENTOS

Neste capítulo, apresentam-se as análises dos dados coletados durante a pesquisa, através das informações dos documentos e dos grupos focais realizados com os professores. Como já mencionado no capítulo metodológico da pesquisa, para a análise dos dados coletados, algumas categorias foram, *a priori*, criadas. Conforme as orientações de Bardin (2008), os dados obtidos na análise documental e nos grupos focais foram descritos (tratamento dos resultados), comparados (inferência) e, no final, foram interpretados (interpretação). As análises realizadas se deram a partir dos descritores “As Demandas da Formação dos Professores” e “As Demandas da Carreira dos Professores”, ambos, pertencentes à categoria de análise “Desenvolvimento Profissional Docente” e dos descritores “PNE (2014-2024) segundo os professores de Mariana – MG” e “PME (2015-2024) segundo os professores de Mariana – MG”, referentes à categoria de análise “Políticas Públicas Educacionais”, conforme mostra a Tabela 16:

Tabela 16 – Organização dos Descritores e Indicadores em Categorias

CATEGORIAS DA PESQUISA		
CATEGORIAS DE ANÁLISE	DESCRITORES	INDICADORES
Desenvolvimento Profissional Docente (DPD)	As Demandas da Formação dos Professores	Experiências na Formação Inicial
		Formação à Distância
		Experiências na Formação Continuada
		Incentivo à Formação Continuada
		Autonomia Docente
		Autoformação Docente
	As Demandas da Carreira dos Professores	Plano de Carreira
		Avaliação de Desempenho
		Condições de Trabalho
		Jornada de Trabalho
		Remuneração
		Valorização Docente
		Reconhecimento Social
Políticas Públicas Educacionais (PPE)	PNE (2014-2024)	Conhecimento sobre o PNE
		Participação na construção do PNE
		Compreensão das políticas públicas
		Avaliação do PNE
	PME de Mariana (2015-2024)	Conhecimento sobre o PME
		Participação na construção do PME
		Compreensão das políticas públicas
		Avaliação do PME

Fonte: Organizado pela autora.

4.1. As Demandas da Formação dos Professores

A questão relacionada à formação de professores envolve vários aspectos que estão diretamente ligados à formação inicial e continuada, bem como às demandas formativas exigidas pelo contexto atual. As falas dos docentes acerca de como ocorreu os seus processos de formação inicial revelam lacunas relacionadas ao nível formativo desejado pelos docentes. Conforme pode ser visto nas falas dos professores P5EFCE e P5EFLE:

Eu acho que a minha formação de magistério ela foi uma questão mais prática, o que eu iria fazer na sala de aula. Para aquele momento, ela era válida, era o que se tinha com relação a isso. Já a minha formação, a minha graduação, eu acho que ela foi falha. Ela não me atendeu no nível que eu gostaria. Hoje, o que a gente vê, é que muita coisa ficou pra trás, que ela poderia ter sido melhor (P5EFCE).
Eu acho incompleta, porque pelo menos quando eu estudei muitos temas não eram abordados (P5EFLE).

A ideia trazida na fala do professor P5EFCE aponta para as novas demandas de formação docente diante da antiga formação de magistério, em nível médio. Destaca-se, que as mudanças educacionais apontadas no séc. XXI vêm requerendo da profissão de professor maiores conhecimentos, ideias, habilidade nos procedimentos, nas estratégias de ensinar, de conviver com os alunos e com a comunidade escolar e de desenvolver diferentes atitudes, valores e hábitos. Uma nova concepção pedagógica que atenda todas essas mudanças, exige não apenas a ampliação de certos caminhos pré-estabelecidos, mas também um exercício profissional que inclui autonomia, senso crítico e capacidade de decisão.

Porém, o que se percebe é que apesar de ter passado mais de uma década da exigência do diploma de licenciatura em nível superior para o exercício do magistério, trazida pelas disposições transitórias da LDB (1996), os cursos de pedagogia, bem como das demais licenciaturas, continuam sofrendo severas críticas, tanto no meio acadêmico, como por parte dos professores da educação básica, quanto à qualidade da formação ofertada, principalmente quando se trata do antigo empasse relacionado à teoria e a prática.

Essa realidade vem mostrando que, se por um lado aumenta-se as exigências sobre os docentes por melhores índices educacionais, por outro lado considera-se que o problema da educação reside, sobretudo, no *déficit* formativo dos

professores. Para Scheibe (2010), as severas críticas aos docentes revelam os professores como mal formados e pouco engajados de suas atribuições e responsabilidades para o êxito dos alunos. Entretanto, o que prevalece, segundo Gatti e Barreto (2009), são condições de formação distanciadas do satisfatório e pouca articulação dos entes federados (União, Estados, Municípios e DF) em executarem políticas públicas de formação docente que reconheçam o professor como ator principal no desenvolvimento de sua prática pedagógica, como construtor e reconstrutor de conhecimentos a partir do seu percurso formativo e profissional e da sua prática, conforme suas necessidades e experiências.

Na visão dos professores, a distância entre o que se aprende nos bancos das IES e a realidade encontrada na escola é outro ponto de destaque no processo formativo inicial. Isso porque os cursos de pedagogia, entrada principal para a profissão, não contempla “o quê” e o “como” ensinar em um contexto educativo tão heterogêneo e diverso. Além de não preparar para a realidade escolar. Para o professor P5EFLE:

[...] Nem se falava que todo mundo aprendia de maneira diferente. A ideia que se passava é que você entrava na sala de aula e ia encontrar meninos com a mesma capacidade, cheios de vontade de aprender, que você ia planejar sua aula, chegar lá e dá uma aula bacana. Só que, depois que você chega à sala de aula, percebe “puxa vida, não é isso que eu pensava”. É difícil!! (P5EFLE).

Apesar da aparente obviedade do preceito de que o professor, por excelência, é o profissional que sabe ensinar e tem domínio sobre os conteúdos que leciona, infelizmente isso não se confirma no cotidiano da prática, e um dos seus maiores motivos é a formação inicial. Segundo Gatti (2009), o curso de Pedagogia, que deveria garantir a competência de quem leciona na Educação Infantil e nos primeiros anos do Ensino Fundamental, forma profissionais despreparados para planejar, ensinar e avaliar, como, também, para compreender o contexto social à sua volta. O resultado é a péssima qualidade da educação no país.

A ideia de classes homogêneas e alunos “cheios de vontade para aprender” (P4EFLE), bem como a falta de uma maior compreensão do contexto escolar em nível pedagógico, administrativo e comunitário leva os professores a serem surpreendidos, tendo em vista que suas formações e suas “passagens” pelas escolas, realizadas em períodos de estágio, não vêm dando conta de compreender questões fundamentais à sua formação. Segundo Gatti (2013):

A educação é processo que envolve necessariamente pessoas com conhecimentos em níveis desiguais propondo-se a compartilhar esses conhecimentos. A educação escolar é uma ação intencional que pressupõe a atuação de um conjunto geracional com outro mais jovem, ou com menor domínio de conhecimentos ou práticas, na direção de uma formação social, moral, cognitiva, afetiva e, num determinado contexto histórico, social e institucional (GATTI, 2013b, p.52).

Dessa forma, é preciso rever a formação dos professores, compreendendo as práticas educacionais como processos de fundamentos teóricos, sem perder de vista o alerta de Gatti (2013), para o fato de que as práticas geram teorias e as teorias geram as práticas, em movimento recursivo. Infelizmente, essa relação dialética não é mantida nas estruturas universitárias e curriculares do país. O que se teima em conservar é uma concepção de ciência positivada, em que:

As abstrações imperam como tópicos em vasos não comunicantes: conhecimento da ciência isolado do conhecimento pedagógico-educacional, que por sua vez continua distante da realidade social, estes dois últimos sempre considerados como de menor valor (GATTI, 2013b, p.54).

O importante desta questão é que a prática aprendida na experiência esteja associada integralmente a teoria discutida em sala de aula. Assim, o currículo do curso de pedagogia precisa adequar-se às necessidades formativas dos professores, a fim de que eles possam desempenhar as atividades que os esperam, sem tantas surpresas. Nessa trajetória, a prática dos estágios se torna uma chave importante, por criar oportunidades de relacionar a teoria com a prática, bem como de conhecer a realidade dos problemas inerentes ao contexto em que o professor irá atuar. Sobre essa questão, o professor P5EFLE afirma que os estágios vêm ocorrendo de forma falha, não cumprindo o importante papel que lhe cabe:

Outro ponto que eu acho é a questão do estágio. Acho também que não proporciona muito aprender. Porque você vai lá, fica um período, mas tem muitos alunos (licenciandos) que até se assustam com o que veem. Principalmente na questão da disciplina, de como manter uma turma focada, a pessoa acaba até desistindo do curso de pedagogia por causa disso [...]. Então, eu acho que o estágio é muito falho nesse ponto. É muito pouco (P5EFLE).

A respeito dos estágios, Gatti (2016) enfatiza que em grande parte das licenciaturas o seu programa e controle são inconsistentes, em que a simples observação de aula, quando realizada, trata-se da atividade mais sistemática a ser considerada. Como agravante, a autora destaca que:

Quando os cursos funcionam em período noturno é flagrante a falta de tempo para os alunos cumprirem as horas exigidas de estágio dado que, em geral, trabalham o dia todo. E, justamente uma das características atuais dos cursos de formação de professores é o aumento crescente das matrículas no turno noturno (GATTI, 2016, p.167).

Como já visto na seção 3.5 desse trabalho, a proposta de estágio docente é tratada na Estratégia 15.6 do PME (2015-2024), como, também, na Estratégia 15.8 do PNE (2014-2024), dentro da mesma perspectiva de valorização das práticas de ensino e dos estágios nos cursos de formação dos profissionais da educação, com vistas ao trabalho sistemático e articulado entre a formação acadêmica e as demandas da educação básica. Tal perspectiva requer uma estreita parceria de propostas e acordos entre a SME e IES.

Tanto as propostas quanto os acordos firmados devem levar em consideração, que atualmente, a Resolução CNE/CP Nº 1, de 15 de maio de 2006, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, prevê que se cumpra no mínimo 300 horas de estágio em instituições de ensino, não deixando claro sobre como deve ser essa experiência, indispensável para o futuro professor.

Ainda a respeito da formação inicial, o professor P2EFLC realizou um interessante diferencial entre os cursos de formação docente: pedagogia, normal superior e magistério.

Tem certa diferença entre quem fez pedagogia, normal superior e o normal, que é o magistério. Eu fiz o magistério e é tipo isso mesmo que vocês estão falando: bem tradicional, que faz um estágio básico e tudo bem. Aí tem o normal superior que já é mais aprofundado, uma coisa mais melhorada e tem a pedagogia. Tem diferença entre: magistério, normal superior e pedagogia. Por isso quem faz o curso de normal superior ele tem mais aptidão para sala de aula e que fez pedagogia tem mais para parte pedagógica. Eu acho que: quem fez o normal superior tá preparado para ficar dentro da sala de aula, porque, aí, é “tête-à-tête” com o aluno. É mais a realidade do aluno (P2EFLC).

Para uma melhor compreensão dessas diferentes propostas formativas, faz-se necessário atentar para o contexto histórico político desses cursos, que pode ser visto na Tabela 17:

Tabela 17 - A formação de professores no Brasil entre 1982 e 2006

1982	O Governo Federal aprova a criação dos Centros Específicos de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAMS), no intuito de melhorar a formação de professores em nível Médio.
1986	O Conselho Federal de Educação permite que os cursos de Pedagogia, além de formar os técnicos em Educação, também, ofertem habilitação para a docência de 1ª a 4ª série, antes limitada ao Magistério em nível Médio.
1996	Com a nova LDB, institui-se a exigência de nível superior para os professores da Educação Básica. Redes públicas e privadas e profissionais da Educação têm prazo de dez anos para se adaptar à nova legislação.
1997	O ano marca o início de uma disputa: de um lado, Institutos Superiores de Educação e Escolas Normais Superiores e, do outro, Faculdades de Pedagogia. Professores de 1ª a 4ª série são formados sem diretrizes claras.
2003	O Conselho Nacional de Educação confirma a obrigatoriedade do diploma em nível superior para a docência na Educação Infantil e séries iniciais, o que já fora instituído na LDB de 1996.
2006	Finalmente são aprovadas as Diretrizes Nacionais para o curso de Pedagogia, ainda que de caráter vago.

Fonte: GURGEL (2008), com adaptações da autora.

Em meio a esse contexto de disputas, destaca-se que no cerne das discussões que problematizaram a definição das diretrizes específicas para o Curso de Pedagogia, houve um movimento acentuado de resistência, por parte dos educadores, à proposta de formação referendada pela reforma educacional dos anos de 1990, fundadas em políticas neoliberais e em modelo de racionalidade técnica⁴³. Segundo Pereira-Diniz (1999):

Nas universidades brasileiras, esse modelo ainda não foi totalmente superado, já que disciplinas de conteúdo específico, de responsabilidade dos institutos básicos, continuam precedendo as disciplinas de conteúdo pedagógico e articulando-se pouco com elas, as quais, geralmente, ficam a cargo apenas das faculdades ou centros de educação. Além disso, o contato com a realidade escolar continua acontecendo, com mais frequência, apenas nos momentos finais dos cursos e de maneira pouco integrada com a formação teórica prévia (PEREIRA-DINIZ, 1999, p.112).

Nas demais IES, em especial nas privadas e nas faculdades isoladas, a racionalidade técnica vem predominando nos programas de formação docente. Na maioria das vezes, os cursos de licenciatura ofertados por essas instituições são inspirados em um curso de bacharelado, em que o ensino do conteúdo específico sobrepõe o pedagógico e a formação prática, por sua vez, assume um papel secundário.

Apoiada no Parecer CNE 5/2005, a Resolução CNE/CP nº1/2006, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia, mostra-se como uma saída, mesmo que provisória, para um conflito que se estende há mais de 25 anos. O CNE decidiu por uma posição negociada, ao apropriar-se de aspectos da proposta já

⁴³ Nesse modelo de formação, o professor é visto como um técnico, um especialista que utiliza com rigor, na sua prática, regras advindas do conhecimento científico e do conhecimento pedagógico.

traçada pela Comissão de Especialistas de Ensino de Pedagogia em 1999, porém sem desfazer-se da definição do curso apenas como licenciatura. Há, portanto, ambiguidades na sua formulação, diante das determinações anteriores, presentes na LDB (1996), que acatou a formação dos profissionais em educação de modo dicotomizado.

O resultado das negociações definiu o curso de Pedagogia como uma licenciatura para a docência polivalente, voltada para a escolarização de crianças de zero a dez anos. Ao contrário do curso normal superior, que abrange duas habilitações distintas: educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental. Assim, a Resolução 1/2006 prevê uma base comum: a formação integrada do professor para educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental. Sendo essa mesma, a base necessária para o exercício das outras funções propostas pelo curso.

Dentro desse contexto, Kuenzer e Rodrigues (2006) realizam importantes considerações ao afirmarem que a prática docente tida como base emite o risco de ser uma expressão da epistemologia da prática. Procede, então, enfrentar o desafio para que a prática se instaure nos planos de cursos de formação de professores como um princípio educativo. Ou seja, é importante que se estabeleça uma formação teórica consistente, fundamentada no conhecimento científico e na pesquisa consolidada, não cedendo espaços, portanto, para a incorporação da racionalidade técnica ou do praticismo pedagógico. Infelizmente, essas são questões antigas, porém cada vez mais recorrentes e que não saíram de pauta.

Após mais de uma década, muitas dúvidas, ligadas às diretrizes permanecem abertas, necessitando ser discutidas pela comunidade educacional, a exemplo: a) do grau de autonomia que os projetos político-pedagógicos possuem em relação à constituição dos cursos de licenciatura, b) das determinações mais específicas para a realização dos estágios supervisionados (300 horas) e c) da definição de conteúdos necessários para alcançar a formação proposta.

Os cursos de formação realizados na modalidade EAD, também foram discutidos pelos professores. A formação no Centro de Educação à Distância (CEAD) da UFOP sofreu críticas por parte de alguns desses profissionais, que avaliaram o curso como estratégia do governo utilizada, apenas, no intuito de certificação daqueles professores que não possuíam diploma em nível superior. As questões motivacionais

para a realização desse tipo de formação foram registradas pelos professores como uma necessidade de atender as exigências para continuar na função. Como pode ser visto nos excertos:

Eu fiz o CEAD, o primeiro da primeira turma, eu acho que ele foi voltado simplesmente para dar aos profissionais um diploma, não para formar mesmo um bom profissional. A maioria de nós já tinha mais de 10 anos de prática (P5EFCE).

Não dava, mas é um curso que dava base para quem estava dando aula, para continuar dentro de sala de aula. Todo mundo correu para fazer este curso porque: “opa, vou fazer este curso porque senão fico desempregado” (P4EFCD).

Igual no nosso caso que éramos efetivos, a gente tinha que fazer. Quem era efetivo e não tinha curso superior, tinha que ser feito este. E a questão, que a região não tinha o curso de pedagogia ainda. A UFOP não tinha trazido. Não tinha UNIPAC. Então, foi a única opção no momento (P5EFCE).

Porque, na verdade, foi pra dar uma graduação para quem não tinha mesmo (P7EICE).

É inegável que nos últimos 20 anos, o governo federal vem tentando responder ao problema da falta de certificação e qualificação dos professores da educação básica, com ações em frentes diversificadas, com grande ênfase na iniciativa privada. Porém, essas ações não vêm dando conta de uma formação docente mais abrangente, e se fazem mais preocupadas com as estatísticas educacionais, do que em enfrentar o problema de forma mais qualitativa.

Segundo Pereira-Diniz (1999), em texto do final da década passada, as políticas públicas educacionais, por meio de um conjunto de leis, em nível nacional, estadual e municipal, vêm demonstrando interesse na regulamentação da formação docente. Porém, a urgência em qualificar/certificar um grande número de professores para atender uma população escolar crescente requer um correspondente investimento financeiro por parte do governo. Caso contrário, os riscos da improvisação, do aligeiramento e da desregulamentação na formação dos professores continuarão existindo.

Outra tensão adentra a esse cenário, quando se verifica a diminuição do número de alunos ingressantes nos cursos de licenciatura. Ou seja, investe-se no acesso da população à educação básica, constroem-se mais escolas, quesito que requer um grande montante de recursos por parte do governo nos três níveis, enquanto que os cursos que permanecem com menor relação aluno/vaga vêm sendo os das licenciaturas, considerados como de menor prestígio social e com taxas de evasão consideráveis.

É importante não esquecer que a atual crise das licenciaturas que vem passando o sistema educacional brasileiro não se atrela, somente, às questões formativas. Outros fatores externos ao processo pedagógico, como baixa remuneração, precariedade do trabalho escolar, jornada de trabalho extensa, inexistência de planos de carreira, ou planos de carreira pouco atraentes vem desestimulando os jovens a optarem pelo magistério, bem como os professores em exercício a buscarem aprimoramento profissional.

No que se refere à formação continuada dos professores, achou-se necessário compreender como se dá a oferta desse tipo de formação, bem como os incentivos e o suporte pedagógico que os professores possuem para continuarem se formando ao longo de suas carreiras. Verificou-se, portanto, que a SME não possui um Programa de Formação Continuada Docente, responsável pelo planejamento e execução das ações formativas oferecidas aos profissionais da educação básica municipal. A respeito dessa questão, o professor P7EICE ressalta que a falta de um planejamento por meio de um programa específico de formação docente coordenado pela SME vem deixando esses profissionais inseguros em apostarem na realização dos cursos de que têm interesse.

O que eu penso é que toda vez que fosse ter um curso de capacitação para melhorar qualquer profissional, que a rede já tivesse um programa. Ah, vai ser esse curso que você vai fazer. Então, você entra. Sabe? Qualquer coisa combinada já! É o planejamento [...]. A gente fica perdido! Você não faz a inscrição e você não sabe se você vai poder fazer (P7EICE).

Quanto à oferta dos cursos de formação continuada, os professores investigados apontam que desde o ano de 2015, estes cursos, ora não veem sendo ofertados, ora são apenas divulgados, ora são ofertados com implicadores para sua realização. Segundo estes professores:

Não oferta! Oferta? Para mim, não! (P4EIJJE).
 Nos últimos dois anos está raríssimo, raríssimo. Até o ano atrasado eles tentavam fazer algumas palestras (P3EFCE).
 Pelo que eu tenho de entendimento a prefeitura não oferece. No momento, não! Eu não sei de nenhum curso de formação em andamento (P4EIJJE).
 Ela divulga, mas ela não oferta. E quando é oferecida também, fala que é para quem está em tal série. É selecionado, então! (P4EIJJE).

Diante dos excertos, compreende-se que a falta de um programa municipal contínuo de formação dificulta a formação continuada dos professores, devendo, portanto, ser questão importante a ser repensada pelo governo local. Por outro lado é importante destacar que nos últimos anos o governo federal ampliou a oferta de ações

para a formação continuada dos professores da Educação Básica. No que diz respeito aos programas do Governo Federal, cabe ao poder municipal efetivar a parceria e fornecer condições de estrutura e de pessoal para a participação dos professores, nos moldes determinados pelas diretrizes dos referidos cursos. Mesmo que estas ações se mostrem como uma resposta fragmentada às demandas formativas dos docentes, é necessário reconhecê-las e examiná-las. Vale destacar, que os professores não indicaram a participação atual em nenhum programa de formação continuada ofertado em nível nacional.

Segundo Gatti, Barreto e André (2011) é nítida a intenção do governo federal em implantar um sistema nacional de educação, assumindo maior responsabilidade pela formação dos professores, através de políticas que envolvem os entes federados. Porém, o que se tem presenciado até o momento são iniciativas frágeis, fundadas apenas nos aspectos técnicos da formação, não atingindo necessariamente o desenvolvimento profissional desses docentes.

Observa-se, ainda, que a adesão aos cursos ofertados pela SME, não ocorre segundo o grau de interesse dos docentes, estando sujeita a critérios pré-estabelecidos por essa mesma secretaria. A falta de número de vagas suficientes, também, é trazida na fala do professor P7EFLE, como obstáculo para aqueles professores que se sentem motivados a participar de determinado curso. Já para o professor P3EIJE, na maioria das vezes, a escolha dos participantes em determinados cursos de formação é realizada em torno dos interesses da SME e aqueles cursos em que todo o quadro docente é convidado, ou, até mesmo, “obrigado” a participar, tratam-se de capacitações de baixa carga horária. Como mostra os excertos:

A prefeitura também oferece, mas eu vejo que, às vezes, o que tá acontecendo muito agora é que, às vezes, a gente tem até interesse de ir, mas é estipulado o número de participantes. Aí, por exemplo, “nossa tem um curso excelente”, mas eu não posso ir (P7EFLE).

E na maioria das vezes já têm aqueles escolhidos a dedo que vão fazer os cursos. Os melhores cursos a gente não tem acesso, a demanda não chega a nós. A gente vai em curso quando a prefeitura oferece um curso de capacitação de um dia, onde a rede toda é obrigada a participar. Não é um curso 180 horas, ou uma pós-graduação (P3EIJE).

Importante acrescentar, que muitas secretarias municipais de educação não dispõem de recursos financeiros e estruturais. Assim, na maioria das vezes, o *staff* delas, responsável pela formação continuada dos docentes, se resume a um grupo de

servidores da área operacional e burocrática que realizam contratações de cursos para formação da rede. Esses motivos, quase sempre, levam as secretarias de educação a recorrerem aos cursos e programas ofertados pelo MEC e/ou pelas universidades públicas. De acordo com pesquisa realizada por Gatti, Barreto e André (2011), grande parte das secretarias municipais de educação não possui, sequer, um departamento direcionado à formação continuada dos professores. Esta realidade, também, pode ser vista no trabalho de Davis, Nunes e Almeida (2011). Consequência da cruel desigualdade econômica do país.

No levantamento de dados realizados, foi possível perceber que os professores não se sentem incentivados a realizarem cursos de formação continuada e trazem diversas questões relacionadas a essa falta de incentivo. Uma delas refere-se à liberação dos docentes, por parte da SME, para realização desses cursos. Como mostra a fala dos professores P6EFCE e P3EFCE:

Eu queria fazer o curso também e não fiz porque falaram que não podia liberar (P6EFCE).

Às vezes, nem consegue saber se vai ter esse suporte da escola ou da Secretaria. Igual, nós duas. Conseguimos esse curso de neurociência, mas a gente ainda está esperando para saber se a gente vai conseguir ir no curso ou não (P3EFCE).

Conforme já visto na seção 3.5 desse trabalho, a Lei Complementar 139/2014 (MARIANA, 2014) que dispõe sobre Plano de Carreira dos Profissionais do Magistério da cidade de Mariana regulamenta o afastamento para formação docente, apenas, em casos de pós-graduação *stricto sensu*, não reservando a esse profissional o pagamento integral de suas remunerações e sim o de uma bolsa no valor do piso salarial vigente⁴⁴ na prefeitura. Fato que não incentiva os professores a darem continuidade as suas formações.

Assim, verifica-se que o texto da referida lei, não prevê a liberação dos professores para a realização de cursos de curta duração que, na maioria das vezes ocorre de forma esporádica. Esta realidade não se caracteriza como incentivo à formação continuada e diverge da Estratégia 18.4 do PME de Mariana (Lei 3.042/2015, p.28, grifo nosso) que trata a respeito de “assegurar licenças remuneradas e **incentivos para qualificação profissional, inclusive** em nível de pós-graduação *stricto sensu*”. Apesar da estratégia não especificar que tipo de incentivo será dispensado, infere-se que

⁴⁴ O piso salarial vigente na prefeitura municipal de Mariana - MG possui o mesmo valor do salário mínimo nacional, que fechou o ano de 2017 no valor de R\$937,00.

por meio do termo “inclusive” trazido em letra de lei pelo PME, torna-se necessário rever de que forma pode ocorrer a liberação para outros cursos, além do mestrado e doutorado.

Outra questão em torno da falta de incentivo à formação continuada, revelada pelos professores, aponta para a existência de um quadro reduzido de docentes atuando nas escolas da rede municipal de Mariana. Desse modo, a falta de professores substitutos é um fator agravante, que deve ser considerado. Como pode ser visto nas falas dos professores P5EFCE, P7EFLE e P5EFLE:

Na verdade, o que foi colocado, realmente, vários profissionais estão afastados. Então, às vezes, nem as pessoas da manhã poderiam, ou essas da manhã, também, estariam fazendo. A dificuldade está aí, em liberar. Não porque a escola não quer liberar, e sim porque não tem pessoas para ficar substituindo (P5EFCE).

Nós estamos com problemas de profissionais que são poucos, agora não tem nem eventual, aqui à tarde [...]. Não tem como um profissional não ficar na sua sala para você fazer curso ou então você vai fazer no horário que não é para você estar na escola (P7EFLE).

Mas eu vejo um problema sério, que é a questão da falta de valorização de quem busca formação [...]. O professor busca formação e aí tem esse problema: que não tem ninguém que o substitua. Você tem que ir buscar formação fora do seu horário, o que é complicado! Quem tem três turnos, igual à gente estava conversando no outro dia: “vou estudar que horas? vou fazer curso que horas? de madrugada?”. Porque não posso largar a sala de aula, não posso largar meu horário de pedagogia, não tem quem substitua. Esse é um problema! (P5EFLE).

Esta realidade, trazida pelos professores, corrobora as pesquisas de Gatti, Barreto e André (2011), ao registrarem que dentre as dificuldades mais recorrentes apontadas pelas Secretarias de Educação encontra-se justamente a retirada do professor da sala de aula, em decorrência de sua substituição, a fim de que os alunos não fiquem sem aula. Esse mesmo exame é realizado por Davis, Nunes e Almeida (2011, p. 95): “[...] faltam professores substitutos, quando os docentes se afastam da sala de aula para participar de ações de Formação Continuada e muitas Secretarias de Educação reclamam de que não dispõem de um centro de formação próprio [...]”.

A ausência de professores substitutos sugere a possibilidade de que a formação seja realizada fora do horário de trabalho, o que se torna, ainda, mais agravante para os professores com extensa carga laboral, citada pelo professor P5EFLE. Entretanto, na análise dessa possibilidade, é importante atentar que as orientações dos Referenciais para a Formação de Professores (BRASIL, 2002, p.135), afirmam caber às secretarias de educação “a criação de condições para que a formação continuada possa ocorrer dentro

da jornada regular de trabalho dos profissionais da educação, sem prejuízo das horas de docência”. Essas orientações parecem observar a realidade da carga laboral experienciada por muitos docentes, conforme revela o depoimento do professor P7EFLE:

Infelizmente professor trabalha além. Ele trabalha como se fossem três turnos: de manhã à tarde e quando chega em casa ele tem que fazer as coisas da casa, leva serviço de escola ainda para fazer em casa e aí a gente não tem tempo para nada! (P7EFLE).

A percepção dos investigados quanto à diminuição e ausência de professores substitutos nas escolas evidencia uma necessidade trazida pela Estratégia 18.1 do PME (Lei 3.042/2015) que prevê a realização de concurso público, no início do ano de 2018. Fato que deve considerar o número de remoções e substituições do quadro de professores da rede de ensino. Essa situação complica-se ainda mais para os professores contratados, que se sentem menos valorizados diante dos efetivos, conforme relata o professor P3EFLC:

É sempre assim: ou não tem vaga para todo mundo ou não tem substituto para as turmas. Aí, a preferência é para os efetivos e assim vai (P3EFLC).

Outra demanda formativa tratada pelos professores refere-se à relevância dos cursos de formação continuada para a prática docente. Segundo o professor P3EFCE, esses cursos devem priorizar:

[...] a formação continuada que realmente atendesse às necessidades do profissional. Porque, buscar cursos de formação continuada, no qual o que vai ser visto é o que a gente já sabe, ou algo que não está dentro das expectativas enquanto educador, não vai adiantar muito. E aí, fica enchendo a gente de coisa que a gente não precisa. Quando, na verdade, a gente tá precisando é de outra coisa. É igual a você dar comida para quem não tem fome e deixar com sede quem precisa de água (P3EFCE).

Ainda para os professores P5EFCE e P4EIJE, os cursos não atendem suas demandas formativas, configurando-se como repetitivos e distanciados de suas expectativas.

Então, assim: uma formação pra gente ela tem de atender todas essas demandas que a gente precisa. Que é difícil, né? (P5EFCE).
Mas normalmente, a maioria desses cursos que nós fazemos é uma repetição do curso anterior. Não muda o assunto [...]. Você não tem um retorno dos seus anseios (P4EIJE).

Infere-se das falas dos professores, que formar-se é mais do que receber ou obter informações e compreendê-las, mas tornar o aprendizado parte dos seus interesses, anseios e necessidades e, assim, desenvolver-se com ele. Importante frisar, que a formação continuada, como processo de desenvolvimento profissional, não se restringe a uma instituição ou a um curso específico, tendo em vista que os professores se desenvolvem principalmente no contexto do trabalho exercido na escola. E, ainda, esse mesmo contexto depende de relações com outras instâncias, como o Estado em suas diferentes representações, a exemplo da família e das organizações instituídas para que a escola se desenvolva. Para Gatti (2008) o termo formação continuada, na perspectiva de desenvolvimento profissional dos professores, deve ser:

Tomado de modo amplo e genérico, como compreendendo qualquer tipo de atividade que venha a contribuir para o desempenho profissional – horas de trabalho coletivo na escola, reuniões pedagógicas, trocas cotidianas com os pares, participação na gestão escolar, congressos, seminários, cursos de diversas naturezas e formatos, oferecidos pelas Secretarias de Educação ou outras instituições para pessoal em exercício nos sistemas de ensino, relações profissionais virtuais, processos diversos a distância (vídeo ou teleconferências, cursos via internet etc.), grupos de sensibilização profissional, enfim, tudo que possa oferecer ocasião de informação, reflexão, discussão e trocas que favoreçam o aprimoramento profissional, em qualquer de seus ângulos, em qualquer situação (GATTI, 2008, p. 57).

Nas práticas dos cursos de formação de professores, é comum se valorizar a transmissão de teorias que privilegia somente alguns pensamentos ideologicamente dominantes, em detrimento a complexidade dos conhecimentos vindos das experiências individuais e coletivas, construídas ao longo da carreira dos professores. Contrariando essa realidade, espera-se que os processos formativos envolvam toda a trajetória desses profissionais, suas concepções de vida, de sociedade, de educação, de escola, suas habilidades, seus interesses, suas necessidades, como também seus medos, dificuldades, desafios e limitações. Caso contrário, se caracterizarão como cursos sem sentido e “repetitivos”, termo refletido anteriormente na fala do professor P4EIJJE.

Em se tratando especificamente dos cursos de formação continuada ofertados pela SME, os professores ressaltam que não são consultados quanto as suas demandas formativas, ficando por conta da equipe da Secretaria de Educação a escolha das temáticas a serem abordadas, conforme afirmam os professores P5EFCE e P7EFLE:

Geralmente, quando surge, a Secretaria é que define. Abre uma parceria com o Positivo⁴⁵, ou com qualquer outra empresa. Aí, eles trazem um curso que, para eles, eles acham que nós estamos precisando daquela formação, e traz. Então, não nos consultam para saber qual é a demanda. Então, trazem aquele curso. Ah, nós conseguimos uma parceria com o Positivo. Aí, vem uma pessoa de lá, a gente olha: “oh, aquilo eu já faço. Desse jeito, eu já faço”. Ela não escuta aquilo que eu quero. O que eu tô querendo agora? O que o professor tá precisando? Então? O que eles querem? O que eles consideram que é legal trazer? O que é importante? Não! Nada o que o professor está querendo naquele momento (P5EFCE).

[...] não vem em momento nenhum para perguntar para a gente, não. Essa equipe que tem lá [SME], é a que coordena, é quem faz a sugestão e manda para a gente [...]. Por que não vem fazer uma pesquisa com o professor? Eles mesmos poderiam vir aqui perguntar: “professora o que é que tá mais gritante aqui?” (P7EFLE).

Ao pensar na qualidade da oferta dos cursos de formação continuada direcionados aos professores, deve-se observar qual concepção de formação se encontra por trás dessa oferta. Ao longo da história da educação e de sua própria trajetória, alguns desses cursos de formação vêm desenvolvendo várias concepções e práticas, com acentuada influência ideológica, geográfica, acadêmica, econômica e política. Contudo, nota-se que por muito tempo e, ainda nos dias atuais, a maioria dessas concepções compreende a formação continuada como:

[...] uma maneira de suprir as lacunas existentes na formação “inicial” docente; de sanar dificuldades escolares que acontecem no cotidiano escolar; de implantar políticas, programas, projetos, campanhas, principalmente governamentais; de adquirir certificados (créditos) para ascender na carreira e/ou obter benefícios salariais; de satisfazer interesses ou necessidades de conhecimentos específicos, ou seja, cursos de curta duração que contribuam apenas para cumprir uma exigência social (ALVARADO-PRADA, FREITAS; FREITAS, 2010, p. 374).

Frente a essa realidade, o que se percebe no quadro das políticas atuais, com destaque para o novo PNE (Lei 13.005/2014) é o interesse em que as instituições de ensino superior assumam a formação continuada dos professores, o que por várias razões não vem acontecendo. Assim, o que se tem visto é que muitos estados e municípios têm deixado essa formação por conta de empresas, instituições e profissionais, que não atendem as condições necessárias à diversidade de seus requerimentos. Além disso, buscam atender mais os interesses dos gestores públicos, por vezes sem condições para compreender a complexidade desse tipo de formação, do que as demandas formativas dos próprios professores.

⁴⁵ Trata-se de empresa brasileira ligada a área da informática.

Esse tipo de ação, dificilmente provocará algum tipo de mudança na qualidade do processo de ensino e de aprendizagem ofertado, tendo em vista que o professor não é considerado como autor de sua própria formação e nem ouvido quanto as suas demandas formativas, sentindo-se desvalorizado. Além disso, desconsidera suas expectativas pessoais e profissionais, suas condições de trabalho e as culturas elaboradas pelas unidades escolares nas quais atuam.

No exame das falas dos professores, percebe-se, também, como a ideia restrita de formação continuada é difundida no meio escolar. Fato que alia esse tipo de formação aos espaços externos à escola, não vendo esta como *locus* formativo. Um dos motivos que fortalece esse tipo de pensamento se dá pelo fato de grande parte das escolas não propiciarem momentos de encontros e de trocas de experiências entre os docentes. Os momentos para realização de Atividades Complementares (AC), por exemplo, são bem propícios para essa finalidade, o que incluiria ouvir os docentes quanto as suas demandas formativas, anseios, dúvidas, preocupações e perspectivas. Porém, em grande parte dos casos, o que se percebe é que os momentos de AC são mal aproveitados e desperdiçados com afazeres de ordem burocrática. Em torno dessas ideias, o professor P5EFLE traz uma alternativa de curso de formação, que considera a escola como *locus* formativo e se aproxima de um modelo desejado por Pereira-Diniz (1999), Gatti (2009) e Imbernón (2004).

Eu acho que o curso, não tem como você falar assim: “olha, você fez e pronto e tá acabado”. Eu acho que o curso tinha que ser igual a um grupo de apoio. Você faz aquilo, aí, você vai lá, experimenta, aí, volta e discuti com o grupo de novo e vê o que deu certo, o que não deu certo e, assim, vai e volta. Você fazer um grupo assim para discutir, igual como a gente tá aqui hoje (P5EFLE).

Nesse sentido, “a instituição é vista como um nicho ecológico para o desenvolvimento e a formação. O professor é sujeito e não objeto de formação” (IMBERNÓN, 2004, p. 81). O posicionamento dos docentes e do coordenador pedagógico da escola nesse processo formativo é de extrema importância e terá como objetivo confrontar teoria e prática, suscitando a busca pela reflexão da rotina diária.

Por outro lado, Pereira-Diniz (1999) enfatiza que para a escola ser considerada espaço de formação, é necessário garantir aos professores as condições de trabalho adequadas para a realização do fazer pedagógico. E, assim, tornar-se um espaço coletivo

da construção de saberes e práticas. A estreita relação entre a formação e as condições de trabalho pode ser vista nas falas dos professores P7EICE e P3EFCE, ao afirmar que:

A gente fez uma pós agora, a gente terminou [...]. Você vê que você aprende. Tem coisa que você consegue praticar em sala, mas você depende da escola, ou do espaço físico, ou do material. Péssimo! Horrível! (P7EICE).
E, mesmo sendo barrado de todas as formas pra conseguir colocar a formação em prática, a gente foi lá e ainda achou uma brechinha que nem água (P3EFCE).

Dentre outros quesitos relacionados a boas condições de trabalho, que por sua vez estão interligadas a formação docente, pode-se citar: tempo para reflexão e sistematização da prática, bem como estudos individuais e coletivos e autonomia. Este último é retratado pelos professores, que se sentem restringidos em seu poder de decisão sobre sua prática docente. Quanto à incidência da autonomia em sala de aula, o professor P3EFCE afirma que é:

Pouquíssima! Porque a gente vê teoricamente muita coisa que é aplicável, mas a gente se sente engessado. Engessado pelos conteúdos que são exageradamente amplos e a gente não tem como estar fazendo com que o aluno absorva aquilo da melhor maneira. E aí, vem um cronograma de avaliações que já vem da Secretária de Educação, um cronograma de testes que tem de ser seguido à risca. Tudo muito ser seguido à risca. Tudo muito um atrás do outro. Entende? Então [...], por mais que falemos: “você fechou a porta, a sala é sua”, a coisa não é bem assim [...]. O que a gente precisa é de autonomia para poder se desenvolver (P3EFCE).

Já o professor P2EICE revela o mal estar em não poder aplicar na prática aquilo refletido na teoria, devido a sua imobilidade diante do currículo imposto, que limita suas ações sobre a organização do seu trabalho.

Talvez seja uma palavra muito forte o que eu vou falar, mas tem hora que eu me sinto hipócrita [...], quando eu recebo a matriz: ao final do primeiro período, escrever o primeiro nome, grafar as letras, os números de 0 a 9. É a palavra exata: hipócrita. Porque você pensa, você reflete a teoria, sabe que não é para fazer aquilo, mas tem que fazer (P2EICE).

A perda de autonomia dos professores sobre sua prática em sala de aula realça a precarização do trabalho docente e sua desvalorização política e social, em que pesem os empenhos realizados para sua valorização. Por meio da fala do professor P5EFCE, infere-se que as ações em torno dos conteúdos a serem trabalhados com os alunos, inclusive quanto à sua forma, são direcionadas por encaminhamento institucional da

SME e cobradas nas avaliações de desempenho docente⁴⁶. Essas avaliações sofrem interferência dos resultados acadêmicos anuais dos alunos, obtidos nas provas bimestrais padronizadas, elaboradas pela Secretaria Municipal da Educação. Ainda para o professor P5EFCE:

Então, às vezes, essa formação até nos frustra [...]. Eu tô emperrada! Do que eu consigo mudar na minha sala, eu consigo. Mas eu tenho que fazer quase que dois trabalhos: eu faço aquilo que eu estudei, que eu vi que é legal, e faço aquilo que a secretaria está me pedindo. Aí, você faz assim. Porque, no momento da sua avaliação de desempenho, eu tenho que seguir aqueles critérios da avaliação que estão pedidos. O menino está de “saco cheio” daquele conteúdo. Mas eu tenho que continuar, porque a prova é única. Na hora que vem a prova pra mim, ele tem que dar conta. Então, aí você começa a trabalhar paralelo. Aí, às vezes, não fica bem nem uma coisa nem outra (P5EFCE).

Nota-se, que diante da necessidade de alavancar os resultados dos alunos, de modo que se alcance a bonificação docente, prevista no Plano de Carreira (Lei nº 139/2014) ou até mesmo de modo a garantir seus empregos, os professores não só restringem seus planejamentos pedagógicos, como os utilizam inadequadamente, se apropriando, somente, dos componentes curriculares exigidos nas avaliações realizadas pela SME. Diante desse contexto, duas questões sobressaem: 1) não se pode considerar uma matriz de avaliação como sendo o currículo, tendo em vista que a primeira se apresenta com caráter operacional e restringe-se a seleção de conteúdos considerados, pelos elaboradores das avaliações, como importantes; 2) por meio da pressão em alavancar os resultados dos alunos, muitos dos docentes podem buscar trabalhar em escolas que ofereçam mais chances de alcançar melhores resultados dos discentes.

Ainda no que se refere à avaliação de desempenho dos docentes, é necessário destacar que essas avaliações necessitam estar articuladas a um sistema de competências (compreendido como elementos de referência para uma boa docência), que devem, inclusive, servir de base para o desenho de cursos de formação de professores e planos de desenvolvimento profissional docente. Outros pontos relacionados à avaliação de desempenho dos professores serão trazidos na seção 4.2 desse trabalho.

Ao retratar a falta de autonomia docente no trabalho pedagógico realizado, surgiram, também, questionamentos sobre como o professor no processo de construção de seu trabalho pode equilibrar, de forma ética, as prescrições e interesses curriculares e

⁴⁶ Ver Lei nº 139/2014, que dispõe a respeito do plano de carreira do pessoal do magistério do município de Mariana-MG e abarca as questões relacionadas às avaliações de desempenho dos docentes.

avaliativos externos (vindos da SME) com o que ele julga ser um processo educativo significativo para os alunos. Nessa discussão, é importante refletir em torno das necessidades impostas à escola e ao trabalho docente, compreendendo, *a priori*, que a docência não se reduz à organização, planejamento e efetivação das aulas, conforme o que já foi definido. Compreensões equivocadas a esse respeito se distanciam das necessidades da comunidade, dos alunos e do compromisso social assumido profissionalmente pelos professores.

Desse modo, o trabalho docente deve ser conduzido a partir da mobilização de valores políticos, sociais e humanos, construídos com base em uma sólida formação profissional, cultural, social e política dos educandos. Por meio de uma consciência ética, os professores põem em cheque as prescrições da SME. Porém, para além disso, é preciso possuir e exercer a autonomia necessária para que seus trabalhos atendam as expectativas dos alunos e das comunidades em que atuam.

Por outro lado, é importante frisar que a educação não é um problema unicamente dos professores, como se estes pudessem tomar decisões de forma alheia à sociedade. Pelo contrário, sua profissão é de compromisso público. Este compromisso se concretiza através dos currículos, das estratégias didático-metodológicas e das avaliações escolares. Daí a importância da SME abrir fóruns de discussão e problematização em torno desses componentes educacionais, com a participação efetiva dos professores e de toda a comunidade escolar.

Diante do contexto apresentado em torno da formação continuada de professores, nota-se que, apesar da: dificuldade de oferta; falta de um programa de formação continuada, por parte da SME; impedimentos na liberação dos docentes; lacuna no quadro de servidores/professores; compreensões equivocadas quanto à concepção de formação continuada; déficit formativo, relacionado à que de tipo de formação os professores consideram relevantes para o seu processo de DPD e; tensa relação entre formação continuada e condições de trabalho, os professores continuam a investir na sua formação de forma autônoma e, por vezes, empenhando sacrifícios. Assim como evidenciam os professores P5EFCE, P3EFCE, P7EFLE, P3EFLC:

Então, cabe a nós procurar, cada um dentro da sua procura. Eu fiz uma segunda pós-graduação, eu tento continuar, tô tentando continuar meus estudos (P5EFCE).

Por mais que os cursos de formação que são oferecidos, eles não nos atendam, a gente foi lá e buscou sozinho. A gente não importou de investir o

nosso salário ou as nossas horas com família, de sono, pra poder fazer aquilo (P3EFCE).

A gente que tem que correr atrás [...]. Então, a gente corre atrás para poder estar trabalhando na sala de aula. Colher, aprender com uns, faz cursos, capacitações e continuar além [...] (P7EFLE).

[...]. Eu vejo o que é que eu necessito e vou aprimorando (P3EFLC).

Além da formação inicial e dos cursos de formação continuada, existe outra perspectiva de formação docente que requer ser melhor investigada, trata-se da autoformação. Nesta perspectiva, os professores investem em si mesmo e na sua própria formação, a partir do entendimento das suas carências e dificuldades. Pensar a formação para além do formato, normas e procedimentos, que, via de regra, constitui os cursos de formação inicial e/ou continuada requer do professor uma tomada de consciência acerca da sua profissão, bem como a busca em redescobrir-se enquanto profissional/pessoa. Nessa redescoberta, o professor se torna capaz de ressignificar o conhecimento que detém e construir novos saberes.

Ao apropriar-se do seu próprio conhecimento, este profissional adquire maior confiança em si mesmo e maior clareza sobre o que ensina, a forma como ensina e por que ensina. Dessa forma, o seu trabalho ascende a um processo permanente de investigação e gera possibilidades de construir novos caminhos e referenciais teórico-práticos importantes à sua formação.

Não resta dúvida, que a autoformação dos docentes possui um lado positivo, tendo em vista seu crescimento, principalmente por meio do exercício reflexivo de sua prática e das necessidades desta. Entretanto, a perversa contradição dessa situação está entre a ideia do professor como foco principal do sucesso do sistema educacional, e a imposição vista em diversas redes de ensino para que estes profissionais, por conta própria e sem apoio, atendam os apelos do governo em “fazer-se competente”. No enfrentamento dessa situação, é preciso que a política de formação de professores, prevista nas metas 15 e 16 do PNE (2014-2024), tenha um olhar centrado nas propostas de formação dos estados e municípios, a fim de que essas tratem esse elemento da vida profissional docente de maneira sistêmica. Isto é, articulando-o com: as demandas formativas dos professores, os elementos da carreira e a regulamentação do ensino superior, de modo a atender às necessidades da prática do ensino em sala de aula, sem, contudo, afastar-se dos constructos teóricos necessários ao alicerce dessa mesma prática.

4.2. As Demandas da Carreira dos Professores

O descritor “As demandas da Carreira dos Professores” está inserido na categoria de análise “Desenvolvimento Profissional Docente” e foi criado a partir dos indicadores: “plano de carreira, avaliação de desempenho, condições de trabalho, jornada de trabalho, remuneração, valorização docente e reconhecimento social”.

O desenvolvimento da carreira dos profissionais da educação básica em Mariana – MG, regulamentada pela Lei Complementar nº139/2014, ocorre através de tempo de serviço, progressão horizontal e progressão vertical. A progressão horizontal se dá mediante a combinação de critérios e de procedimentos específicos de avaliação de desempenho, conforme regulação da Secretaria Municipal da Educação, e a vertical mediante a elevação da escolaridade básica ou devido à obtenção de titulação acadêmica na área específica ou em área de conhecimento afim.

Na referida lei, observa-se que os aspectos mais valorizados são os que impactam diretamente sobre o salário. O primeiro deles é a titulação, já que se trata de mudança de nível (promoção vertical) e essa, representa maior correção salarial em termos de desenvolvimento da carreira. O segundo é a avaliação de desempenho (progressão horizontal), que garante o prêmio de produtividade, e o terceiro é o tempo de serviço, que ocorre de forma quinquenal (de cinco em cinco anos), concedido mediante a incorporação ao piso salarial de um percentual fixo, invariável e único de 3% (três por cento) por quinquênio.

Ao analisar as falas dos professores P3EFCE e P5EFCE em torno da elaboração do plano de carreira, verificou-se que houve a participação dos docentes, ainda que de forma restrita. Nota-se também um descontentamento quanto ao atendimento de suas reivindicações:

Então, no plano de carreira, por mais que não tenha sido amplamente ouvido, ele foi [...] o único que teve uma certa participação. E se ele não é pior, é porque teve essa participação. Então, o que falta, na verdade, eu volto a repetir, é a gente ser ouvido mais, porque quando a gente não é ouvido, a gente, simplesmente, pode ignorar, pode ficar insatisfeito, pode não querer fazer (P3EFCE).

Eu, como participante, fui representante dos professores. Então, muitas coisas que a gente hoje briga, que a gente pede, foram pontuadas, foram solicitadas que fossem retiradas ou fossem alteradas. Nós não fomos ouvidas. Porque é igual a gente colocou: “a gente coopera, a gente pede”. Simplesmente, eles falam: “nós vamos analisar”. Aí, eles analisam e veem que o melhor é o que eles fizeram (P5EFCE).

Mediante a importância da regulação da carreira docente por meio da elaboração e implantação dos planos de carreira, é que a participação efetiva dos professores deve marcar um processo de construção, que possibilite analisar diferentes visões em torno das diversas problemáticas tratadas nesses planos. Assim, para que os planos se concretizem como instrumentos democráticos de efetivação dos direitos e deveres dos docentes é preciso que as secretarias municipais de educação definam os padrões de participação destes profissionais.

Para os professores investigados, uma das grandes mudanças trazidas pelo plano de carreira refere-se à avaliação de desempenho. Nessas avaliações, se inserem mecanismos de definição de bonificações pautadas no mérito⁴⁷ individual do servidor público, assim como o fomento de políticas com foco no alcance de resultados e metas. De acordo com o professor P4EIJJE:

A gente é avaliado pelos nossos dirigentes. Isso está dentro do plano de carreira. Antes do plano de carreira, não havia essa avaliação. E a escola é avaliada de acordo com a apresentação também do plano de carreira (P4EIJJE).

Atualmente, o reflexo da lógica presente nas políticas educacionais, que vê professor como agente fundamental para a melhoria da qualidade de ensino, requer que o trabalho e formação dos docentes sejam avaliados. Esse fato vem influenciando na elaboração dos planos de carreira para o magistério, realizados pelas secretarias de educação do país. Esses planos, amparados pelo Art. 206 da CF (1988) e Art. 67 da LDB (1996), expõem a importância da avaliação de desempenho dos professores da educação básica, integrando dispositivos relacionados à mesma.

A inserção desse processo avaliativo no plano de carreira dos professores vem suscitando posicionamentos diversos entre os profissionais. Para o professor P5EFCE:

[...] De uma forma geral, eu acho que é bom pelo seguinte: o professor tem que ser avaliado, né? Da mesma forma que nós temos excelentes profissionais, nós temos péssimos profissionais que se acomodam, que ficam ali, não fazem seu serviço, vão levando, vão empurrando (P5EFCE).

Diante do excerto trazido, é importante ressaltar que a determinação da qualidade de desempenho do professor vinculada apenas à aprendizagem de conteúdos aferidos nas avaliações dos discentes, implica desconsiderar outras dimensões da

⁴⁷ O conceito de mérito vem admitindo significado ideológico dentro da área educacional, encontrando-se na base de políticas que consideram a meritocracia para, por exemplo, a distribuição de recursos. No entanto, este trabalho não tem a intenção de abordar a respeito da adoção deste conceito e suas adulterações no discurso do senso comum e das políticas públicas.

atividade docente: contexto escolar, condições de trabalho, clima escolar, realidades sociais vivenciadas no exercício da docência, formação dos professores e dos próprios avaliadores, etc., não podendo, portanto, ser reduzida a um único aspecto, embora importante. Um exemplo dessa questão, relacionada ao contexto escolar, é que uma escola onde os índices de letramento são baixos e que não possui biblioteca, traz um implicador na avaliação de desempenho dos professores, haja vista que esta ocorre pela aferição da aprendizagem dos alunos.

Assim, não se pode perder de vista que o alcance parcial dessas abordagens revelam apenas alguns aspectos relacionados ao trabalho docente. Para Medley (1982):

Do mesmo modo que a competência de um professor não garante em absoluto que, em determinadas situações, o seu desempenho vai ser de certa maneira, também não se poderá assegurar que o desempenho do professor, por si só, produza determinado tipo de resultados junto a seus alunos (MEDLEY, 1982, p. 16).

Acerca dos propósitos da avaliação de desempenho, o professor PIEJE afirma não existir interesses para além do acréscimo salarial. O que viria a desperdiçar o propósito formativo desse tipo de avaliação, que por sua vez deve estar alicerçado em uma melhor percepção do professor a respeito de suas práticas, podendo revê-las, revisá-las e adequá-las à melhoria do processo de ensino e de aprendizagem.

Eu acredito que a avaliação do desempenho ela é utilizada, básica e unicamente, para a questão salarial dos profissionais da Educação (PIEJE).

Entretanto, de acordo com o plano de carreira dos professores de Mariana – MG (Lei Complementar nº139/2014), para além das questões remunerativas, em que a avaliação de desempenho interfere na premiação anual por produtividade, as avaliações também influenciam no afastamento para cursos de especialização *stricto sensu*, na progressão horizontal da carreira⁴⁸, na participação nos encontros de AC's, tendo em vista que para recebimento da premiação é preciso o mínimo 85% de presença nesses encontros, e na exoneração desses profissionais, caso venham apresentar, no interstício

⁴⁸ Segundo Art. 8º §1º da Lei Complementar nº 139/2014 a aplicação da Progressão Horizontal por meio da avaliação do desempenho do Professor e do Pedagogo compõe-se de dois procedimentos combinados e com pesos específicos: “a) O Índice GUIA, uma avaliação processual de aplicação bimestral e com efeitos de terminalidade anual, gerando uma nota do Professor, uma nota do Pedagogo, uma nota do Diretor Escolar, uma nota do Vice-Diretor e a nota da escola, culminando com resultados finais apurados na conclusão do ano letivo e cumulativamente de cada biênio; b) Os resultados acadêmicos médios dos alunos de cada Professor, apurados nas provas bimestrais padronizadas, confeccionadas e aplicadas pela Secretaria Municipal da Educação, com efeitos de terminalidade em cada ano letivo e cumulativamente em cada biênio.”

de 05 (cinco) anos, duas avaliações anuais consecutivas de desempenho negativas ou, alternadamente, três avaliações anuais negativas. Nesse quadro, transparece o viés de controle dessas avaliações, em que os professores que não atingirem os padrões de ensino e comportamentos exigidos podem ser penalizados e até mesmo exonerados de seus cargos.

Todavia, a dinâmica de avaliação de desempenho dos professores pode não estar ligada apenas às práticas de controle, vindo a se instaurar como instrumento de desenvolvimento profissional dos docentes. Para tanto, as avaliações devem associar seus resultados de forma positiva, ressaltando sua capacidade de contribuir para o crescimento da qualidade da atividade profissional. Esse caminho exige por parte das secretarias de educação, uma efetiva atenção no modo como ocorre o retorno institucionalizado das avaliações aos professores. Esse conteúdo foi ponto de discussão nos grupos focais e questionado pelo professor P7EIJJ nos seguintes termos:

Como que o município se utiliza dessas avaliações de desempenho que eles fazem com os profissionais da educação? Como que isso é feito? Para onde isso vai? Porque eu imagino que ninguém tem acesso a essas coisas [...]. Assim, você tem um retorno? Você como profissional de educação, além da nota da escola, você tem um retorno? (P7EIJJ).

Não resta dúvida, que perceber esse tipo de avaliação como forma de promover a melhoria da prática pedagógica exige *feedbacks* constantes à atuação docente, a fim de identificar aspectos que podem ser redirecionados, não somente pelos professores, como também pela escola e pela SME. Desse modo, as avaliações devem ocorrer de forma sistêmica, envolvendo não apenas a escola e seus profissionais, como também as próprias secretarias de educação, tendo em vista seu importante papel na oferta, manutenção e busca pela melhoria da qualidade do ensino público prestado. A respeito dessa situação, o professor P3EFCE, ressalta que:

Eles só avaliam a gente. Inclusive, a gente questiona muito isso: nós somos avaliados, mas a secretaria de educação nunca é avaliada. Então, quer dizer: é uma avaliação unilateral. O Sistema Público tem que ser uma via de mão dupla. Porque senão, né? Muito fácil! (P3FCE).

Ressalta-se, portanto, que uma avaliação amplamente participativa permite aquilatar o grau de sua legitimidade, além de apreender os resultados imediatos e mediatos em seus vários efeitos. Além disso, processos de avaliação participativa podem se constituir em aprendizagem social, incorporando valor às pessoas, às instituições e aos trabalhos realizados por estes.

As questões relacionadas à avaliação de desempenho se interligam a outras, a exemplo das condições de trabalho, que de forma direta interferem no processo de aprendizagem dos alunos e, conseqüentemente, na aferição de desempenho dos docentes. A insatisfação com as condições de trabalho, em seus diversos aspectos, surge nas falas dos professores de forma recorrente. Aspectos que dificultam o processo de ensino e de aprendizagem como: problemas relacionados à infraestrutura dos prédios escolares, falta de material e recursos didáticos, excesso de trabalho burocrático, fragilidade nas relações interpessoais dentro da escola, falta de formação direcionada ao grupo de apoio escolar (porteiros, merendeiras, pessoal da limpeza etc.), foram vistos neste estudo como fatores que influenciam, de modo efetivo, nas condições de trabalho dos professores e, portanto, no seu processo de desenvolvimento profissional.

As condições ligadas à infraestrutura dos prédios escolares suscitaram críticas por parte dos docentes, que veem seus trabalhos condicionados e defasados diante das necessidades e das demandas de aprendizagem dos alunos, conforme demonstram os professores P3EFCE, P2EIJE e P5EFCE:

Mas eu sou muito insatisfeita com as condições de trabalho. Por quê? É o lugar onde a gente passa a maior parte do tempo; são escolas totalmente depredadas (P3EFCE).

Eu acho que as condições de trabalho são péssimas! Por exemplo: você tem que dar o melhor para seu aluno, não é? Aí você entra no banheiro que o vaso está entupido, a torneira está estragada, o cano vazando água. A criança vai molhando o pé todo, molhando a roupa [...]. Você vai entrar no banheiro do professor: tá fedendo, tá sujo, tá vazando água. Não dá não! Você anda na escola, tá suja, porque não tem funcionário suficiente para o serviço (P2EIJE).

Trabalhando como no século XX em pleno Século XXI. Porque a escola não tem essa estrutura, também, para atender a demanda do aluno. Estou falando das escolas municipais. Se você olhar nas nossas salas, nós, ainda, estamos no século XX [...] (P5EFCE).

Além do mau estado de funcionamento dos prédios, a falta de espaços pedagógicos para a execução de atividades de arte e/ou que se utilizem de material concreto⁴⁹ se tornam um desafio para os docentes, como pode ser visto na fala do professor P5EFLE:

Você tem que pensar o seguinte: você tem que trabalhar receita com a criança, você tem que trabalhar com pintura. Então, o adequado é que você tivesse, ou uma sala de aula que tivesse todas as condições de fazer isso, ou

⁴⁹ O uso de material concreto, além de propiciar aulas mais dinâmicas, tem possibilitado aos alunos estabelecer relações entre as situações experienciadas na manipulação desses materiais e a abstração dos conceitos estudados.

“você tivesse um espaço montado que você pudesse levar essas crianças. Porque todo mundo exige que o professor faça: ‘tem que trabalhar em receita, a gente tem que usar o concreto. Vamos lá gente, botar os alunos para fazer os docinhos’ Mas tudo na sala de aula? Sem condições! (P5EFLE).

Por meio das análises realizadas, ficou evidenciado que as condições estruturais ofertadas pela SME às escolas municipais de Mariana não vem favorecendo a realização das diversas atividades pedagógicas em sala de aula, principalmente as artísticas e experimentais, justamente aquelas que despertam maior interesse por parte dos alunos. É importante levar em conta que as más condições físicas dos prédios escolares, também, interferem no ideário que os alunos constroem da escola, além de favorecer um clima de desmotivação por parte dos professores que, por vezes, são obrigados a alicerçar sua prática pedagógica em momentos de improviso, como forma de enfrentamento e superação das precárias condições a que é submetido seu trabalho.

As questões relacionadas à infraestrutura das escolas da educação básica foram tratadas na Estratégia 7.18 do PNE (2014-2024), que apresenta seu conceito de infraestrutura relacionado ao:

Acesso à energia elétrica, abastecimento de água tratada, esgotamento sanitário e manejo dos resíduos sólidos, garantir o acesso dos alunos a espaços para a prática esportiva, a bens culturais e artísticos e a equipamentos e laboratórios de ciências e, em cada edifício escolar, garantir a acessibilidade às pessoas com deficiência (BRASIL, 2014a – Estratégia 7.18).

Pode-se considerar, então, que questões relacionadas à depreciação dos prédios escolares e às más condições de funcionamento das salas de aula, não foram consideradas pelo novo PNE. Sobre os aspectos considerados, é importante ressaltar que a falta de energia elétrica, rede de esgoto ou abastecimento de água (realidade não rara nas escolas de zona rural, principalmente do Norte e Nordeste do país) não são questões de responsabilidade das secretarias de educação e sim de infraestrutura local.

O excerto ainda revela a respeito do acesso a práticas esportivas e a bens culturais e artísticos. De acordo com o PNE (2014-2024), as escolas devem ser providas de quadras poliesportivas, auditórios e bibliotecas. É vigente a ideia de que a posse de conhecimentos, inclusive os de ordem da informática e da cibernética, e de bens culturais, são um dos determinantes de desigualdades sociais e vem se revelando como princípio diferenciador de pessoas e grupos humanos. Nesse cenário, Gatti (2016, p.165) afirma que “a educação é chamada a priorizar o domínio de certas habilidades a

ela relacionadas e, os que não possuem as habilidades para tratar a informação ou não têm os conhecimentos que as redes valorizam, ficam totalmente excluídos”.

Apesar dessa chamada, o que se tem visto vai em sua contramão. De acordo com Censo Escolar (2010) é considerável o número de escolas com condições de infraestrutura muito ruins. A falta de energia elétrica, rede de esgoto e abastecimento de água são situações comuns em escolas localizadas em zonas rurais. Enquanto que em áreas urbanas, verificam-se um alto número de escolas sem laboratórios de informática e bibliotecas. No tocante a esta última, grande parte funcionam em situações inadequadas a professores e alunos, por vezes confundindo-se com “guarda-livros, quando o livro é para se usar, manusear, ler” (GATTI, 2016, p.168).

Outro fator relacionado às condições de trabalho dos docentes refere-se ao material e recursos didáticos disponíveis ao processo de ensino e de aprendizagem. Segundo os professores P5EFLE e P7EFLE:

Está faltando tinta na sala. Já tem uns quatro meses que não tem tinta mais. Internet, não tem. Faz falta. Muita falta! Porque pela internet você tem jogos, pode fazer pesquisa, coisa desse tipo, que facilitaria muito também (P5EFLE).

Às vezes, por exemplo: “tem projeto para os professores fazerem. Tem que mostrar”. Vem aí um projeto que a gente tem que fazer. Uma feira em novembro. Mas que material? Não tem papel, não tem EVA. Disse que ia chegar; Não tem papel nenhum (P7EFLE).

A falta de materiais e recursos didáticos, ou o zelo com eles, quando existem, são questões que merecem destaque, tendo em vista que o acesso a esse material está ligado aos objetivos a serem alcançados no trabalho de determinado conteúdo escolar. Assim, o uso adequado desses recursos auxilia o ensino, na medida em que desperta o interesse dos alunos, provoca debates, incentiva novas ideias e facilita a aprendizagem. Diante de tal importância, a ausência de material e recursos didáticos influencia negativamente as condições de trabalho dos professores, que deixam de utilizar opções metodológicas criativas, favoráveis ao aprendizado dos alunos. Essa situação se acirra, quando os professores subtraem recursos financeiros próprios em função da compra desses recursos. Como pode ser visto na fala do professor P7EFLE:

O professor para fazer um mural, fazer alguma coisa, acaba que ele vai comprando para trazer para a escola, para poder fazer uma coisa bem feita [...]. Tinha que fazer um mural outro dia com os meninos. Tive que comprar a tinta, porque tinta para pintar adequadamente, não tem (P7EFLE).

Compreendendo a educação como dever do Estado, que deve ser efetivada mediante a garantia de “atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde” (BRASIL, 1998, Art.208, VII), percebe-se que na atitude forçada do professor P7EFLE, existe um contrassenso ao que prevê a legislação maior do país, que deve ser cumprida por todos os entes federados.

Segundo os professores P1EJJE e P3EFCE, outro ponto que interfere nas condições de trabalho trata-se do excesso de atividades burocráticas a serem realizadas na escola em detrimento às atividades pedagógicas que deveriam requerer um maior nível de atenção e tempo. Para estes:

Eu sou efetivo, mas eu acho que com a questão do plano de carreira triplicaram as burocracias para o professor, que ele agora vai ter que ficar preocupado com a burocracia e não mais com o aluno. Porque a burocracia, se ele não vencer, ele não tem salário e, o aluno, se não passar de ano, dá-se um jeito. Então, nós não temos mais tempo para preocupar com o aluno. Nós temos que nos preocupar com as AC, com os relatórios, com um monte de burocracia que só serve para os políticos fazerem propagandas dos seus mandatos e para acrescentar alguma coisa no nosso salário (P1EJJE).

E ainda tem mais uma coisa: que é toda a parte burocrática. Que parece até que nós não somos avaliados pelo nosso trabalho e sim, pelos nossos papéis, né? Porque são tantos papéis, de tantas cores, de tantos formatos, de tantas letras, de várias fontes, que a gente quase que não pode dar aula de tanto preencher papel (P3EFCE).

Vale considerar que, embora se deseje uma escola democrática, que assuma como ponto de partida as concepções pedagógicas, com forte participação dos seus sujeitos na tomada de decisões, a escola que ainda vigora é a escola burocratizada, regida hierarquicamente, autoritária e não participativa. Nesse sentido, Nóvoa (1997) critica as imposições do Estado aos professores, tendo em vista que muitas delas desfavorece o desenvolvimento pedagógico a ser realizado e compromete a autonomia dos docentes por meio de diversas atribuições de ordem burocráticas e controladoras.

Essa realidade contribui para que a burocracia escolar seja entendida como uma forma de “rotinizar” e mecanizar a atividade docente. A adequação acentuada às questões burocráticas tende a limitar o desenvolvimento das atividades pedagógicas, modelando os profissionais envolvidos nesse processo para servirem aos requisitos da organização, em detrimento de utilizarem sua potencialidade com a qualidade da educação proporcionada. Entretanto, não se trata de desmerecer a importância de muitos dos registros realizados, mas de questioná-los e buscar soluções viáveis para que o

excesso deles não impeça que as questões pedagógicas se instaurem como sendo de primeira ordem.

As dificuldades nas relações interpessoais surgem como outro elemento agravante às condições de trabalho dos professores, segundo relata os professores P5EFLE, P5EFE, P7EFLE e P7EIJD:

Outra coisa que eu acho que me atrapalha no trabalho é a relação também entre os profissionais (P5EFLE).

É a condição de se sentir bem. É você ter uma relação de trabalho onde você se sente bem. Nós, aqui, eu falo por mim, nós temos pessoas que te deixam mal para trabalhar (P5EFCE).

Nossa, é complicado! Porque se você quer trabalhar, você tem que limpar a sala, tem que fazer o serviço da faxineira, porque elas ficam de má vontade. Então, essa questão de relacionamento é um pouco difícil (P7EFLE).

Eu acho que o que interfere diretamente nas condições de trabalho são coisas subjetivas, digamos assim. É relacionamento de trabalho. Por exemplo: chego no berçário, os carrinhos estão sujos. Eles não são lavados, sei lá, há mais de um mês e toda semana vou lá na secretaria e peço: “pelo amor de Deus, lavem os carrinhos [...]”. Então, o que falha, o que pesa aqui nessa escola, a meu ver, é a comunicação. E isso interfere diretamente dentro das condições de trabalho de cada um, de uma maneira muito particular (P7EIJD).

Os impasses em torno das relações vivenciadas pelos professores junto a outros profissionais da escola (grupo de apoio) parecem suscitar duas questões. A primeira se relaciona à necessidade de preparo por parte dos gestores. Para além da administração de recursos, planejamento e execução de ações, os gestores precisam conduzir situações de conflitos, fazendo com que cada empregado e servidor público⁵⁰ conheçam mais sobre seu papel, atribuição e importância dentro da instituição de ensino. Percebendo melhor a respeito desses papéis, é possível compreender como eles se relacionam em torno dos problemas postos pela prática pedagógica. Para Veiga (2004), é preciso repensar a estrutura de poder dentro da escola, visando a sua socialização. Segundo a autora:

A socialização do poder promove a prática da participação coletiva, diminuindo o individualismo e fortalecendo a reciprocidade, que elimina a exploração, a solidariedade que supera a opressão e a autonomia, que indaga a dependência de órgãos intermediários que elaboram políticas educacionais, vendo a escola como mera executora destas (VEIGA, 2004, p.18).

⁵⁰ A expressão “servidor público” substituiu a antiga denominação de “funcionário público”, sendo usada para quem tem vínculo pelo Regime Estatutário e “empregado público” para quem o vínculo se dá pela CLT.

Nesse sentido, o trabalho do gestor escolar requer o convívio com pessoas de várias idades, formações, crenças, valores, exigindo uma postura relacional ampla e versátil. Além disso, coordenar e delegar tarefas a partir das diferenças de cada setor e de perfis profissionais não se trata de uma tarefa fácil. Para tanto, é preciso se aproximar de um modelo de gestão democrática que destaque a importância das relações interpessoais, investindo em espaços de discussões e decisões. Daí a necessidade dos gestores de unidades de ensino serem eleitos de forma democrática pela comunidade escolar, fato que agrega maior legitimidade e confiança ao seu papel. Importante também, que contem com o apoio da SME quanto ao incentivo e promoção de formação permanente.

A eletividade dos gestores escolares vem levantando polêmicas devido aos diferentes formatos e critérios que o processo assume no país – indicação, eleição ou consulta pública, concurso e certificação – e pela falta de consenso entre qual é a melhor forma. No caso de Mariana – MG, a gestão das escolas municipais ocorre por indicação política, desviando-se do preceito conduzido pelo Art. 206 da Constituição de 1988, que indica que a educação brasileira deve contemplar modelo de gestão democrática. Esse preceito foi reforçado pela LDB (1996) ao determinar que os poderes locais estabeleçam normas da gestão democrática para a Educação Básica. A LDB também ressalva a importância da qualidade do profissional à frente da escola. A formação e a experiência docente se apresentam como requisitos para o gestor escolar. A aprovação do PNE (2014-2024) trouxe novos ares à discussão. A meta 19 do novo plano estabelece que a eletividade dos gestores escolares deva considerar critérios de mérito e desempenho, como, também, consulta pública à comunidade. Além disso, a meta propõe prova nacional seletiva para esses cargos.

A segunda questão suscitada pela tensa relação interpessoal vivenciada nas escolas é trazida pelo professor P5EFLE, ao afirmar que:

Quanto ao profissional que trabalha dentro da educação, não tem formação específica para o porteiro, para o pessoal da limpeza, que é a questão da formação da criança, da responsabilidade da educação [...]. Eu acho que isso falta para nós. Não existe esse curso de formação para esses profissionais, para todos os envolvidos. Porque todo mundo, desde o porteiro até a limpeza deveria estar com o mesmo objetivo (P5EFLE).

A reflexão do professor P5EFLE é de extrema importância, haja vista que os diversos profissionais que exercem as funções de apoio ao pedagógico: o pessoal da

limpeza, as merendeiras, os secretários, os bibliotecários, os vigias etc., também, colaboram no processo educacional. Apesar de não estar diretamente ligados à docência ou às atividades de suporte pedagógico, esse grupo de profissionais são também educadores. Isso porque no processo educativo não apenas os conteúdos curriculares devem ser valorizados, mas, também, os conteúdos atitudinais, que envolvem valores, condutas, atitudes e situações relacionais como exemplos a serem seguidos pelos alunos.

Para que esses profissionais se sintam parte da escola, é necessário integrá-los ao projeto político pedagógico, como, também, terem suas opiniões ouvidas. Como por exemplo: se vai haver uma festa ou uma gincana na escola, o porteiro, o pessoal da cantina e da limpeza deve conhecer o propósito desses eventos e, possivelmente, terão a dizer sobre sua organização que, ao final, deve ser avaliada por todos os seus organizadores. Somente conhecendo os objetivos educacionais, eles poderão agir no dia a dia, de acordo com os valores estabelecidos.

Além disso, é importante ressaltar o cenário de desvalorização que grande parte desses profissionais vivencia, não possuindo plano de carreira, muito menos programas de formação inicial e continuada, que lhes confirmem um perfil e uma identidade profissional propícia às funções que exercem. Infelizmente, em muitas localidades, ainda se presencia profissionais da segurança, área da limpeza e conservação dos prédios escolares sendo tratados com termos da cultura escravocrata, a exemplo da palavra “servente”, derivada de “servo”.

Em se tratando da formação dos profissionais da educação, ressalta-se que a escola deve ser vista como espaço de aprendizagem e formação constante, não só para os alunos, mas, também, para todos que dela fazem parte. É comum se falar em formação docente e esquecer-se de que os outros profissionais da educação também necessitam aprender, trocar experiências e socializar situações, a fim de melhor exercer suas funções, sempre aspirando à melhoria do serviço, segundo a dimensão educativa do seu trabalho. Isso demanda espaço e tempo. Tomando como exemplo os prédios escolares, apesar, de muitos deles sequer possuírem sala de professores, é ainda mais rara a existência de uma sala que receba os outros profissionais da educação em momentos de descanso e socialização, o que os leva a se unirem em cantos isolados das escolas, na maioria das vezes no espaço da cantina. Em meio a esse contexto, é

importante que se estendam os estudos e pesquisas a respeito da natureza do trabalho desses profissionais, bem como do seu processo de integração à escola e de valorização das suas carreiras.

Quanto às questões relacionadas à remuneração dos professores, elas se relacionam estreitamente com as de valorização docente. Apesar dos professores investigados, em sua maioria, não se mostrarem insatisfeitos com seus salários, afirmam que, ao mesmo tempo em que esses se caracterizam como elemento de valorização da carreira, se revelam como motivo para que exista um grande volume de cobranças em torno de seu trabalho, como retratam os professores P7EFLE, P3EFCE e P5EFCE:

Eu acho que o plano de carreira foi muito bom porque teve uma valorização. Eu acho que Mariana, se for olhar aí pelas reportagens, é a cidade que melhor paga o salário do professor. Mas, que dinheirinho suado! A gente é medido por uma nota. A gente é cobrado o tempo todo, se o aluno não aprende (P7EFLE).

E essa valorização, como eu estava falando, muita gente, às vezes, pensa em valorização apenas como salário. Aqui, em Mariana, quando a gente comenta valor de salário, todo mundo fala: “Nossa! Mas, vocês estão ganhando muito bem!” (P3EFCE).

Primeira coisa que eu acho que eles pensam é que valorizar o professor é só financeiramente. Então, eles devem o nosso salário e tiram o nosso couro [...]. Eu acho que a valorização é mais que isso. Não é só o salário. Porque o que fizeram com a gente em Mariana é o seguinte: “Estamos valorizando o professor. Piso tal, o melhor da cidade.” Põe outdoor, põe tudo. Esqueceu o principal, que é o professor na sala de aula (P5EFC).

Infere-se por meio das falas dos professores que as demandas de valorização da carreira docente não se prendem apenas ao quesito remuneração, devendo ser vistas mediante uma relação de dependência da qualidade da educação básica como um todo. Ou seja, devem estar assentadas na construção de uma nova realidade no interior das escolas públicas, o que requer melhores condições de ambiência e de realização do trabalho docente.

Segundo Gatti (2013), a imagem da educação pública se encontra presa à imagem da docência e vice-versa, em que a valorização de uma das partes implica na valorização da outra. Desse modo, é necessário pensar a valorização dos professores diante do que eles compreendem como condições de qualidade ofertada a seu fazer pedagógico e de reconhecimento mínimo comparável à proporção da responsabilidade que lhes é confiada e cobrada pela comunidade.

Os problemas em torno dos salários assumem outros aspectos ao considerarmos os depoimentos dos docentes que atuam em regime de contratação e designação. Se para os professores efetivos, os salários tornaram-se motivos de cobranças e alegações, para os professores contratados e designados, são injustos, tendo em vista ser bastante inferior aos dos professores efetivos. Para o professor contratado, P2EFLC, e o professor designado, P7EIJD:

É gritante a diferença! [...] Eu acho que devia rever essa questão do salário. Tá complicado! (P2EFLC).

Eu, como designada, não me sinto valorizada. Porque a gente trabalha, acho que, o mesmo, tanto quanto os efetivos. E a gente recebe consideravelmente, em termo salariais, menos da metade do salário deles (P7EIJD).

A diferença salarial relacionada à situação funcional dos professores interfere não apenas no sentimento de desvalorização descrito pelo professor P7EIJD, como, também, em suas condições de trabalho. Ou seja, os professores em situação de contrato temporário e designação, além de não terem acesso a políticas de formação e valorização profissional, não conseguem firmar vínculo com a escola e aqueles que dela fazem parte, fato que dificulta o trabalho e as parcerias pedagógicas.

A contratação de professores é tratada na Estratégia 18.1 do PNE (2014-2024), que determina a provisão de cargos efetivos (concursados) em pelo menos 90% dos postos de trabalho no magistério público, e 50% entre os demais profissionais que atuam nas redes públicas de ensino. Porém, na contramão do plano:

A Reforma Trabalhista, aliada ao processo de privatização escolar através de Organizações Sociais e da nova Lei da Terceirização, avança na precarização do trabalho dos profissionais da educação. Sem falar na “Reforma do Ensino Médio” que avança na desprofissionalização da carreira do magistério ao admitir a contratação de quaisquer profissionais por “notório saber”, para ministrar aulas na modalidade de Educação Técnica-Profissional (ARAÚJO, 2017, s/p).

O processo de desprofissionalização e, portanto, de desvalorização da carreira do magistério, citado por Araújo (2017), se deu pela Lei 13.415/2017, que altera o inciso IV, do artigo 61, da LDB (1996), e abre a possibilidade aos:

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 [...]. (BRASL, 1996a, Art. 61, IV, alterada pela Lei nº 13.415/2017)

A indignação com relação à aprovação da referida Lei foi retratada na fala do professor P1EIE:

Mas aí está a prova do descaso que se tem com o profissional da educação: um engenheiro acaba sendo professor, sem nenhuma formação metodológica, sem nenhuma capacidade para estar lidando com crianças e adolescentes (P1EIE).

Diante desse contexto, a ideia de “descaso” trazida no excerto interliga-se à de desprestígio social vivenciado pelos professores e acentuado pelas novas medidas previstas na Lei 13.415/2017. Por meio dos depoimentos dos docentes, percebe-se que as cobranças em torno dos salários pagos, bem como o desprestígio social vêm ocorrendo para além dos muros das escolas. Conforme retratam os depoimentos abaixo:

Eu comentei com uma pessoa, até de um nível bem mais elevado que a nossa função aqui, sobre esse trabalho que a gente está tendo, que é muito. A pessoa falou assim: “isso é por causa do plano de carreira, que vocês estão ganhando muito.” Aí, eu falei assim: “mas peraí, por causa do nosso salário, que vocês estão querendo que a gente vire escravo?” (P0EILE).
Então, essa falta de respeito com a gente, é dessa forma: ninguém tem coragem de chegar e falar grosso e falar alto com um engenheiro, com um médico, ou com um advogado, né? Eles são “os caras” que fizeram o curso superior. E nós? Também! Todo mundo desqualifica a gente. Todo mundo acha que a gente pode ouvir poucas e boas, porque a gente é professor. E o que é pior: ninguém questiona ao médico o salário que ele recebe (P3EFCE).

Por meio de estudos envolvendo trabalho e remuneração docente, Gatti e Barreto (2009) denunciam a injustiça como elemento que afeta a remuneração dos professores de diversas formas, envolvendo valorização, respeito e prestígio social. Para as autoras, essa situação é facilmente percebida quando se compara o valor da remuneração paga com o valor do trabalho dos docentes, sobrecarregado de atribuições e cobranças que por muitas vezes foge da sua responsabilidade; com o valor percebido em outras profissões que possuem as mesmas exigências formativas e até mesmo com o valor da remuneração auferida pelos professores com a de outros professores.

Apesar da máxima “antigamente o professor era valorizado e tinha prestígio na sociedade”, pesquisas têm comprovado que “se isto aconteceu, com quase toda certeza, não foi propiciado pelo salário recebido como professoras de uma cadeira de instrução pública” (FARIA FILHO, 2000, p.132). Diante das falas dos professores, verifica-se que o desprestígio social é algo vivenciado “de longas datas”, principalmente em se tratando de professores que atuam nas etapas da educação infantil e ensino fundamental I, sujeitos desse estudo. Professores efetivos P6EFCE, P2EICEe P3EFCE que atuam nessas etapas de ensino afirmam que:

Essa questão de valorizar o professor, ela é tão enraizada [...]. Quando você fala que dá aula pra primeiro ano educação infantil, não é nada! (P6EFCE).

E é em qualquer segmento. Porque, às vezes, chega a ser tão massacrante que a pessoa não acredita que, por a gente ser um professor de Educação Infantil e Fundamental, que a gente não tem a capacidade de discutir e saber qualquer assunto que está na atualidade [...]. Porque não é só preconceito de raça e de classe econômica. É de profissão também (P2EICE).

A gente vê as pessoas, simplesmente torcendo o nariz. Ah! Qual a sua profissão? Esperam que seja aquela... Quando fala que é professor: “Ah! É professor? E você trabalha com qual matéria?” “Não, eu trabalho com educação infantil e primeiro ao quinto ano [...]”. Porque parece que nós não somos ninguém. Somos simplesmente donas de casa que vem de vez em quando para a escola brincar de dar aula (P3EFCE).

No intuito de compreender melhor os motivos que conduziram o processo de desprestígio social enfrentado pelos professores, principalmente daqueles que exercem a profissão em classes de educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, priorizou-se pontuar aspectos relacionados à história da profissão do magistério no país. Apesar de não haver a pretensão de expandir-se nesse trajeto, é necessário destacar que a história de desprestígio social docente é indissociável da evolução da escolarização no Brasil. Isto porque, na medida em que a demanda social do país incorpora o acesso à escola e aos distintos níveis e etapas de ensino, surgem diferentes exigências de formação docente e diferentes perfis profissionais vão se estruturando.

Apesar das escolas normais surgirem no séc. XIX é somente nos anos de 1930 que o ensino secundário – o equivalente, nos dias atuais, ao segundo ciclo do fundamental – começa a se expandir, surgindo, assim, os primeiros cursos superiores de Educação. Anteriormente, as diferentes disciplinas ficavam ao encargo de pessoas que demonstrassem certo conhecimento em específica área do saber – sendo aferido por testes de conhecimento. Com o passar das décadas, os cursos de Pedagogia e das diferentes licenciaturas vão sendo estabelecidos. Já a figura do professor pesquisador e/ou especialista, desponta apenas a partir da década de 1960, com o estabelecimento do sistema de pós-graduação.

Assim, a estratificação do trabalho docente e as diferentes exigências de especialização findam por definir a desvalorização profissional daqueles professores que estão na base da escola. Ou seja, o professor da criança pequena é tido como um profissional menos especializado e de menor prestígio. Nesse quadro, destaca-se que é só no fim do século XX que a formação superior passa a ser exigida para os anos iniciais de escolarização e que a educação infantil entra no escopo da formação de

pedagogos. Uma mudança vista como muito recente e com indícios bem tímidos quanto à mudança do ideário social outrora construído.

A presença acentuada de mulheres no magistério também se destaca como elemento de influência no desprestígio da profissão, o que sustenta o ideário socialmente estabelecido de que o ensino de crianças pequenas se associa a tarefa maternal marcada pelo cuidado e pela brincadeira. Em meio a essa distorcida visão, o trabalho feminino se insere nos estratos menos valorizados da profissão docente como um trabalho que requer menos formação e mais vocação.

Não resta dúvida, que a realidade da carreira docente no país se apresenta de forma desanimadora. Uma prova disso é que, apesar das oportunidades no mercado de trabalho tenham sido ampliadas, vem se diminuindo a atratividade da docência como possibilidade de estabilidade financeira e reconhecimento social. Como visto por meio das falas dos professores, os fatores ligados às condições de trabalho e suas diversas vertentes, assim como as relações interpessoais, a valorização dos professores e o seu reconhecimento social, influenciam significativamente nas demandas da carreira docente e, portanto, no índice de satisfação profissional. Fatores ligados ao contexto político e institucional, também merecem destaque, tendo em vista que é dever do Estado e da sociedade desvendar caminhos mais acertados para a mudança desse quadro.

Na próxima seção, serão analisadas as falas dos professores em torno das políticas públicas educacionais, sobretudo o PNE (2014-2024) e o PME (2015-2024), que se inserem na gama de conflitos e desafios inerentes ao desenvolvimento profissional dos docentes.

4.3. O Plano Nacional de Educação (2014-2024) e o Plano Municipal de Educação (2015-2024) segundo os professores de Mariana – MG

Os descritores “PNE (2014-2024) e PME (2015-2024) segundo os professores de Mariana – MG” pertencem à categoria de análise “Políticas Públicas Educacionais” e foram analisados por meio de indicadores idênticos e sincronicamente apresentados como: “conhecimento sobre o PNE e o PME, participação na construção do PNE e do PME, compreensão das políticas públicas e a avaliação do PNE e do PME”, com relação a essas duas políticas governamentais (nacional e local).

Apesar da mobilização articulada do Ministério da Educação com os demais entes federados e instâncias representativas do setor educacional em torno da elaboração do PNE (2014-2024), por meio das conferências municipais, estaduais e a etapa nacional discutida na CONAE, muito ainda se precisa avançar quanto ao conhecimento, compreensão e participação dos docentes na construção do plano. Por meio das falas dos professores investigados, é possível inferir que os meios de divulgação, as oportunidades de participação, bem como de discussão e de melhor entendimento a respeito do PNE (2014-2024) ocorreu de forma inconsistente. Quanto ao conhecimento que possuem acerca do PNE (2014-2024), os professores P3EFCE, P2EICE e P7EICE comentam que:

Esse novo (PNE), eu tenho pouco conhecimento dele. Eu estava em casa, vendo TV e acabei vendo que estavam estudando, reformulando algumas coisas, mas não fiquei sabendo mais a fundo o que era. [...]. Eu sou muito curiosa neste aspecto, mas, infelizmente, não tenho tempo para fazer a pesquisa. E, aí, eu não tenho muito conhecimento a respeito dele (P3EFCE). O que eu tenho conhecimento também é só através da mídia (P2EICE). É difícil de falar porque a gente não conhece muito bem (P7EICE).

Ao buscar definir a concepção de “público” e vincular a concepção de democracia aos marcos de participação e monitoramento das suas metas, o PNE (2014-2024) não pode descuidar, muito menos anular os interesses e a participação maciça das escolas e dos professores, cabendo aos governos regionais e locais estruturarem e ampliarem a oportunidade de atuação e influência destes. Caso contrário, o plano acaba por blindar a participação democrática efetiva da sociedade sobre o teor das políticas educacionais, de seus fundamentos, princípios, objetivos, metas, estratégias, bem como das medidas econômicas associadas à educação. Para os professores P1EIJJE, P3EFCE e P1EICE:

Eu vejo que qualquer coisa que se vá desenvolver em políticas públicas tem que ouvir as partes interessadas. Porque o que acontece é o seguinte: já vem pronto de cima para baixo, chega aqui e fazem de conta que estão fazendo você participar. Porque já vem com regras daquilo que você pode mexer e você não pode mexer. Já vem determinado até que ponto você pode ir e até que ponto você não pode. Até que ponto se aceita mudança e até que ponto não se aceita. Isso para mim não é participação. Isso é empurrado goela abaixo. São políticas públicas de interesse de uma minoria e, no Brasil é o que mais acontece. É o que mais deixa os profissionais, de qualquer área, desanimado com as políticas públicas. Porque ela vem pronta. Vem tentando te convencer que você tá participando (P1EIJJE). Então, isso é uma coisa que eu vejo: que o município segue a cartilha direitinha do Governo Federal. É assim mesmo! Vão impor (P3EFCE).

Infere-se, que os aspectos relacionados a esse debate merecem ser melhor investigado por pesquisadores e estudiosos, tendo em vista que a participação prevista para esse tipo de política nacional, bem como das de dimensão regional e local vem deixando lacunas que comprometem a legitimação das políticas públicas em educação no país. A falta de observação mais acentuada dessas questões finda por degradar e corroer os princípios públicos e democráticos que devem abraçar políticas tão importantes. Ao analisar as falas dos professores, sobrevêm indagações a respeito dos caminhos, das metodologias, das estratégias traçadas, bem como dos poderes decisórios em torno das políticas públicas educacionais.

No caso do PNE (2014-2024), determina-se que ocorra “ampla participação de representantes da comunidade educacional e da sociedade civil” (BRASIL, 2014a, Art. 8º, § 2º). Segundo Demo (2016), a qualidade organizativa dos movimentos sociais na elaboração do atual PNE ainda é precária, o que favorece o surgimento de lideranças vitalícias e duvidosas, por vezes atreladas a políticos e partidos. Por outro lado, não se pode afirmar que o PT – Partido dos Trabalhadores – que, em época, tratava-se de partido do governo, na fase de elaboração do PNE (2014-2024) deixou de “ouvir as bases”, por tradição e ideologia, ainda que sua força política tenha sido comprometida com as corrupções eclodidas em seu governo.

De acordo com Demo (2016), infelizmente o que a realidade vem mostrando é que o país ainda não tem densidade cívica⁵¹ para mobilizações sistemáticas e sustentáveis que não sejam as tradicionais (Sindicatos, Movimento Negro, MST, Partidos, etc.). Sobre essa realidade, o autor afirma que “é fantasia em grande parte supor que a sociedade civil brasileira seja um primor de organização política” (DEMO, 2016, p.140).

Como exemplo mais específico desse cenário desmotivado e desorganizado pode-se ver a participação dos próprios professores em diversas associações. Por meio de levantamento realizado pela UNESCO (2004) verifica-se que:

⁵¹ A densidade cívica da sociedade é avaliada aqui, não somente por sua representação civil ou pela força de sua esfera pública, mas pelas formas participativas institucionalizadas, a exemplo dos movimentos sociais.

Tabela 18 - Proporção de professores, segundo frequência da participação

TIPO DE ASSOCIAÇÃO	FREQUÊNCIA			
	Habitualmente	Ocasionalmente	Alguma vez no passado	Nunca
Associação ou clube esportivo	13,4	23,9	19,7	43,0
Paróquia ou associação religiosa	40,8	25,6	13,8	19,8
Associação de bairro (vizinhança, fomento)	5,5	18,9	15,5	60,1
Centro cultural (musical, cineclube)	7,2	26,0	19,3	47,4
Sindicato	16,0	21,8	12,6	49,6
Partido político	6,6	14,0	11,9	67,5
Associação ecológica/direitos humanos	3,8	18,2	12,4	65,6
Associação de consumidores	1,1	8,0	8,2	82,8
Cooperativa	3,5	8,5	11,1	76,9
Entidade filantrópica	11,2	18,1	12,8	57,9

Fonte: UNESCO, Pesquisa de Professores, 2002.

O levantamento da UNESCO (2004) aponta que professores habitualmente sindicalizados eram apenas 16% e, praticamente, metade nunca havia se sindicalizado; habitualmente, somente 6,6% se filiavam a partido político, 3,8% a associação ecológica ou de direitos humanos, 5,5% a associação de bairro. Quadro lamentável, por se tratar de uma das profissões mais importantes para a construção da cidadania popular. Por outro lado, nota-se que 40,8% dos professores facilmente “se organizam” em paróquia ou associação religiosa e apenas 20% nunca passou por essa experiência. Enfatiza-se que, apesar dos cuidados religiosos, em termos sociológicos, possa ser importante, fica a suspeita de certa alienação. Se os resultados do quadro apresentado acomete o professor, protagonista importante em processos educativos emancipatórios, fica-se a imaginar como este resultado se refletiria na sociedade civil, como um todo.

Quanto à dimensão local, os professores P5EFCE, P4EFCD, P3EFCE e P1EIJE relatam não conhecer ou pouco saber a respeito do PME (2015-2024), o que indica ter havido uma participação precária destes profissionais em seu processo de elaboração.

Na verdade, nós não temos muito acesso ao Plano Municipal. Ele chega, e quase ninguém tem conhecimento [...]. Pelo menos não chegou ao nosso conhecimento até hoje (P5EFCE).

Acho que nem existe (P4EFCD).

Nem conhecimento a respeito disso eu tive (P3EFCE).

Eu acho que a maioria dos profissionais da Educação de Mariana conhece muito pouco do Plano Municipal de Educação. Primeiro lugar, ele é pouco divulgado. Segundo lugar, há, por parte dos próprios profissionais, um certo descaso em adquirir esse conhecimento devido a tanta burocracia que gira em torno das leis, em torno de ir lá, as dificuldades de deslocamento para ficar reunindo com pessoal que cuida desses planos (P1EIJE).

A falta de conhecimento e participação dos docentes na política nacional do PNE (2014-2024) mostra se repetir na política local do PME (2015-2024). Chama atenção o excerto do professor P1EIJE, ao afirmar existir “certo descaso” por parte dos professores em conhecer melhor a respeito dessas políticas. Tal afirmação desperta para

o impasse posicionado em como vem se dando a formação política dos professores, sobretudo no que se refere à construção de sua identidade profissional de classe e ao conhecimento das leis que interferem diretamente na sua profissão e, portanto, no seu processo de DPD.

É claro que uma maior compreensão e engajamento nas políticas públicas por parte dos docentes não se resume somente a existência de disciplinas curriculares com objetivos específicos de formação política. Porém, a existência dessas disciplinas, se bem construídas e trabalhadas, pode se caracterizar como um movimento inicial importante nesse contexto, sem que se esqueça de que o processo formativo é contínuo por natureza. Ao referir-se à condição de classe do professor brasileiro, dentro de um processo histórico de construção de identidade – necessário ao amadurecimento da consciência política desses profissionais –, Fernandes⁵² (1989) afirma que o professor inserido em uma sociedade capitalista subdesenvolvida:

[...] precisa se colocar na situação de um cidadão de uma sociedade capitalista subdesenvolvida e com problemas especiais e, nesse quadro, reconhecer que tem um amplo conjunto de potencialidades, que só poderão ser dinamizadas se ele agir politicamente, se conjugar uma prática pedagógica eficiente e uma ação política da mesma qualidade (FERNANDES, 1989, p. 135).

Para tanto, é preciso haver, por parte dos professores, uma compreensão da condição política de suas atividades enquanto agentes conscientes da realidade social das instituições de ensino em que atuam. Ou seja, é preciso que o professor pense politicamente, unindo seu papel de educador ao seu papel de cidadão. Nesse sentido, pensar na formação política dos professores no atual contexto brasileiro, trata-se de tarefa complexa. Implica entender o campo específico de estudo e investigação, denominado Política Educacional, sua relação com os encaminhamentos políticos traçados e, ainda, interpretar as políticas e programas educacionais e sua vinculação com as concepções predominantes em momento histórico específico. Caso contrário, o que pode imperar é o sentimento de desconhecimento e incapacidade de intervenção na realidade educacional (im)posta. A fala do professor P5EFLE parece refletir sobre essa realidade e traz para si a responsabilidade em buscar conhecimento a respeito das leis que regem sua profissão.

⁵² Convém assinalar que o brasileiro Florestan Fernandes foi um proeminente sociólogo e militante das causas sociais, que expôs, com destreza, a importância do embate travado na área da Educação no Brasil e realizou importantes contribuições para a consciência de “classe” dos professores.

Se eu não me engano falta à gente buscar conhecimento de lei, porque ninguém vai te dar de graça isso não. Mas a sensação de impotência é tão grande, de incapacidade de fazer alguma coisa (P5EFLE).

Cabe assinalar, que a compreensão a respeito das políticas educacionais pressupõe uma análise do Estado e de sua organização política, regulada pelo aparato normativo positivado em: leis, decretos, resoluções, regulamentos e, mesmo, em jurisprudência acerca de fatos reservados à educação. Em contrapartida, a análise em torno dessas políticas vista pela perspectiva jurídico-normativa não deve considerar apenas a implementação de normas, mas levar em conta o processo de correlação de forças existentes, desde a elaboração legislativa até a efetivação de suas ações. Dessa forma, a legislação não é tida como algo dado e a ser cumprido, mas como possibilidade de apreciação, análise, interpretação e execução, a partir das possibilidades conduzidas pela realidade dada. Ainda, a natureza do entendimento em torno da política educacional envolve conhecimentos de diferentes campos, além do político: históricos, jurídicos, sociológicos, econômicos, dentre outros. Ou seja, esse tipo de entendimento requer a interlocução com diferentes concepções e matrizes teóricas, o que dificilmente poderia ser construída de forma solitária pelos professores.

Nessa perspectiva, é fundamental repensar como vem se dando o ensino das disciplinas que contemplam os conhecimentos sobre política educacional nos cursos de formação de professores e como este ensino articula a interpretação do cotidiano escolar com as ações, os planos e programas governamentais implantados no campo da educação. É necessário que, a partir de uma formação sólida e dinâmica, os professores consigam perceber as contradições existentes, não somente nos textos normativos, mas nas práticas dos gestores públicos, que, *a priori*, devem prezar pela clareza, compreensão e participação democrática nas políticas educacionais propostas. Segundo os professores P3EFCE, P4EIJE, P5EFCEe P5EFLE, não é bem isso que vem ocorrendo por parte da gestão pública:

Mas tem coisa que dá para perceber: a imposição, por exemplo. Isso é básico. Porque a gente vê que da mesma maneira que a gente sente que está sendo enfiado goela abaixo, o que o Governo Federal coloca, a gente sente que o Governo Municipal faz a mesma coisa. Tipo assim: “isso aqui, você faz. Por favor não me questione, porque, se você questionar, você vai falar vazio” [...]. Essa coisa de sempre vir imposto, eu nunca vi mudar. Então, talvez daqui a uns 10 anos, ou mais 20 anos, talvez mude (P3EFCE).

Tem tudo para ser excelente. Tudo! Se tivesse consultado a classe dos Professores [...]. Nessa mesa aqui não teve ninguém que deu opinião lá e ele tá pronto [...]. Então não vai caber na nossa realidade. Por quê? Cada um de nós aqui tem uma cabeça, ninguém deu opinião para ele ficar pronto. Como

ele vai atender às nossas necessidades, se cada um tem um anseio? (P4EIJJE). Poucas vezes eles chamam você para dar opinião [...]. Na verdade, quando eles nos chamam é só para comunicar que vai ser desta ou daquela forma. É simplesmente nos comunicar (P5EFCE).

Então, o professor acostumou: não adianta ler nada, não adianta sugerir nada, não adianta fazer greve. Porque a gente não é ouvido, mesmo. Aí, fica assim mesmo, deixando o carro andar na multidão. O que der é isso mesmo. Porque você chega ao ponto que você desiste. Vai ficando desacreditado. Você não acredita naquilo (P5EFLE).

Desprende-se dos excertos, a imperiosidade em combater o elevado grau de patrimonialismo⁵³, ainda presente nas estruturas da gestão pública, o que reflete no processo de construção e implantação de políticas públicas em educação. A construção dessas políticas a partir de estruturas patrimonialistas de dominação caracteriza-se por um planejamento gestor marcado pela pessoalidade, envolto em um baixo nível de cidadania e ineficiente em seus resultados. Daí advém uma série de dificuldades no processo de implementação dessas políticas públicas, como aquelas presas à falta de legitimação e credibilidade que as cercam. Um exemplo dessa realidade é trazido pelos professores P7EFLE, P3EFCE e P5EFLE que demonstram suspeitas quanto às intenções dessas políticas, além de descrédito e desesperança quanto aos seus efeitos, ao ponto de até mesmo ignorá-las:

E essas políticas ficam de lado. A gente não quer nem saber, fica tentando tocar o barco (P7EFLE).

E a sensação que a gente tem, é que as medidas sempre são tomadas para te ferrar. É essa sensação que você tem, feita para puxar o tapete, deixar mais difícil (P3EFCE).

Desgastar emocionalmente [...] porque as aflições que a gente leva continuam do mesmo jeito (P5EFLE).

Tendo como óbvio que um dos principais articuladores na construção, implementação e avaliação de políticas públicas se trata do Poder Executivo, deve partir deste uma maior abertura e diálogo junto à sociedade, ao corpo docente, discente, gestor e demais profissionais da educação. Estratégias e mecanismos mais eficazes se tornam fundamentais à legitimação desse processo.

No tocante a como vem se dando o acompanhamento do cumprimento das metas e consequente avaliação do PNE (2014-2024), é importante destacar o que diz o Art.6º desta Lei:

⁵³ Entende-se por patrimonialismo, um modelo de dominação política tradicional, no qual não existe uma distinção visível entre as esferas pública e privada. No modelo patrimonialista, os gestores públicos misturam essas duas esferas, entendendo e controlando o Estado como extensão do domínio privado.

A União promoverá a realização de pelo menos 2 (duas) conferências nacionais de educação até o final do decênio, precedidas de conferências distrital, municipais e estaduais, articuladas e coordenadas pelo Fórum Nacional de Educação, instituído nesta Lei, no âmbito do Ministério da Educação (BRASIL, 2014a).

Tendo em vista que a Conferência Municipal de Mariana – MG foi realizada em data posterior à realização dos grupos focais, os professores não suscitaram discussões a respeito da participação nesse processo. Entretanto, o professor P7EIJJ expressou a importância da avaliação pós-implementação das políticas educacionais.

[...] E o que acontece depois que a política pública é implementada? O que falta? Avaliação (P7EIJJ).

Segundo o Art.5º da Lei 13.005/2014, o monitoramento contínuo e as avaliações periódicas do cumprimento das metas estão a cargo de quatro instâncias: MEC, Comissão de Educação da Câmara dos Deputados e do Senado, Conselho Nacional de Educação (CNE) e Fórum Nacional de Educação (FNE). Na dinâmica desse processo avaliativo, as forças organizadas da sociedade envolvem-se com as possibilidades, limites e desafios para o alcance das metas pactuadas. Além disso, trata-se de um processo importante na sedimentação dos caminhos que serão abertos para um novo PNE. Entretanto, a avaliação da política educacional traduzida em um plano de educação enfrenta dificuldades, tanto por abranger dimensões políticas e ideológicas diversas, quanto por suscitar embates em volta de projetos político-sociais. Para Aguiar (2010), a avaliação de um plano desta natureza e destaque requer:

Adentrar no debate da política educacional e de seus determinantes, tendo presente o contexto do desenvolvimento do país e sabendo que o alcance dos seus objetivos e metas decorre dos resultados das lutas concretas entre grupos sociais com interesses distintos e diversos, que disputam a hegemonia nesse processo (AGUIAR, 2010, p.709).

Quanto ao contexto local, nele se revela, também, a complexidade enfrentada para que as políticas em educação sejam periodicamente avaliadas, dentro de um processo de ações articuladas entre o município e a sociedade. A respeito desse processo, convém frisar que o PME (Lei 3.042/2015) estabelece em seu Art. 6º que o monitoramento e a avaliação do cumprimento de suas metas, serão executados, sem prejuízo de outras instâncias, pela SME, Comissão de Educação da Câmara dos Vereadores e Conselho Municipal de Educação. Compete, ainda, às referidas instâncias:

- I - divulgar os resultados do monitoramento e das avaliações nos respectivos sítios institucionais da internet;
- II - analisar e propor políticas públicas para assegurar a implementação das estratégias e o cumprimento das metas;
- III - analisar e propor a revisão do percentual de investimento público em educação (MARIANA, 2015a, p.3).

Quanto à avaliação da meta relacionada ao investimento público em educação, o PME (2015-2024) prevê que ocorrerá no seu quarto ano de vigência, podendo haver ampliação de recursos, por meio de lei específica, a fim de atender às necessidades financeiras do cumprimento das metas estabelecidas. O plano local prevê também a realização de pelo menos 2 (duas) conferências municipais de educação, até o final de sua vigência, articuladas e coordenadas pela SME, em parceria com outros órgãos relacionados à educação. Segundo o parágrafo único do Art. 7º do PME (Lei 3.042/2015):

As conferências de educação realizar-se-ão com intervalo de até 4 (quatro) anos entre elas, com o objetivo de avaliar a execução deste PME e subsidiar a elaboração do plano municipal de educação para o decênio subsequente (MARIANA, 2015a, p.3).

Até o final do ano de 2017, não havia sido realizada a primeira das duas conferências citadas no plano. Porém, conforme as experiências obtidas em planos anteriores, o professor PIEJE expressa que:

Eu acho que as avaliações feitas em cima do Plano deveriam ser amplamente divulgadas. Até para saber se está se seguindo o Plano [...]. Cadê as avaliações? Tudo que já foi feito, o que vai poder se aproveitar? O que vai mudar? (PIEJE).

Por meio deste excerto, percebe-se que mais uma vez, as análises em torno das falas dos professores ecoam sobre questões relacionadas a uma gestão democrática e, portanto, participativa. Compreender a participação da sociedade como peça-chave para a melhoria das políticas públicas requer de muitos municípios a construção de um modelo de gestão democrático, capaz de proporcionar à sua população, sólidos instrumentos de acompanhamento e avaliação das políticas públicas sociais implantadas. É por meio dessa participação e desse controle social⁵⁴ sobre a atividade estatal, que um governo se caracteriza como democrático, avançando para além de sua representatividade e estreitando as relações com a população. Diante das atuais necessidades sociais, somente a representatividade governamental, por força da vontade do povo, não é suficiente para atender os anseios impostos pela sociedade e, até mesmo, a transparência necessária à gestão pública. Ao discorrer sobre o tema, Perez (2004) explica que:

⁵⁴“O controle social e a participação popular são irmãos siameses. Entretanto, o controle social é distinto da participação popular. Esta ocorre no momento da tomada de decisões, antes ou concomitantemente à elaboração do ato da administração; é um poder político de elaboração de normas jurídicas. O controle social pode concretizar-se em dois momentos: 1) análise jurídica da norma estabelecida pela Administração Pública, como a relação de compatibilidade com outras normas de hierarquia superior; 2) fiscalização da execução ou aplicação dessas normas ao caso concreto” (SIRAQUE, 2005, p.112).

A democracia participativa surge, portanto, em face dos problemas enfrentados pela democracia representativa, para reforçar os controles sobre a atuação estatal. Como seu próprio nome, a democracia participativa baseia-se numa abertura do Estado a uma participação popular maior do que admitida no sistema de democracia puramente representativa (PEREZ, 2004, p.32).

Nessa linha, a gestão participativa, adotada pela CF (1988), é capaz de oferecer instrumentos para que a sociedade atue no campo político em busca de efetivar os seus direitos. Entretanto, as exigências que cercam o modelo de gestão democrática, requer uma mudança de paradigma, tanto por parte da administração pública, quanto por parte da sociedade. Isso porque, a compreensão e atuação nesse modelo de gestão não admite que governo e população persigam caminhos isolados. Faz-se necessário aprender a caminhar juntos, a trabalhar em conjunto e a unir esforços para o alcance dos propósitos públicos.

As análises realizadas desvelam diversas situações que vão de encontro ao processo de desenvolvimento profissional docente. O caráter crítico da reflexividade empreendida pelos docentes impulsiona o entendimento do quanto as políticas públicas em educação precisam avançar no reconhecimento do profissional professor. A complexidade desse reconhecimento perpassa por questões formativas e de valorização da carreira, vistas ao longo desse trabalho. Porém, o déficit participativo dos professores nessas políticas, a representação social negativa da docência, entre outros fatores tratados nesse estudo vem mostrando que, ao contrário de um cuidado mais vigoroso em torno de como é visto e tratado estes profissionais, o que vem imperando é uma transposição linear de responsabilidades e cobranças, seguida de um processo de culpabilização, motivado pelos discursos do “superprofessor” (FORMOSINHO, 2009, p.182).

CONCLUSÕES

O grande desafio ao longo de dois anos dessa pesquisa foi responder à questão: “quais as demandas de desenvolvimento profissional docente vivenciadas pelos professores da rede pública municipal de Mariana – MG e sua relação com o PNE (Lei 13.005/2014) e o PME (Lei 3.042/2015)?”. O problema posto se coadunou com o objetivo principal de analisar as demandas de desenvolvimento profissional docente dos professores da rede pública municipal de Mariana – MG e a sua relação com o PNE.

Dessa forma, esse estudo debruçou-se em torno dos elementos constitutivos do PNE relacionados ao desenvolvimento profissional docente, bem como das demandas de DPD vivenciadas pelos professores da educação municipal de Mariana – MG, no intuito de discutir a relação entre essas demandas, o PNE (2014-2024) e o PME (2014-2025).

No que se refere aos relatos em torno das demandas de DPD suscitadas pelos professores investigados, percebe-se que essas dialogam com as políticas públicas educacionais analisadas (Lei 13.005/2014 e Lei 3.042/2015), tanto nos quesitos ligados à formação, quanto àqueles referentes à valorização docente.

Em torno de suas experiências formativas, os professores apontaram lacunas na formação inicial. Dentre elas, o antigo e permanente problema entre a relação teoria e prática parece ganhar novos ares, em um cenário educacional cada vez mais heterogêneo e diversificado, em que a escola deixa de ser um espaço pedagógico para ser cada vez mais uma unidade gestora de informação generalizada, construtora e reconstrutora de conhecimentos socialmente significativos.

Esse novo contexto vem despertando nos professores uma aparente crise de identidade e autonomia, em que, por um lado percebem que sua formação não vem dando conta das novas demandas sociais e pedagógicas, por outro não lhes é dada a liberdade necessária ao seu processo de trabalho. Ou seja, por vezes o sistema municipal de ensino tira-lhes o sentido do conhecimento teórico construído em suas graduações, em detrimento à imposição do trabalho de certos conteúdos curriculares, considerados pelos professores como desnecessários e, até mesmo, equivocados. Por meio da aferição se os alunos apreenderam ou não esses conteúdos ocorre a avaliação de desempenho dos docentes.

Nas relações entre as gestões municipais e as avaliações de desempenho dos professores, estudos⁵⁵ apontam que o que se tem visto em grande parte das vezes, é que as SME priorizaram alguns conteúdos, especialmente os relacionados às disciplinas de português e matemática. Nesse estudo, foi possível observar que os indícios de uma redução curricular se relacionam com o cerceamento da autonomia docente.

Ou seja, as decisões em torno do currículo e das metodologias de ensino são transferidas para o controle dos gestores. A gestão por resultados, visivelmente percebida nesse contexto, acaba por requerer dos professores investigados uma docência que se alinhe a essa perspectiva, uma docência de resultados. O uso da prestação de contas (*accountability*), induzida pelas bonificações para o alcance das metas avaliativas, além de desmerecer a autonomia de gestão pedagógica dos professores, de certa forma, nega os pressupostos formativos desses profissionais e suas contribuições para o processo educativo dos alunos.

Outro aspecto a ser considerado é que a paridade do desenho dos sistemas avaliativos produzidos a nível municipal com aqueles executados pelos governos estadual e federal sugere uma possível convicção desacertada de que a avaliação, por si só, pode induzir a qualidade do ensino. Ao que parece, ao impulsionar a regulação da educação básica por meio de medidas avaliativas, o governo federal granjeou seu real objetivo: incentivar as várias unidades federadas a práticas de regulação avaliativa e também suscitar o interesse da sociedade pelo tema da avaliação educacional, fazendo nascer no país uma gestão avaliadora.

Importante salientar, que não se trata aqui de desmerecer a importância das avaliações de desempenho para que se possa estabelecer e acompanhar metas qualitativas e quantitativas a serem alcançadas pelas unidades de ensino, mas apontar a forma como essas avaliações vêm se dando, sobretudo quanto à participação e interpelação dos docentes na elaboração e execução dessas práticas avaliativas.

Infere-se das falas dos professores pesquisados, que essas práticas vêm ocorrendo de forma estandardizada, dentro de uma perspectiva pragmatista-funcionalista, resumindo-se a modelos de avaliações somativas, com base em indicadores externos e pontuações que expressam o alcance, ou não, de critérios pré-estabelecidos. Um agravante a esse tipo de modelo avaliativo é a falta de *feedback* aos professores. Ou seja, falta-lhe instrumentos

⁵⁵ Ver Sousa, Pimenta e Machado (2012, p. 35-36).

metodológicos que possibilitem dinamizar processos de ensino e de aprendizagem sociocognitiva, a partir de processos formativos dinâmicos, interpessoais, grupais e comunitários.

As avaliações de desempenho dos professores também sofrem influência das notas aferidas pelo IDEB. Quanto a esse aspecto, verifica-se que a cidade de Mariana – MG, apesar de possuir um IDEB que vem superando as metas estabelecidas para cada escola, encontra-se, de acordo com o ranking elaborado pela Folha de São Paulo⁵⁶ e publicado em dezembro de 2017, como uma das cidades do país com baixo índice de eficiência dos serviços públicos prestados, a exemplo da educação e da saúde, conforme mostra a Tabela 19:

Tabela 19 - REM – Ranking de Eficiência do Município de Mariana - MG

Posição	REM	EDUCAÇÃO	SAÚDE	SANEAMENTO	RECEITA
2.677 ^o	0,452 (Pouca eficiência)	0,540	0,639	0,863	0,426

Fonte: Folha de São Paulo, 2017.

Outra pesquisa, desta vez realizada pelo Site Brasil Financeiro⁵⁷, publicada e divulgada em novembro de 2017, apontou Mariana – MG como a cidade do Estado de Minas Gerais como a de mais elevado custo de vida. Têm-se aqui 03 (três) dados que parecem não alinhar-se: cidade com IDEB em patamar satisfatório, cidade com elevado custo de vida, cidade com ineficiência dos serviços públicos prestados. Embora todas as fontes desses dados não estejam ligadas a órgãos oficiais, uma pergunta parece “gritar” desse contexto: diante de dados tão controversos, não estaria o professor sendo sacrificado para que o IDEB venha crescendo ano a ano? A resposta requer maiores investigações, tendo em vista que, mesmo diante das modestas possibilidades de formação continuada e de condições de trabalho, muitas vezes insatisfatórias, o esforço na busca por bons indicadores nas avaliações de desempenho têm sido cada vez mais imperioso no exercício da profissão.

Ainda com relação às demandas formativas encontradas, destaca-se aquela ligada ao contexto escolar. Ou seja, os professores não veem as escolas como espaços formativos e, ainda, se queixam do grande volume de atividades burocráticas exigidas por estas. É necessário rever essa sobrecarga de atividades que, por vezes, ocorre em detrimento a momentos de reflexão, estudos e troca de experiências entre os docentes.

⁵⁶ Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/remf/>>. Acesso em 17 jan. 2018.

⁵⁷ Disponível em: <<http://www.brasilfinanceiro.com/15-cidades-mais-caras-para-morar-em-minas-gerais/16/>>. Acesso em: 17 jan. 2018.

Afinal, são nos espaços escolares que os professores efetivamente executam as atividades pedagógicas como profissionais do ensino e implementam um saber próprio do resultado das suas experiências e vivências refletidas e também rotinizadas cotidianamente.

Essa nova perspectiva da escola como *lócus* formativo, adentra por um caminho que, como visto neste estudo, surpreende os próprios professores, pois não é na sala de aula de graduação em Pedagogia e das licenciaturas e nem nos cursos de especialização (*lato e/ou stricto sensu*) que esses profissionais aprendem a prática docente. Nesses espaços formativos, são ofertados instrumentos teóricos fundamentais ao aprendizado da prática. Porém, não se aprende a praticar o ofício de ensinar, tendo em vista que prática é efeito de praticar e, no caso dos professores, esse verbo só se efetiva em situações de experiência, de exercício, de uso de técnicas específicas e de teorias apreendidas *a posteriori*. Assim, pode-se inferir que é nessa relação entre os níveis de ensino, superior e educação básica, que o processo formativo docente, de fato, ocorre. O aprendizado dos saberes práticos não existe sem uma fundamentação teórica, mesmo que, por vezes, os professores não reconheçam qual seja.

Depreende-se desse recorrente contexto, que os **estágios supervisionados** dos cursos de formação docente, trazidos na Estratégia 15.6 do PME de Mariana (2015-2024) e na Estratégia 15.8 do novo PNE (2014-2024), bem como os **programas de iniciação a formação docente**, a exemplo do PIBID, ambos desenhados na relação universidade-escola, devem ser vistos de forma especial. Isso porque, ainda que tenham identidades próprias com funções e metas específicas, em muito podem contribuir para o processo de mudanças no quadro de formação inicial dos professores. Desse modo, a análise dos pontos frágeis na elaboração de suas propostas pedagógicas, bem como a troca das experiências exitosas entre essas duas propostas, a importante ampliação do PIBID e o aumento de pesquisas em torno dessas questões podem apontar novas perspectivas de qualidade formativa para os docentes. Destaca-se que a aquisição de novos padrões de qualidade requer do MEC o acompanhamento e a avaliação das instituições de ensino superior, bem como a presença de firmes acordos de cooperação técnica com Secretarias Estaduais e Municipais de Educação.

No que se refere às demandas de formação continuada, a pesquisa indica que as oportunidades dos docentes em realizarem esse tipo de formação vêm se rareando, e

quando ocorrem, os docentes se deparam com dificuldades em serem liberados para participar, por conta da necessidade em manter as atividades em sala de aula. Dessa forma, para além da oferta de cursos e outros momentos formativos, é imprescindível que sejam garantidas condições de participação aos professores. Essa verificação aponta para a necessidade em se criar um programa de formação continuada por parte da SME, que leve em conta as demandas formativas das unidades escolares e do seu quadro docente. Ressalta-se, porém, que esse tipo de formação relaciona-se com outros elementos necessários ao pleno exercício da docência, como condições de trabalho e remuneração.

Dados da pesquisa revelam que as políticas de valorização dos professores da rede municipal de Mariana se mostram no plano de carreira da categoria, cujo mérito mais destacado, segundo os professores investigados vem sendo o da remuneração. Por outro lado, os docentes afirmam que esse elemento acresceu o número de exigências e cobranças profissionais, principalmente no que se refere ao rendimento escolar dos alunos. Como agravante, os professores revelam que as demandas de valorização relacionam-se com as precárias condições de trabalho, que somadas às modestas oportunidades de formação continuada, ofertada pela SME, se configuram como um desafio considerável ao processo de DPD.

Assim, as análises em torno dessa realidade indicam que os elementos que constituem o DPD se inter-relacionam, na medida em que interferem na identidade, na autonomia e no fazer pedagógico dos professores. A não observância da relação entre esses elementos foi apreciada nesta pesquisa, na medida em que os professores investigados, apesar de, na sua maioria, não se mostrarem insatisfeitos com suas remunerações precisam utilizar-se destas para a compra de material didático (condições de trabalho) e para realização de cursos de formação continuada (formação), em função de melhor executarem seus trabalhos.

Desse modo, é necessário um avanço na política pública educacional local, de forma que, para além da remuneração, as condições de trabalho, a carreira e a formação estejam integradas ao processo de desenvolvimento profissional dos docentes. Esta realidade está relacionada à capacidade da gestão pública em suprir, na sua totalidade, as necessidades pedagógicas e de condições de trabalho adequadas ao ensinar e ao aprender.

Esse contexto interliga-se à necessidade de uma reestruturação da gestão escolar do município de Mariana que, até então, vem ocorrendo por indicação da SME. Para tanto, será preciso promover a descentralização do sistema de ensino municipal, de modo a favorecer as escolas na sua autonomia de decisão quanto ao seu projeto pedagógico, na construção de sua identidade institucional, na integração mais dinâmica com a comunidade e na gestão de recursos essenciais ao seu funcionamento. Medida que, inclusive, pode diminuir as burocracias centralizadas nas escolas (motivo de queixas dos professores) a um mínimo indispensável ao ordenamento do sistema, tanto em níveis legais, como técnicos.

Ainda a respeito das questões presas à formação e às condições de trabalho, foi possível verificar a existência de lacunas, tanto na política do PNE (2014-2024), quanto do PME (2015-2024), ao tratarem desses aspectos. Apesar dessas políticas preverem gastos educacionais com investimentos em qualificação docente, construção e conservação de instalações e equipamentos necessários ao ensino e aquisição de material didático-escolar, não há um maior detalhamento quanto aos critérios e percentuais a serem investidos com esses elementos que, por sua vez, se interligam ao processo de desenvolvimento profissional dos professores.

As ponderações, questionamentos e análises realizadas nesta pesquisa não se esgotam nestas páginas, já que o objeto de estudo retratado é atual, dinâmico e, por demais, complexo. Ressalta-se ainda ser o processo de DPD um campo de estudo que vem se constituindo, sobretudo, nas últimas três décadas. Trata-se de uma perspectiva de análise que admite diferentes apreciações e interpretações. É possível, inclusive, observar nas legislações apreciadas que o foco da reflexão em questão – e que fundamenta as análises realizadas – ora se concentra na formação, ora na carreira, ora nos salários, entre outras possibilidades.

É importante frisar ainda o protagonismo da União nas políticas de DPD desenvolvidas no país, com destaque para o novo PNE (2014-2024), tendo em vista que sua participação vem se dando de forma centralizada, estabelecendo normas e responsabilidades aos estados e municípios em relação ao tema. Essa questão desemboca na relação entre os entes federados. Ou seja, percebe-se que estabelecidas às prioridades do PNE, cabe aos governos, nos âmbitos dos estados e municípios, a sua operacionalização em articulação com a União, dada a amplitude e complexidade dos

problemas educacionais do país. Contudo, tal situação não vem se consolidando na dimensão esperada, haja vista a falta de regulamentação em torno de um esforço coordenado dos entes federados para o cumprimento, não somente em torno das metas de formação e valorização docente, como do plano como um todo.

Múltiplos desafios e conflitos emergem quando as metas e estratégias traçadas são traduzidas em ações concretas pelos gestores governamentais em articulação com outros setores da sociedade. A instituição do Sistema Nacional de Educação (SNE) se coloca como saída para regulamentar o regime de colaboração entre os entes federados na condução dos sistemas educacionais e efetivação do PNE. Porém, parece tratar-se de um desafio histórico, que novamente vem sendo vencido por um movimento de resistências tácitas e explícitas. Esse tipo de resistência à implementação de um Sistema Nacional de Educação compõe o complexo cenário de pactuação, característico do federalismo brasileiro. São resistências oferecidas, seja pelas entidades privadas, seja pelos Estados-membros da Federação, seja pela própria União.

O confronto das políticas do PNE (Lei 13.005/2014) e do PME (Lei 3.042/2015) em torno do desenvolvimento profissional dos professores da rede municipal de ensino de Mariana revelou elementos que permitem inferir que apesar das políticas de DPD terem sido adotadas pela legislação educacional brasileira, falta muito para que sejam efetivadas. Um dos desafios maiores concentra-se em torno da recente Emenda Constitucional nº 95/2016, que reduz os gastos sociais ao limite da inflação do ano anterior por um período de 20 (vinte) anos, o que traz para a efetivação do novo PNE e, conseqüentemente, dos planos estaduais e municipais de educação, uma barreira praticamente intransponível.

No mais, espera-se que este trabalho possa colaborar para uma nova perspectiva de olhar analítico, frente às problemáticas que envolvem a educação brasileira. E, nesse sentido, não restam dúvidas que o DPD constitui-se no recente paradigma a oferecer elementos teóricos consistentes à aplicação da análise dos problemas educacionais. Trata-se, assim, de uma primeira tentativa experimentada com coragem e consciência das suas potencialidades, mas também dos seus possíveis limites. Mas o primeiro passo já foi dado e o novo caminho teórico-metodológico apontado a partir de então.

REFERÊNCIAS

Livros, artigos, dissertações, teses e reportagens:

- ABED. **Centro EAD Brasil 2014** - Relatório analítico da aprendizagem à distância no Brasil. Associação Brasileira de Educação a Distância - ABED. Curitiba: Ibpex, 2015. Disponível em: <http://www.abed.org.br/censoead2014/CensoEAD2014_portugues.pdf>. Acesso em: 12 jan. de 2017.
- ABICALIL, C. A. **Da CONAE ao novo PNE: a articulação do Sistema Nacional de Educação**. In: PINO, I. R.; ZAN, D. D. P. (Orgs). Plano Nacional da Educação (PNE): questões desafiadoras e embates emblemáticos. Brasília, DF: Inep, 2013.
- ABREU, D. C. **Concepção, regulação e gestão da carreira docente no Brasil e no Chile no contexto das reformas educacionais**. Editora UFPR, Curitiba, 2014.
- ABRÚCIO, F. L. **Para além da descentralização: os desafios da coordenação federativa no Brasil**. In: TEIXEIRA, Sonia Maria Fleury (Org.). Democracia, descentralização e desenvolvimento: Brasil e Espanha. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2006. p. 76-125.
- _____. **A coordenação federativa no Brasil: a experiência do período FHC e os desafios do governo Lula**. Revista Sociologia e Política. nº 24 .Curitiba, 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-44782005000100005>. Acesso em: 06 de set. de 2017.
- _____. **A dinâmica Federativa da Educação brasileira: diagnóstico e propostas de aperfeiçoamento**. In: OLIVEIRA, R. e SANTANA, W. Educação e Federalismo no Brasil: combater as desigualdades, garantir a diversidade. Brasília: UNESCO, 2010. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001873/187336por.pdf>> Acesso em : 10 set. de 2017.
- ABRÚCIO, F. L.; FRANZESE, C. **Federalismo e políticas públicas: o impacto das relações intergovernamentais no Brasil**. In: ARAÚJO, Maria de Fátima Infante; BEIRA, Lígia (Orgs.). Tópicos de economia paulista para gestores públicos. São Paulo: Edições FUNDAP, 2007. 1 v. p. 13-31.
- ABRÚCIO, F. L; LOUREIRO, M. R. **O Estado em uma era de reformas: os anos FHC**. OCDE/OEA/Ministério do Planejamento. Brasília, 2002.p.168-245.
- AGUIAR. M. A. S. **Avaliação do Plano Nacional de Educação 2001-2009: questões para reflexão**. Educ. Soc., Campinas, v. 31, n. 112, p. 707-727, jul.-set. 2010. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/es/v31n112/04.pdf> >. Acesso em: 13 de nov. de 2017.
- ALMEIDA TAVARES, M. H. **Federalismo e Políticas Sociais**. Revista Brasileira de Ciências Sociais, ano 10, n. 28, p. 88-108, jun. 1995.
- ANDRÉ, M.; BARRETO, E. S.; GATTI, B. A. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte**. Brasília: UNESCO, 2011. 269p.
- ALMEIDA, M. I. **O sindicato como instância formadora dos professores: novas contribuições ao desenvolvimento profissional**. Tese Doutorado em Educação. Universidade de São Paulo- Faculdade de Educação. São Paulo, 1999.
- _____. **Docentes para uma educação de qualidade: uma questão de desenvolvimento profissional**. In: Educar em Revista, Curitiba, n.24, p. 165-176, Editora UFPR, 2004a.
- _____. **O Trabalho dos Educadores**. In: SILVA, A. M. M.; AGUIAR, M. A. S. (org.). **Retrato da Escola no Brasil**. Brasília: |s.d.|, 2004b, p.105 a 118.
- ALVARADO-PRADA, L. E.; FREITAS, T. C.; FREITAS, C. A. **Formação continuada de professores: alguns conceitos, interesses, necessidades e propostas**. Rev. Diálogo Educ., Curitiba, v. 10, n. 30, p. 367-387, maio/ago. 2010.

- ALVES MAZZOTTI, A. J.; GEWANDSZNAJDER, F. **O Método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa**. 2. ed. São Paulo: Pioneira, 2004. 203p.
- ALVES, N. (Org.). **Formação de professores: pensar e fazer**. São Paulo: Cortez, 1992.
- APPLE, M. W. **Trabalho docente e textos: economia política das relações de classe e de gênero em educação**. Porto Alegre : Artes Médicas, 1995.
- ARAÚJO, H. **Entrevista ao site terra por Heleno Araújo, 2013**. Disponível em: <<https://www.terra.com.br/noticias/educacao/especialistas-apontam-falhas-em-projeto-de-residencia-pedagogica,b29e3ac4ca061410VgnVCM20000099cceb0aRCRD.html>>. Acesso em: 10 de out. de 2017.
- _____. **A valorização dos profissionais da educação**. Site Carta Capital, 2017. Disponível em <<http://www.cartaeducao.com.br/artigo/a-valorizacao-dos-profissionais-da-educacao/>>. Acesso em: 10 de dez. de 2017.
- ARRETCHE, M. **Estado federativo e políticas sociais: determinantes da descentralização**. Rio de Janeiro, Revan, 2000.
- _____. **Redefinição das competências entre esferas de governo na prestação de serviços públicos na área social. Balanço e perspectivas do federalismo fiscal no Brasil**. Relatório de pesquisa, NEPP/IESP/Fundap, 1994.
- _____. **Democracia, federalismo e centralização no Brasil**. Rio de Janeiro, Editora FGV/Editora Fiocruz, 2012.
- ASSUNÇÃO, A. A. **Saúde e mal-estar do trabalhador docente**. Texto apresentado no VII Seminário *Redestrado – Nuevas Regulaciones en America Latina*. Buenos Aires, 3, 4 e 5 de julho de 2008.
- BALZANO, S. **Estudo dos Planos de Carreira e Remuneração do Magistério da Educação Básica dos estados brasileiros**. CONSED RH – GT Valorização do Magistério, jul. 2005.
- BALL, S. **Diretrizes Políticas Globais e Relações Políticas Locais em Educação**. Currículo sem Fronteiras, online, v. 1, n. 2, p. 99-116, jul./dez. 2001.
- _____. **Performatividade, Privatização e o Pós-Estado de Bem-Estar**. Educação e Sociedade, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1105-1126, set./dez. 2004.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2008.229p.
- BOGDAN, R.; TAYLOR, S.. **Introducción a los métodos cualitativos de investigación: La búsqueda de significados**. México: Paidós, 1986. 15-54p.
- BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994. 167p.
- BORDIGNON, G. **Caminhar da educação brasileira: muitos planos, pouco planejamento**. IN: Planos de Educação no Brasil: planejamento, políticas, práticas. Donald Bello de Souza, Angela Maria Martins (orgs.). São Paulo: Edições Loyola, 2014.
- BRITO, V. L. A. **Identidade docente: um processo de avanços e recuos**. In: BRITO Vera Lúcia A. de. Professores: Identidade, Profissionalização e Formação. Belo Horizonte: Argvmentvn, 2009.
- BROOKE, N. **O futuro das políticas de responsabilização educacional no Brasil**. Cadernos de Pesquisa, v.36, n.128, p.377-401, maio/ago. 2006.
- CALDAS, A. R. **Desistência e Resistência no trabalho Docente: um estudo das professoras e professores do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Educação de Curitiba**. 173 f. Tese (Doutorado em Educação) – Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2007.
- CANDAU, V. M. (org.). **Magistério: construção cotidiana**. Petrópolis: Vozes, 3ª Edição, 1999.

- CAPRA, F. **O ponto de mutação: a ciência, a sociedade e a cultura emergente**. São Paulo: Editora Cultrix, 1999. 172-207p.
- CHIZZOTTI, A. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. 8.ed. São Paulo: Cortez, 2006. 234p.
- CNTE. **Magistério Público: Diretrizes para a Carreira e a Remuneração**. Cadernos de Educação 2. ed., ano IV, n.6, junho/1999. Complemento do Caderno de Educação nº 6. Brasília, 1999.
- CONSED. **Estudos dos planos de carreira e remuneração do magistério da educação básica dos estados brasileiros**. Brasília: CONSED/RH-GT Valorização do Magistério, 2005.
- COSTA, A.; NETO, E.; SOUZA, G. **A Proletarização do Professor: neoliberalismo na educação**. São Paulo: Editora Instituto José Luís e Rosa Sundermann, 2009.
- CUNHA, M. I. **Profissão docente: contradição e perspectivas**. In: VEIGA, I. P.; CUNHA, M. I. (Org.). **Desmistificando a profissão do magistério**. Campinas: Papirus, 1999, p.127-147.
- CURY, C. R. J. **Lei de Diretrizes e Bases e perspectivas da educação nacional**. Revista Brasileira de Educação, Campinas, n. 8, p. 72-85, maio/jun./jul./ago. 1998. Disponível em: <<http://educa.fcc.org.br/pdf/rbedu/n08/n08a07.pdf>>. Acesso em: 20 outubro 2017.
- _____. **A Educação Básica no Brasil**. Revista Educação & Sociedade. Campinas, 2002, vol.23, n.80, p. 168-200. ISSN 1678-4626. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v23n80/12929.pdf>>. Acesso em: 13 de fev. de 2017.
- _____. **Federalismo Político e Educacional**. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto e SCHLESENER, Anita. (org) **Políticas Públicas e Gestão da educação: polêmicas, fundamentos e análises**. Brasília : Líber Livro, 2006.
- _____. **Os desafios da construção de um Sistema Nacional de Educação**. Palestra Magna conferida por ocasião da solenidade de abertura da Conferência Nacional de Educação – CONAE 2010. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/images/pdf/sase_mec.pdf>. Acesso em: 12 de out. 2016.
- _____. **Por um sistema nacional de educação**. Editora Moderna, São Paulo, 2010.
- _____. **Por um Novo Plano Nacional de Educação**. Cadernos de Pesquisa. V.41 N.144 SET./DEZ. 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v41n144/v41n144a08.pdf>>. Acesso em 23 de abr. 2017.
- DAVIS, C. L. F.; NUNES, M. M. R.; ALMEIDA, P. C. A. **Formação continuada de professores: uma análise das modalidades e das práticas em estados e municípios brasileiros**. São Paulo: Fundação Victor Civita: Fundação Carlos Chagas, 2011. (Relatório final).
- DELORS, J. **Educação: um tesouro a descobrir**. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre educação para o século XXI. Brasília: MEC, UNESCO e Cortez, 1998, p.159-161).
- DEMO, P. **Plano Nacional De Educação: Uma Visão Crítica**. São Paulo. Editora Papirus, 2016 (Edição Digital).
- DIAS-DA-SILVA, M. H. G. F. **O professor e seu desenvolvimento profissional: superando a concepção do algeoz incompetente**. Cadernos CEDES, Campinas: Unicamp, vol. 19, n. 44, abr. 1998. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32621998000100004>. Acesso em: 24 de abr. de 2017.
- _____. **Sabedoria docente: Repensando a prática pedagógica**. Fundação Carlos Chagas, Cadernos de Pesquisa, nº 89, São Paulo, 1994, p. 39-47.
- DIDONET, V. **Plano Nacional de Educação**. Brasília: Ed. Plano, 2000.

- DINIZ, M. **A mulher-professora em desvio de função por transtorno mental**. Dissertação de Mestrado. UFMG, 1997.
- _____. **De que sofrem as mulheres-professoras?** In: LOPES, Eliane Marta Teixeira Lopes (org.). *A psicanálise escuta a educação*. Belo Horizonte, Autêntica, 1998.
- DOURADO, L. F. **Magistério: diretrizes de valorização e impasses**. In: CONFEDERAÇÃO NACIONAL DOS TRABALHADORES EM EDUCAÇÃO. *Diretrizes para a Carreira e Remuneração: A valorização profissional no contexto do Sistema Nacional Articulado de Educação*. Cadernos de Educação, n. 21, 2ª edição. Brasília: CNTE, 2009.
- _____. **Plano Nacional de Educação: antecedentes históricos, avaliação e perspectivas**. In: DOURADO, L.F. (org). *Plano Nacional de Educação (2011-2020): avaliação e perspectivas*. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011, p.17-60.
- ELAZAR, D. *Exploring Federalism*. Alabama, University of Alabama Press, 1987.
- ENGUITA, M. F. **A ambiguidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarização**. Teoria & Educação. Porto Alegre, n.4, 1991.
- ESTRELA, M. T. *et al.* **Necessidades de formação contínua de professores: uma tentativa de resposta a pedidos de Centros de Formação**. Revista de Educação, Lisboa, v.7, n.2, p.129-149, 1998.
- FANFANI, E. T. *La condición docente: análisis comparado de la Argentina, Brasil, Perú y Uruguay*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores, 2005.
- FARIAS, I. M. S.; JARDILINO, J. R. L.; SILVESTRE, M. A. **Aprender a Ser Professor: aportes de pesquisa sobre o PIBID**. Paco Editorial. Jundiaí, 2015.
- FARIA FILHO, L. M. **Dos pardieiros aos palácios: cultura escolar e urbana em Belo Horizonte na Primeira República**. Passo Fundo, UPF, 2000.
- FELDFEBER, M. *De La profesionalización al desarrollo profesional: algunas notas para pensar cãs políticas de formación docente*. In, OLIVEIRA, D.A.; FELDFEBER, M.(compiladoras). *Nuevas regulaciones educativas em America Latina: políticas y procesos Del trabajo docente*. Lima: Fondo Editorial UCH, 2010. p. 81-108.
- FERNANDES, F. **O desafio educacional**. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1989.
- FORMOSINHO, J. **Formação de professores: Aprendizagem profissional e acção docente**. Porto: Porto Editora, 2009.
- FRANCO, M. A. S. GHEDIN, E. **Questões de método na construção da pesquisa em educação**. 2. ed. São Paulo, Cortez, 2011.264p.
- FRANCO, M. L. P. B. **Análise de conteúdo**. Brasília: Liber Livro Editora, 2008. 79p
- FREITAS, D. N. T. **A Avaliação da Educação Básica no Brasil: dimensão normativa, pedagógica e educativa**. Campinas: Autores Associados, 2007.
- FUNDAÇÃO LEMANN. **Conselho de Classe – 2014**. Disponível em: <<http://www.fundacaolemann.org.br/conselho-de-classe/>>. Acesso em 23 de abr. 2017. São Paulo, 2014, s/p.
- GADOTTI, M. **Qualidade na Educação: uma nova abordagem**. Congresso de Educação Básica: Qualidade na Aprendizagem. Rede Municipal de Ensino de Florianópolis. 2013. Disponível em: <http://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/14_02_2013_16.22.16.85d3681692786726aa2c7daa4389040f.pdf>. Acesso em: 12 de dez. de 2017.
- GALINDO, C. J. **Análise de necessidades de formação continuada de professores: uma contribuição às propostas de formação**. 2011. 380f. Tese de Doutorado em Educação Escolar – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2011.

- GARCÍA, M. C. **Formação de professores para uma mudança educativa**. Porto: Porto Editora, 1999. 136p.
- _____. **Desenvolvimento Profissional: passado e futuro**. Sísifo – Revista das Ciências da Educação, n. 08, p. 7-22, jan./abr. 2009.
- GARCÍA, M. C.; VAILLANT, D. **Ensinando a ensinar: as quatro etapas de uma aprendizagem**. 1ª ed. Curitiba: Ed. UTFPR, 2012.
- GATTI, B. A. **Grupo focal na pesquisa em Ciências sociais e humanas**. Brasília: Líber Livro, 2005.
- _____. **Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil na última década**. Revista Brasileira de Educação v. 13 n. 37, p. 57 – 70. jan./abr. 2008. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v13n37/06.pdf>>. Acesso em 23 de abr. 2017.
- _____. **Formação de professores: condições e problemas atuais**. Revista Brasileira de Formação de Professores. V. 1, N. 1, p.90-102, Maio/2009.
- _____. **Reconhecimento Social e as Políticas de Carreira Docente na Educação Básica**. Cadernos de Pesquisa v.42 n.145 p.88-111 jan./abr. 2012.
- _____. **Educação, escola e formação de professores: políticas e empasses**. Educar em Revista, Curitiba, n. 50, p. 51-67, out./dez. 2013a. Editora UFPR.
- _____. (Org.). **O trabalho docente: avaliação, valorização, controvérsias**. Campinas, SP: Autores Associados: São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2013b.
- _____. **A formação inicial de professores para a Educação Básica: as licenciaturas**. Revista USP. São Paulo. n.100, p. 33-46. Dezembro / Janeiro / Fevereiro. São Paulo, 2014a. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/revusp/article/download/76164/79909>>. Acesso em 23 de jan. de 2017.
- _____. **Avaliação e Qualidade do Desenvolvimento Profissional Docente**. Avaliação, Campinas; Sorocaba, SP, v. 19, n. 2, p. 373-384, jul. 2014b. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/aval/v19n2/a06v19n2.pdf>> Acesso em: 12 de dez. de 2017.
- _____. **Formação de Professores: Condições e problemas atuais**. Revista Internacional de Formação de Professores (RIFP), Itapetininga, v. 1, n.2, p. 161-171, 2016. Disponível em <<http://itp.ifsp.edu.br/ojs/index.php/RIFP/article/view/347/360>>. Acesso em: 18 de set. de 2017.
- GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília, DF: UNESCO, 2009.
- GATTI, B. A.; BARRETO, E. S.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte**. Brasília: UNESCO, 2011.
- GURGEL, T. **Currículo dos cursos de Pedagogia não prepara para a realidade escolar**. Revista Nova Escola, São Paulo, 2008, s/p. Disponível em: <<https://novaescola.org.br/conteudo/1377/curriculo-dos-cursos-de-pedagogia-nao-prepara-para-a-realidade-escolar>>. Acesso em: 03 de dez. 2017.
- HARGREAVES, A. **Profesorado, cultura y postmodernidad: cambian lostiempos, cambia el profesorado**. Madrid: Ediciones Morata, 1999.
- HERZBERG, Frederick. **A teoria motivação-higiene**. In: MARQUES, Carlos Alves; PINA E CUNHA, Miguel (Coord.). Comportamento organizacional e gestão de empresas. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1996. p. 43-67.
- HORTA, J. S. B. **Plano Nacional de Educação: da tecnocracia à participação democrática**. In: CURY, C. R. J.; HORTA, J. S. B.; BRITO, V. L. A. de. Medo à liberdade e compromisso democrático: LDB e Plano Nacional de Educação. São Paulo: Editora do Brasil, 1997. p.137-206.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2004.

_____. **Formação Permanente do Professorado**: novas tendências. São Paulo: Cortez, 2009. 118p.

JARDILINO, J. R. L.; NOSELLA, P. (Org.). **Os professores não erram**: ensaios de história e teoria sobre a profissão de mestre. São Paulo: Terras do Sonhar; Edições Pulsar, 2005.

JARDILINO, J. R. L.; FARIAS, I. M. S.; OLIVERI, A. M. R. **Desenvolvimento profissional de professores da educação básica nos planos municipais de educação**: um caso na Região dos Inconfidentes, MG. Revista Educação e Cultura Contemporânea, v. 13, n. 33. Rio de Janeiro – RJ, 2016.

KUENZER, A. Z.; RODRIGUES, M. de F. **As Diretrizes curriculares para o curso de pedagogia**: uma expressão da epistemologia da prática. In: XIII ENDIPE, 2006, Recife-PE, 2006.

LIMA, V. M. M. **Formação do professor polivalente e saberes docentes na escola pública**. Tese de Doutorado em Educação. Faculdade de Educação: Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.280p.

LIMA, L. **Modelos organizacionais de escola**: perspectivas analíticas, teorias administrativas e o estudo da acção. In: MACHADO, Lourdes Marcelino; FERREIRA, Naura Syria Carapeto (Orgs.). Política e gestão da educação: dois olhares. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

MAGALHÃES, L. O. **O Plano Nacional de Educação e o Direito de Aprender**. In: Plano Nacional de Educação. PT – Núcleo de Educação, Cultura e Desporto. Congresso Nacional, Brasília, DF: 2011, p59-64. (Cadernos do Núcleo)

MARQUES, F.; ABUD, C. J. **Direito do trabalho**. 4.ed. São Paulo: Atlas, 2008.

MARTINS, M. A. G. **Políticas de carreiras e subjetividades nos indivíduos**. São Paulo: FGV/EAESP, 1995.

MARTINS, A. M.; PIMENTA, C. O.; NOVAES, G. T. F. **Planos municipais de educação**: potencialidades e limites de municípios na elaboração de instrumentos de planejamento. IN: Planos de Educação no Brasil: planejamento, políticas, práticas. Donald Bello de Souza, Angela Maria Martins (orgs.). São Paulo: Edições Loyola, 2014.

MEDLEY, D. **Teacher competency testing and the teacher educator**. Charlottesville, Association of Teachers Educators, 1982.

MENESES, M. P. **Agentes do conhecimento? A teoria e a produção do conhecimento em Moçambique**. In: SANTOS, B. S. (Org.). Conhecimento prudente para uma vida decente: um discurso sobre a ciência revisitado. São Paulo: Cortez, 2004. 722-735p.

MORDUCHOWICZ, A. **Carreira, incentivos e estruturas salariais docentes**. Tradução de Paulo M. Garchet. Rio de Janeiro: Programa de Promoção da Reforma Educativa na América Latina e Caribe – PREAL/BRASIL, n. 23, 2003.

MORGAN, D. L. **Focus group as qualitative research**. 2ªed. Thousand Oaks, California: Sage, 1997.

MINAS GERAIS. **Constituição Estadual MG, de 21 de setembro de 1989**. Disponível em: <<http://www.tce.mg.gov.br/IMG/Legislacao/legiscont/Constitui%C3%A7%C3%A3o%20Estadual.pdf>>. Acesso em: 10 de outubro de 2017.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. São Paulo: HUCITE ABRASCO, 2004. 200-227p.

- MIZUKAMI, M. G. N. **Docência, trajetórias pessoais e desenvolvimento profissional**. In: REALI, A. M. M. R.; MIZUKAMI, M. G. N. (Org.). Formação de professores: tendências atuais. São Carlos: EdUFSCar, 2007.
- MOREIRA, T. X. **Formação inicial de professores para a EJA nos cursos de Pedagogia das universidades federais de Minas Gerais**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) - Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal de Ouro Preto, Mariana, 2016.
- NOVAES, M. E. **Professora Primária: mestra ou tia?** São Paulo: Cortez, 1987.93-143p.
- NÓVOA, A. **Para o estudo sócio histórico da gênese e desenvolvimento da profissão docente**. Teoria & Educação nº 4, Porto Alegre: Pannonica Editora Ltda., 1991a.
- _____. **Os professores: em busca de uma autonomia perdida?** In Ciências da Educação em Portugal - Situação actual e perspectivas. Porto: SPCE, 1991b.
- _____. **Os professores e as histórias da sua vida**. In: NÓVOA, A. (Org.). Vida de professores. 2ed. Porto: Porto Editora, 1995.
- _____. **Formação de professores e profissão docente**. In: NÓVOA, A. (Org.). Os professores e a sua formação: Lisboa: Dom Quixote/IEE, 1997.
- _____. **Formação de professores e trabalho pedagógico**. Lisboa: Educa, 2002.
- _____. **O regresso dos professores**. Livro da conferência Desenvolvimento Profissional de Professores para a Qualidade e para a Equidade da Aprendizagem ao longo da Vida. Lisboa: Ministério de Educação, 2008.
- _____. **Professores do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009.
- _____. **Em busca da liberdade nas universidades: para que serve a pesquisa em educação?** Educação e Pesquisa, São Paulo: Universidade de São Paulo, v. 41, n. 1, p. 263-272, jan./mar., 2015. <<http://dx.doi.org/10.1590/S1517-97022015400100301>>. Acesso em 23 de abr. 2017.
- NUNES, M. R. (Org.). **Formação de professores para o ensino fundamental: instituições formadoras e seus currículos; relatório de pesquisa**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas; Fundação Vitor Civita, 2008.
- O'DONNELL, G. **Poliarquias e a (in)efetividade da lei na América Latina**. Novos Estudos, CEBRAP, São Paulo, n. 51, p. 37-61, jul. 1998.
- OLIVEIRA, D. A. **Os trabalhadores da educação e a construção política da profissão docente no Brasil**. Educar em Revista, Curitiba, Brasil. N.especial1. P.17-35. Editora UFPR, 2001.
- _____. **A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização**. Educação & Sociedade, Campinas, v. 25, n. 89, 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v25n89/22614>>. Acesso em 23 abr. 2017.
- _____. **Políticas de formação e desenvolvimento profissional Docente: da intenção às práticas**. XVI ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino – UNICAMP. Junqueira&Marin Editores. Campinas, 2012.
- OLIVEIRA, R. P.; SANTANA, W. **Educação e Federalismo no Brasil: Combater as desigualdades, garantir a diversidade**. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001873/187336por.pdf>>. Acesso: em 27 de agosto de 2017.
- OLIVEIRA, D. P. R. **Plano de carreira: foco no individuo: como elaborar e aplicar para ser um profissional de sucesso**. 1º Ed. São Paulo: Atlas, 2009.
- OCDE. *Teachers Matter – Attracting, developing and retaining effective teachers*, Paris, OCDE, 2005, p. 7-15.

- OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. **Desenvolvimento profissional dos professores**. In: FORMOSINHO, J. (Coord.). Formação de professores: aprendizagem profissional e acção docente. Porto: Porto Editora, 2009.
- PARO, V.H. **Políticas educacionais**: considerações sobre o discurso genérico e a abstração da realidade. In: Paro VH. Escritos sobre educação. São Paulo: Xamã; 2001. p. 121-39.
- PARRA, M. **Condições de trabalho e saúde no trabalho docente**. In: Revista PRELAC, nº 1/ junho, 2005.
- PEREIRA-DINIZ, J.E. **A formação de professores nas licenciaturas**: velhos problemas, novas questões”. Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, 9. Anais II, v. 1/2. Águas de Lindóia, 1998, p. 341-357.
- _____. **As licenciaturas e as novas políticas educacionais para a formação docente**. Educ. Soc. vol.20 n.68 Campinas Dec. 1999. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73301999000300006> Acesso em: 12 de dez. de 2016.
- PÉREZ GÓMEZ. A. I. A. **O pensamento prático do professor**: a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, A. (Org.). Os professores e sua formação. Lisboa: Dom Quixote/IIIE, 1997.
- PEREZ, M. A. **A administração pública democrática**. Institutos de Participação Popular na Administração Pública. Belo Horizonte: Fórum Editora, 2004.
- PERRENOUD, P. **A ambiguidade dos saberes e da relação com o saber na profissão de professor**. In: PERRENOUD, Philippe. Ensinar: agir na urgência, decidir na incerteza. Porto Alegre: Artmed, 2001. p. 135-193.
- PIMENTA, S. G. (org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 2005.
- PNUD. Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. Fundação João Pinheiro. **Atlas do Desenvolvimento Humano no Brasil**. Disponível em: <http://atlasbrasil.org.br/2013/pt/perfil_m/mariana_mg>. Acesso em 23 de abr. 2017.
- POWELL, R. A.; SINGLE, H. M. *Focus groups*. **Internacional Journal of Qualit in Health Care**, v. 8, n. 5, p. 499-504, 1996 *apud* GATTI, B. A. Grupo Focal na pesquisa em ciências sociais e humanas. Brasília: Líber Livro Editora, 2005.
- PRADA, L. E. A.; FREITAS, T. C.; FREITAS, C. A. **Formação continuada de professores**: alguns conceitos, interesses, necessidades e propostas. Revista Diálogo Educacional, v. 10, n. 30, 2010. Disponível em: <<http://www2.pucpr.br/reol/pb/index.php/dialogo?ddl=3614&dd99=view&dd98=pb>>. Acesso em: 18 dez. 2017.
- PREAL – Programa de Promoção da Reforma Educativa na América Latina e Caribe. **Ficando para trás**. Boletim da Educação na América Latina, 2002. Disponível em <<http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br/artigo/download/20130729153521.pdf>>. Acesso em: 03 de jul. 2016.
- RAMALHO, B. L.; NUNEZ, I. B.; GAUTHIER, C. **Formar o professor, profissionalizar o ensino – perspectivas e desafios**. Porto Alegre: Sulina, 2003.
- RASMUSSEN, J. *It is not enough to be an expert in your field*. Education Alliance Quaterly: Teacher Education, Denmark, p. 11-13, Aug. 2008.
- RODRIGUES, A. **Análise de práticas e de necessidades de formação**. Coleção Ciências da Educação. Porto: Porto Editora, 2006.
- RODRIGUES, A.; ESTEVES. M. **Análise de necessidades na formação de professores**. Portugal: Porto, 1993.
- RODRIGUES, M. M. A. **Políticas Públicas**. São Paulo: Publifolha, 2010.

SACRISTÁN, J. G. **Currículo e diversidade cultural**. In: SILVA, T. T. da; MOREIRA, A. F. (Org.). Territórios Contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 50-113.

_____. **Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores**. In: NÓVOA, António. (org.) Profissão Professor. Lisboa: Porto Editora, 1999, p. 61-92.

SAVIANI, D. **Política e educação no Brasil**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 1996.

_____. **A nova Lei da Educação: LDB, trajetórias, limites e perspectivas**. 2ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1997.

_____. **Da Nova LDB ao Novo Plano Nacional de Educação - Por Uma Outra Política Educacional**, Campinas, Autores Associados, 1998.

_____. **Educação brasileira: estrutura e sistema**. 10. ed. Campinas: Autores Associados, 2008

_____. **Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro**. Revista Brasileira de Educação, v.14, n.40, p.143-155, 2009.

_____. **Sistema nacional de educação articulado ao plano nacional de educação**. Revista Brasileira de Educação v. 15 n. 44 maio/ago. 2010.

_____. **Pronunciamento na abertura do ato de lançamento do Fórum Estadual em Defesa da Escola Pública**. Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Rio de Janeiro, 23 de fevereiro de 2011.

_____. **Sistema Nacional de Educação e Plano Nacional de Educação**. Campinas. Autores associados, 2014.

_____. **Entrevista ao Portal ANPED**. [04 de Abril de 2014]. Rio de Janeiro: Portal ANPED. Disponível em <<http://www.anped.org.br/news/entrevista-com-dermeval-saviani-pne>>. Acesso em 25 de abr. 2016.

SCHEIBE, L. **Valorização e formação dos professores par a educação básica: questões desafiadoras para um novo Plano Nacional de Educação**. Educação & Sociedade. Campinas, v. 31, n. 112, p. 981-1000, jul.-set. 2010. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br/>>. Acesso em: 23 de abr. 2017.

SCHNEIDER, G. **As ações do Governo Federal no âmbito das condições materiais e estruturais da escola: uma problematização a partir do conceito de justiça social**. Teses (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2014.

SIRAQUE, V. **Controle Social da Função Administrativa do Estado**. Possibilidades e Limites na Constituição de 1988. São Paulo: Saraiva, 2005.

SOUZA, A. **Entrevista a com o professor Ângelo Souza – UFPR**, in Ângelo VANHONI, em 3 de agosto de 2011. Disponível em: <<http://www.vanhoni.com.br/entrevista-com-professor-angelo-souza-ufpr/>>. Acesso em: Acesso em: 04 de jun. 2017.

SOUSA FILHO, A. **Por uma teoria construcionista crítica**. Bagoas, Natal: EdUFRN, v.1, p. 27-59. 2007. Disponível em: <http://www.cchla.ufrn.br/bagoas/v01n01art02_sfilho.pdf>. Acesso em 12 dez. de 2016.

SOUSA, S. Z. L.; PIMENTA, C.; MACHADO, C. **Avaliação e Gestão Municipal da Educação**. Estudos em Avaliação Educacional, São Paulo, v. 23, n. 53, p. 14-36, set./dez. 2012.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Tradução de João Batista Kreuch. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

- TEIXEIRA, A. **O manifesto dos pioneiros da educação nova**. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Brasília, v.65, n.150, maio/ago. 1984. p.407-425.
- UNESCO. **Declaração mundial sobre educação superior no século XXI: visão e ação**. Anais da Conferência Mundial sobre Ensino Superior. Trad. Unesco/CRUB. Paris: UNESCO, 1998a.
- _____. **Marco referencial de ação prioritária para a mudança e o desenvolvimento do ensino superior**. Anais da Conferência Mundial sobre o Ensino Superior. Tradução de Unesco/CRUB. Paris: Unesco, 1998b.
- _____. **O perfil dos professores brasileiros: O que fazem, o que pensam, o que almejam**. São Paulo: Editora Moderna, 2004.
- VASCONCELOS, C. S. **Planejamento: projeto de ensino-aprendizagem e projeto político pedagógico**. 15ª ed. São Paulo: *Libertad*, 2006.
- VEIGA, I. P. **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível**. 17.ed. Campinas, Papirus, 2004.
- ZUIN, P. B.; ZUIN, L. F. S. **Analisando documentos e outros materiais**. In: REYES, Claudia Raimundo; MONTEIRO, Hilda Maria (orgs.). Um olhar crítico-reflexivo diante da realidade educacional. São Carlos: EdUFSCar, 2010. p 63-78p.
- ZEICHNER, K. *El maestro como profesional reflexivo*. *Cuadernos de pedagogia*, nº220, p.44-59, 1992.
- _____. **Formação reflexiva de professores: ideias e práticas**. Lisboa: Educar, 1993.

Documentos e Legislações:

- BANCO MUNDIAL. *Priorités et stratégies pour l'éducation: un étude de la Banque Mondiale*. Washington: Banco Mundial, 1995.
- _____. *Education sector strategy*. Washington: Banco Mundial, 1999.
- _____. **Brasil justo, competitivo, sustentável**. Brasília: Banco Mundial, 2002.
- BRASIL. Constituição (1934) **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil**. Rio de Janeiro, 1934. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.htm>. Acesso em: 23 de abr. 2017.
- _____. Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943. **Aprova a Consolidação das Leis Trabalhistas**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/Del5452.htm>. Acesso em 04 de jan. 2017.
- _____. **Constituição Federal (1988)**, de 05 de outubro de 1988. Brasília, DF: 1988.
- _____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília, 1996a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 23 de abr. 2017.
- _____. Ministério da Saúde. CNS 196/1996, itens IV, IV.1, IV.2 e IV.3. **Aprova as diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos**. Brasília, 1996b. Disponível em: <http://conselho.saude.gov.br/web_comissoes/conep/aquivos/resolucoes/23_out_versao_final_196_ENCEP2012.pdf>. Acesso em 23 de abr. 2017.
- _____. Parecer nº 10, de 3 de setembro de 1997. **Fixa as Diretrizes para os Novos Planos de Carreira e Remuneração do Magistério dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/1997/pceb010_97.pdf>. Acesso em: 23 de abr. 2017.

_____. Resolução nº 3, de 8 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, 1997. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0397.pdf>>. Acesso em 23 de abr. 2017.

_____. Emenda Constitucional nº 19, de 04 de junho de 1998. **Modifica o regime e dispõe sobre princípios e normas da Administração Pública.** Brasília, 1998.

_____. Resolução CNE/CES de nº 1, de 27 de janeiro de 1999. **Dispõe sobre os cursos sequenciais de educação superior**, nos termos do art. 44 da Lei 9.394/96. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0199.pdf>>. Acesso em 03 de jan. 2017.

_____. Lei Complementar nº 101, de 4 de maio de 2000. **Estabelece normas de finanças públicas voltadas para a responsabilidade na gestão fiscal.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/LCP/Lcp101.htm>. Acesso em: 03 de jan. 2017.

_____. Lei 10.177/ de 09 de janeiro de 2001 – **Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm>. Acesso em: 05 de jun. 2016.

_____. Ministério da Educação. PARECER N.º: CNE/CP 009/2001. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.** Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf>>. Acesso em 23 de abr. 2017.

_____. Resolução CNE/CP de nº 02, de 19 de fevereiro de 2002. **Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior.** Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP022002.pdf>>. Acesso em: 03 de jan. 2017.

_____. Ministério da Educação. **Referenciais para formação de professores.** 2ª. ed. Secretaria de Educação Fundamental, Brasília, 2002.

_____. Ministério do Planejamento. **Plano Plurianual de Ação: 2004-2008.** Brasília-DF, 2004.

_____. Ministério da Educação. **Rede Nacional de Formação Continuada de Professores.** Criada em 2004. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=86&id=231&option=com_content&view=article>. Acesso em: 23 de abr. 2017.

_____. MEC/CNE/CP. Resolução nº 01, de 15 de maio de 2006. **Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia.** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf>. Acesso em: 12 de dez. 2016.

_____. Ministério da Educação. **Plano de Ações Articuladas-PAR.** Brasília, 2007a. (Relatório Público-Apresentação). Disponível em: <<http://simec.mec.gov.br/cte/relatoriopublico/principal.php>>. Acesso em 23 de abr. 2017.

_____. Ministério da Educação. **Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas. PDE.** Brasília, 2007b. (Caderno de divulgação das razões, princípios e programas do PDE. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/livro/livro.pdf>>. Acesso em: 23 de abr. 2017.

_____. Decreto nº 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, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica.** Brasília, 2007c. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm. Acesso em: 23 de abr. 2017.

_____. Ministério do Planejamento. Desenvolvimento com Inclusão Social e Educação de Qualidade. **Plano Plurianual de Ação: 2008-2011**. Brasília – DF, 2007d.

_____. **Portaria Normativa nº 40, de 12 de dezembro de 2007**. Institui o e-MEC, sistema eletrônico de fluxo de trabalho e gerenciamento de informações relativas aos processos de regulação da educação superior no sistema federal de educação. Brasília, 2007e. Disponível em:

<https://www.ufmg.br/dai/textos/Port%20aria%20Normativa%2040%20E-MEC.pdf>. Acesso em: 10 de outubro de 2017.

_____. Lei n. 11.738/08. **Institui o Piso Salarial Nacional para os Professores da Educação Básica**. Brasília, DF, 2008.

_____. **Decreto nº 6.755 de 29 de janeiro de 2009**. Institui a Política Nacional de Formação dos 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, 2009a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6755.htm. Acesso em: 23 de abr. 2017.

_____. Ministério da Educação. **Programas do MEC voltados à formação de professores**. Brasília/DF, 2009b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=15944:programas-domec-voltados-a-formacao-de-professores. Acesso em 23 de abr. 2017.

_____. Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. Secretaria de Recursos Humanos. **Conferência Nacional de Recursos Humanos da Administração Pública Federal**. Etapa Regional-Recife, em março de 2009, Texto-base. Brasília: MPOG, 2009c. Disponível em: <https://portalsipec.planejamento.gov.br/clientes/sipec/sipec/eventos/conferencia-nacional-de-recursos-humanos-da-administracao-publica-federal>. Acesso em: 23 de abr. 2017.

_____. **Parecer CNE/CEB nº 09/2009, de 02 de abril de 2009**. Revisão da Resolução CNE/CEB nº 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: Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica, 2009d. Disponível em: <http://goo.gl/UetLSE>. Acesso em: 13 de set de 2017.

_____. Ministério da Educação. **Resolução nº 2, de 28 de maio de 2009**. Fixa as diretrizes Nacionais para os Planos de Carreira e Remuneração dos Profissionais do Magistério da Educação Básica Pública. Brasília/DF, 2009e. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/resolucao_cne_ceb002_2009.pdf. Acesso em: 23 de nov. 2016.

_____. **Portaria nº 883, de 16 de setembro de 2009**. Estabelece as diretrizes nacionais para o funcionamento dos Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente, criados pelo Decreto 6.755, de 29 de janeiro de 2009. Diário Oficial da União. Brasília: Casa Civil da Presidência da República, 2009f. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/port883.pdf>. Acesso em 23 de abr. 2017.

_____. **Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009**. Prevê a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e amplia a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica. Brasília, 2009g.

_____. **Avaliação do Plano Nacional de Educação 2001 – 2008**. Volume I. Níveis de Ensino. Brasília: INEP, 2009h.

_____. Ministério da Educação. Conferência Nacional de Educação (CONAE 2010). **Construindo o Sistema Nacional Articulado de Educação: O Plano Nacional de Educação, Diretrizes e Estratégias de Ação**. Documento Final. Brasília/DF, 2010.

_____. Câmara dos Deputados: **Projeto de Lei Plano Nacional de Educação 2011/2020**. PL nº 8.035/2010. Comissão de Educação e Cultura. Edições Câmara, Brasília – DF, 2011a. Disponível em: <http://www.sinprodf.org.br/wp-content/uploads/2014/05/cadernos_de_educacao_n24_2011_completo.pdf>. Acesso em: 12 de jun. de 2016.

_____. **As desigualdades na escolarização no Brasil**: Relatório de observação nº 4. Brasília: Presidência da República, Conselho de Desenvolvimento Econômico e Social - CDES, 2ª Edição, 2011b.

_____. MEC/CAPEES. **Relatório de Gestão da Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica 2009-2011**. DEB, 2012. p. 38. Relatório. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid>>. Acesso em: 23 de abr. 2017.

_____. **Decreto 7.559, de 1º de setembro de 2011**. Dispõe sobre o Plano Nacional do Livro e Leitura - PNLL e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7559.htm>. Acesso em: 10 de out. de 2017.

_____. MEC/CNE/CEB. **Resolução nº 8, de 20 de novembro de 2012**. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11963-rceb008-12-pdf&category_slug=novembro-2012-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 23 de abr. 2017.

_____. Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Presidência da República**. Casa Civil. Subchefia para assuntos jurídicos, 2013. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm>. Acesso em: 23 de abr. 2017.

_____. CAPES: **Uma síntese sobre Programas de Formação de Professores da Educação Básica, 2013-2014**. Disponível em: <<http://www.observatoriodopne.org.br/uploads/program/file/131/documento-programa.pdf>>. Acesso em: 03 de mar. 2017.

_____. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. **Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências**. Brasília – DF, 2014a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm>. Acesso em: 23 de abr. 2017.

_____. Ministério da Educação e Cultura. **Censo da Educação Superior 2014 – principais resultados**. Brasília, DF: Ministério da Educação/Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/resumos-tecnicos1>> 2015. Acesso em: 20 de jun. de 2016.

_____. Ministério da Educação. **Conferência Nacional de Educação. II CONAE 2014b**. Disponível em: <http://conae2014.mec.gov.br/images/pdf/doc_referencia.pdf>. Acesso em: 30 de nov. 2016.

_____. Ministério da Educação e Cultura. Portaria nº 618, de 24 de junho de 2015. **Dispõe sobre o Fórum Permanente para acompanhamento da atualização progressiva do valor do piso salarial nacional para os profissionais do magistério**

público da educação básica. Disponível em: http://pne.mec.gov.br/images/pdf/Noticias/Portaria_MEC_618_2015.pdf. Acesso em: 03 de mar. 2017.

_____. **Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015.** Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada. Disponível em: http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/res_cne_cp_02_03072015.pdf. Acesso em: 10 de out. de 2017.

_____. **Emenda Constitucional Nº 95, de 15 de dezembro de 2016.** Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc95.htm. Acesso em: 03 de fev. 2017.

_____. Ministério da Educação e Cultura. **Declaração dos Gestores Municipais (2016).** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/piso-salarial-de-professores> Acesso em: 03 de mar. 2017.

_____. Decreto nº. 8.752, de 9 de maio de 2016. **Dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Decreto/D8752.htm#art19. Acesso em: 10 de out. de 2017.

_____. Ministério da Educação e Cultura. **Reajuste do piso salarial dos professores.** Diário Oficial da União. Brasília, 13 de janeiro de 2017. Brasília, 2017a.

_____. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017.** Altera a LDB (1996), a CLT (1943) e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília, 2017b.

MARIANA-MG. Lei 1.865, de 14 de dezembro de 2004. **Dispõe sobre o Sistema Municipal de Ensino do Município de Mariana.** Disponível em: http://www.camarademariana.mg.gov.br/uploads/camara_mariana_2014/camara/legislacao/1-1-865.pdf. Acesso em: 13 de out. de 2017.

_____. **Lei Orgânica de Mariana.** Câmara Municipal de Mariana. Mariana – MG, 2009. Disponível em: http://www.camarademariana.mg.gov.br/uploads/camara_mariana_2014/camara/legislacao/2012-09-13-4e35904741.pdf. Acesso em: 03 de set. de 2017.

_____. **Plano de Carreira dos Professores Municipais.** Lei Complementar n.º 139/2014. Dispõe sobre o plano de carreira do pessoal do magistério, secretaria escolar e inspeção de alunos, e do pessoal de monitoria de creche e de monitoria de ensino especial da Secretaria de Educação do município de Mariana. Disponível em: http://camarademariana.mg.gov.br/uploads/camara_mariana_2014/camara/legislacao/lei-complementar-139-29-04-14-plano-de-cargos-e-salarios.pdf. Acesso em: 05 de mai. 2016.

_____. **Plano Municipal de Educação de Mariana – MG.** Lei nº 3.042, de 23 de dezembro de 2015. Aprova o plano municipal de educação – PME. Mariana – MG, 2015a. Disponível em: <http://www.camarademariana.mg.gov.br/legislacao/leis-aprovadas/lei-n-3-042-de-23-de-dezembro-de-2015-aprova-o-plano-municipal-de-educacao-pme>. Acesso em: 20 de mar. 2016.

_____. **Lei Complementar nº 155, de 24 de novembro de 2015.** Dispõe sobre a avaliação de desempenho do pessoal da Educação, regulamenta a realização de atividades complementares pelo pessoal do Magistério, altera disposições da Lei Complementar Municipal 139/2014 e dá outras providências. Mariana – MG, 2015b. Disponível em : <http://www.mariana.mg.gov.br/imprimir-diario-oficial/77>. Acesso

em: 12 de dez. de 2017.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) 2004**. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br>>. Acesso em: 23 de abr. 2017.

_____. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo Demográfico 2010: resultados gerais da amostra**. IBGE. Rio de Janeiro: IBGE 2012.

_____. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Notas Metodológicas da Pesquisa Nacional por Amostra por Domicílio 2013: pesquisa básica**. IBGE. Rio de Janeiro, 2013.

_____. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) 2014**.

_____. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Média Salarial do Professor da Educação Básica (2015)**. Disponível em: <<http://www.observatoriodopne.org.br/metaspne/17-valorizacao-professor/indicadores>>. Acesso em: 01 de Mai. 2016.

INEP. **Censos Escolares da Educação Superior 2001-2010**. Brasília, DF: Ministério da Educação/Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/superior-censosuperior-sinopse>>. Acesso em: 12 mar. 2016.

_____. **Censo Escolar da Educação Superior 2010**. Brasília, DF: Ministério da Educação/Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2010.

Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2010/divulgacao_censo_2010.pdf>. Acesso em: 12 jan. 2017.

_____. **Censo Escolar de 2015**. Brasília, DF: Ministério da Educação/Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2015. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/educacao-superior>>. Acesso em 01 de mai. 2016.

_____. **Censo Escolar de 2016. Brasília, DF**: Ministério da Educação/Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2016. Disponível: < em <http://portal.inep.gov.br/web/guest/resultados-e-resumos>>. Acesso em: 27 jun.2016.



UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO – MESTRADO EM EDUCAÇÃO



ANEXOS

Anexo 1 - Pedido Autorização à SME de Mariana-MG para realização da pesquisa

Carta de apresentação da pesquisadora

Mariana, 09 de fevereiro de 2017.

Ex^a Senhor(a) Secretária de Educação de Mariana,

Prof. Juliana Alves

Apresento a V.S.a a pesquisadora Ana Maria Mendes Sampaio, regularmente matriculada no programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Ouro Preto.

A pesquisadora tem como meta desenvolver, sob minha orientação, a pesquisa intitulada “Demanda de Desenvolvimento Profissional Docente, PNE e PME: O Desafio da Relação no Município de Mariana – MG”.

Peço autorização para que Ana Maria Mendes Sampaio, mestranda em educação do curso de pós-graduação da Universidade Federal de Ouro Preto realize pesquisa relacionada ao desenvolvimento profissional docente dos professores da rede pública municipal de Mariana. A coleta de dados dessa investigação consistirá na realização de grupo focal com professores da rede municipal de ensino e aplicação de questionário com pedagogos/pedagogas, considerando questões relacionadas ao objetivo da investigação. Também será resguardada ao professor/professora a garantia de receber esclarecimentos sobre a relevância dessa pesquisa, bem como a metodologia a ser aplicada, antes e durante o seu curso. Aos participantes da pesquisa será assegurada total garantia de sigilo, preservando sua privacidade. As gravações em áudio serão utilizadas unicamente para organização, tratamento e análise das informações pela pesquisadora no tocante aos objetivos da pesquisa. Após o término, as gravações permitidas serão devolvidas aos participantes que tiverem interesse de recebê-las. Os resultados desta investigação poderão contribuir para o aprofundamento de estudos e iniciativas destinadas a valorização e desenvolvimento profissional docente. Neste sentido, gostaria de contar com o apoio e autorização da Secretaria Municipal de Educação para que a citada aluna tenha acesso às unidades escolares: CEMPA, Escola – CEMEI DOM Luciano Pedro Mendes de Almeida e Escola – EM Prof. Jadir Macedo onde será realizada a pesquisa. Se forem necessários maiores esclarecimentos, me coloco a disposição por meio do telefone: 3557 9449 ou e-mail: (31) 97558-7287.

Atenciosamente,

Certo de contarmos com seu apoio, agradeço antecipadamente.

Cordialmente,


Prof. Dr. Marcelo Donizete da Silva
Orientador da Pesquisa



UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO – MESTRADO EM EDUCAÇÃO



Anexo 2 - Autorização da SME de Mariana-MG para realização da pesquisa

	<p>PREFEITURA MUNICIPAL DE MARIANA</p> <p>Praça Juscelino Kubitschek s/nº – Mariana - CEP 35.420-000 - MG 31- 35579000</p>	
Ofício	Nº04/2017	15/02/2017
De:	Max Vinícius Bedeschi – Subsecretaria de Planejamento Escolar	
Para:	Prof. Dr. Marcelo Donizete da Silva – Universidade Federal de Ouro Preto	
Assunto: Autorização de Pesquisa		
<p>Prof. Dr. Marcelo,</p> <p>Informamos que, de acordo com sua solicitação, autorizamos Ana Maria Mendes Sampaio a desenvolver a pesquisa intitulada “Demanda de Desenvolvimento Profissional Docente” nas seguintes unidades escolares: CEMPA e E. M. Dom Luciano Pedro Mendes de Almeida (Educação Infantil ao 9º ano e EJA) e E. M. Prefeito Jadir Macedo (Creche e Educação Infantil – 1º e 2º Períodos). Esperamos que a divulgação dos resultados dessa pesquisa amplie as discussões sobre políticas de desenvolvimento profissional, contribua para a elaboração de um diagnóstico da situação na nossa rede e forneça subsídios importantes para os ajustes necessários a políticas e programas em andamento e à implementação de novas ações para superação dos problemas existentes.</p> <p>Atenciosamente,</p> <div style="text-align: center; margin-top: 20px;">  Max Vinícius Bedeschi Subsecretário de Planejamento Escolar </div>		
Recebido por:		Data:



APÊNDICES

Apêndice 1 - Termo de Compromisso Livre e Esclarecido

Eu, _____, por intermédio do presente termo de consentimento livre e esclarecido, concordo em participar da pesquisa intitulada: “Demanda de Desenvolvimento Profissional Docente, PNE e PME: o desafio da relação no município de Mariana”, que trata do processo de desenvolvimento profissional dos professores municipais frente às políticas públicas educacionais, mais especificamente o Plano Nacional de Educação e o Plano Municipal de Educação de Mariana. Os resultados desta investigação poderão contribuir para o aprofundamento de estudos e iniciativas destinadas à valorização e desenvolvimento profissional docente.

Estou ciente de que a pesquisa utilizará como instrumentos para a coleta de dados questionários e grupos focais e que haverá gravações em áudio e vídeo. Sei que o preenchimento do questionário e a participação nos grupos focais é voluntária e que ocorrerá de forma gratuita, e que não receberei, portanto, nenhum honorário ou gratificação referente à pesquisa, bem como não estarei sujeito(a) a custear despesas para a execução da mesma.

Tenho conhecimento de que a pesquisa não provoca nenhum dano físico ou emocional, e que ao professor participante é resguardada a garantia de receber esclarecimentos sobre a metodologia desse estudo, antes e durante o seu curso. Fui esclarecido(a), também, que os riscos de exposição dos participantes nessa pesquisa serão minimizados através da total garantia de sigilo, o que assegura sua privacidade e que as gravações em áudio serão usadas unicamente para organização, tratamento e análise das informações pela pesquisadora, sendo utilizadas somente para esta pesquisa em questão.

Estou a par de que qualquer informação a ser divulgada em relatório ou publicação deverá se dar de forma codificada para que a confidencialidade seja mantida. Acredito ter sido suficientemente informado (a) a respeito das informações em torno da pesquisa e ressalto que ficou claro quais são os propósitos do estudo, os procedimentos a serem realizadas, as garantias de confidencialidade e de esclarecimentos necessários no percurso da pesquisa.

Assim sendo, concordo voluntariamente em participar desta pesquisa, tendo clareza de que poderei retirar o meu consentimento a qualquer momento, sem qualquer tipo penalidades se for esse o meu desejo.

Mariana, _____ de _____ de 2017.

 Assinatura do Participante da Pesquisa

RG:

 Prof. Dr. José Rubens Lima Jardimino
 Coordenar da Pesquisa
 PPGE/UFOP

 Ana Maria Mendes Sampaio
 Mestranda-PPGE/UFOP



Apêndice 2 - Questionário de caracterização dos professores

1. IDENTIFICAÇÃO

Nome:
 Endereço: Bairro:
 Cidade: Estado: CEP:
 Escola municipal que atua:
 Telefone para contato:
 E-mail:

2. DADOS PESSOAIS

2.1 Sexo

Feminino Masculino

2.2 Idade

Até 25 anos
 De 26 a 30 anos
 De 31 a 35 anos
 De 36 a 40 anos
 Acima de 40 anos

2.3 De acordo com as categorias do IBGE, qual é a sua cor?

Branca Parda Preta Amarela Indígena

2.4 Qual é o seu estado civil?

Solteiro Casado ou união estável Desquitado Divorciado Separado Viúvo

2.5 Cidade onde reside atualmente.

Mesma cidade dessa escola Outra cidade _____

2.6 Quanto tempo leva, em média, no deslocamento da sua casa para essa escola?

Menos de meia hora De meia hora à 1 hora Entre 1 e 2 horas Mais que 2 horas

3. VIDA FAMILIAR

3.1 Em relação ao seu PAI, mesmo que falecido, responda:

3.1.1 Grau de instrução do seu pai:

Nunca foi à escola Ensino médio incompleto Ensino médio completo
 1ª a 4ª série incompleta 1ª a 4ª série completa Superior incompleto
 5ª a 8ª série incompleta 5ª a 8ª série completa Superior completo
 Pós-graduação

3.1.2 Ocupação profissional que seu pai exerceu por mais tempo:

Atividades agropecuárias Servidor civil ou militar construção civil
 Comerciante ou a gente da administração Trabalhador do comércio
 Professor ou similar pública ou similar
 Serviços de manutenção mecânica ou elétrica Trabalhador da produção industrial Outro: _____
 Serviços de transporte Trabalhador de

3.2 Em relação à sua MÃE, mesmo que falecida, responda:

3.2.1 - Grau de instrução de sua mãe:

Nunca foi à escola Ensino médio incompleto Ensino médio completo
 1ª a 4ª série incompleta 1ª a 4ª série completa Superior incompleto
 5ª a 8ª série incompleta 5ª a 8ª série completa Superior completo

Pós-graduação

3.2.2 Ocupação profissional que sua mãe exerceu por mais tempo:

- Atividades agropecuárias Costureira, Magistério regular
 Atividades de escritório, confeccionista, Prestação de serviços em
 contabilidade em geral ou pespontadeira ou tecelã. órgãos públicos
 cartórios Empregada doméstica, Vendedora autônoma
 Atividades domésticas serviçal, boia-fria ou Outro: _____
 Comerciante serviços gerais

3.3 Em relação ao seu MARIDO/ESPOSA; COMPANHEIRO/COMPANHEIRA, responda:

3.3.1 Indique o nível de escolaridade dele (a):

- Nunca foi à escola Ensino médio incompleto Ensino médio completo
 1ª a 4ª série incompleta 1ª a 4ª série completa Superior incompleto
 5ª a 8ª série incompleta 5ª a 8ª série completa Superior completo
 Pós-graduação

3.3.2 Ocupação profissional que exerce atualmente:

- Atividades agropecuárias Servidor civil ou militar industrial
 Bancário ou a gente da administração Trabalhador do comércio
 Comerciante pública ou assemelhados
 Serviços de manutenção Trabalhador Outro: _____
 mecânica ou elétrica administrativo
 Serviços de transporte Trabalhador da produção

4. DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE

4.1 Trajetória escolar

4.1.1 Assinale a opção que corresponde ao nível de instrução mais alto que você cursou ou está cursando:

- Ensino médio - Magistério Ensino superior - completo *sensu* - incompleto
 Ensino médio - outros Pós-graduação *lato sensu* Pós-graduação *stricto*
 Ensino superior - (especialização) *sensu* - completo
 incompleto Pós-graduação *stricto*

4.1.2 Qual curso superior você fez ou está fazendo?

- Não fiz curso superior Normal Superior
 Pedagogia Outro _____

4.1.3 Indique as principais razões que levaram você a fazer este curso.

- Maior acesso ao mercado de trabalho Motivos aleatórios Restrições financeiras
 Influência/tradição na família Não gostar dos outros cursos disponíveis Profissão melhor remunerada
 Interesse específico pela profissão Não ter outra opção Outros.
 Oferecer maior estabilidade no trabalho

4.1.4 Em que tipo de instituição você fez o curso superior? Se você estudou em mais de uma instituição, assinale aquela em que obteve o seu título profissional.

- Pública federal Pública municipal Não se aplica.
 Pública estadual Privada.

4.1.5 Qual era ou é a natureza dessa instituição?

- Faculdade isolada Universidade
 Centro Universitário Não se aplica.

4.1.6 De que forma você realizou o curso superior?

- Presencial (P) À distância (EAD)
 Semipresencial (SP) Não se aplica (NA)

4.1.7 Em caso de ter feito ou estar fazendo um curso de pós-graduação, assinale o curso de mais alto nível, o ano em que completou ou completará o curso, o tipo de instituição e forma de realização:

Nível do curso	Ano	Tipo de instituição		Forma de realização			
		Pública	Privada	Presencial	Semipresencial	EAD	Não se aplica
Especialização							
Mestrado							
Doutorado							

4.1.8 Em caso de especialização ou mestrado/doutorado, em que área foi o curso?

- Área ligada ao ensino Área não ligada ao ensino

4.2 Desenvolvimento Profissional

Nesta pesquisa, desenvolvimento profissional é definido como as atividades que desenvolvem habilidades, conhecimento, expertise e outras características individuais do professor. Por favor, considere apenas o desenvolvimento profissional de que você tenha participado após sua formação inicial específica para o magistério.

4.2.1 Você realizou atividades de formação docente promovida pela Secretaria Municipal Educação ou por qualquer outra entidade?

- Sim Não Estou fazendo

4.2.2 Com que frequência você realiza atividades de formação docente oferecidas pela Secretaria Municipal de Educação?

- Uma vez ao mês Durante a Jornada oferece atividades de desenvolvimento profissional
 A cada dois meses Pedagógica início do ano
 A cada três meses letivo
 A cada seis meses 2 vezes por ano Outros -----
 Uma vez por ano A Secretaria não

4.2.3 No caso da Secretaria Municipal de Educação oferecer atividades de formação docente, como você avalia essas atividades:

- Excelentes Ótimas Muito Boas Boas Ruins Péssimas

4.2.4 Na escola em que atua existe momento específico para realização de atividades de formação docente?

- Sim Não

4.2.5 Em caso afirmativo, quando ocorrem essas atividades?

- Nos momentos de reuniões de Atividade Complementar Em encontros previamente marcados pela Coordenação Pedagógica da Escola
 Outros _____

4.2.6 No caso de a Escola oferecer atividades de formação docente, com que frequência são ofertadas essas atividades?

- Semanalmente A cada dois meses Uma vez por ano
 A cada quinze dias A cada três meses
 Mensalmente A cada seis meses

4.2.7 No caso da Escola oferecer atividades de formação docente, como você avalia essas atividades?

- Excelentes Ótimas Muito Boas Boas Ruins Péssimas

4.2.8 Nas atividades para formação docente, os professores trocam experiências relacionadas às práticas em sala de aula?

- Sim Não

4.2.9 Você percebe que as atividades de formação docente contribuem no seu fazer pedagógico diário em sala de aula?

- Sim Não

4.2.10 Nos últimos 18 meses, você participou de qualquer um dos seguintes tipos de atividades de formação docente? Caso tenha participado, qual foi o impacto dessas

atividades no seu aprimoramento profissional como professor? Para cada item abaixo, por favor, marque uma alternativa na parte (A). Se a resposta da parte (A) foi “Sim”, então marque uma alternativa na parte (B) para indicar o impacto que isto teve em seu aprimoramento profissional como professor.

	Participação (A)		Impacto (B)			
	Sim	Não	Nenhum	Pequeno	Moderado	Grande
a) Cursos/ oficinas de trabalho (por exemplo, sobre disciplinas ou métodos de ensino e outros tópicos relacionados à educação)						
b) Conferências ou seminários sobre educação						
c) Visitas de observação a outras escolas						
d) Participação em uma rede de professores (network) formada especificamente para o desenvolvimento profissional dos professores						
e) Pesquisa individual ou em colaboração sobre um tópico de seu interesse profissional						

4.2.11 Para a formação docente da qual você participou, nos últimos 18 meses, quanto você mesmo(a) teve que pagar?

- Nada Uma parte Tudo

4.2.12 Da formação docente em que você participou, nos últimos 18 meses, houve dispensa, durante o período regular de trabalho, para frequentá-lo?

- Sim Não aconteceu durante as horas do período regular de trabalho

4.2.13 Da atividade de formação docente que você participou nos últimos 18 meses, você recebeu dinheiro/verba suplementar da Secretaria Municipal de Educação para realizá-la fora do horário regular de trabalho?

- Sim Não Não, aconteceu fora do horário regular de trabalho

4.2.14 Pensando em um desenvolvimento profissional menos formal, durante os últimos 18 meses, você participou de alguma das atividades a seguir e qual foi o impacto dessas atividades no seu aprimoramento profissional como professor? Para cada item abaixo, por favor, marque uma alternativa na parte (A). Se a resposta na parte (A) foi “Sim”, então marque uma alternativa na parte (B) para indicar quanto impacto isto teve em seu aprimoramento profissional como professor.

	Participação (A)		Impacto (B)			
	Sim	Não	Nenhum	Pequeno	Moderado	Grande
Leitura de literatura profissional (por exemplo, jornais, revistas artigos/trabalhos com base em evidências, teses)						
Participação em conversas informais com os seus colegas sobre como melhorar seu ensino						

4.2.15 Pensando nas suas necessidades de desenvolvimento profissional docente, por favor, indique até que ponto você tem estas necessidades em cada uma das áreas relacionadas.

	Nenhuma Necessidade	Pouca Necessidade	Necessidade Moderada	Muita necessidade
Referencial de conteúdo e de desempenho para o segmento em que atua				
Práticas de avaliação de alunos				
Gestão da sala de aula				
Conhecimento e compreensão sobre o segmento que ensina				
Conhecimento e entendimento das práticas de ensino referente ao segmento que atua				
Habilidades em TIC (Tecnologia de Informação e Comunicação) para o ensino				
Ensino de alunos com necessidades especiais de aprendizagem				
Problemas de disciplina e de comportamento dos alunos				
Ensino em um ambiente multicultural				
Orientação dos alunos				

4.2.16 No decorrer dos últimos 18 meses, você quis participar de mais atividades de Formação docente da que realmente participou?

- Sim Não

4.2.17 Se respondeu “Sim” na questão anterior, qual dos seguintes motivos melhor explica(m) o que impediu você de participar de mais atividades de formação docente da que realmente participou?

- O desenvolvimento profissional era demasiado caro/não tive condições de pagá-lo
 Falta de apoio do empregador
 O desenvolvimento profissional entrava em conflito com meu horário de trabalho
 Não tinha tempo devido às responsabilidades familiares
 Não foi oferecido nenhum desenvolvimento profissional compatível
 Outro: _____

5. SITUAÇÃO PROFISSIONAL

5.1 Há quantos anos você exerce a função docente?

- Há menos de 1 ano De 3 a 4 anos. Mais de 15 anos
 De 1 a 2 anos. De 5 a 10 anos
 De 2 a 3 anos De 10 a 15 anos

5.2 Há quantos anos você é docente nessa escola?

- Há menos de 1 ano De 2 a 3 anos De 5 a 10 anos
 De 1 a 2 anos. De 3 a 4 anos. Mais de 15 anos

5.3 Qual é a sua situação funcional nesta escola?

- Efetivo Prestador de serviço Estágio Probatório
 Prestador de serviço sem contrato. Outro _____
 por contrato temporário. Designado

5.4 Qual é a turma em que você leciona atualmente nesta escola?

- Maternal I (crianças com 2 anos de idade completos até 31 de março) Primeiro Período (crianças com 4 anos de idade) Ensino Fundamental II (crianças de 6 a 10 anos)
 Maternal II (crianças com 3 anos de idade) Segundo Período (crianças com 5 anos de idade) Ensino Fundamental I (crianças de 11 a 14anos)

5.5 Nesta escola, qual a sua carga horária semanal? (considere a carga contratual)

- Regime de 20 horas Regime de 40 horas Mais de 40 horas Outros: _____

5.6 Em quantas escolas você trabalha?

- Apenas nesta escola 2 escolas 3 escolas

5.7 Você trabalha ou trabalhou como professora em outra escola, além desta, nos

últimos 5 anos?

- Sim Não

5.8 Nos últimos 5 anos, você exerceu outra função nesta escola? (Você pode marcar mais de uma alternativa)

- Bibliotecária Orientação Educacional Só tive funções docentes
 Coordenação Secretária, Auxiliar de Supervisão
 Direção secretária Vice-direção

6. PERCEPÇÕES SOBRE A ESCOLA E A VIDA PROFISSIONAL**6.1 Como você classificaria o espaço físico da escola?**

- Excelente Ótima Muito Boa Boa Ruim Péssima

6.2 Como você classificaria os recursos didáticos presentes nas escola?

- Excelentes Ótimos Muito Bons Bons Ruins Péssimos

6.3 Como você classificaria as condições de trabalho oferecidas pela escola?

- Excelentes Ótimos Muito Bons Bons Ruins Péssimos

6.4 Você participa (participou) do Colegiado ou outro órgão de deliberação coletiva nesta escola?

- Sim Não

6.5 Como foi desenvolvido o Projeto Pedagógico dessa escola?

- Pela aplicação de modelo final.
encaminhado pela Secretaria de Educação Foi elaborado pelo(a) diretor(a) e por uma equipe de professores
 Elaborado pelo(a) diretor(a). Não sei como foi desenvolvido
 O(a) diretor(a) elaborou uma proposta de projeto, apresentou-a aos professores para sugestões e depois chegou à versão Não existe Projeto Pedagógico
 Outro _____

6.6 Como você vê a sua participação no desenvolvimento do Projeto Político Pedagógico da Escola?

- Excelente Ótima Muito Boa Boa Ruim Péssima

6.7 Com que frequência ocorre a avaliação do Projeto Político Pedagógico da Escola?

- Anualmente A cada dois anos A cada três anos
 Não sei informar, nunca participei da avaliação

6.8 Em caso de ter participado, como você vê a sua participação na avaliação do Projeto Político Pedagógico da Escola?

- Excelente Ótima Muito Boa Boa Ruim Péssima

6.9 Como foi desenvolvido o Plano Municipal de Educação?

- Pela Secretária Municipal de Educação e o grupo de assistentes desta Secretaria
 Pela Secretaria Municipal de Educação e os diretores de escola
 Pela Secretaria Municipal de Educação junto ao seu grupo de assistentes, diretores, coordenadores, professores e todo o quadro de funcionários das Escolas
 Por serviço de consultoria prestado a Secretaria Municipal de Educação
 Não sei como foi desenvolvido

6.10 Quanto à participação dos professores no desenvolvimento do Plano Municipal de Educação, de que forma eles foram convidados a participar?

- Através de convite individual feito pela Secretaria Municipal de Educação
 Através de convite individual feito pela direção da escola
 Através de convite a todos os professores da rede feito pela Secretaria Municipal de Educação
 Através de convite a todos os professores da escola, feito pela direção
 Os professores não foram convidados a participar

6.11 Caso tenha participado no desenvolvimento do Plano Municipal de Educação, como você avalia sua participação:

- Excelente Ótimo Muito Bom Bom Ruim Péssimo

6.12 Escolha a frase que melhor descreve o trabalho da Supervisão Pedagógica desta escola em relação à sua prática docente:

- É positiva/boa É neutra/não influencia Deixa a desejar

6.13 Escolha a frase que melhor descreve o trabalho da Direção/Coordenação desta escola em relação à sua atuação profissional:

- É positiva/boa É neutra/não influencia Deixa a desejar

6.14 Com que frequência você é solicitado a participar de atividades fora da sua jornada de trabalho nesta escola:

- Nunca sou solicitado Pouco solicitado Muito solicitado

6.15 Em qual das seguintes atividades fora da sua jornada de trabalho você gasta mais tempo?

- Reuniões de trocas didáticas e pedagógica com outros professores
 Atendimento aos alunos Reuniões com pais/outros membros da comunidade
 Oficinas/Formação continuada Festas/Cerimônias Mostras/Feiras Outra

6.16 Você concorda que participar dessas atividades faz parte do trabalho do professor?

- Concordo totalmente Concordo Não tenho opinião formada
 Discordo Discordo totalmente

6.17 Caso discorde, que motivos você aponta para discordar? Pode apontar mais de um motivo:

- Essas atividades deveriam fazer parte da jornada de trabalho do professor
 O professor que trabalha em mais de uma escola fica sobrecarregado com atribuições para além de sua jornada docente em sala de aula
 O mais importante no trabalho do professor é o momento em sala de aula com os alunos
 A maioria dessas atividades deveriam ser realizadas pela coordenação e direção da escola

6.18 Você concorda que participar dessas atividades faz parte do trabalho do professor?

- Concordo totalmente Concordo Não tenho opinião formada
 Discordo Discordo totalmente

6.19 Em relação ao seu salário como professora, de um modo geral você está:

- Muito satisfeita Satisfeita Nem satisfeita, nem insatisfeita
 Insatisfeita Muito insatisfeita

6.20 Em relação ao seu trabalho como professora, de um modo geral você está:

- Muito satisfeita Satisfeita Nem satisfeita, nem insatisfeita
 Insatisfeita Muito insatisfeita



Apêndice 3 - Roteiro do Grupo Focal

Para a realização dos grupos focais foi construído um roteiro que buscou promover a reflexão em torno da problemática de investigação. Este material foi estruturado em cinco eixos: 1) As concepções sobre DPD; 2) O diálogo dos professores com a produção interna e externa acerca do DPD (dispositivos legais); 3) O processo de formação dos professores; 4) A valorização docente; 5) A demanda de DPD dos professores. O objetivo desse roteiro estava em promover as discussões, se encontrando em aberto para possíveis alterações dos eixos, durante as interações. Foram, também, utilizados três minigravadores digitais, a fim de que as falas pudessem ser transcritas e analisadas posteriormente. Além disso, todos os encontros foram gravados em vídeos.

1) Concepções sobre DPD

As concepções sobre DPD; Os elementos que fazem parte do DPD; A importância do DPD no exercício da profissão de professor.

2) O diálogo dos professores com a produção interna e externa acerca do DPD (dispositivos legais)

Concepções sobre o PME de Mariana; A participação na elaboração do PME; A ideia do que seria uma participação adequada dos professores no PME; A relação do PME de Mariana e o DPD; A avaliação do PME e a participação dos professores municipais.

Concepções sobre o PNE; Participação na elaboração do PNE; As circunstâncias em que se deram as discussões; A ideia do que seria uma participação adequada dos professores no PNE; As contribuições do PNE ao desenvolvimento profissional dos professores municipais de Mariana.

3) O processo de formação dos professores

Percepções acerca do processo da formação dos professores municipais de Mariana; A realização da formação dos professores municipais de Mariana; O tempo destinado à formação dos professores municipais de Mariana; O envolvimento dos professores nos momentos de formação; A valorização das práticas de sala de aula nos momentos de formação; A articulação de teoria e prática nos momentos de formação; A avaliação das ações formativas para professores municipais de Mariana; A ideia sobre uma formação docente que melhor se adapte às necessidades profissionais dos professores de Mariana.

4) A valorização docente

As concepções sobre valorização docente; Os aspectos que compreendem a valorização docente; A percepção sobre a valorização dos professores municipais de Mariana; As condições de trabalho dos professores municipais de Mariana; Os salários dos professores municipais de Mariana; O contato com o Plano de cargos e salários dos professores municipais de Mariana.

5) A demanda de DPD dos professores

Aspectos em comum entre a política do DPD de Mariana, o PNE e o PME do município; Como ocorre o diálogo entre a política nacional do PNE e a política local do PME de Mariana; As demandas de DPD dos professores.



Apêndice 4 - Quantidade de trabalhos encontrados - Levantamento CAPES

Esta tabela refere-se aos diversos aspectos relacionados ao desenvolvimento profissional docente, encontrados nos trabalhos do banco de dados da CAPES, bem como o número de trabalhos identificados para cada um deles, no período de 2012 a 2016.

Tabela 20 - Quantidade de trabalhos encontrados - Levantamento CAPES

Desenvolvimento Profissional Docente - CAPES (2012-2016)	Quantidade de trabalhos encontrados
DPD e Formação Continuada	11
DPD nas Licenciaturas	22
DPD nos Bacharelados	02
DPD e os Professores da Educação Básica	01
DPD e os Professores do Ensino Médio	01
DPD e os Professores do Ensino Superior	01
DPD e EAD	01
DPD nos Cursos Tecnológicos	01
DPD nos Cursos Técnicos	01
DPD e os Supervisores de Ensino	01
DPD e os Coordenadores de Ensino	03
DPD e PIACS	01
DPD e o PIBID	03
DPD e as TIC's	02
DPD e os Recursos Didáticos	01
DPD e a Avaliação Institucional da Educação Básica	01
DPD e a Psicomotricidade Relacional	01
Total	54

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, segundo dados da CAPES.