UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA (UESB)

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (PPGEd)

FERNANDA RIBEIRO PAZ

O PLANEJAMENTO DE POLÍTICAS DE VALORIZAÇÃO DOCENTE NO CONTEXTO DE ELABORAÇÃO DO PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO EM VITÓRIA DA CONQUISTA-BA

Vitória da Conquista-BA

2020

FERNANDA RIBEIRO PAZ

O PLANEJAMENTO DE POLÍTICAS DE VALORIZAÇÃO DOCENTE NO CONTEXTO DE ELABORAÇÃO DO PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO EM VITÓRIA DA CONQUISTA-BA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB) para obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Políticas Públicas Educacional e Gestão.

Orientadora: Profa. Dra. Ennia Débora Passos Braga Pires.

Vitória da Conquista-BA

2020

P368p

Paz, Fernanda Ribeiro.

O planejamento de políticas de valorização docente no contexto de elaboração do Plano Municipal de Educação em Vitória da Conquista-Ba. / Fernanda Ribeiro Paz, 2020.

136f.

Orientador (a): Drª. Ennia Débora Passos Braga Pires.

Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGED, Vitória da Conquista, 2020.

Inclui referência F. 120 – 130.

1.Valorização docente - PME. 2. Plano Municipal de Educação – Vitória da Conquista - Ba. 3. Políticas Educacionais. I. Pires, Ennia Débora Passos Braga. II. Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Programa de Pós-Graduação em Educação. T. III.

CDD: 370.1

*Catalogação na fonte**: Juliana Teixeira de Assunção – CRB 5/1890***

UESB – Campus Vitória da Conquista – BA

FERNANDA RIBEIRO PAZ

O PLANEJAMENTO DE POLÍTICAS DE VALORIZAÇÃO DOCENTE NO CONTEXTO DE ELABORAÇÃO DO PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO EM VITÓRIA DA CONQUISTA-BA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (PPGEd/UESB), como requisito para obtenção do grau de Mestre em Educação.

Vitória da Conquista, 28 de fevereiro 2020.

BANCA EXAMINADORA

_____

Profa. Dra. Ennia Débora Passos Braga Pires – Orientadora
Doutorado em Educação pela Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB

_____

Profa. Dra. Leila Pio Mororó (Avaliador Interno)
Doutorado em Educação pela Universidade Federal de São Carlos – UFSCar
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB

_____

Profa. Dra. Marlene Oliveira dos Santos (Avaliador Externo)
Doutorado em Educação pela Universidade Federal da Bahia – UFBA
Universidade Federal da Bahia – UFBA

A Deus, porque Dele e por Ele, e para Ele, são todas as coisas; glória pois, a Ele eternamente (Romanos 11:36).

Ao meu amado esposo Samuel Mendes, que foi meu maior apoio nas horas mais difíceis dos últimos três anos.

À minha família amada, que me incentiva e apoia em todos os momentos.

A todos os professores e professoras que lutam diariamente dentro de suas salas de aula por uma educação de qualidade. A vocês que formando a todos os demais profissionais ainda assim não recebem a valorização que essa profissão deveria ter no nosso país. Aos docentes, porque vocês continuam a fazer a diferença na sociedade através da educação, mesmo em um cenário adverso e desfavorável.

AGRADECIMENTOS

A Deus, sempre em primeiro lugar. A Ele, porque tudo que alcancei não seria possível se Ele não estivesse comigo. Tudo que tenho, que sou e o que me foi possível ser é para Ti.

À minha mãe Darlei Ribeiro, que sempre me ensinou que a educação é a alavanca que impulsiona o homem ao que deseja ser. Obrigada, pois sem o apoio, o amor e a compreensão, a caminhada se tornaria um fardo.

Ao meu pai José da Silva Paz, que sempre acreditou em mim, que sempre disse o quanto eu era forte e que tiraria tudo letra.

Ao meu esposo Samuel Mendes, que era no início do curso meu namorado e depois noivo. Você sempre esteve comigo desde o início, me apoiando, confortando, incentivando e perguntando diariamente como andava a minha produção. Com você as dificuldades se amenizaram e alguns fardos ficaram mais leves. Cada palavra, conselho e abraço me ajudaram a chegar até aqui. Amo você! À minhas irmãs Bárbara, Bianca e Daiane, que a seu modo me incentivaram a buscar um pouco mais. Especialmente a Bianca, para quem sempre eu corria a contar os percalços que essa caminhada conteve.

À família do meu esposo que sempre orou por mim e me apoiou com palavras de ânimo. Especialmente Elizabete, sempre me dizendo que sou preciosa e que vou vencer mais essa fase.

À minha orientadora, Profa. Dra. Ennia Débora, pela orientação, pela paciência, disponibilidade e carinho. Por me instigar a ser melhor e a dar o meu melhor. Obrigada!

À Profa. Dra. Leila Pio Mororó, que muito ensinou com sua paciência e dedicação. Por vestir a camisa em prol da educação e ensinar, na prática, o que é ser uma boa professora.

Ao Prof. Dr. Claudio Nunes, coordenador do PPGED, por ser um ser humano afetivo e cuidadoso. Por todas as dúvidas tiradas, pela disponibilidade de diálogo e pelo incentivo ao dizer que não espera menos de mim.

À minha querida amiga Tamara, que desde o início me abraçou e ajudou no processo desta especialização, não só com palavras, mas, com gestos. Tenho orgulho de você!

Aos meus colegas Marcos e Andrea, que possibilitaram a troca de conhecimento e se fizeram amigos.

A todos os docentes do PPGED, pela seriedade e dedicação com que conduziram as aulas, e pelo incentivo à pesquisa.

A todos que me apoiaram e torceram por mim, meus sinceros agradecimentos!

O objetivo principal é possibilitar que os trabalhadores e trabalhadoras em educação tenham uma visão crítica da realidade concreta, das relações sociais e do mundo em que estão inseridos e se percebam como sujeitos da história: capazes de analisar a realidade, elaborar propostas para a sua transformação e agir, coletivamente, com consistência no dia a dia educacional [...]. (Goettert, 2014, p.7)

PAZ, Fernanda Ribeiro. **O planejamento de políticas de valorização docente no contexto de elaboração do Plano Municipal de Educação em Vitória da Conquista-BA**. 137f. 2020. Orientadora Ennia Débora Passos Braga Pires. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEd), Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, 2020.

RESUMO

O presente estudo tem como objetivo geral analisar o planejamento das metas e estratégias relativas à valorização docente do Plano Municipal de Educação de Vitória da Conquista/BA. Para alcançar esse objetivo, a pesquisa aponta os seguintes objetivos específicos: revisar a bibliografia educacional que discute a questão da valorização profissional docente e os aspectos que a envolvem; identificar os aspectos relacionados à valorização presentes na legislação educacional nacional; identificar, a partir do ponto de vista dos elaboradores, como se deu o processo de discussão e aprovação do PME; comparar o planejamento traçado em nível nacional com o texto do PME local. Quanto ao percurso teórico-metodológico este trabalho pautou-se em uma abordagem qualitativa. Utilizou-se como instrumento de coleta de dados a pesquisa documental, pela qual se fez um levantamento sobre o que a legislação nacional aponta sobre as políticas de valorização docente; e, por meio de entrevistas semiestruturadas, buscou-se historicizar o Plano Municipal de Educação do município de Vitória da Conquista e sua articulação com o Plano Nacional de Educação (2014-2024) referentes às metas 15, 16, 17 e 18, que tratam da valorização do professor. O embasamento teórico deste trabalho fundamenta-se principalmente nas obras de Farias (2013), Vieira (2010), Oliveira (2011), Gatti, Barreto e André (2011), Vieira (2014), Weber (2015) e Dourado (2016), que aparecem como referências nas pesquisas sobre valorização docente. Na elaboração do PME do município de Vitória da Conquista, constataram-se características de um planejamento democrático e, simultaneamente, burocrático, bem como se detectaram ambiguidades: ao mesmo tempo em que faz transparecer uma política inclusiva e participativa, assume um caráter gerencialista, pela via do cumprimento de ordem democrática para não sofrer penalidades financeiras. Além disso, importantes estratégias apontadas no PME referentes à valorização têm sido descumpridas, o que prova que o amparo da lei, por si só, não garante o atendimento das reivindicações históricas.

Palavras-chave: PME. Valorização docente. Políticas Educacionais.

PAZ, Fernanda Ribeiro. **The planning of teacher valorization policies in the context of the elaboration of the Municipal Education Plan in Vitória da Conquista-BA**. 137p. 2020. Advisor Ennia Débora Passos Braga Pires. Dissertation (Master in Education) - Graduate Program in Education (PPGEd), Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, 2020.

ABSTRACT

The present study aims to analyze the planning of goals and strategies related to the teacher appreciation of the Municipal Education Plan of Vitória da Conquista/BA. In order to achieve this objective, the research points to the following specific objectives: to review the educational bibliography that discusses the issue of teacher professional valorization and the aspects that involve it; identify the aspects related to valorization present in the national educational legislation; identify, from the point of view of the developers, how the process of discussion and approval of the PME took place; compare the planning drawn up at the national level with the text of the local PME. As for the theoretical-methodological course, this work was based on a qualitative approach. Documentary research was used as an instrument of data collection, through which a survey was made on what the national legislation points out on the policies of teacher valorization; and, through semi-structured interviews, we sought to historicize the Municipal Education Plan of the municipality of Vitória da Conquista and its articulation with the National Education Plan (2014-2024) regarding goals 15, 16, 17 and 18, which deal with valuing the teacher. The theoretical basis of this work is mainly based on the works of Farias (2013), Vieira (2010), Oliveira (2011), Gatti, Barreto and André (2011), Vieira (2014), Weber (2015) and Dourado (2016), which appear as references in research on teacher valorization. In the elaboration of the PME of the municipality of Vitória da Conquista, characteristics of democratic and simultaneously bureaucratic planning were found, as well as ambiguities were detected: at the same time that it makes an inclusive and participatory policy appear, it assumes a managerial character, through the fulfillment of a democratic order so as not to suffer financial penalties. In addition, important strategies pointed out in the PME regarding valuation have been breached, which proves that the protection of the law, by itself, does not guarantee the fulfillment of historical claims.

Keywords: PME. Teacher appreciation. Educational Policies.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Localização do Município de Vitória da Conquista no estado da Bahia 24
Figura 2 - Município de Vitória da Conquista-BA 25

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Perfil dos sujeitos entrevistados que participaram da elaboração do PME.....277
Quadro 2 - Papel do Estado brasileiro no período de 1964 e pós-1964 399
Quadro 3 - Relação de dissertações e teses sobre a temática valorização docente selecionadas do Catálogo da Capes 511
Quadro 4 - Relação de temas das produções acadêmicas distribuídas por foco de interesse sobre a temática valorização docente 544
Quadro 5 - Aspectos da regulamentação da Valorização docente nas Leis FUNDEF, FUNDEB e PSPN no período de 1996 a 2010 777
Quadro 6 - Quadro comparativo das estratégias da Meta 15 da Lei 2042/2015 e alterações implementadas através da lei 2.108/2016.....99
Quadro 7 - Quadro comparativo das estratégias da Meta 16 da Lei 2042/2015 e alterações implementadas através da lei 2.108/2016.....1044
Quadro 8 - Quadro comparativo das estratégias da Meta 17 da Lei 2042/2015 e alterações implementadas através da lei 2.108/2016.....10909
Quadro 9 - Quadro comparativo das estratégias da Meta 18 da Lei 2042/2015 e alterações implementadas através da lei 2.108/2016.....11111

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Percentual de produções acadêmicas de Teses e Dissertações 48
Gráfico 2 - Percentual de produções acadêmicas por ano de defesa 49
Gráfico 3 - Percentual de produções acadêmicas distribuídas por regiões..... 500
Gráfico 4 - Percentual de municípios brasileiros que não/atendem aos indicadores da Meta 18 ..... **Erro! Indicador não definido.**5

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Tabela de vencimentos da jornada de 40 horas do professor do município de Vitória da Conquista 11010

Tabela 2 - Tabela de vencimentos da jornada de 40 horas do professor com o reajuste salarial 11010

LISTA DE ABREVIATURAS

AID	Agência Internacional de Desenvolvimento
ANFOPE	Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
BIRD	Banco Internacional para a Reconstrução e Desenvolvimento
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CF	Constituição Federal
CFI	Cooperação Financeira Internacional
CLT	Consolidação das Leis de Trabalho
CONAE	Conferência Nacional de Educação
CNTE	Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação
DCNs	Diretrizes Curriculares Nacionais
DIEESE	Departamento Intersindical de Estudos Estatísticos e Socioeconômicos
EJA	Educação de Jovens e Adultos
FHC	Fernando Henrique Cardoso
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e da Valorização do Magistério
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
ICSID	Centro Internacional para a Resolução de Disputas sobre Investimentos
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
LDBN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação e Cultura
MIGA	Agência de Garantia de Investimentos Multilaterais
PCR	Plano de Carreira e Remuneração
PIB	Produto Interno Bruto
PIBID	Programa de Iniciação à Docência
PL	Projeto de Lei
PME	Plano Municipal de Educação

PME/VDC	Plano Municipal de Educação de Vitória da Conquista
PNE	Plano Nacional de Educação
PROAM	Programa de Apoio a Educação Municipal
PSPN	Piso Salarial Profissional Nacional
REE	Rede Estadual de Ensino
SEI	Superintendência de Estudos Econômicos e Sociais da Bahia
SEC	Secretaria de Educação da Bahia
SIMEC	Sistema Integrado de Monitoramento Execução e Controle
SIMMP	Sindicato do Magistério Municipal Público de Vitória da Conquista
SMED/VDC	Secretaria Municipal de Educação de Vitória da Conquista
TCL	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO 17
2 CAMINHOS DA PESQUISA 22
2.1 A RELEVÂNCIA DAS PESQUISAS SOCIAIS EM POLÍTICA EDUCACIONAL E A ABORDAGEM QUALITATIVA 22
2.2 O UNIVERSO EXPERENCIADO DA PESQUISA 24
2.3 SUJEITOS DA PESQUISA 26
2.4 OS INSTRUMENTOS PARA A COLETA DE DADOS 29
3 O ESTADO E A POLÍTICA: O ALICERCE DA VALORIZAÇÃO DOCENTE 32
3.1 APONTAMENTOS SOBRE O ESTADO 32
3.1.1 A redefinição do papel do Estado para atender ao capitalismo 35
3.1.2 Influências do capitalismo sobre o Estado e as políticas públicas brasileiras 37
3.2 POLÍTICAS PÚBLICAS E POLÍTICAS EDUCACIONAIS 40
3.2.1 Influências da reforma do Estado nas políticas públicas 42
4 O QUE DIZEM AS PRODUÇÕES SOBRE A TEMÁTICA VALORIZAÇÃO DOCENTE 46
4.1 VALORIZAÇÃO DOCENTE NAS DISSERTAÇÕES E TESES DISPONIBILIZADAS NO BANCO DE DADOS DA CAPES 46
4.1.1 O que apontam as pesquisas sobre valorização docente 48
4.2 REFERENCIAL TEÓRICO SOBRE A TEMÁTICA: O QUE DIZEM OS AUTORES SOBRE VALORIZAÇÃO DOCENTE 64
5 CONCEPÇÕES DE VALORIZAÇÃO DOCENTE NA LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL 69
5.1 VALORIZAÇÃO DOCENTE NA LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL NACIONAL 69
5.2 PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO: OS DESAFIOS PARA A VALORIZAÇÃO DOCENTE 80
6 VALORIZAÇÃO DOCENTE NO ÂMBITO DO MUNICÍPIO DE VITÓRIA DA CONQUISTA: DA ELABORAÇÃO À IMPLEMENTAÇÃO DO PME 87
6.1 PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE VITÓRIA DA CONQUISTA/BA: DA CONSTRUÇÃO À IMPLEMENTAÇÃO DE POLÍTICAS DE VALORIZAÇÃO DOCENTE 87

6.1.1 Análise das estratégias de valorização docente no PME de Vitória da Conquista: entre o real e o aparente..... 98
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....**117**
REFERÊNCIAS.....**120**
APÊNDICE A – Roteiro de entrevista semiestruturada: Elaboração e implementação do Plano Municipal de Educação de Vitória da Conquista.....**131**
APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) **133**
ANEXO A – Cópia da Lei 2.042/2015: documento que aprova o PME de Vitória da Conquista.....**135**
ANEXO B – Cópia da Lei 2.108/2016, documento que modifica as estratégias da Lei 2.042/2015.....**136**

1 INTRODUÇÃO

Estudos sobre valorização docente não são recentes no Brasil. As agendas para discutir políticas educativas têm incluído, cada vez mais, a figura do professor e outros temas ligados à atividade docente em suas pautas de discussões. O número de produções que apontam a importância do Plano Nacional de Educação (PNE) enquanto instrumento de aplicação das políticas educacionais também aumentou.

Gatti, Barreto e André (2011) apontam que a proposta para o Plano Nacional de Educação é um projeto com propostas de melhoria da qualidade do ensino e da valorização dos profissionais docentes. A Lei 13.005/2014, que institui o atual PNE, por ser uma política de Estado e não de governo, transcende as contradições e determinações imediatas dos governos e deve ser um compromisso republicano com a educação.

O PNE foi o resultado de embates históricos em busca de um plano que assegurasse a continuidade das políticas educacionais, articulando as iniciativas da União, dos Estados e dos Municípios, aplicando, por meio de metas, os princípios norteadores da Educação Nacional formulados na Constituição Federal (CF) e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Sobre a ideia do Plano Nacional de Educação, Saviani (2007) destaca que:

> A principal medida de política educacional decorrente da LDB é, sem dúvida alguma, o PNE. Sua importância deriva de seu caráter global, abrangente de todos os aspectos concernentes à organização da educação nacional, e de seu caráter operacional, já que implica a definição de ações, traduzidas em metas a serem atingidas em prazos determinados dentro do limite global de tempo abrangido pelo Plano que a própria LDB definiu para um período de dez anos. Nessas circunstâncias o PNE torna-se, efetivamente, uma referência privilegiada para se avaliar a política educacional aferindo o que o governo está considerando, de fato, prioritário, para além dos discursos enaltecedores da educação, reconhecidamente um lugar comum nas plataformas e nos programas políticos dos partidos, grupos ou personalidades que exercem ou aspiram a exercer o poder político. (SAVIANI, 2007, p. 4)

Por meio do PNE, esperava-se colocar em ação políticas públicas para dar à educação garantia e qualidade do ensino; isso se aplicava também ao magistério.

Para contextualizar o caminho percorrido para o desenvolvimento deste estudo, vale ressaltar que as inquietações a respeito da valorização do professor surgiram especialmente devido à vivência de cinco anos da autora[1] em escolas de setor privado e cinco anos como

[1] Utilizaremos a primeira pessoa do singular neste momento, por se tratar de uma experiência individual da autora.

professora contratada na rede pública de ensino, na qual, muitas vezes, sentiu-se descontente e incapaz.

Durante esses anos de atuação, observei várias colegas de trabalho sendo alocadas para salas de leitura por não terem mais condições físicas de estarem em uma sala de aula com 30 alunos ou mais. Não foram raras as vezes em que me deparei com professores vendendo produtos de beleza em horário de intervalo para complementar a renda ou para pagar cursos de pós-graduação em faculdades de Educação à distância.

Assim como uma formação de qualidade, a carreira do profissional do magistério deve ser acompanhada por salários que ofereçam um retorno para que esse se sinta valorizado, para que tenha condições dignas de se manter. Vieira (2010, p. 11), ao discutir essa questão, destaca um "[...] empobrecimento de tal ordem que, hoje, os trabalhadores em educação não conseguem viver dignamente com os ganhos advindos de seu exercício profissional".

Essa vivência levou-me a refletir sobre a necessidade de lutar pela educação pública de qualidade e pela valorização dos profissionais que atuam no magistério.

Durante as discussões na graduação em Pedagogia, deparei-me com estudos que salientavam ser o PNE um plano de Estado para a educação e me recordo da afirmação de Andrade (2012) de que, por ser o PNE uma política de Estado, este vislumbra "a afirmação das políticas públicas educacionais de forma contínua e articulada para além de uma única gestão governamental" (ANDRADE, 2012, p. 32).

Foi durante as aulas de Política Educacional, ainda na graduação, que comecei a refletir sobre a necessidade de discutir os meios de garantia dos mecanismos institucionais que determinam o cumprimento das metas relacionadas à valorização do professor. Assim, acentuou-se minha inquietação a respeito da temática, a partir da qual buscava relacionar aquilo que apontava a legislação com minha carreira no magistério.

Durante os anos de atuação na Rede Municipal de Vitória da Conquista, deparei-me com vários profissionais descontentes com a profissão. Durante as discussões realizadas na universidade, ao relacionar a minha vivência e dos demais colegas docentes com o que discutíamos em sala de aula, sobre o que previa a legislação, senti-me inclinada a conhecer como se deu o planejamento das metas e estratégias de valorização docente no Plano Municipal de Educação de Vitória da Conquista.

Acreditamos que a Lei nº 2.042/2015, que implementa o Plano Municipal de Educação do Município de Vitória da Conquista (PME/VDC), é um importante documento que nos permite compreender melhor como os elementos que asseguram a valorização docente são

discutidas no município. Assim, destacamos a necessidade de conhecermos o processo de elaboração e implementação do PME de Vitória da Conquista/BA.

Este trabalho tem como tema de pesquisa a elaboração das metas e estratégias da valorização docente no PME de Vitória da Conquista/BA, e para compreender como os elementos da valorização docente tem sido discutidas na Lei nº 2.042/2015, que institui o Plano Municipal de Educação analisamos as Metas 15, 16, 17 e 18 do PME/VDC e como se deu seu processo de elaboração e implementação.

O Plano Nacional de Educação, Lei nº 13.005/2014, define no Artigo 8º que Estados e Municípios devem elaborar seus planos de educação em consonância com o PNE, estabelecendo consenso com as diretrizes, metas e estratégias do Plano (BRASIL, 2014); por isso, é necessário analisarmos se as metas que envolvem a valorização do professor expressas no Plano Municipal da cidade de Vitória da Conquista-BA estão em consonância com o PME.

Assim, esta investigação busca responder a esta questão central: Como se deu o planejamento das metas e estratégias relativas à valorização docente do Plano Municipal de Educação (PME) de Vitória da Conquista?

Para respondermos a essa indagação, elegemos como objetivo geral da pesquisa: analisar o planejamento das metas e estratégias relativas à valorização docente do Plano Municipal de Educação de Vitória da Conquista.

Para o melhor desenvolvimento do objetivo geral da pesquisa, apontamos os seguintes objetivos específicos:

I. Revisar a bibliografia educacional que discute a questão da valorização profissional docente e os aspectos que a envolvem.
II. Identificar os aspectos relacionados à valorização presentes na legislação educacional nacional.
III. Identificar, a partir do ponto de vista dos elaboradores, como se deu o processo de discussão e aprovação do PME.
IV. Comparar o planejamento traçado em nível nacional com o texto do PME local.

Para alcançarmos o primeiro objetivo específico, utilizamos duas estratégias: primeiro, realizamos uma revisão de literatura sobre as políticas de valorização docente, apontando o que os estudiosos da política educacional discutem sobre a valorização do professor; para isso, realizamos um levantamento das produções acadêmicas de teses e dissertações que versam sobre a temática; segundo, recorremos aos estudos de Farias (2013), Vieira (2010),

Oliveira (2011), Gatti, Barreto e André (2011), Vieira (2014), Weber (2015) e Dourado (2016) para identificar o que os estudos apontam sobre a valorização do professor.

Tendo em vista responder ao segundo objetivo, utilizamos como instrumento de coleta de dados a pesquisa documental, na qual fizemos um levantamento sobre o que a legislação nacional aponta sobre as políticas de valorização docente, a partir dos seguintes documentos: Constituição Federal de 1988, Lei 9394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN), Lei n° 9424 (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e da Valorização do Magistério – FUNDEF), Decreto nº 11.494 (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB), Lei 11.738 (Piso Salarial Profissional Nacional – PSPN), Resolução CNE/CP nº 2015 (Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada em Nível Superior de Profissionais do Magistério para a Educação Básica), Lei 10.172/2001 (Plano Nacional de Educação – PNE/2001-2010), Lei 13.005/2014 (PNE/2014-2024).

Afim de alcançarmos o terceiro objetivo, buscamos por meio de entrevistas semiestruturadas melhor contextualizarmos como se deu o processo de elaboração e implementação do Plano Municipal de Educação.

Quanto ao quarto objetivo, realizamos uma pesquisa documental, na qual fizemos um levantamento sobre as metas 15, 16, 17 e 18, para apontar o que o PME traz sobre valorização docente e sua articulação com o Plano Nacional de Educação.

Esta dissertação está organizada em cinco seções. Na primeira seção, a fim de esclarecermos o caminho metodológico percorrido para o desenvolvimento desta pesquisa e a justificativa das escolhas adotadas para a realização desta produção, apresentamos o percurso metodológico, descrevendo a abordagem metodológica utilizada, a caracterização dos sujeitos envolvidos na pesquisa e os instrumentos utilizados para a coleta de dados.

Na segunda seção, discutimos o conceito de Estado e política, como a política se constitui em políticas públicas, as influências do capitalismo sobre o Estado e as políticas públicas brasileiras e como as políticas educacionais afetam a valorização do magistério.

Na terceira seção, apresentamos um levantamento bibliográfico acerca da temática e do que os clássicos discutem sobre valorização docente. Na tentativa de nos aproximarmos do conceito de valorização, destacamos o que os autores apontam sobre os pilares da valorização do professor: carreira, formação, remuneração e condições de trabalho.

Na quarta seção, a fim de identificarmos a concepção macro de valorização do professor presente na legislação, apresentamos o que os documentos legislativos nacionais apontam sobre o tema. Para tanto, apontaremos na Constituição Federal de 1988, Lei 9394/96 (Lei de

Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN), Lei n° 9424 (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e da Valorização do Magistério –FUNDEF), Decreto nº 11.494 (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB), Lei 11.738 (Piso Salarial Profissional Nacional – PSPN), Lei 10.172/2001 (Plano Nacional de Educação – PNE/2001-2010), Lei 13.005/2014 (PNE/2014-2024) e a Resolução CNE/CP nº 2015 (Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada em Nível Superior de Profissionais do Magistério para a Educação Básica).

Na quinta seção nos encarregamos de historicizar o processo de construção do PME de Vitória da Conquista-BA e apresentamos a análise das metas e estratégias referentes a valorização docente elaboradas no Plano Municipal de Vitória da Conquista

Por fim, nas considerações finais, apresentamos uma síntese da nossa compreensão sobre os elementos apresentados neste estudo e apontamos as contradições e o potencial transformador que possui a luta da categoria docente para o avanço das políticas de valorização do professor.

2 CAMINHOS DA PESQUISA

Pretendemos, nesta seção, apresentar o caminho percorrido para a realização deste estudo. Para isso, delimitaremos o percurso teórico-metodológico realizado, quais os procedimentos adotados para o desenvolvimento deste trabalho, a caracterização do campo empírico e os instrumentos de coletas de dados utilizados.

Com a intenção de melhor detalhar a proposta que orientou a investigação, dividimos esta seção em cinco subseções.

2.1 A RELEVÂNCIA DAS PESQUISAS SOCIAIS EM POLÍTICA EDUCACIONAL E A ABORDAGEM QUALITATIVA

Até a década de quarenta, a educação não constituía uma grande preocupação entre os cientistas sociais (GOUVEIA, 1989). Foi com Durkheim, nomeado no ano de 1887 para ministrar aulas de Pedagogia e Ciência Social na Faculdade de Letras de Bordeaux, que o interesse voltou-se para os estudos sobre a educação.

No Brasil, o enfoque nesses estudos tornou-se conhecido no final da década de trinta com os trabalhos de Fernando de Azevedo (1935, 1940). No entanto, a educação só passou a receber a atenção dos cientistas sociais, como objeto propriamente de pesquisa empírica, nos anos cinquenta, quando “o interesse pela modernização do Brasil, estimulado pela política desenvolvimentista do governo Kubitscheck, envolveu a academia” (GOUVEIA, 1989, p. 72).

Ainda em relação aos anos cinquenta, ao mesmo tempo em que se desenvolviam as pesquisas, o movimento em favor de reformas no sistema educacional fortalecia-se.

Nesse período, a educação passou a ter maior visibilidade social quando a campanha em defesa da escola pública tomou corpo. Os fatos que sucederam o golpe militar de 1964 (“cassações” e patrulhamento ideológico) salientaram as variáveis políticas envolvidas nas questões da educação. Curiosamente, os estudos sobre política educacional nesse tempo multiplicaram-se (GOUVEIA, 1989).

Para a sociedade ocidental, a ciência é a forma hegemônica de construção da realidade e, embora ainda busque respostas para questões como a fome, violência e pobreza, já conseguiu estabelecer uma linguagem própria, fundamentada em conceitos, métodos e técnicas para a compreensão dos fenômenos, dos processos e das relações (MINAYO, 2009).

O campo científico, embora seja regimental, é permeado por conflitos e contradições. Nas ciências sociais, os embates dessas controvérsias são ainda mais latentes. Para Minayo

(2009, p. 16), “nada pode ser intelectualmente um problema se não tiver sido, em primeiro lugar, um problema de vida prática”; nesse sentido, as questões de investigação estão, portanto, relacionadas aos interesses e às circunstantes condicionadas.

Em relação ao objeto das Ciências Sociais, Minayo (2009, p. 12) aponta que o objeto é histórico e que “cada sociedade humana existe e se constrói num determinado espaço e se organiza de forma particular e diferente de outras”. Nessa perspectiva, vale dizer que o objeto das ciências sociais possui consciência histórica, e este nível de consciência está relacionado ao nível de consciência histórica da sociedade de seu tempo.

Nesse campo da ciência, há uma intrínseca relação da identidade existente entre sujeito e objeto, uma vez que este é da mesma identidade do investigador (visto que essa ciência lida com seres humanos).

Além disso, outro aspecto distinto das Ciências Sociais apontado por Minayo (2009) é o fato de ela ser *intrínseca e extrinsecamente ideológica*, portanto não existe ciência neutra, toda ciência passa por visões de mundo historicamente criadas, embora suas contradições e efeitos ultrapassem a intenção dos próprios autores.

É interessante ressaltar que, à medida que estes estudos da área da educação provocam discussões, transcendem as questões pedagógicas, levando em consideração que as decisões e medidas tomadas por instâncias superiores, até chegarem ao cotidiano escolar, percorrem difíceis e burocráticos caminhos, permeados de interesses, nos quais se acentuam as contradições.

Por fim, o objeto das Ciências Sociais é essencialmente qualitativo. Nesse sentido, Minayo (2009, p. 14) aponta que

> [...] a realidade social é a cena e o seio do dinamismo da vida individual e coletiva com toda riqueza e significados dela transbordantes. Essa mesma realidade é mais rica que qualquer teoria, qualquer pensamento e qualquer discurso que possamos elaborar sobre ela.

Por meio da pesquisa qualitativa, o pesquisador tem como pauta de seus estudos a interpretação do mundo real (GODOY, 1995), já que aquela tem o ambiente natural como fonte direta dos dados. Nessa abordagem, o pesquisador parte de questões amplas que vão se aclarando no decorrer da investigação; isso possibilita que a pesquisa seja conduzida por meio de diferentes caminhos.

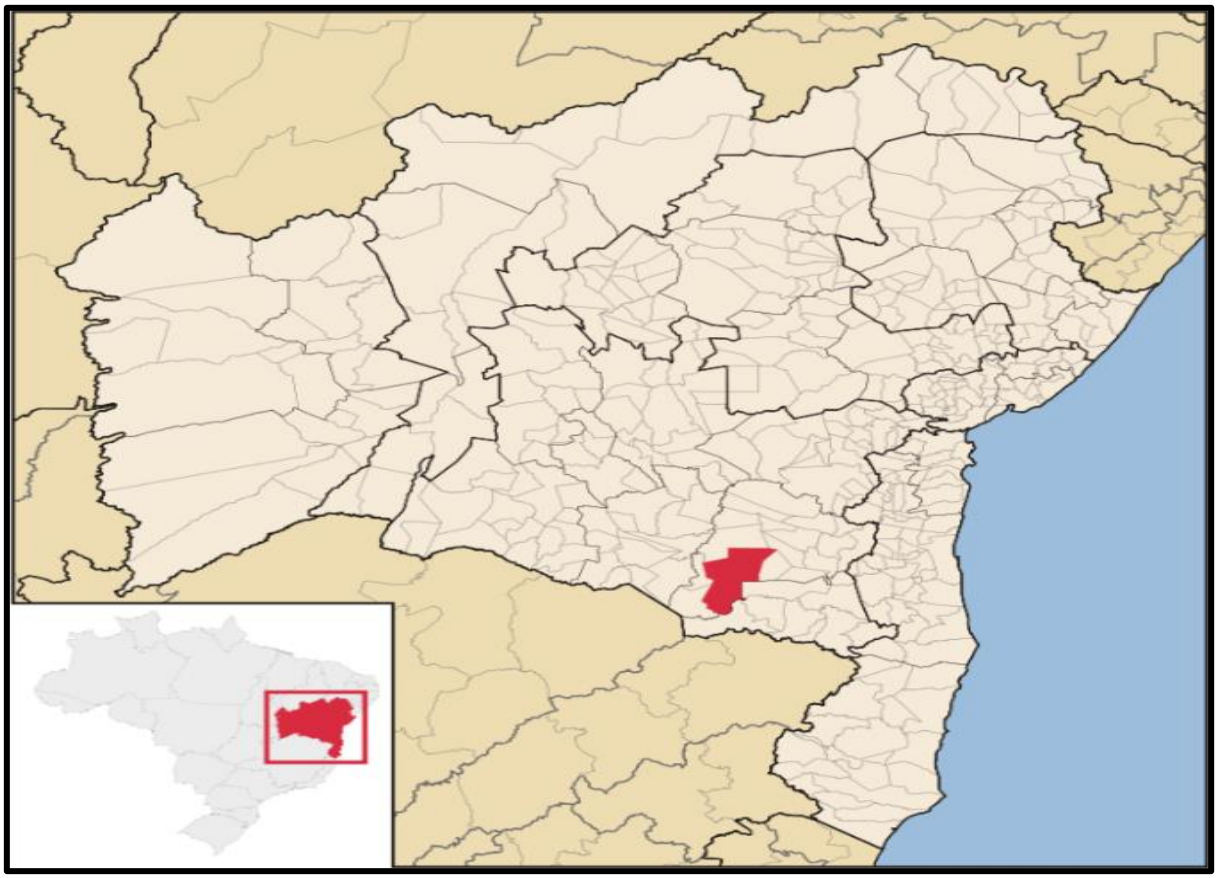
Por compreendermos que essa abordagem melhor atende às expectativas deste estudo, para alcançar os objetivos propostos, optamos pela realização de uma pesquisa qualitativa. A

pesquisa de caráter qualitativo propõe-se a responder questões muito particulares. Ela se preocupa com o que não pode ser quantificado, trabalha com o universo dos significados, das aspirações e das motivações (MINAYO, 2009). Esse tipo de abordagem possibilita que nos relacionemos de forma ativa com o objeto de estudo, o que facilita a nossa compreensão dos processos desencadeados pelo município de Vitória da Conquista/BA no processo de construção do seu PME.

2.2 O UNIVERSO EXPERENCIADO DA PESQUISA

No tocante ao *locus* da pesquisa, selecionamos o município de Vitória da Conquista para a realização deste estudo. Esse município fica no interior da Bahia, pertencente à Mesorregião Centro-Sul, com uma distância de 500 km da capital do Estado (Figura 1). Ocupa uma área de, aproximadamente, 3.204,257 km² (IBGE, 2018).

Figura 1 - Localização do Município de Vitória da Conquista no estado da Bahia



Fonte: Google Maps (2018).

Conforme os dados de 2018 do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), Vitória da Conquista é a terceira maior cidade do estado da Bahia, com uma população de 338.885 habitantes, e a 6ª maior economia do estado baiano, com participação de 2,29% no Produto Interno Bruto (PIB) estadual, um dos PIBs que mais crescem no interior da região. Segundo dados apresentados pela Superintendência de Estudos Econômicos e Sociais da Bahia (SEI), Vitória da Conquista é considerada a segunda cidade que mais cresce no estado, a terceira entre as do interior do Nordeste e a sétima mais importante entre as médias cidades brasileiras (SEI[2], 2015).

No ano de 2009, as riquezas produzidas no município de Vitória da Conquista geraram R$ 3,142 bilhões, um aumento de 18,5% em relação ao ano de 2008. Em dez anos, de 1999 a 2009, o PIB municipal apresentou um crescimento superior a 340%. Esse crescimento baseia-se na expansão de um grande conjunto de atividades, especialmente atividades comerciais e industriais (SEI, 2015).

Figura 2 - Município de Vitória da Conquista-BA

Fonte: Site da Prefeitura municipal de Vitória da Conquista (http://www.pmvc.ba.gov.br).

[2] Dados da Superintendência de Estudos Econômicos e Sociais da Bahia (SEI). Disponível em: https://www.sei.ba.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=2768:produto-interno-bruto-dos-municipios-bahia-2015-2016&catid=10&Itemid=565. Acesso em: 03 de jun. 2019.

É importante salientar que, atualmente, o município de Vitória da Conquista conta com 191 unidades escolares, sendo 163 escolas, das quais 118 estão na zona rural e 45 na urbana, e 28 creches, das quais 19 são municipais e 09 são conveniadas.

A Rede de ensino Municipal atende mais de 41 mil alunos. Segundo dados do IBGE (2018), no ano de 2018, o município contava com 13.882 professores de ensino médio e 2.044 docentes de ensino fundamental. Em 2015, os alunos dos anos iniciais da rede pública da cidade tiveram nota média de 4.1 no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Para os alunos dos anos finais, essa nota foi de 3.6. Em comparação com cidades do mesmo estado, a nota dos alunos dos anos iniciais colocava essa cidade na posição 258 de 417. Comparando a nota com a do país, o município ocupa a posição 270 de 417 dentre as cidades do estado e a posição 3870 de 5570 dentre as cidades do Brasil (IBGE, 2018).

Segundo a SEI (2015), a expectativa é de que, nos próximos anos, o município torne-se a 5ª maior economia estadual. Considerando desse positivo cenário econômico, entendemos que esse município é propício para a valorização dos profissionais do magistério, partindo do pressuposto de que um município bem posicionado economicamente teria condições de valorizar os seus professores.

2.3 SUJEITOS DA PESQUISA

Participaram da pesquisa três sujeitos, sendo duas professoras e um secretário de educação. O então secretário de educação e as duas professoras foram considerados para discutir acerca da implementação do PME.

A professora aqui referida como Entrevistada 1 participou do primeiro momento das Entrevistas, que tinha como propósito descrever a elaboração do Plano Municipal de Vitória da Conquista. Ela é graduada em Geografia, possui título de mestrado na área de educação e é professora efetiva. O então secretário de educação é aqui identificado como Entrevistado 2, possui graduação em Administração e, na época da elaboração do Plano Municipal, ocupava o cargo de secretário de educação do município. A Entrevistada 3 é professora efetiva, mas, no momento de realização deste estudo, exercia outra função na Rede de educação de Vitória da Conquista. Na época da elaboração do PME, a professora atuava na coordenação de uma escola. O Quadro 1 aponta o perfil dos sujeitos selecionados.

Quadro 1 - Perfil dos sujeitos entrevistados que participaram da elaboração do PME

CARGO	NOMENCLATURA PARA IDENTIFICAÇÃO	FORMAÇÃO
Professora	ENTREVISTADA 1	Graduada em Geografia e pós-graduação em ensino
Secretário de educação	ENTREVISTADO 2	Administração
Professora	ENTREVISTADA 3	Graduada em Pedagogia e pós-graduada em Gestão Escolar

Fonte: Dados do questionário (2020).

Ao buscarmos mediante o Sindicato do Magistério Municipal Público de Vitória da Conquista-BA (SIMMP) informações sobre os sujeitos envolvidos na elaboração do PME do ano de 2015, para compreendermos como se deu o processo de elaboração e implementação do PME no município, fomos orientados por esse Sindicato a procurá-las junto à Secretária de Educação do município de Vitória da Conquista.

Fomos orientados sobre a participação de uma professora que, na época, atuava no SIMMP; na sequência, foi realizada a entrevista com a professora mencionada, que, prontamente, dispôs-se a participar.

O segundo momento referiu-se à busca por informações sobre o sujeito que, na época, atuava como secretário de educação no ano da elaboração do Plano Municipal, para realização da entrevista. Fomos bem recebidos e, prontamente, atendidos.

O terceiro momento deu-se com a entrevista da professora que participou da elaboração das metas de valorização docente; ela se mostrou atenciosa e pronta a nos receber.

Realizamos com esses sujeitos entrevistas semiestruturadas. A opção de registro foi a gravação, por compreendermos que esta é a forma mais adequada para se detalharem importantes informações para a pesquisa, descrevendo na íntegra a fala dos envolvidos.

Os convidados a participar da pesquisa definiram o melhor horário e local para a realização das entrevistas. Foram esclarecidos por meio do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE (APÊNDICE B) sobre os propósitos da pesquisa, cuidados que seriam tomados quanto à preservação do entrevistado e quanto à sua participação voluntária e não lucrativa.

Foi informado ainda que a participação dos sujeitos é de livre escolha, como também lhes é garantida a oportunidade de desistir da pesquisa a qualquer momento, caso o participante não se sinta confortável para prosseguir. Os envolvidos não são, em nenhuma hipótese, identificados em nenhuma publicação, sendo sempre garantido o seu anonimato.

Nesse sentido, optamos por identificar a fala dos envolvidos na primeira parte das entrevistas utilizando a expressão “entrevistado” seguido de algarismos indo-arábicos na ordem crescente. Para a identificação dos docentes envolvidos na segunda parte da coleta de dados, identificaremos as falas dos participantes utilizando a sua profissão, seguida por algarismos indo-arábicos em ordem crescente.

2.4 OS INSTRUMENTOS PARA A COLETA DE DADOS

Após definirmos o tipo de investigação da pesquisa realizada, definimos os procedimentos técnicos a serem realizados. Para a produção do material empírico, elegemos os seguintes instrumentos: análise documental e entrevistas.

a) A pesquisa documental destinou-se a identificar a concepção de valorização docente presente nos documentos legislativos da Constituição Federal de 1988, da Lei 9394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB), da Lei n° 9424 (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e da Valorização do Magistério – FUNDEF), do Decreto nº 11.494 (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB), da Lei 11.738 (Piso Salarial Profissional Nacional – PSPN), da Lei 10.172/2001 (Plano Nacional de Educação – PNE/2001-2010), a Lei 13.005/2014 (PNE/2014-2024) e a Resolução CNE/CP nº 2015 (Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada em Nível Superior de Profissionais do Magistério para a Educação Básica). Para legitimar a importância desse instrumento de coleta de dados, Ludke e André (1986) apontam que

> [...] os documentos constituem também uma fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentem afirmações e declarações do pesquisador. Representam ainda uma fonte "natural" de informação. Não são apenas uma fonte de informação contextualizada, mas surgem num determinado contexto e fornecem informações sobre esse mesmo contexto. (LUDKE; ANDRÉ,1986, p. 39)

Além disso, os documentos constituem uma técnica de fonte valiosa de abordagem de dados qualitativos, complementando as informações obtidas na técnica, ou desvendando novos aspectos de um tema, ou desvelando novos problemas (LUDKE; ANDRÉ, 1986).

Posto que salientarmos a importância dos documentos legislativos anteriormente citados, para esta pesquisa, também utilizamos entrevistas semiestruturadas. Sendo assim, objetivamos com estas alcançar dois momentos em nossa pesquisa:

b) As entrevistas destinaram-se a enriquecer as discussões sobre o PME e historicizar como se deu o processo de elaboração e implementação do Plano do município de Vitória da Conquista

Para Ludke e André (1986, p. 34), "a grande vantagem da entrevista sobre outras técnicas é que ela permite a captação imediata e corrente da informação desejada, praticamente com qualquer tipo de informante e sobre os mais variados tópicos".

Consideramos essa estratégia como a mais adequada, já que esse tipo de entrevista traz melhores resultados por nos permitir trabalhar com diferentes grupos de pessoas, além de possibilitar maior diálogo entre pesquisador e pesquisados.

As entrevistas seguiram um padrão semiestruturado, visto que a entrevista semiestruturada "se desenrola a partir de um esquema básico, porém não aplicado rigidamente, permitindo que o entrevistador faça as necessárias adaptações" (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 34).

Optamos por esse tipo de entrevista com o objetivo de possibilitar que os participantes tenham mais liberdade para expressarem sua opinião e seus anseios. Para isso, há, no entanto, uma série de exigências e cuidados que devemos ter na execução de uma entrevista. Sobre as exigências e cuidados necessários, Ludke e André (1986) apontam que, em primeiro lugar, é necessário

> [...] um respeito muito grande pelo entrevistado. Esse respeito envolve desde um local e horário marcados e cumpridos de acordo com sua conveniência até a perfeita garantia do sigilo e anonimato em relação ao informante, se for o caso. Igualmente respeitado deve ser o universo próprio de quem fornece as informações, as opiniões, as impressões, enfim, o material em que a pesquisa está interessada. (LUDKE; ANDRÉ,1986, p. 35)

Nesse sentido, como apontamos na seção anterior, comprometemo-nos em assumir procedimentos éticos, tanto com os dados encontrados e as análises destes quanto aos sujeitos envolvidos na pesquisa. Respeitamos seu envolvimento e sua subjetividade, garantindo a manutenção da confidencialidade das informações obtidas na fase da entrevista.

Por fim, para análise de dados, organizamos o material coletado por meio dos instrumentos citados anteriormente. Inicialmente, fizemos uma avaliação do material disponível antes de começarmos a etapa da análise de dados da pesquisa, a fim de garantir a qualidade e a suficiência dos dados e, assim, alcançar o objetivo do estudo.

Para isso, buscamos verificar se o material disponível "(a) revela qualidade, principalmente quanto à impressão e à clareza dos registros; (b) e se é suficiente para análise" (MINAYO, 2009, p. 79).

A análise de dados foi composta pelas etapas descritas por Minayo (2009) de:

1. Leitura e releitura dos dados produzidos na transcrição das entrevistas.
2. Organização dos relatos utilizando critérios de classificação, por meio de categorias especificas.

3. Reagrupamento dos dados categorizados.
4. Análise final, partindo da busca de articulação entre os dados produzidos pela pesquisadora e os referenciais teóricos estudados, no sentido de responder às questões levantadas.

Dessa forma, buscamos mediante a análise das entrevistas descrever o processo de elaboração e implementação do PME do município, indicando o que os dados apontam sobre as metas 15, 16, 17 e 18, referentes a valorização docente apontados no Plano Municipal de Educação.

Nesta seção, descrevemos os caminhos de construção teórica e o percurso metodológico que nos orientou na coleta de dados para a escrita deste trabalho. Na próxima seção, apresentamos a concepção de Estado por nós adotada, a concepção de Política, Políticas Públicas e Políticas Educacionais abordando a influência do Estado sobre estas.

3 O ESTADO E A POLÍTICA: O ALICERCE DA VALORIZAÇÃO DOCENTE

Na intenção de ampliarmos as reflexões a respeito da valorização do professor no seu contexto local, faz-se necessário contextualizarmos o cenário no qual a política pública opera e, consequentemente, as políticas educacionais estão inseridas. Para isso, o entendimento sobre o Estado é fundamental, já que a concepção adotada acerca deste influenciará nas políticas implementadas.

Nesse sentido, contextualizamos o cenário histórico e político no qual as políticas de valorização docente estão inseridas. Para isso, dividiremos esta seção em cinco partes, nas quais apresentaremos reflexões acerca do Estado e de como este influencia a política pública, afetando as políticas de valorização docente.

3.1 APONTAMENTOS SOBRE O ESTADO

Definir Estado é uma tarefa complexa, que requer aprofundamento teórico e compreensão histórica, que, possivelmente, não se esgotam neste estudo, especialmente porque o conceito de Estado traz diferentes significados devido a seu contexto histórico, social e econômico de cada época. No entanto, tentaremos neste breve apontamento compreender conceitos básicos sobre o Estado moderno.

No sentido etimológico da palavra, o termo Estado vem do latim, *status republicae*, para designar "a situação a ordem pertencente da coisa pública, dos negócios do Estado" (AZAMBUJA, 2008, p. 55). E este autor esclarece que "talvez, pelo desuso do segundo termo, tenha os escritores medievais empregado *status* com a significação moderna" (AZAMBUJA, 2008, p. 55).

Posteriormente, na linguagem política e em documentos públicos, o termo Estado passou a ser usado para se referir as classes que formavam a população dos países europeus (nobreza, clero e povo). Já no século XVI, o termo Estado foi tendo entrada na terminologia política dos povos ocidentais: *État* francês, *Staat* alemão, *State* inglês, *Stato* italiano e, em português e espanhol, Estado (AZAMBUJA, 2008).

O Estado surge como uma concepção política, com o encargo de "proteger e garantir" o chamado direito do homem por meio jurídico-político, visando à manutenção da ordem social estabelecida. Segundo Hobbes (1979), os homens não seriam capazes de conviver pacificamente sem um poder que controlasse igualmente a todos; assim, nesse sentido, a sujeição justificar-se-ia para garantia de segurança.

No entanto, Easton (1982, p. 132) destaca que, se “alguns veem na revitalização do conceito de Estado um modo de argumento de pulso mais forte, para trazer maior estabilidade e ordem a uma época de turbulência, outros encontram nele uma maneira de identificar o foco central de todo o mal existente na sociedade”.

Ainda segundo o autor, para o liberalismo econômico, essa redescoberta do conceito de Estado ajuda a identificar uma fonte palpável sobre a qual pode ser atirada a culpa por muitas das nossas aflições sociais.

A divisão entre Sociedade e Estado, que teve um efeito libertador no feudalismo, é ainda hoje revivida, desta vez, com a ideia de “libertar a Sociedade da mão poderosa do Estado” (EASTON, 1982, p. 132).

Easton (1982, p. 133*)* aponta que “os aparatos do Estado, tanto na sua forma repressiva quanto ideológica, não constituem o Estado em si, mas simplesmente os canais através dos quais ele age”, e, nesse sentido, conceber o estado como “coisa” ou mecanismo por cujo controle as classes podem disputar é inaceitável.

Easton (1982) indica ainda que o Estado é um produto da sociedade, ao mesmo tempo em que está integralmente envolvido nela. Para o autor, o Estado

> [...] não pode ser colocado em oposição a sociedade civil. Ao contrário, o seu caráter deriva da maneira como a totalidade social está organizada (o modo de produção num sentido não-econômico). Como parte de uma sociedade dividida em classes, o capitalismo, por exemplo, o Estado é um partidário funcionalmente determinado de um conjunto de interesse de classes. (EASTON, 1982, p. 134)

Para Marx, o Estado não é o momento subordinante, mas o momento subordinado do sistema social (BOBBIO; MATTEUCCI; PASQUINO, 1997).

Bobbio, Matteucci e Pasquino (1997, p. 740), citando a *Ideologia Alemã* (1845-1846), obra clássica de Marx, apontam que:

> A vida material dos indivíduos, que dependem em absoluto da sua pura ‘vontade’, o seu modo de produção e o modo de relações, que se condicionam reciprocamente, são a base real do Estado em todos os seus estádios nos quais ainda é necessária a divisão do trabalho, totalmente independente da *vontade* dos indivíduos. Essas relações reais não são absolutamente criadas pelo poder do Estado; são antes, essas relações o poder que cria o Estado. (BOBBIO; MATTEUCCI; PASQUINO, p. 112, grifos do autor)

Marx deixa claro que somente “a superstição política ainda pode ser capaz de imaginar que nos dias de hoje a vida burguesa[3] deve ser mantida em coesão pelo Estado, quando na realidade o que ocorre é o contrário, ou seja, é o Estado quem se acha mantido em coesão pela vida burguesa” (MARX; ENGELS, 2011, p. 152).

Soares (2011) destaca que a evolução do Estado moderno concretiza-se na transferência dos mecanismos de administração e autoridade, que, antes, eram de propriedade privada e passam a ser de responsabilidade pública.

Para Marx, o Estado é concebido como uma dedução da lógica da valorização do capital, o espaço maior de ordenamento político onde se busca a racionalidade do capitalismo, por meio de um conjunto de instituições.

Nesse sentido, Ferraz (2012) destaca que o Estado também pode ser uma instituição capaz de agir organizadamente, de forma administrativa ou política, e é nesse sentido que ele se concretiza de fato, numa instituição que, de alguma forma, age sobre a maneira que o indivíduo ou os grupos vivem, distribuem, partilham e recebem.

Outro ponto importante em relação ao Estado que devemos refletir é a disputa de forças que regulamentam e determinam parâmetros de vivência da sociedade (FERRAZ, 2012). Nesse viés, Poulantzas (2000, p. 138) entende o Estado como “uma condensação material de forças”, na qual

> [...] se entrecruzam núcleos e redes de poder que ao mesmo tempo se articulam e apresentam contradições e decalagens uns em relação aos outros. Emanam daí táticas movediças e contraditórias, cujo objetivo geral ou cristalização institucional se corporifica nos aparelhos estatais. (POULANTZAS, 2000, p. 138-139)

Assim, o Estado não pode ser entendido por si mesmo, mas nas relações materiais de existência. Isso porque, segundo Marx, é o modo de vida material que determina os processos sociais, político e espiritual da vida (PERONI, 2003).

É nesse contexto que as relações de força acontecem, nessa arena de disputas que as ações e processos são consolidados e as políticas sociais vão sendo delineadas.

---

[3] O termo “vida civil” é utilizado por Bobbio, Matteucci e Pasquino (1997) no lugar da expressão “vida burguesa”. Nesse sentido, podemos também empregar o termo vida civil para melhor compreensão das questões que envolvem o Estado moderno.

3.1.1 A redefinição do papel do Estado para atender ao capitalismo

Para melhor compreender a função do Estado na regulação das políticas públicas brasileiras, é importante destacar algumas discussões a respeito das mudanças sofridas quanto ao papel do Estado em esfera global.

Do início da primeira Guerra Mundial até 1970-1980, a centralização do poder marcou o período, com a ampliação do papel econômico do Estado, tanto como regulador quanto como condutor da acumulação, e aumentou a burocracia e a gestão da máquina estatal (PERONI, 2003).

No período pós-Segunda Guerra Mundial, o Estado capitalista assumiu novas obrigações, já que a produção em massa exigia investimentos em capital fixo e condições moderadamente estáveis para que fossem lucrativas. Para isso, segundo Peroni (2003, p. 22), o Estado tinha "o papel de controlar os ciclos econômicos, combinando políticas fiscais e monetárias".

As políticas eram voltadas para o investimento público, especialmente os setores que estavam vinculados ao crescimento de produção e consumo em massa, com o objetivo de ainda garantir o pleno emprego (PERONI, 2003).

O Estado passou a exercer, também, o papel de regular direta ou indiretamente os acordos salariais e o direito dos trabalhadores na produção; o chamado Estado de bem-estar social. O Estado de bem-estar social apresentava variações segundo sua política monetária e o modo de administrar as relações de trabalho de cada país. Mesmo onde ele estava mais desenvolvido, as negociações trabalhistas não atingiam a todos; assim, as desigualdades produziram tensões sociais e emergências de movimentos entre os excluídos (HARVEY, 1989).

Para aguentar a carga de descontentamento, que, muitas vezes, culminava em desordem civil, o Estado buscava resolver o problema garantindo o salário social, visto que a sua legitimação dependia dos acessos amplos do fordismo. Para isso, era necessário proporcionar assistência médica, habitação e serviços educacionais em larga escala. A qualidade negativa desses benefícios gerou críticas severas, porém a condição de fornecimento de bens coletivos dependia da contínua aceleração da produtividade (HARVEY, 1989).

Com o aprofundamento da crise no período de 1965 a 1973, a única resposta encontrada para garantir a legitimidade e a rigidez da produção para restringir a expansão na base fiscal dos gastos públicos foi a política monetária, por meio da emissão da moeda, o que ocasionou

a intensificação da onda inflacionária. Isso obrigou as corporações a acirrar a competição, mediante novas formas de racionalidade da produção.

Assim como o fordismo dependia do sistema de regulamentação por parte do Estado, o modo de produção desse momento histórico também necessitava de uma ideologia para que suas particularidades fossem incorporadas; o neoliberalismo é a ideologia proposta a essa fase. Sobre isso, Peroni (2003) destaca que:

> A lógica do pensamento neoliberal está na tensão entre a liberdade individual e a democracia, [...] a maximização da liberdade, está em proteger-se o sistema do mercado, necessário e suficiente para a existência da liberdade individual. Assim, o mercado deve ser protegido, contra o Estado e, também, da tirania das maiorias. (PERONI, 2003, p. 27)

Com o colapso do fordismo-keynesianismo[4], o capital financeiro fortaleceu-se, o mercado financeiro internacional expandiu-se, modificando o equilíbrio de forças do capitalismo global, dando ao sistema bancário e financeiro muito mais autonomia. Isso porque, como acentua Peroni (2003, p. 34), "o equilíbrio entre poder financeiro e poder do Estado sob o capitalismo sempre fora delicado, mas o colapso do fordismo-keynesianismo sem dúvida significou fazer o prato da balança pender para o poder do capital financeiro".

Peroni (2003) aponta um movimento duplo em relação à redefinição do papel do Estado:

> Se, por um lado, no processo de globalização, os Estados nacionais têm de se fortalecer para atuarem na correlação internacional de forças, por outro lado está se expandindo com uma velocidade cada vez maior o "mercado de dinheiro sem Estado", isso é, sem controle de nenhum governo nacional. (PERONI, 2003, p. 35)

Por outro lado, essa "mundialização do capital e a apreensão do capital rentista de dominar o movimento do capital não eliminam a tarefa dos estados nacionais, de, mais do que nunca, assegurar a defesa da propriedade privada" (CHESNAIS, 1997 *apud* PERONI, 2003, p. 35). Nessa perspectiva, o Estado não só assegura o aprofundamento da diferença econômica por meio do capital, mas a sua estrutura configura-se em um espaço de luta de forças, que determina mediante as regulamentações como a sociedade vive.

---

[4] O *fordismo* idealizado por Henry Ford foi simultâneo ao *keynesianismo.* Em 1926, surge com John Keynes uma corrente econômica que tinha como proposta regular o mercado, que, até então, seguia o ideário liberal de Adan Smith, baseado na autorregulação. Essa corrente pregava que os mecanismos do capitalismo no controle e na regulação social, "ao mesmo tempo, se apresentava como uma saída à crise do capitalismo, rompendo totalmente com as ideias de Smith e propondo a intervenção estatal nas áreas necessárias, como forma de garantir o controle do mercado. A junção deste modelo ao de Ford recebeu o nome de fordista-keynesiano". (CASTRO, 2011, p. 4)

Dentro dessa arena de disputas, salientamos a concepção de Estado a partir de uma perspectiva de democracia, numa concepção de Estado Democrático de Direito, que é o caso do Estado brasileiro.

O Estado de direito sempre incitou uma possibilidade de oposição ao poder, arquitetada sobre o direito. Nesse sentido, Leforte (1981) aponta que não há Estado que garanta consenso neutro a partir de um contrato social, mas que isso pode, na verdade, mascarar as desigualdades e a opressão. No entanto, os conflitos gerados, a partir da teoria democrática, possibilitarão a abertura de novas condições para uma democracia real.

Por entendermos que a concepção de Estado adotada influenciará nas ações que regulamentarão as políticas sociais, achamos por bem apontarmos algumas reflexões acerca do Estado brasileiro e de como a influência do capitalismo sobre o Estado tem repercutido nas políticas públicas do nosso país.

3.1.2 Influências do capitalismo sobre o Estado e as políticas públicas brasileiras

A história do nosso país é marcada por centralização e descentralização do Estado (PERONI, 2003). Estudos como o de Faoro (1958) apontam a relação que têm o Estado brasileiro administrativo e moderno e suas raízes e características portuguesas do período imperial e republicano (GANDINE, 2008).

Peroni (2003), citando Fiori (1995), destaca que, entre 1820 e 1870, houve um momento de centralização do poder e consolidação do império. O papel do Estado imperial era estabilizar e regulamentar as regras de funcionamento do sistema, por meio de um regime parlamentar excludente, mas duradouro.

Até o começo dos anos 1950, o sistema produtivo brasileiro baseava o seu relacionamento econômico com o resto do mundo na exportação de matérias-primas agrícolas e importação de alguns produtos industrializados e insumos básicos. Para isso, o Brasil foi cliente constante de créditos e financiamentos internacionais, na tentativa de melhorar a relação econômica desfavorável de sua própria situação dentro do sistema econômico mundial (AFONSO; SOUZA, 1977).

Afonso e Souza (1977) apontam que, com a repercussão das crises capitalistas (como a de 1929[5]) e as guerras mundiais criando situações de isolamento e dificuldades, o Brasil

[5] A Crise de 1929 (ou *crash* de 1929), também conhecida como a Grande Depressão, pôs fim ao longo período econômico que teve início do século XIX e levou os Estados Unidos à posição de protagonista industrial mundial. A crise persistiu até a Segunda Guerra Mundial, sendo considerada o pior e mais longo período de

prostrava-se diante de políticas econômicas do tipo nacionalista e desenvolvimentista, configurando um perfil produtivo em face de um sistema econômico essencialmente produtor e exportador.

A partir do ano de 1870 até a Primeira Guerra Mundial, houve um período de descentralização do Estado

> Com "a política de governadores" de Campo Sales, pacto que reconhecia a supremacia de São Paulo e Minas Gerais, mas preservava o poder relativo das demais oligarquias [...] Assim, o poder local e central se sustentava mutuamente, com pacto de não intervenção nas áreas em que atuavam. Isso reforçava as diferenças econômicas, já que a "heterogeneidade" era indispensável para o desempenho econômico e político dos setores hegemônicos. (PERONI, 2003, p. 39)

Até o início do século XX, a relação essencial estabelecida entre o sistema econômico brasileiro e o sistema capitalista mundial configurava-se como uma rede de relações econômicas internacionalizadas, porém estas relações estavam assentadas sobre sistemas de produção com base nas economias capitalistas nacionais.

O Brasil esteve articulado com o sistema capitalista mundial, subordinado tanto à rede de relações internacionalizadas (comércio mundial e sistema financeiro operando como monopólio em escala mundial) como a relacionamentos com economias como França, Inglaterra e, mais tarde, os Estados Unidos (AFONSO; SOUZA, 1977).

Para Afonso e Souza (1977), até a Segunda Guerra Mundial, os sistemas produtivos nacionais tinham espaço de maior manobra em relação ao sistema capitalista mundial. No início dos anos 1950 e 1960, no entanto, ocorreram mudanças fundamentais no sistema capitalista; com o surgimento do capital multinacional, a industrialização no Brasil que segue após o movimento militar de 1964 incorporou-se decididamente ao sistema capitalista. Esse é o chamado milagre econômico brasileiro (AFONSO; SOUZA, 1977).

Resumimos, no Quadro 2, adiante, o que Afonso e Souza (1977) apontam como o papel do Estado brasileiro no período de 1964 e pós-1964:

---

recessão econômica pela qual o século XX já passou. Devido à crise, as taxas de desemprego elevaram-se, houve diminuição de produção industrial em diversos países, as quedas dos PIBs e dos preços de ações, entre outras.

Quadro 2 - Papel do Estado brasileiro no período de 1964 e pós-1964

PAPEL DO ESTADO BRASILEIRO DEPOIS DE 1964	PAPEL DO ESTADO BRASILEIRO PÓS-1964
Administrar, coordenar e negociar o processo de internacionalização do sistema nacional.	Monopolização das decisões políticas pelos estados-maiores das Forças armadas e ocupação do aparelho burocrático do Estado pela tecnologia militar e civil.
Realizar e administrar grandes projetos industriais básicos e de infraestrutura (os bens e serviços gerados por esses projetos industriais e comerciais são para satisfazer as necessidades crescentes dos projetos industriais e comerciais privados do capital multinacional).	Centralização político-administrativa nas mãos do poder Executivo, sob a tutela dos estados-maiores, anulação da independência dos poderes Legislativo e Judiciário, além da liquidação da estrutura federativa.
Administrar e harmonizar o consórcio, cujos membros são das corporações multinacionais, os setores da burguesia e o Estado.	Processo de marginalização política e econômica dos sócios menores do consórcio (classe média).
Vigiar o desenvolvimento das contradições de interesses políticos e econômicos dentro do sistema subnacional.	Processo de repressão política, econômica e social contra as classes trabalhadoras.

Fonte: Adaptado de Afonso e Souza et al. (1977, p. 30-33).

Salientamos aqui o papel do Estado como agente regulador e mantenedor da “ordem social”. Segundo Afonso e Souza (1977, p. 35), “em um país capitalista, essa função consiste fundamentalmente em estabelecer e estabilizar as relações de dominação do capital sobre o trabalho”. Como pontuamos anteriormente, o Estado faz-se não só um espaço de poder, mas “um espaço de disputa pela hegemonia política e pelos parâmetros da sociabilidade de uma sociedade” (FERRAZ, 2012, p. 31).

Assim, podemos pensar na estrutura do Estado como uma disputa de forças que regulamentam e estabelecem por meio dos parâmetros como determinada sociedade deve viver. Por isso, não é possível pensar em Estado fora de um desígnio político, visto que essa arena de disputas tencionam as políticas que serão ali adotadas, as quais o Estado, a depender da concepção de sociedade adotada, pode fomentar ou não, as políticas públicas (GROCHOSKA, 2015).

Como já pontuamos anteriormente, o Estado brasileiro admite um Estado Democrático de direito e, nos regimes de constituição democráticos, tem seus direitos e interesses assegurados sob a forma de direitos fundamentais. No caso das políticas de valorização docente, são direitos sociais, tutelados pela Constituição Federal. A próxima seção encarregar-se-á da tentativa de discorrer sobre a concepção de políticas públicas e políticas educacionais.

3.2 POLÍTICAS PÚBLICAS E POLÍTICAS EDUCACIONAIS

Oliveira (2010) aponta que o homem faz política todos os dias, até consigo mesmo; quando, diante de conflitos, as pessoas necessitam decidir, seja essa decisão de caráter social ou individual. “Socialmente, a política, ou seja, a decisão mediante o choque de interesses desenha as formas de organização dos grupos [...] A organização social é fundamental para que decisões coletivas sejam favoráveis aos interesses do grupo” (OLIVEIRA, 2010, p. 4).

Os grupos de interesse organizados socialmente traçam estratégias políticas com o fim de tencionarem o governo, para que as políticas sociais sejam tomadas a seu favor. A valorização do professor compõe-se em política, mais precisamente em uma política pública. Para compreender essa colocação, utilizaremos esta seção para pontuarmos como a valorização docente constitui-se uma política pública.

Oliveira (2010) esclarece que a política pública é uma expressão que define a específica situação da política. “Ele aponta que política é uma palavra de origem grega, politikó, que exprime a condição de participação da pessoa que é livre nas decisões sobre os rumos da cidade, a pólis. Já a palavra pública é de origem latina, publica, e significa povo, do povo” (OLIVEIRA, 2010, p. 93).

Já no ponto de vista etimológico, política pública refere-se à participação do povo nas decisões da cidade. Historicamente, essa participação assumiu diferentes formas, constituindo-se de forma direta ou indireta, por meio dos representantes do povo (OLIVEIRA, 2010).

Souza (2013) aponta que existe um esforço muito grande para tornar mais claras algumas questões relacionadas às políticas públicas no Brasil, especialmente porque a literatura sobre o tema tem sido pouco traduzida no país e, ainda, pela pouca implicação empírica, que é ainda escassa, mesmo em trabalhos acadêmicos.

Sobre isso, a autora esclarece que não existe uma única nem melhor definição para política pública e aponta conceitos de diferentes autores a respeito da temática:

> Mead (1995) a define como um campo dentro do estudo da política que analisa o governo à luz de grandes questões públicas. Lynn (1980) a define como um conjunto específico de ações do governo que irão produzir efeitos específicos. Peters (1986) segue o mesmo veio: política pública é a soma das atividades dos governos, que agem diretamente ou através de delegação, e que influenciam a vida dos cidadãos. Dye (1984) sintetiza a definição de política pública como “o que o governo escolhe fazer ou não fazer”. A definição mais conhecida continua sendo a de Laswell (1936/1958), ou seja, decisões e análises sobre política pública implicam responder às seguintes

> questões: quem ganha o quê, por quê e que diferença faz. (SOUZA, 2013, p. 12-13)

A política pública pode ser resumida como o campo do conhecimento que busca "colocar o governo em ação" (analisando essa ação), e quando necessário, propor mudanças no rumo dessas ações, na perspectiva de entender por que e como essas ações tomaram direção no lugar de outra (SOUZA, 2013).

A formulação de política pública é o processo pelo qual os governos retratam seus propósitos por meio de programas em ação, que produzirão as mudanças desejadas no mundo real (SOUZA, 2013).

Secchi (2010 defende que qualquer afirmação de política pública é arbitrária, visto que alguns pesquisadores defendem abordagens que "consideram as políticas públicas, analiticamente, monopólio de atores estatais" e outras abordagens multicêntricas "consideram organizações privadas, organizações não governamentais, organismos multilaterais, redes de políticas públicas, juntamente com os atores estatais, protagonistas no estabelecimento das políticas públicas" (SECCHI, 2010 p. 2).

Para o autor, políticas simbólicas, pseudopolíticas e política sem sentido[6] são políticas sem condições de pôr em prática, sem conhecimento ou vazias de intenções genuínas. No entanto, ele aponta que a política pública é real "quando incorporam a intenção de resolver um problema público com o conhecimento para resolvê-lo" (SECCHI, 2010, p. 22).

A política pública é uma diretriz que possui intencionalidade pública e resposta a um problema público. A razão para o estabelecimento de uma política pública é o tratamento de um problema de coletividade relevante, ou seja, a política pública é uma diretriz elaborada para enfrentar um problema público (SECCHI, 2010).

Se política pública é entendida como ações em prol do bem público, as políticas de educação podem ser entendidas como ações em prol da educação. Porém, como destaca Oliveira (2010), ao tratarmos da questão de políticas públicas relacionadas à educação, devemos compreender que

> [...] educação é um conceito muito amplo para se tratar das políticas educacionais. Isso quer dizer que políticas educacionais é um foco mais específico do tratamento da educação, que em geral se aplica às questões

[6] Políticas simbólicas são aquelas que os *policymakers* até possuem condições de elaborá-la, mas, intimamente, não demostram grande interesse em colocá-las em prática [...] As pseudopolíticas são aquelas em que o *policymaker* até tem interesse e gostaria de ver sua política funcionando, mas não possui conhecimento para estruturá-la adequadamente [...] Política sem sentido é aquela elaborada sem conhecimento específico sobre o problema ou sem alternativas de solução para o problema, além de ser vazia de intenções políticas genuínas.

> escolares. Em outras palavras, pode-se dizer que políticas públicas educacionais dizem respeito à educação escolar. (OLIVEIRA, 2010, p. 4)

Nesse sentido, faz-se necessário compreender que educação faz-se além dos muros da escola, tudo o que é socialmente ensinado constitui educação, todavia "a educação só é escolar quando ela for passível de delimitação por um sistema que é fruto de políticas públicas" (OLIVEIRA, 2010, p. 5).

Políticas públicas educacionais são, portanto, decisões e ações que dizem respeito às incidências do ambiente escolar enquanto ambiente de ensino-aprendizagem. Como sugere Oliveira (2010), essas decisões envolvem questões de construção de prédio, gestão escolar, profissionais, formação docente, carreira, valorização docente, entre outras.

As políticas públicas acontecem por meio do Estado, que, nesse sentido, é intervencionista, atuando na saúde, segurança, educação e outros. Já que as políticas públicas são entendidas como ações em prol do bem público, voltadas para o equilíbrio social e econômico, e que, para isso, dependem da concepção adotada de Estado, em um Estado capitalista, as políticas públicas que serão priorizadas são as de ordem econômica (GROCHOSKA, 2015).

Nessa perspectiva, destacamos que a valorização do professor constitui uma política pública educacional, uma política de valorização. A valorização docente encontra-se em busca de construção e afirmação. É por meio dos debates e reivindicações quanto à carreira, melhores salários e outras reivindicações a favor do cumprimento de questões legais que as políticas de valorização do professor estão sendo delineadas.

A subseção seguinte encarrega-se de ressaltar as reformas da educação nos últimos anos, especialmente na década de 1990, período em que as políticas educacionais foram direcionadas segundo a reforma do Estado.

3.2.1 Influências da reforma do Estado nas políticas públicas

Silva Junior e Sguissardi (1999), após analisarem o plano de reforma do Estado desenvolvido sob a ordenação de Bresser Pereira, ministro na época, estabeleceram uma relação entre essa reforma e o Estado de Bem-Estar Social, o qual esta contestava:

> As reformas do Estado no atual estágio do capitalismo mundial tendem para um desmonte do Estado intervencionista na economia e nos setores sociais. [...] na transição do Fordismo para o presente momento histórico do capitalismo mundial, o Estado de Bem-Estar Social dá lugar a um Estado Gestor, que carrega em si a racionalidade empresarial das empresas

> capitalistas transnacionais, tornando-se, agora, as teorias organizacionais, antes restritas aos muros das fábricas, as verdadeiras teorias políticas do Estado Moderno. (SILVA JUNIOR; SGUISSARDI, 1999, p. 119)

O conceito de Estado Gestor é o que pode ser também identificado por "Estado Mínimo", o que não significa ser mínimo na sua atuação, mas redefine o seu papel de mediador entre capital e trabalho. Nos propósitos da reforma do Estado, encontra-se o objetivo de alinhar o sistema de educação às transformações ocasionadas para atender ao processo de restruturação capitalista.

Segundo Assunção e Oliveira (2009), essas políticas têm perseguido a universalização do ensino fundamental e ampliação do acesso ao ensino médio, além do atendimento prioritário à educação infantil com creches e escolas mantidas pelo poder público.

Nesse sentido, as políticas educacionais apresentam-se como políticas de desenvolvimento, visando à formação da força de trabalho ao mesmo tempo em que se apresentam como políticas sociais, visto que estão dirigidas à distribuição de renda mínima e assistência (ASSUNÇÃO; OLIVEIRA, 2009).

Com a restruturação do modelo do Estado ocorrida nas últimas décadas e sua nova configuração neoliberal desde o início dos anos 1990, o sistema de ensino vem sofrendo mudanças, tais como a descentralização da autonomia das escolas, procedimentos de avaliação e prestação de contas, contratualização escolar e gestão democrática (BARROSO, 2005).

Para Assunção e Oliveira (2009), a descentralização administrativa e financeira da gestão pública resulta no repasse de maiores obrigações e responsabilidades do âmbito central para o local. Essas reformas caracterizadas pela centralidade atribuídas à gestão escolar obrigam os estabelecimentos de ensino a se organizarem para atender as novas exigências.

A fim de ampliar o atendimento educacional, em um cenário marcado pela contenção de gastos e restrição de recursos, os efeitos sobre a remuneração e as condições de trabalho, a centralidade e responsabilidade atribuída aos docentes nesse processo podem influenciar e impactar não só a qualidade de vida dos profissionais, mas a qualidade da educação.

Isso deixa claras as intencionalidades econômicas das ações políticas e dos impactos educacionais ocasionados pela reforma. No ano de 1995, o Banco Mundial publicou um documento com diretrizes políticas que tinham o objetivo de eliminar o analfabetismo nos países de baixa escolaridade para melhorar o rendimento. Esse documento destacava o decisivo papel da educação para o crescimento econômico e redução da pobreza; para tanto, o

banco recomendava a reforma do financiamento e da administração da educação (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2004).

O Banco Mundial[7] é uma instituição financeira criada no ano de 1944; maneja operações de créditos, financiamentos e investimentos envolvendo dinheiro público e privado. Entre as funções executadas pelo Banco Mundial está a de reavaliar, supervisionar e monitorar as operações de crédito, fiscalizar o cumprimento dos critérios, definir e monitorar os modelos de gestão e de organização de projetos para obter financiamentos, acompanhar tramitações e fiscalizar implementações, cumprir ordem de suspensões de créditos e aplicar punições.

Antes do fim da Segunda Guerra Mundial, foi elaborado um plano pelo Departamento do Tesouro, visando à criação de um Fundo de Estabilização capaz de manter as taxas do comércio internacional em equilíbrio, uma espécie de banco voltado para a reconstrução física e econômica da Europa. Jhon Maynard Keynes, assessor do ministro da Fazenda britânica, assumiu instituir um banco voltado não apenas para a reconstrução da Europa, mas ao desenvolvimento da América do Sul (SILVA, 2002).

A função inicial de financiamento e assistência técnica para projetos econômicos e sociais nos quais se pautava o Banco Mundial tornaram-se décadas seguintes o principal organismo internacional de financiamento, juntamente ao FMI, com poder político de captar e monitorar os recursos externos; nesse sentido, o Banco Mundial passou a atuar "como instituição que concebe e delibera políticas para o setor social e tem capacidade para introjetar e difundir a concepção de mundo que os homens de negócio querem consolidar e reproduzir" (SILVA, 2002, p. 53).

O financiamento das políticas educacionais cresceu nas últimas décadas, segundo Borges (2003, p. 126), isso sinaliza "uma clara mudança de prioridades"; entretanto, faz-se necessário analisarmos o redirecionamento do Banco Mundial e nos questionarmos suas prioridades (ou estratégias), já que, na verdade, "[...] a preocupação do Banco Mundial com questões relativas à equidade não é baseada em imperativos éticos, mas em objetivos de eficiência econômica e competitividade" (BORGES, 2003, p. 132).

Na década de 90, no Brasil, os municípios foram chamados a assumir novos papéis, no contexto de descentralização do Estado; o repasse de obrigações, inclusive de executar as

[7] O grupo do Banco Mundial é um organismo multilateral de crédito, composto por cinco instituições vinculadas entre si, são elas: O Banco Internacional para a Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD), a Agência Internacional de Desenvolvimento (AID), a Cooperação Financeira Internacional (CFI), a Agência de Garantia de Investimentos Multilaterais (MIGA) e o Centro Internacional para a Resolução de Disputas sobre Investimentos (ICSID).

políticas traçadas pelo poder central (como as políticas de valorização do magistério), todavia as orientações para o processo e administração financeira ficaram ainda por conta do poder central (ALMEIDA; CUNHA; ARAÚJO, 2009).

Esses encargos refletem na valorização do professor, como apontam Almeida, Cunha e Araújo (2009):

> Essas orientações incidem no trabalho docente em alguns aspectos específicos: *na insuficiência de recursos para equalizar questões de formação e remuneração, bem como na melhoria da infra-estrutura, das condições de trabalho e na disponibilidade de recursos materiais*. Além disso, nas instâncias locais se acirram as disputas políticas e os embates ideológicos, repercutindo nas definições das ações e na destinação dos recursos públicos. (ALMEIDA; CUNHA; ARAÚJO, 2009, p. 3, grifo nosso)

Para os autores, os repasses de obrigações para os municípios e as prioridades de fins econômicos que passou a ter a educação interferem diretamente no trabalho docente, em aspectos como: insuficiência de recursos para nivelar questões de formação e remuneração, escassez de recursos para a melhoria da infraestrutura, a falta de materiais e outros aspectos que definem as condições de trabalho do profissional.

Ainda que as garantias estivessem contempladas e estabelecidas por documentos legislativos, como a LDB nº 9.394/96 e outros dispositivos legais, a implantação de medidas dessas políticas recebeu novos rumos na reforma educacional; por causa de acordos internacionais e pagamento da dívida externa, os gastos sociais foram delimitados, especialmente na educação (ALMEIDA; CUNHA; ARAÚJO, 2009).

É a partir dessa realidade que as políticas públicas de valorização do magistério estão sendo delineadas. A partir disso, fica evidenciado o panorama no qual as políticas atuais constroem-se. A falta de ação do Estado para que as políticas de valorização docente concretizem-se nos sistemas de ensino pode demonstrar o reconhecimento do potencial transformador que tem a educação nesse cenário de desigualdades.

Nesta seção, evidenciamos a função que o Estado tem assumido frente às políticas públicas, o percurso histórico para a consolidação das políticas educacionais nacionais e o cenário no qual as políticas de valorização estão inseridas. Na próxima seção, apontaremos por meio de um mapeamento de produções acadêmicas o que tem sido discutido acerca das políticas públicas de valorização docente. Na mesma seção, abordamos mediante uma revisão bibliográfica o que os estudiosos das políticas públicas apontam sobre a valorização do magistério.

4 O QUE DIZEM AS PRODUÇÕES SOBRE A TEMÁTICA VALORIZAÇÃO DOCENTE

Esta seção apresenta os resultados do mapeamento de produção científica brasileira referente às políticas de valorização docente, manifestada nas teses e dissertações produzidas, a partir de 2014, ano em que a Lei nº 13.005 foi aprovada, instituindo o novo Plano Nacional de Educação (PNE).

Os passos adotados para a realização do percurso metodológico deste levantamento foram:

a) Seleção das pesquisas que mais se aproximavam do tema investigado observando primeiro os títulos, segundo os resumos.
b) Leitura da introdução dos trabalhos para análise de relevância quanto à contribuição ao tema. Em alguns casos, leitura do trabalho completo para a seleção da produção.

Para a análise dos dados, foi levado em consideração o ano em que os trabalhos foram publicados; além disso, foram usadas como critério de análise a região do país em que se concentrava e a relação do tema com o objeto de pesquisa.

Esta seção destina ainda a apresentar um referencial teórico sobre o tema valorização docente. Para isso, utilizaremos as contribuições de Monlevade (2000), Farias (2013), Gatti, Barreto e André (2011), Vieira (2010) e Dourado (2016).

4.1 VALORIZAÇÃO DOCENTE NAS DISSERTAÇÕES E TESES DISPONIBILIZADAS NO BANCO DE DADOS DA CAPES

Para nos aproximarmos do objeto de pesquisa na tentativa de delimitá-lo e de compreender o conceito de valorização docente e o que se tem discutido acerca das políticas de valorização, realizamos um levantamento bibliográfico.

Essa busca pelas produções foi realizada no Catálogo de Dissertações e Teses da Capes. Esse tipo de levantamento sobre as produções científicas em Educação, aqui apresentadas, tem caráter bibliográfico e é denominado “estado da arte” ou “estado do conhecimento” (FERREIRA, 2002).

Tal tipo de pesquisa justifica-se por fazer um balanço na área de conhecimento na qual o autor opta por pesquisar. Para Ferreira (2002, p. 257), esse tipo de pesquisa

> [...] parece trazer em comum o desafio de mapear e de discutir uma certa produção acadêmica em diferentes campos do conhecimento, tentando responder que aspectos e dimensões vêm sendo destacados e privilegiados em diferentes épocas e lugares, de que formas e em que condições têm sido produzidas certas dissertações de mestrado, teses de doutorado, publicações em periódicos e comunicações em anais de congressos e de seminários.

Com a realização desse mapeamento, objetivamos identificar o que se tem produzido sobre a valorização docente no Brasil desde a aprovação do Plano Nacional de Educação. Nesse sentido, ressaltamos a relevância do PNE como documento estruturante e norteador da política educacional e, especificamente, das políticas de valorização do magistério.

É parte da missão do Plano Nacional de Educação articular as iniciativas e aplicar por meio de ações, metas e objetivos os princípios norteadores da educação nacional formulados na Constituição Federal e na LDBN. O Plano é um documento plurianual implementado mediante projeto de lei enviado ao congresso pelo governo federal (MOURA, 2013). Tendo em vista a relevância do PNE no tocante às metas que envolvem a valorização do professor, o recorte foi baseado no ano de aprovação da referida Lei.

A busca para o mapeamento das produções foi realizada por meio da palavra-chave ‘valorização docente’. No Banco de Teses da CAPES, o acervo apresentado inicialmente sobre a temática era muito alto: 41.137 (quarenta e um mil, cento e trinta e sete) produções.

Foi utilizado o filtro “área de concentração: educação”, para reduzir o número de produções, e foi encontrado o número de 4684 (quatro mil seiscentos e oitenta e quatro) pesquisas. Como o número de trabalhos ainda era amplo, selecionamos o filtro “programa de pós-graduação em educação”, e ficaram 256 produções. Com o recorte temporal estabelecido a partir do ano de 2014, foram-nos apontados 130 trabalhos.

Diante do grande número de produções, foram selecionados apenas os trabalhos referentes ao campo da política, visto que o objetivo desta pesquisa é a valorização docente expressa nas políticas públicas.

Foram descartadas as produções que se referiam a financiamento da educação, estudos sobre docência relacionados a gênero, etnia, educação inclusiva, valorização e tecnologia, valorização voltada para disciplinas específicas e valorização da gestão escolar.

Após a seleção dos trabalhos que se aproximavam da temática, seguimos para o segundo momento, que se tratou da leitura dos títulos, e se selecionaram aqueles que se aproximavam do tema de estudo. Selecionamos 34 trabalhos, sendo 28 dissertações e 6 teses. Para o levantamento de dados, foram utilizados os resumos das produções escolhidas. É

importante destacar que os resumos não foram o único instrumento definitivo nos levantamentos e análises. Sempre que preciso, até pela relevância dos trabalhos sobre valorização docente, buscas foram feitas nas introduções, conclusões ou até leituras integrais das produções.

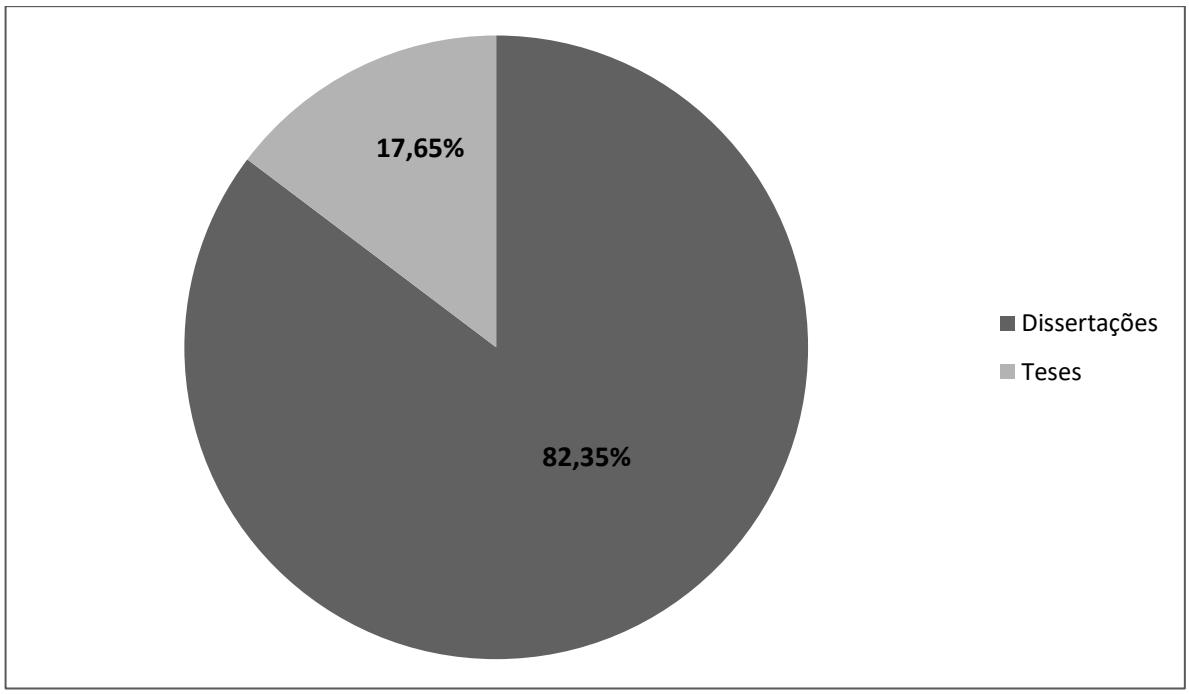
Além disso, fizemos a separação das produções por ano de defesa, região na qual os trabalhos foram produzidos e identificação dos temas que eram comuns entre si, para, em seguida, realizarmos uma construção de categorias temáticas.

4.1.1 O que apontam as pesquisas sobre valorização docente

Observamos que, do levantamento realizado, o Plano Nacional de Educação é citado em grande parte dos trabalhos, visto que este documento tem importante papel na implementação de políticas de valorização do magistério.

Sobre o número de teses e dissertações apontadas nos Bancos da Capes, observamos que o maior percentual de produções apontadas era de dissertações, como mostra o Gráfico 1, a seguir:

Gráfico 1 - Percentual de produções acadêmicas de Teses e Dissertações



Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2019) com base no Banco de dados da Capes.

O levantamento realizado mostrou que, sobre a temática valorização docente, das produções selecionadas, 28 dos trabalhos eram de mestrado acadêmico, o que equivale ao

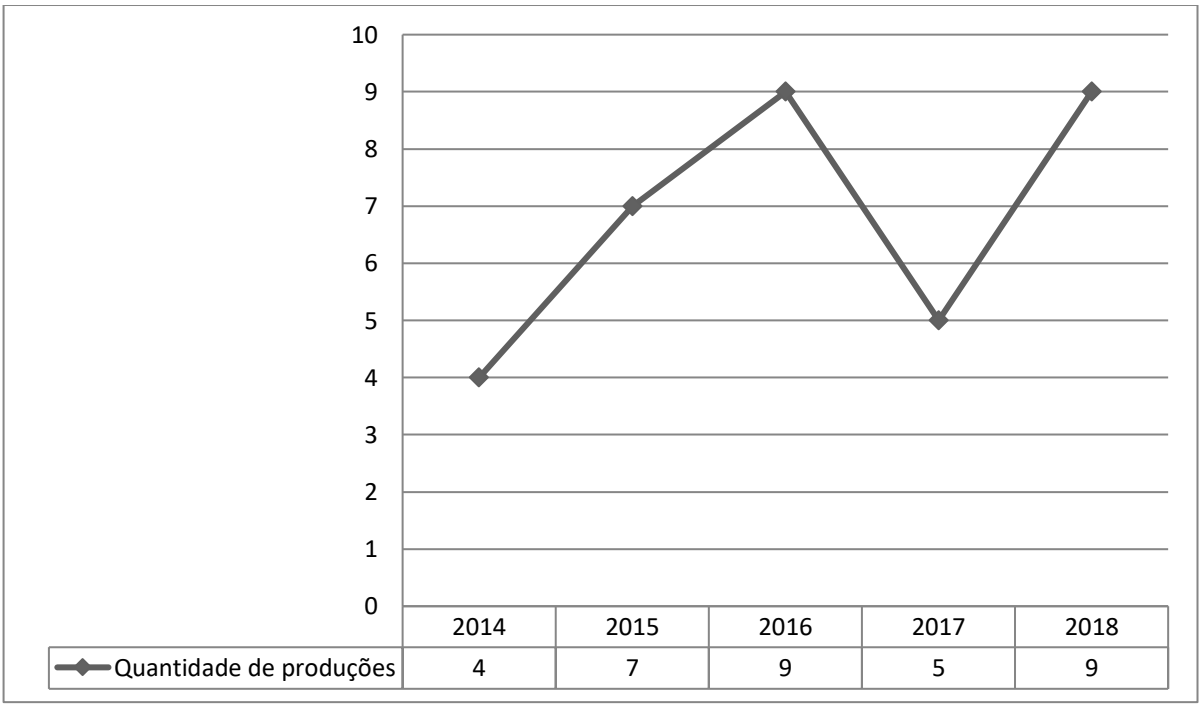
percentual de 82,35%, enquanto apenas seis produções eram teses, o equivalente a 17,65% das produções levantadas.

Esses dados podem ser atribuídos ao crescimento, nos últimos anos, do número de programas de pós-graduação que oferecem os cursos de mestrado. O fato de ser a formação inicial do pesquisador também pode ser considerado.

Outra questão importante a ser discutida é a distribuição das produções por ano de defesa das teses e dissertações levantadas. Como já pontuado anteriormente, os anos de recorte para a seleção das produções foram de 2014 a 2018.

No Gráfico 2, é possível visualizar que, em 2014 (ano em que o atual Plano Nacional de Educação foi aprovado), o número de produções sobre a temática é o mais baixo, com quatro (11,76%) do total das produções.

Gráfico 2 - Percentual de produções acadêmicas por ano de defesa



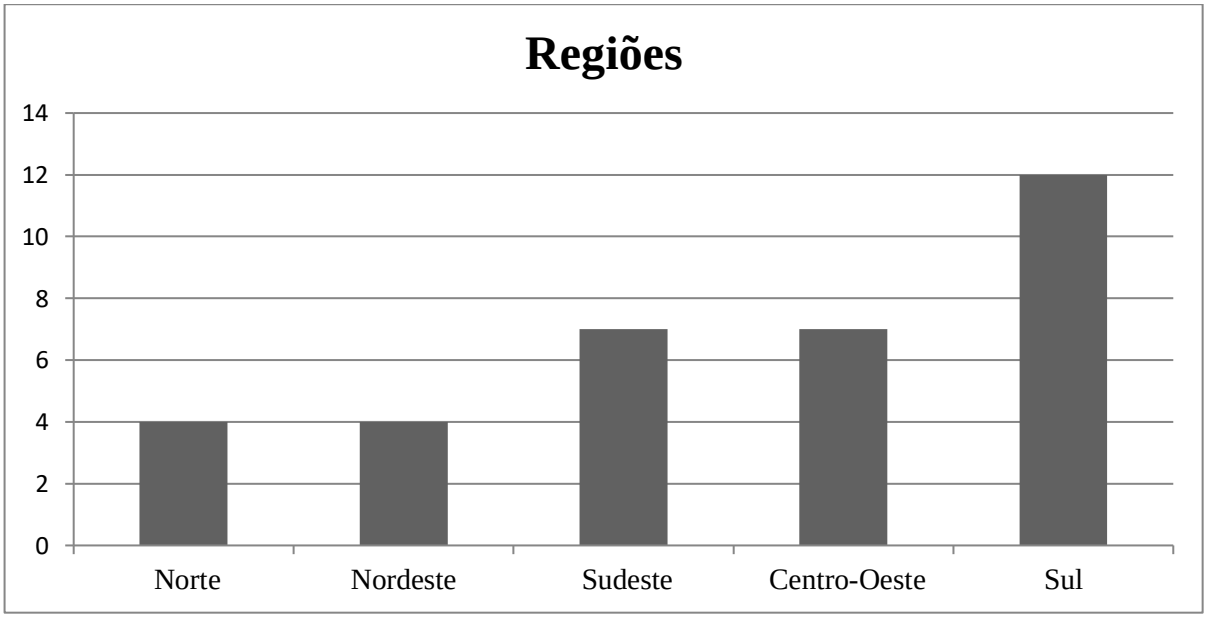
Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2019) com base no Banco de dados da Capes.

Podemos observar no percentual apontado que, no ano de 2015, o número de dissertações e teses cresceu. Em 2015, foram sete dissertações, o que equivale a 20,6% dos trabalhos apontados. Em 2016, o número de produções aumentou, com nove produções, perfazendo 26,47% dos trabalhos; caiu em 2017 para cinco produções, ou seja, 14,7%, e aumentou novamente em 2018, com nove produções, que equivalem a 26,47% das dissertações e teses.

Esse aumento de dissertações e teses sobre a temática pode estar relacionado aos novos prazos e demandas apontados no Plano Nacional de Educação. Para Bauer e Severino (2015), o PNE é uma bandeira histórica em defesa da escola pública, laica, gratuita e de qualidade para todos. Visto que a educação raramente ocupou a centralidade da preocupação das elites políticas e das autoridades governamentais, a ideia de um Plano Nacional obedece ao preceito constitucional de que a educação é um direito universal, e, no que tange às questões de valorização, quatro (20%) das 20 metas trazem as questões ligadas à carreira, remuneração e formação como metas a serem alcançadas em prazos estabelecidos.

O Gráfico 3 aponta a distribuição das produções por regiões. O objetivo desse passo neste mapeamento foi identificar onde o maior número de estudos está localizado, com o intuito de analisarmos como andam as pesquisas sobre a temática valorização docente no Nordeste, região na qual se localiza o estado da nossa pesquisa, para, em seguida, observarmos os valores das produções sobre o tema referentes à região da Bahia, na qual o município foco desta investigação está inserido.

Gráfico 3 - Percentual de produções acadêmicas distribuídas por regiões



Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2019) com base no Banco de dados da Capes.

O gráfico aponta a quantidade de dissertações e teses distribuídas nas cinco regiões do país defendidas entre 2014 e 2018. Podemos observar o predomínio de produções na região Sul, com 12 trabalhos, o que equivale a 35,3% do total de produções. Em seguida, temos a Região Sudeste e Centro-Oeste, com sete trabalhos cada uma, o que representa 20,6% das

produções do Sudeste e 20,6% no Centro-Oeste; o Nordeste e o Norte, com quatro produções cada uma, ou seja, 11,8% das produções e 11,8%, respectivamente.

O percentual apontado revela que, nesse período, na região Sul, foi defendido um maior número de teses e dissertações sobre a temática. A região Nordeste, juntamente à região Sul, apresenta o menor número de produções no levantamento, com quatro produções, ou seja, 11,8% das produções estão localizadas na região que é lócus desta pesquisa. Das quatro produções, uma é do Estado da Bahia.

A Bahia apresenta a mesma quantidade de produções apontada nos outros estados da região Nordeste. Embora haja equivalência no valor total de produções distribuídas na região Nordeste, se comparamos esse percentual com o total de produções distribuídas por regiões, esse valor é muito baixo. Isso nos leva à conclusão de que é necessário discutirmos as questões que permeiam o tema valorização do professor no estado da Bahia, por isso acreditamos que nossa pesquisa seja relevante.

Para uma melhor identificação do que foi pesquisado, apontamos respectivamente no Quadro 3, a seguir, as produções selecionadas, os tipos de trabalho, os autores e ano de publicação.

Quadro 3 - Relação de dissertações e teses sobre a temática valorização docente selecionadas do Catálogo da Capes

PRODUÇÕES	DISSERTAÇÃO/TESE	AUTOR	ANO
Vencimento, remuneração e carreira docente no estado do Paraná (2005-2012)	Dissertação	Marina de Godoy	2014
A valorização do professor do Ensino Médio em Santa Catarina e Minas Gerais: limites e possibilidades	Dissertação	Gilvan Medeiros	2014
A jornada de trabalho dos professores da escola pública em contexto de políticas de valorização docente e qualidade da educação	Tese	Josete Maria Cangussú Ribeiro	2014
Concepção, regulação e gestão da carreira docente no Brasil e no Chile no contexto das reformas educacionais	Tese	Diana Cristina de Abreu	2014
A construção da carreira docente no sistema municipal de ensino de Rio Claro: profissionalização e valorização profissional	Dissertação	Jeferson Mello Souza	2015
Quando a docência abandona os professores: a evasão docente na Rede Pública Estadual de Rondônia (2008-2012)	Dissertação	Roniel Sampaio Silva	2015
O Mal-Estar na Educação a natureza do trabalho docente entre o sofrimento e o ressentimento	Dissertação	Márcio Henrique de Carvalho	2015

Valorização dos professores: Análise dos planos de carreira de municípios do Paraná	Dissertação	Janaina Silvana Sobzinski	2015
Políticas Educacionais e a valorização do professor: carreira e qualidade de vida dos professores de Educação Básica do município de São José dos Pinhais/PR	Tese	Marcia Andreia Grochoska	2015
Remuneração variável do Magistério Público da Educação Básica na Rede Estadual de Ensino da Paraíba: (des)valorização profissional?	Tese	Assis Souza de Moura	2015
Remuneração e piso salarial em Minas Gerais: valorização ou precarização do trabalho docente?	Dissertação	Luciana Cristina Nogueira Honório Rodrigues	2016
Remuneração do Magistério Estadual da Educação Básica do Acre: implicações da Política de Fundos, do PSPN e de alterações na legislação local.	Tese	Pelegrino Santos Verçosa	2016
A valorização profissional docente da Educação Básica em Goiás (1990-2015)	Dissertação	Kaio José Silva Maluf Franco	2016
Sentidos da formação continuada: Uma construção sob o olhar de professores do Ensino Médio	Dissertação	Ana Clara Ramalho Do Monte Lins Durval	2016
A oferta e a demanda de pedagogos no Paraná (2009-2013): análise da relação entre trabalho e formação e suas implicações na (des) valorização profissional	Dissertação	Marta Rosani Taras Vaz	2016
Carreira e vencimento de professores da Educação Básica no estado de São Paulo	Dissertação	Leandro Thomazini	2016
Políticas públicas de valorização da profissão docente no Brasil: avanços e contradições em seus processos de materialização	Dissertação	Éden Luciana Böing Imhof	2016
Política de remuneração do magistério público no Município de Rio Branco/Acre: repercussões na valorização do magistério	Dissertação	Victor Manoel Alab de Oliveira	2016
Impactos da Lei do Piso Salarial Nacional no Município de Pindaí-Ba e suas implicações na valorização docente: sentidos dos/as professores/as	Dissertação	Eliara Cristina Nogueira da Silva Teixeira	2016
A valorização do magistério da Educação Básica nos planos nacionais de educação (2001 e 2014): análise das metas e estratégias	Dissertação	Lana Mara Couto Oliveira Fontes	2017
Desafios da valorização dos professores da Educação Básica da rede pública estadual de ensino do Rio Grande do Norte: carreira e remuneração (2009-2015)	Dissertação	Fádyla Késsia Rocha de Araújo	2017

As políticas de formação continuada do professor do Ensino Médio no Tocantins e seus desdobramentos na valorização docente	Dissertação	Eliane Pereira dos Santos Castro	2017
A formação docente no PNE 2014-2024: desafios para a produção de políticas de formação e valorização de professores no Brasil	Dissertação	Camila de Fátima Soares dos Santos	2017
A Política de Remuneração dos professores da Rede Estadual de Educação Básica do Pará	Tese	Charles Alberto de Souza Alves	2017
A valorização docente na formulação do Plano Municipal de Educação de Dourados-MS (2015-2025)	Dissertação	Flávia Paula Nogueira Aranda	2018
A carreira e a remuneração dos professores da Rede Pública Municipal de Ensino de Castanhal-PA	Dissertação	Adriely Cordeiro Lima Viana	2018
“A gente é tão importante na vida dos alunos”: a valorização docente em narrativas de professoras dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental	Dissertação	Valdete Aparecida Fernandes Moutinho Gomes	2018
Condições sociais para a atratividade, o acesso e a permanência nas licenciaturas da UEPG	Dissertação	Ana Paula De Melo	2018
Entre o formulado nos planos e a visão dos docentes: formação, profissão e valorização docente na rede pública municipal de educação em Bela Vista de Goiás.	Dissertação	Altamiro Gomes Guimarães Neto	2018
O Plano Nacional de Educação e os desafios para a elaboração dos planos municipais de educação	Dissertação	Tatiana Oliveira Santos Nascimento	2018
Demandas de desenvolvimento profissional docente no município de Mariana-MG: PNE (2014-2024) e PME (2015-2024)	Dissertação	Ana Maria Mendes Sampaio	2018
A (des)valorização do Magistério: uma análise sobre a profissionalização e a valorização do magistério a partir do Estatuto do Magistério Público do Rio Grande do Sul de 1954 e da experiência da deputada Suely de Oliveira	Dissertação	Taís Pereira Flôres	2018
Fatores que determinam as condições de trabalho nas escolas e políticas públicas de apoio à infraestrura escolar, aos alunos e aos professores da Rede Estadual em Goiânia.	Dissertação	Lorena Alves Nunes Mota	2018
A política de valor e des-valor do trabalho docente nos documentos da OCDE	Dissertação	José Rogério de Oliveira	2018

Fonte: Produzido pela pesquisadora.

Em relação ao foco de interesse dos trabalhos selecionados para o levantamento, 15 trabalhos, ou seja, 44,1% das produções tratam sobre a valorização com enfoque nas questões de carreira e remuneração. Das produções que apontam os elementos que compõem a valorização do magistério, tem-se o total de cinco produções, o que equivale a 14,7% dos trabalhos; conquanto, quase todos os trabalhos apontavam a formação, carreira, remuneração e condições de trabalho como elementos estruturantes da valorização docente.

Outras quatro (11,8%) produções estavam relacionadas com a valorização docente expressa no PNE e PME. Outros quatro trabalhos, ou seja 11,8% das produções, tinham como foco de interesse a formação do professor como elemento de valorização da profissão. Analisamos ainda três trabalhos (8,82%) que tratavam da jornada de trabalho como elemento de valorização docente, um (2,9%) trabalho sobre valorização com comparação entre profissionais efetivos e contratados, um (2,9%) sobre evasão docente e um (2,9%) sobre satisfação profissional, como apontado no Quadro 4.

Quadro 4 - Relação de temas das produções acadêmicas distribuídas por foco de interesse sobre a temática valorização docente

FOCO DE INTERESSE DAS PRODUÇÕES	QUANTIDADE DE TRABALHOS
Valorização expressa na carreira e remuneração.	15
Carreira, remuneração, formação e condições de trabalho: elementos estruturantes da valorização docente.	5
Valorização docente expressa no PNE e PME	4
Valorização do magistério expressa na formação	4
Valorização, jornada e condições de trabalho.	3
Valorização: diferença relacionada ao professor contratado e efetivo.	1
Evasão docente (desvalorização do professor)	1
Valorização: satisfação profissional.	1

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2019) com base no Banco de dados da Capes.

Ao analisarmos as 34 produções, percebemos que muitas possuem conteúdos e discussões semelhantes, por isso apresentaremos a análise de apenas 20 dos 34 trabalhos analisados.

Sobre carreira e remuneração, Godoy (2014), ao analisar esses elementos acerca dos profissionais do magistério do Paraná, adotando um recorte a partir da Constituição de 1988,

aponta a valorização dos profissionais do magistério como um elemento de qualidade da educação.

A autora, ao discutir o conceito de remuneração condigna, analisando três vetores, a Lei do Piso, a proposta de equiparação salarial com os servidores locais, defendida pelo Sindicato, e o índice do salário mínimo proposto pelo Departamento Intersindical de Estudos Estatísticos e Socioeconômicos (DIEESE), aponta que os profissionais da educação no Paraná estiveram sempre abaixo do piso.

Nesse ponto, é importante salientar que o período de análise da produção deu-se antes do PSPN (2008), e, após alguns anos para adequação, houve um aumento com os gastos da Secretaria de Educação do estado do Paraná, o que, segundo a autora, pode demostrar efetivação das políticas de valorização docente, tanto no âmbito nacional como no estado do Paraná. Não obstante, esta traz em cheque a discussão acerca dos profissionais que atuam com contratos temporários, os quais não possuem planos de carreira, o que precariza o trabalho dessa população.

A respeito das implicações do PSPN, Rodrigues (2016) aponta a importância dessa Lei para o avanço da valorização docente, já que o PSPN estabeleceu um vencimento inicial para as carreiras do magistério público da Educação Básica, na qual a União, os estados, o Distrito Federal e os municípios não podem fixar valores inferiores ao vencimento inicial para uma jornada de trabalho de, no máximo, 40 horas.

Com o PSPN, temos um avanço importante para a classe dos profissionais do magistério; embora, o cumprimento dessa Lei continua a representar luta constante para os docentes em diversas redes do país. Sobre a política remuneratória de Minas Gerais, lócus da pesquisa realizada, Rodrigues (2016) declara que a política remuneratória de Minas Gerais apresentou diferentes arranjos, sob uma lógica de mercado, o que afasta os resultados de uma efetiva valorização do magistério.

É importante destacar que as discussões sobre valorização docente acentuaram-se e ganharam espaço na agenda pública após a política de fundos de financiamento da educação básica inaugurada com o Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF), substituído a partir de 2007 pelo Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação Básica (FUNDEB), como apontado por Verçosa (2016) e Oliveira (2016).

Como destaca Viana (2018), a política de valorização do professor foi forjada em meio às lutas das organizações docentes no contexto da reforma do Estado e culminou na aprovação das políticas de fundos do PSPN; por meio destas, definiram diretrizes nacionais de

carreira docente, para os estados e municípios, que, pela sua condição de entes federativos, possuem relativa autonomia.

Com todas as mudanças significativas trazidas pelo FUNDEB, o ponto mais relevante da Lei foi a determinação do prazo de um ano para o poder Executivo estabelecer em lei específica o piso salarial profissional nacional. É importante salientar que o PSPN é "resultado das mais emblemáticas lutas travadas pelos movimentos sociais liderados pela CNTE, pela academia, pelo MEC, entre outros, e não pode correr o risco de tornar letra morta no papel, a exemplo do antigo PNE" (TEIXEIRA, 2016, p. 215).

Teixeira (2016), por meio de análise documental no município de Pindaí-BA, constatou que as políticas de Fundos (FUNDEF e FUNDEB) que corroboraram a instituição da Lei 11.738 não provocaram alterações significativas no orçamento educacional do município analisado; com isso, os professores continuaram a receber apenas o salário mínimo como base salarial, realidade que só foi alterada com a implantação do PSPN.

Apesar do avanço, Teixeira (2016) aponta que o PSPN não promoveu a esperada valorização docente, já que ainda persistem salários desonrados, planos de carreira inconsistentes e desrespeitados, jornada de trabalho excessiva, condições precárias de trabalho e supressão de direitos e vantagens adquiridos, cujas principais causas são atribuídas à unilateralidade e às práticas clientelistas do poder público local.

A respeito do que está posto em lei e o que, de fato, tem sido implementado, Araújo (2017) aponta que a política de financiamento da educação básica não é coerente com a política de valorização docente, proposta em documentos e legislações.

Com o objetivo de analisar as configurações assumidas pelos planos de cargos, carreira e remuneração do magistério público do estado do Acre em contexto de políticas públicas nacionais e locais de valorização do magistério em relação à sua remuneração, o estudo foca nas análises sobre a legislação que instituiu o plano até as últimas alterações, em 2017. Verçosa (2016) contribui com as discussões em torno do quadro do magistério, destacando a intensa relação e os conflitos entre as entidades de classe e o governo estadual, as conquistas, a movimentação, as mudanças na organização e a perda de valor da remuneração dos professores estaduais.

Assim como Verçosa (2016), Thomazine (2016) analisa estatutos e planos de carreira do magistério da rede estadual; nesse caso, em São Paulo e em quatro municípios paulistas: Águas de São Pedro, São Caetano do Sul, Barra do Turvo e Natividade da Serra. Segundo a autora, a pesquisa partiu da hipótese de que os planos de carreira apresentariam formulações diversas da legislação nacional, não demonstrando linearidade, mesclando medidas de

valorização docente, responsabilização docente, políticas meritocráticas e de pouco incentivo à formação continuada.

Thomazine (2016) mostra as relações entre as políticas adotadas para a elaboração dos planos de carreira no magistério estadual e dos municípios estudados, referentes aos seguintes aspectos dos planos de carreira: jornada de trabalho, estrutura e progressão na carreira, composição da remuneração, dispersão no vencimento-base, licença para formação continuada e relação numérica professor/aluno.

Com base na análise feita, Thomazine (2016) constatou que os aspectos dos planos de carreira e estatutos não haviam sido implementados pelos municípios. Esse aspecto influencia negativamente nas possibilidades legais de movimentação e, consequentemente, na diminuição da dispersão do vencimento-base, o que significa remuneração inferior àquela passível de acordo com os planos. Além disso, para a autora a carreira da rede estadual incorporou aspectos das recomendações dos organismos internacionais ao adotar políticas meritocráticas de vinculação de bônus a resultados de desempenho docente. Pesquisas como a de Souza (2015) e Moura (2015) também apontam os impactos da remuneração variável.

Sobre a perspectiva da carreira docente constituir-se um dos indicadores da política de valorização do magistério, Souza (2015), por meio de um levantamento bibliográfico da área e análise documental, constrói um percurso histórico da carreira no Brasil. Com o objetivo de analisar a política de construção da carreira docente no Sistema Municipal de Ensino de Rio Claro, com foco na profissionalização e valorização profissional, o autor salienta aspectos que evidenciam o fato de o plano de carreira ser um importante indicador para análise e avaliação das condições de trabalho do corpo docente.

Souza (2015) aponta uma perspectiva positiva de sua análise sobre a carreira docente no município de Rio Claro, o qual, segundo o autor, evidencia oportunidades de desenvolvimento profissional. O autor aponta que essa realidade é positiva se comparada à dos demais municípios brasileiros, que sofrem uma significativa diferenciação salarial entre os estados e cidades, “[...] em função, sobretudo, da pactuação tributária, que impõe restrições orçamentárias e financeiras aos municípios” (SOUZA, 2015, p. 147).

Questões referentes à remuneração variável ainda carecem de mais discussão. Sob uma perspectiva histórico-documental, Moura (2015) analisa a remuneração variável do magistério público da Educação Básica na Rede Estadual de Ensino (REE) da Paraíba, questionando-a como política pública e categorizando-a no campo da valorização/desvalorização profissional.

Sobre remuneração como política pública de valorização docente, o autor destaca no contexto da análise a remuneração variável de professores, baseada em bônus e premiações, e

a percepção desses profissionais sobre essa estratégia remuneratória e sua associação com os discursos de valorização docente e melhoria da qualidade da educação e do ensino.

Segundo Moura (2015), foi constatada que a remuneração variável é uma estratégia político-administrativa e financeira dissociada da carreira docente e sem vinculação com as políticas de valorização dos professores, já que esta se constitui como ação isolada de fomento à produtividade e à competividade, visando a responsabilizar o magistério pela melhoria da qualidade da educação e do ensino. Assim,

> [...] a remuneração de professores/as passa a ser considerada elemento fundamental no processo de valorização/desvalorização profissional e, discute-se, agora, as melhores formas de pagar aos/às docentes, incentivando-os/as a produzir as mudanças necessárias para a superação de baixos índices quantificados medidos pela avaliação da qualidade do ensino. (MOURA, 2015, p. 109)

Sobre isso, concordamos com o autor que essa visão sintetiza as concepções que dizem respeito à responsabilização docente pelo desempenho e pela qualidade da educação; isso evidencia a perspectiva neoliberal e seus impulsos mercantis dentro da educação.

Abreu (2014), apontando a concepção, regulação e gestão da carreira docente no Brasil e no Chile no contexto das reformas educacionais, busca compreender, fazendo uso de uma metodologia de estudo comparado, como as reformas educacionais ocorridas na América Latina interferem nas políticas adotadas pelos estados nacionais do Brasil e do Chile no que diz respeito à carreira do magistério. Para a construção de um panorama para a carreira docente, a autora, a partir do estudo de planos de carreira de doze estados e doze capitais brasileiras, traça uma visão sobre o movimento da política e da legislação nacional e, analisando a legislação e a literatura, estabelece um panorama sobre a temática no Chile.

Abreu (2014) aponta que, em decorrência das reformas educacionais ocorridas na América Latina nas últimas décadas para as novas regulações do trabalho docente, a formatação das estruturas de carreiras docentes sofre interferências nas opções adotadas pelos estados nacionais do Brasil e do Chile. Adotando a perspectiva de regulamentação segundo Barroso (2005), Abreu (2014) aponta que a dinâmica imposta pelas últimas reformas educacionais traz significativas transformações para os docentes.

Sobzinski (2015) faz um estudo comparativo entre os planos de carreira de cinco municípios do Paraná com o maior IDH e cinco municípios com o menor IDH. Fundamentando-se no Materialismo Histórico e Dialético, a autora analisa se os municípios

estudados estão de acordo com a legislação, quanto ao estabelecimento de planos de carreira e ao pagamento do piso salarial, e se isso assegura, de fato, a valorização dos professores.

Ao apontar as conquistas obtidas na legislação educacional, a autora faz menção ao processo de luta histórica pela valorização docente, da qual os professores fizeram parte. Sobre essa questão, salientamos as contradições apontadas, nas quais observamos que, mesmo com esse processo de luta da classe, para o avanço das políticas de valorização docente, esse ocorre de forma lenta, já que depende dos interesses de grupos de classes antagônicos. A respeito do que está estabelecido em lei e da efetividade dos elementos que envolvem a valorização do professor, Sobzinski (2015) aponta que

> [...] mesmo com a existência de normas, leis e diretrizes nacionais, os entes federados por diversas razões têm apresentado dificuldades no cumprimento das mesmas. Dada a autonomia dos municípios, muitos adequaram suas leis conforme a prescrição federal, todavia, outros ainda continuam descumprindo com leis que são essenciais para o progresso de valorização docente. (SOBZINSKI, 2015, p. 190)

A discrepância sobre o que está posto em lei e o que, de fato, está sendo implementado são resultados de pesquisas como a de Sobzinski (2015) e Aranda (2018). Percebemos que, por mais que avanços nas políticas de valorização docente tenham ocorrido, questões como a autonomia dos municípios têm dificultado a implementação dessas políticas, isso porque, como destaca Aranda (2018) a respeito dos planos de carreira, os entes federados, com a autonomia administrativa que possuem, apresentam condições diferenciadas para o trabalhador, há planos com as diversas estruturas de execução, diferentes gratificações, variações salariais e regras de promoção; assim, a carreira docente fica composta por fragmentados aspectos.

Sobre isso, a professora Leda Scheibe aponta que “a inexistência de um Sistema Nacional de Educação no Brasil pode ser uma das razões pelas quais a profissão docente se apresenta, hoje, extremamente diferenciada e fragmentada” (SCHEIBE, 2010, p. 984). Os Estados e Municípios, como entes autônomos, correspondem, cada um, a um sistema de ensino, por isso há professores federais, estaduais e municipais, contratados e efetivos, professores de redes públicas e privadas, com titulação e sem, com carreiras estruturas e professores sem plano de carreira.

Medeiros (2014) defende que a carreira está associada aos demais elementos de valorização docente (formação, remuneração e condições de trabalho); nesse sentido, Grochoska (2015) aponta a carreira como constitucional, a qual define normas e regras por

meio da forma da lei que propiciam o desenvolvimento da vida funcional a partir de três elementos: a formação, as condições de trabalho e a remuneração. Segundo a autora, a carreira é uma espécie de estímulo ao exercício da função para evitar a estagnação. Na carreira do magistério, os elementos referentes são: a titulação, o tempo de serviço e o mérito.

Medeiros (2014), por meio de sua produção, analisou os aspectos das políticas educacionais e dos ordenamentos legais e suas consequências para os professores das redes de Ensino Médio de Santa Catarina e Minas Gerais. No que diz respeito aos elementos que envolvem a valorização docente, Medeiros (2014, p. 84) aponta que, em relação à formação nos dois estados, "percebe-se a existência de um número significativo de professores que lecionam no Ensino Médio sem habilitação". De acordo com os dados apontados pelo Observatório do PNE, avançamos no que diz respeito ao objetivo da Meta 15 do Plano Nacional de Educação (2014-2024) concernente à formação básica dos docentes; todavia, professores atuando em disciplinas distintas de sua formação ainda é a realidade de muitas escolas.

Em relação à carreira, Medeiros (2014) salienta a situação e a evolução funcional dos profissionais docentes, apontando para a diferença causada pela carreira ou falta dela para esses profissionais. Isso porque estados e municípios contam com autonomia para definir as carreiras dos seus servidores e a realidade nacional demonstra situação diversificada com profissionais concursados e contratados. Somado a isso, temos a inadequação da remuneração (o que implica a formação e, muitas vezes, a migração para outra posição dentro da escola, com perspectiva de melhoria remuneratória), aliada à ausência da atratividade da carreira, às condições de trabalho às quais esses profissionais são submetidos e à ausência de infraestrutura adequada.

Como as condições de trabalho também são um elemento que repercute na valorização docente; conhecer os fatores que determinam as condições de trabalho do professor é de grande relevância. Seguindo essa direção, Mota (2018), mediante pesquisa documental e bibliográfica, identifica quatro elementos vitais para o profissional docente, quais sejam: o grupo gestor; as condições físicas dos prédios e instalações; as condições socioeconômicas dos alunos; e as políticas públicas voltadas para o desenvolvimento da função de professor; tais elementos foram apontados como aspectos imprescindíveis para que o docente possa desempenhar o seu papel.

Sobre os aspectos apontados, Mota (2018) ressalta a relevância do trabalho da equipe gestora para que as condições de trabalho sejam satisfatórias para o professor. A autora verificou que foi "constituída sob a perspectiva de uma gestão democrática e participativa [...]

que a equipe gestora foi apontada como um dos fatores determinantes na tomada de decisão do professor" (MOTA, 2018, p. 124).

Por meio dos questionários realizados, Mota (2018) aponta as condições estruturais, do ponto de vista do professor. Sobre isso, a autora aponta que

> [...] mediante as informações prestadas pela Seduce, assim como os relatos dos docentes, verificou-se que, ainda que o Estado esteja executando investimentos na infraestrutura das escolas, elas, ainda precisam de investimentos, não só para segurança do trabalho, mas, para que os profissionais tenham condições mínimas ao desempenharem suas funções. (MOTA, 2018, p. 125)

Isso evidencia que, mesmo com a política de integração entre infraestrutura, saúde e segurança, foi possível identificar que falta a continuidade no monitoramento das ações empenhadas pela Secretaria. Há verba, há obras em execução, no entanto os professores continuam cobrando melhorias para a infraestrutura das escolas.

Outro aspecto analisado muito importante, apontado na produção de Flôres (2018), é que, mesmo com os avanços na profissionalização da docência, há ainda permanência de elementos que remetem à docência, como ação vocacionada, hierarquização entre os âmbitos público e privado, vinculação entre magistério e gênero feminino e interferência estatal na experiência docente.

Outro fator importante acerca das políticas de valorização docente é a formação. Acerca disso, Santos (2017) sinaliza que a formação dos professores no país tem sido o foco principal das atuais políticas educativas, embora a formação assuma cada vez mais contornos metafóricos.

Tanto a formação inicial quanto a continuada são campos que fundamentaram os embates na aprovação do PNE (2014-2024), o qual preconiza a formação docente como indispensável para a melhoria da qualidade do ensino e seus resultados, medidos por meio de avaliações em larga escala, o que acaba, por vezes, denotando um reducionismo da complexidade do processo avaliativo. Sobre a formação, Santos (2017) aponta que

> [...] em 2013, apenas 74,8% dos professores da Educação Básica detinham formação com Ensino Superior, o que significa que um quarto dos professores lecionava mesmo sem ter formação em nível superior. Deste percentual, apenas 65,4% detinham formação em cursos de licenciaturas. Apenas 35% dos professores da Educação Básica possuem Pós-Graduação, segundo dados do Censo Escolar. (SANTOS, 2017, p. 17)

Concordamos com a autora que a formação inicial, em nível superior, é essencial para embasar teoricamente e capacitar os profissionais em relação à sua prática docente, desde que esteja articulada aos processos de ensino e aprendizagem e à organização e gestão da educação básica. Assim, Santos (2017) também aponta a formação continuada como uma possibilidade de reflexão e de (re)estruturação da prática docente.

Sem dúvidas, necessitamos de políticas que repensem a valorização e culminem "em salários dignos, plano de carreira com clareza de percurso que motivem o coletivo ao exercício da profissão" (SANTOS, 2017, p. 17); precisamos que as políticas de valorização tornem mais atrativa a profissão e formem profissionais mais competentes para uma educação de mais qualidade. Para isso, Castro (2017) aponta que, "não basta ao professor reconhecer os avanços e recuos que a formação contínua traz à sua profissão, é preciso ter condições apropriadas para desenvolvê-la" (CASTRO, 2017, p. 140).

Além disso, enfatizar a qualidade da educação pela qualidade da formação docente é responsabilizar o docente pelo sucesso ou insucesso escolar, e, nesse sentido, a valorização fica projetada a partir de um sistema de avaliação por desempenho com base no rendimento escolar dos alunos. Essa concepção está atrelada ao conceito de recrutamento, com enfoque em eficiência e produtividade, para atender as novas exigências do mercado. Assim, como salienta Santos (2017, p. 133), "a formação constitui-se sob elevada competência técnica e mínima consciência política, crítica e emancipatória, perdendo seu caráter de prática social".

Ao compararmos as discussões a partir de 2014 até 2018, vemos um avanço nos elementos que constituem a carreira docente. Nos anos de 2016 até 2018, temos resultados como o de Viana (2018), que aponta que o município de Castanhal-PA atende parcialmente as recomendações da política nacional por meio das diretrizes nacionais de carreira docente, de modo a preservar sua autonomia e peculiaridades locais ao cumprir as leis da política de Fundos e do PSPN.

Viana (2018) apresenta também que a rede municipal vem cumprindo o pagamento do PSPN, a composição da jornada aproxima-se da recomendada pela legislação e o município aprovou a formação de nível superior como requisito mínimo para ingresso na carreira de professor, fatores que constituem indícios de valorização docente.

Outra questão importante a se pontuar é que, por mais que os números de produções discutindo sobre valorização docente tenham crescido e que importantes conquistas tenham ocorrido no campo das políticas acerca dessa temática, a discussão acerca da valorização docente ainda está muito atrelada à questão de qualidade da educação.

Como bem aponta Moura (2015, p. 108), ainda é perceptível “a correspondência entre a ideia abstrata e polissêmica de qualidade e o discurso oficial de valorização profissional dos professores/a, especialmente nos últimos 30 (trinta) anos”, quando esses temas assumiram o centro da argumentação paradoxal das políticas públicas.

Outro ponto importante que também é encontrado em grande parte das produções é como os ideais e orientações propagadas por organismos internacionais, como o Banco Mundial, afetam as políticas públicas e o próprio diagnóstico acerca da educação pública no país; esses apontam em seus documentos críticas à ineficiência do setor educativo público, que possui “carreiras docentes mal formuladas, valorização de aspectos ineficazes como tempo de serviço, formação acadêmica, aliados ao suposto corporativismo dos professores frente às mudanças” (THOMAZINE, 2016, p. 214).

A resposta para a solução do que apontam os organismos internacionais está no enfoque de modelos meritocráticos, que gerariam eficácia nos sistemas educativos. Desse modo, com os discursos ampliados e ressignificados, ainda se mantêm antigas práticas, como a manutenção da estrutura tradicional de reajuste de salários dentro da carreira, desregulamentação e privatização, princípios baseados na eficácia, compensações, produtivismo, entre outros.

A respeito do grande foco de interesse das produções analisadas, o levantamento apontou que cresceu o interesse nas políticas de valorização docente relacionadas à carreira e à remuneração. Apesar do número de trabalhos apontados sobre carreira, é possível perceber a dificuldade de se encontrarem estudos que definam de fato o que ela é; como aponta Grochoska (2015, p. 18) em sua tese de doutorado, em relação à carreira:

> [...] é importante ressaltar a dificuldade em encontrar estudos que definam de fato o que ela é, caracterizando que ainda é um conceito em disputa. Vale firmar, no entanto, que os documentos e legislações nacionais, assim como os gerados na produção da área e os debates dos movimentos sociais colocam que a valorização do professor efetiva por meio de elementos como carreira, formação, condições de trabalho e remuneração.

O fato da remuneração estar ligada ao plano de carreira pode justificar o destaque devido a esses dois elementos terem focos em conjunto nas produções analisadas.

Em relação à remuneração, ainda que os avanços referentes à valorização docente no Brasil esteja ligada à remuneração, as produções ainda trazem ênfases nas discussões sobre o salário dos profissionais do magistério, isso porque, a despeito do crescimento, os professores recebem atualmente 54,5% a menos em relação a salários das demais carreiras equivalentes.

Sampaio (2018) faz uma análise das demandas de desenvolvimento profissional docente dos professores da rede pública municipal de Mariana-MG e sua relação com o Plano Nacional de Educação (Lei 13.005/2014) e o PME do município (Lei 3.042/2015). Segundo os dados apontados pela autora, as demandas de desenvolvimento profissional docente trazidas pelos professores revelam antigos problemas presos a formação inicial, a exemplo da relação teoria e prática: a falta de incentivo a formação iniciada, perda de prestígio social e déficits nas condições de trabalho do professor.

Outro importante resultado apontado por Sampaio (2018) é a falta de participação dos professores na construção, implementação e avaliação das políticas educacionais. Segundo a pesquisadora, o confronto entre o PNE e PME em torno do desenvolvimento profissional dos professores revelou que embora as políticas de desenvolvimento profissional docente tenham sido adotadas pela legislação, falta muito para que sejam efetivadas. Questões como falta de regulamentação do regime de colaboração entre os entes federados na condução dos sistemas educacionais e efetivação do PNE são um dos entraves para a efetivação dessas políticas.

Nascimento (2018) ao analisar o impacto do Plano Nacional de Educação (Lei 13.005/2014) de dois municípios pertencentes à União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME) de uma região no interior de São Paulo aponta que a respeito da elaboração dos documentos municipais, o curso norteado por princípios burocráticos possui uma “infidelidade normativa” quanto a organicidade da política educacional. Segundo a autora, embora o processo tenha sido guiado pela participação social a celeridade no desenvolvimento dos PMEs e a pretensa autonomia dada aos municípios fragilizam o princípio democrático da educação.

A análise dessas produções ajudou-nos na construção de uma visão panorâmica acerca do que tem sido discutido nas produções científicas sobre a valorização do professor, quais as conquistas obtidas e quais os desafios que ainda permeiam a profissão e se as políticas públicas têm sido foco da atenção da academia.

Na subseção seguinte, apontaremos mediante uma revisão bibliográfica o que os estudiosos das políticas públicas têm discutido sobre a valorização docente.

4.2 REFERENCIAL TEÓRICO SOBRE A TEMÁTICA: O QUE DIZEM OS AUTORES SOBRE VALORIZAÇÃO DOCENTE

Conceituar o termo valorização docente constitui-se um desafio; assim, tentaremos aqui responder algumas perguntas para melhor esclarecimento do significado do termo valorização

docente: Em que consiste de fato a valorização do professor? Quando o termo foi utilizado pela primeira vez? Quais elementos podem assegurar que esse profissional seja valorizado?

As discussões sobre a valorização docente configuraram-se como uma das principais bandeiras defendidas pela categoria. Como já apontado, foi na Constituição Federal de 1988 que ela ganhou maior destaque. Nessa ocasião, a perspectiva em torno da valorização efetiva da profissão estava voltada para o fim de garantir a dignidade profissional e o *status* do docente (LIRA; SANTOS, 2016). Entretanto, o termo, no contexto das políticas educacionais atuais, tem atribuído ao professor a responsabilização pelo atendimento da qualidade da educação.

Estudos como o de Gatti, Barreto e André (2011), Monlevade (2000), Oliveira (2011), Valente e Romano (2002) e Farias (2013) concordam que a valorização do professor implica diretamente a qualidade da educação. Segundo Gatti, Barreto e André (2011), para a melhoria da educação, é imprescindível o investimento nos pilares que compõem a valorização social da carreira docente, porém este não é o único aspecto a ser discutido.

> Por um lado, que não se deixe de investigar a formação inicial, que ainda carece de muito conhecimento sobre como formar professores competentes para atuar no mundo atual; por outro lado, as pesquisas não podem correr o risco de reforçar uma ideia, corrente no senso comum de que o(a) professor(a) é o único elemento no qual se deve investir para melhorar a qualidade da educação. Há *outros elementos igualmente importantes – como a valorização social da profissão, os salários, as condições de trabalho, a infraestrutura das escolas, as formas de organização do trabalho escolar, a carreira – que devem fazer parte de uma política geral de apoio aos docentes.* São múltiplos os fatores que não podem ser esquecidos, nem desconsiderados no delineamento de políticas para os professores. (GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011, p. 15, grifo nosso)

A valorização docente não deve ser construída como um conjunto que determina os aspectos de boa ou má qualidade de ensino, há elementos de igual relevância que devem ser discutidos para que a qualidade da educação se consolide. Um exemplo do que foi apontado acerca da responsabilização dos docentes ligado à questão dos elementos de valorização do professor é a formação.

É imprescindível discutir sobre a formação docente, especialmente porque, no que diz respeito à formação do professor no Brasil no contexto das reformas educacionais, o que se pontua é que os docentes são os principais responsáveis pela qualidade da educação, desempenho dos alunos, êxitos e insucessos em programas educacionais implantados nas escolas. Como consequência desse ideário, há reflexos negativos sobre a carreira do professor,

tais como: intensificação do trabalho docente, metas a serem alcançadas para melhores resultados em exames nacionais, entre outras.

Além de responsabilizar o professor por grande parte dos insucessos escolares, essa ideia difunde que a maneira de melhorar a educação está em investir especialmente na sua formação, já que ele não está preparado para executar da melhor forma o seu trabalho. O que, nesse caso, pouco se fala é acerca da necessidade de melhorar as condições de trabalho, a remuneração, número de alunos por sala e carreiras estruturadas, estruturas físicas das escolas, entre outros aspectos.

Então, no que consiste a valorização docente? Farias (2013, p. 338) aponta que a

> [...] valorização é o reconhecimento da atividade docente, no sentido de propiciar um salário que garanta boas condições de vida para o professor e para sua família, boa formação capaz de dar subsídios para execução de um trabalho de qualidade. É importante destacar que os dois aspectos citados só surtem efeito se estiverem aliados a condições propícias para o bom desenvolvimento dos processos de ensino e aprendizagem.

Como já pontuamos, é por meio de políticas públicas educacionais que os elementos que compõem a valorização da profissão serão assegurados.

As políticas implementadas ao longo dos anos foram importantes para as mudanças que influenciaram a carreira, a remuneração e a formação dos professores, o que, nem sempre, foi assim. Entre a Primeira e a Segunda República, o Manifesto dos Pioneiros trazia como proposta

> [...] que o Estado organizasse um plano geral de educação e defendia a bandeira de uma escola única, pública, laica, obrigatória e gratuita. Esta foi uma oportunidade de debater a descentralização da educação, entendida pelos pioneiros não simplesmente como oposição à centralização, mas como "doutrina federativa e descentralizadora" a ser consolidada por meio de leis ordinárias. (VIEIRA, 2014, p. 410)

Foi nos últimos 40 anos que os sentidos sobre valorização do professor foram se definindo e se fixando no âmbito do embate das propostas formuladas por instâncias da sociedade civil e da sociedade política.

No âmbito da Educação Básica, a temática valorização docente vem ganhando destaque nas políticas educacionais, estabelecidas pelas diferentes esferas do governo, balizadas pelo Plano Nacional de Educação (WEBER, 2015).

Weber (2015) aponta que

> [...] o país buscou delimitar desde o início do século 20, os requerimentos necessários ao exercício da docência, ainda que restritos a ações balizadas por uma política de caráter emergencial voltada para enfrentar a carência de professores face o contínuo crescimento da demanda por escolarização. (WEBER, 2015, p. 497)

Sobre isso, vale ressaltar que, no final dos anos 1980, essa questão como característica emergencial vem a ser demanda de luta quando a educação passou a ser vista como objeto em favor da democracia e, neste contexto, entendida como direito social básico e de qualidade.

Como efeito da demanda por escolarização, a questão da formação dos professores entra em pauta nos debates educacionais que teciam críticas ao trabalho docente desenvolvido sem preparação específica e sem formação pedagógica. A formação em nível superior para os docentes foi pleiteada pelo *Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova*, todavia esta vertente não conseguiu orientar as ações de formação do Magistério nas décadas seguintes.

O caráter emergencial da política de formação docente persistiu, contraditoriamente, até os anos de 1970, nos marcos da Lei nº 4.024, de 20 de Dezembro de 1961, implantada no âmbito do projeto desenvolvimentista, que impunha demanda progressiva por escolarização em todos os níveis de ensino, a ser assegurada por escolas de redes públicas e privadas (WEBER, 2015).

A Lei nº 4.024 fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, as quais atribuíram nos termos do art. 52 a formação dos professores, orientadores, supervisores e administradores destinados ao ensino primário.

Promulgada nos anos de 1970, em pleno regime autoritário, a Lei nº 5.692/1971 remete a formação do Magistério a uma das muitas habilitações de nível médio de caráter profissionalizante, assim como admite formação em licenciatura curta para os professores dos anos finais do fundamental, o antigo 2º grau (Art. 30).

Foi devido ao caráter tecnicista, voltado para instrumentos e métodos que a formação docente passou a ser objeto de estudos específicos em debates social e acadêmico. Segundo Weber (2015), a crítica à formação profissional e à formação técnica

> [...] demarcou um aprofundamento na compreensão da complexidade envolvida na docência, ganhando relevo a sua dimensão educativa e, em consequência, conduzindo à visão de professor como educador. No ambiente acadêmico, o tecnicismo foi obstáculo à consideração da dimensão profissional da docência. (WEBER, 2015, p. 499)

As discussões acerca da dimensão profissional estenderam-se em busca do reconhecimento do caráter profissional docente associado à valorização desses profissionais e

se findaram quando a Constituição Federal de 1988 incorporou no inciso V do Art. 206 os princípios aos quais o ensino serve de base.

A CF aponta a valorização dos profissionais da educação. Por meio da Emenda Constitucional nº 53, de 19 de dezembro de 2006, a Lei refere-se não somente à remuneração por habilitação, mas às condições de trabalho.

Outra questão importante a ser pontuada é que, no início dos anos 1980, a Confederação Nacional dos Trabalhadores da Educação (CNTE) formulava a concepção de docente como trabalhador em educação, e suas reivindicações estavam concentradas em torno de salários condignos e condições de trabalho apropriadas, mas foi somente em 1993 que a CNTE acresce à sua luta pela definição do piso salarial nacional o aperfeiçoamento contínuo do professorado; essas considerações foram pleiteadas pela Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (Anfope) e por outras entidades.

A Conferência Nacional de Educação (CONAE, 2014) apresentou uma concepção de valorização docente que rompia com a visão restrita relativa apenas à formação. O documento define que a valorização dos profissionais docentes envolve, de maneira articulada, a formação inicial e continuada, carreira, salários condizentes e condições de trabalhos favoráveis (DOURADO, 2016).

Assim como uma formação de qualidade, a carreira do profissional do magistério deve ser acompanhada por salários que ofereçam um retorno para que esse se sinta valorizado, para que tenha condições dignas de se manter. Como sugere Vieira (2010, p. 11), observa-se o "[...] empobrecimento de tal ordem que, hoje, os trabalhadores em educação não conseguem viver dignamente com os ganhos advindos de seu exercício profissional".

Com isso, compreendemos que o profissional é valorizado quando tem boas condições de trabalho, formação adequada para exercer a sua função, carreira progressiva definida, um salário justo e compatível e condições propícias para o desenvolvimento do ensino e aprendizagem; esses pilares são norteadores para a valorização do docente.

Visto que a valorização do profissional do magistério constitui um direito tutelado pela Constituição Federal e outros documentos legislativos, é imprescindível abordarmos o que expressa a legislação no tocante à valorização do professor. A quinta seção encarrega-se de identificar a concepção de valorização docente na legislação educacional brasileira.

5 CONCEPÇÕES DE VALORIZAÇÃO DOCENTE NA LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL

Esta seção destina-se a apresentar um breve apanhado do que as normas legais apontam como concepção de valorização do professor.

A seção foi dividida em duas partes; na primeira, apresentamos o que a legislação nacional aponta sobre valorização docente, a saber: a Constituição Federal de 1988, a Lei 9394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB), a Lei n° 9424 (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e da Valorização do Magistério – FUNDEF), o Decreto nº 11.494 (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB), Lei 11.738 (Piso Salarial Profissional Nacional – PSPN), Lei 10.172/2001 (Plano Nacional de Educação – PNE/2001-2010), a Resolução CNE/CP nº 2015 (Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada em Nível Superior de Profissionais do Magistério para a Educação Básica) e a Lei 13.005/2014 (PNE/2014-2024); na segunda parte, buscamos as metas 15, 16, 17 e 18 do Plano Nacional de educação, metas estas que envolvem a valorização docente.

5.1 VALORIZAÇÃO DOCENTE NA LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL NACIONAL

É consenso por parte de sindicatos do magistério e de pesquisadores, tais como Gatti, Barreto e André (2011), Monlevade (2000), Oliveira (2011), Pinto (2008), Valente e Romano (2002), Farias (2013), entre outros, que a valorização docente deve se dar a partir das seguintes dimensões: formação inicial e continuada, plano de carreira, salários condizentes, as condições de trabalho apropriadas e qualidade de vida.

Entendemos que políticas direcionadas à valorização docente são de grande necessidade para que se obtenha uma condição de trabalho adequada às necessidades do professorado. Visto que as políticas são responsáveis por promoverem condições de trabalho propícias e assegurarem os demais pilares da valorização do professor, analisaremos o que está tutelado pela legislação nacional brasileira como valorização docente.

Como apontado na terceira seção, o Brasil passou por uma série de mudanças nos anos de 1990 em relação ao papel do Estado para adequar o sistema educacional brasileiro às mudanças de um Estado de modelo Neoliberal; nesse sentido, ocorreu a redução da atuação do Estado, especialmente, no que tange aos gastos sociais.

Além disso, tal modelo baseava-se em princípios de desregulamentação da economia, não intervenção estatal, privatizações e competições. Sobre esse modelo, Peroni (2003) afirma que a descentralização e centralização constituiram a base da política educacional brasileira dos anos 1990.

Com o fim do regime militar, o Brasil passou por um processo de redemocratização. A nova e atual Constituição Federal de 1988 aponta a educação como direito de todos e dever do Estado e da família e proclama o ensino fundamental como obrigatório e gratuito (FARIAS, 2013).

As reformas educacionais começaram a se configurar, de fato, no ano de 1988, depois que a Assembleia Constituinte de 1987/1988 aprovou a nova Constituição Federal, contendo capítulo específico para a educação nacional (Capítulo III – Da Educação, da Cultura e do Desporto, artigos 205 a 214, do Título VIII – Da ordem social).

A despeito disso, a Constituição Federal, no artigo 206, incisos V e VIII, a partir da Emenda Constitucional nº 53/2006, representou um importante avanço por reconhecer as condições necessárias para a valorização do professor:

> V - Valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas.
> VIII - Piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos de lei federal (BRASIL, 1988).

Admitiu a valorização de professores da rede pública, garantindo o plano de carreira exclusivamente para profissionais admitidos por concurso público de provas e títulos e piso salarial nacional.

A regulamentação dos dispositivos apontados na CF/1988, como salientado por Farias (2013, p. 84), foi remetida para as legislações complementares, “transferindo-se assim, aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios a responsabilidade de implantar planos de carreira e remuneração”.

Ampliando a CF/1988, a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação, regida pela Lei nº 9.394/96, prevê no artigo 67 a promoção da valorização dos professores. O regimento dispõe que a valorização docente será garantida inclusive nos planos de carreira e estatutos (FARIAS, 2013):

> I - Ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos.
> II - Aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim.

> III - Piso salarial profissional.
> IV - Progressão funcional baseada na titulação ou habilitação, e na avaliação do desempenho.
> V - Período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho.
> VI - Condições adequadas de trabalho (BRASIL, 1996a).

Esses incisos apresentam a real valorização do profissional do magistério, pois refletem sobre a necessidade de titulação acadêmica de qualidade, enquadramento numa carreira que pressupõe estabilidade, progressão, formação e valorização salarial.

Em relação à formação mínima, a LDB/1996 aponta, no artigo 61, que são considerados "profissionais da educação escolar básica os que, nela estando em efetivo exercício e tendo sido formados em cursos reconhecidos" (BRASIL, 1996a). Já o artigo 62 da LDB/1196 traz que:

> Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal. (BRASIL, 1996a)

Segundo o artigo, a formação dos profissionais que atuarão na educação escolar básica deverá ser feita em cursos de licenciatura, de graduação plena nas universidades e institutos superiores. Nesse artigo, admite-se também formação em nível médio, na modalidade Normal, para o exercício da função na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental.

Sobre o processo de formação inicial e continuada, Pereira (2010) destaca a ocorrência em duas etapas: a formação "inicial" ou "pré-serviço" e a formação continuada ou "em serviço". Todavia, segundo o autor, a formação continuada tem se configurado, muitas vezes, em ações isoladas e de caráter eventual, fazendo-se mais "descontínua" do que propriamente "contínua".

A respeito dos vários termos utilizados para designar aperfeiçoamento profissional continuado, Santos e Batista Neto (2015) afirmam que

> [...] mais que confusões terminológicas, esses conceitos traduziram uma concepção de formação e um perfil de professor que serviram de sustentação para o desenvolvimento de políticas de formação docente de caráter técnico instrumental, orientadas por uma perspectiva compensatória de formação. (SANTOS; BATISTA NETO, 2015, p. 3)

As formações inicial, continuada e de capacitação dos professores, apontadas no artigo 62 nos parágrafos 1º, 2º, 3º e 4º, são de responsabilidade da União, Distrito Federal e Municípios em regime de colaboração8. Santos e Batista Neto (2015) apontam que o advento da LDB em relação à formação continuada apresentou um crescimento surpreendente,

> [...] esse crescimento refletiu os aspectos contextuais que passaram a advogar essa modalidade de formação como caminho para equacionar os problemas originários da formação inicial do professor e de como esses problemas se refletiram na qualidade do ensino. Com essa intenção, a legislação aludida ofereceu respaldo e redistribuiu responsabilidades no provimento da formação continuada com os entes federados, ampliando dessa forma, os espaços formativos na esfera pública, ao mesmo tempo em que delimitou suas finalidades. (SANTOS; BATISTA NETO, 2015, p. 3)

Nesse sentido, a legislação atribui à formação do professor a responsabilidade da qualidade de ensino, o que possibilita reforçar de forma equivocada a ideia de ser o professor o único elemento em que se deve investir para que a qualidade da educação melhore.

Um importante movimento, que fez repensar a formação do Magistério, foi promovido pelo CNE. Em busca de discutir a formação do professor da educação básica, esse incluía discutir as Diretrizes acerca da formação inicial e continuada.

As discussões e estudo sobre formação dos professores da educação básica fizeram parte de muitos debates do Conselho Nacional de Educação, o que resultou na aprovação de algumas Resoluções voltadas para a formação de professores. Pela complexidade da temática, o CNE criou a Comissão bicameral para um melhor estudo; além disso, a Comissão composta por membros da Educação Básica e da Educação Superior tinha como objetivo construir o corpo do texto da Resolução CNE/CP n. 02/2015. No dia 24 de julho de 2015, foi homologada a Resolução CNE/CP n. 02/2015, que trata sobre Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica.

Esse documento, que foi o resultado da articulação de vários setores da educação, propunha-se a discutir importantes questões acerca da formação e colocava “a prática

---

[8] O artigo 62 da LDB/1996 prevê em seus parágrafos que: **1º** A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério (Incluído pela Lei nº 12.056, de 2009). **2º** A formação continuada e a capacitação dos profissionais de magistério poderão utilizar recursos e tecnologias de educação à distância (Incluído pela Lei nº 12.056, de 2009). **3º** A formação inicial de profissionais de magistério dará preferência ao ensino presencial, subsidiariamente fazendo uso de recursos e tecnologias de educação à distância (Incluído pela Lei nº 12.056, de 2009). **4 º** A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios adotarão mecanismos facilitadores de acesso e permanência em cursos de formação de docentes em nível superior para atuar na educação básica pública (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013).

pedagógica em um lugar de centralidade na Formação Docente, impactando num acréscimo de 400 horas no currículo dos cursos" (BARROS, BERNARDES; SANTOS, 2013, p.5434). Os cursos de formação inicial para a educação básica em nível superior, em caráter de licenciatura, por campo de conhecimento, englobavam, além do exercício integrado da docência, a gestão dos processos educativos e a difusão do conhecimento científico, tecnológico e educacional. Isso se estruturava por meio da garantia de base comum nacional das orientações curriculares, constituída de, no mínimo, oito semestres, ou seja:

> § 1º Os cursos de que trata o caput terão, no mínimo, 3.200 (três mil e duzentas) horas de efetivo trabalho acadêmico, em cursos com duração de, no mínimo, 8 (oito) semestres ou 4 (quatro) anos, compreendendo:
> I - 400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular, distribuídas ao longo do processo formativo;
> II - 400 (quatrocentas) horas dedicadas ao estágio supervisionado, na área de formação e atuação na educação básica, contemplando também outras áreas específicas, se for o caso, conforme o projeto de curso da instituição. (BRASIL, 2015, p. 11)

Além disso, a Resolução CNE/CP n. 2, de 2015, define que os cursos de formação inicial para os profissionais do magistério da Educação Básica compreendem:

I. Cursos de graduação de licenciatura.
II. Cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados.
III. Cursos de segunda licenciatura.

Nesse sentido, o documento aponta que "a formação inicial de profissionais do magistério será ofertada, preferencialmente, de forma presencial, com elevado padrão acadêmico, científico e tecnológico e cultural" (BRASIL, 2015, p.6). As DCNs, a partir das definições de base nacional comuns, advogam sobre vencer a dicotomia entre teoria e prática, bem como "ratificam princípios e buscam contribuir para a melhoria da formação inicial e continuada dos profissionais do magistério ao definir a base comum nacional, [...] como referência para a valorização dos profissionais da educação" (DOURADO, 2015, p. 3015).

Embora a Resolução CNE/CP n. 2, de 2015 tenha sido construída por meio de amplos e democráticos debates e de expressar conquistas para a formação docente, consolidando normas e diretrizes nacionais, os atuais governos (como o governo Temer) têm buscado mudanças por meio de "revisões" no intuito de formatar a formação de professores na perspectiva de moldá-la a uma lógica mercadológica e privatista, apontando tanto em relação às diretrizes como à Base Comum Para Formação Inicial e Continuada de Professores da Educação Básica a mesma orientação tácita da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o

que representa grande retrocesso, já que isso, além de muitos danos, representa “editar” as licenciaturas para caberem em “competências e habilidades”.

Outro marco importante foi a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e da Valorização do Magistério (FUNDEF). Segundo Farias (2013, p. 345), a lei, que “é parte da política de descentralização financeira imposta pela Reforma do Estado”, foi aprovada mediante a Emenda Constitucional nº 14 em 1996; regulamentado pela Lei n° 9424 de 24, de dezembro de 1996, o FUNDEF passou a vigorar por todo o país. Farias (2013, p. 346) aponta que o FUNDEF

> [...] tinha por objetivo promover uma mudança na estrutura de distribuição dos recursos do ensino fundamental, a fim de garantir a universalização e a remuneração condigna do magistério. A partir da data de implementação e por um período de 10 anos, os Municípios, os Estados e o Distrito Federal ficaram obrigados a subvincular 15% dos 25% de sua receita destinada à educação para o ensino fundamental baseado no cálculo do número de alunos matriculados em cada rede de ensino público. (FARIAS, 2013, p. 346)

O Fundo vigorou de 1996 a 2006 e financiava as matrículas do ensino fundamental regular de forma obrigatória; as outras etapas da escolarização não foram incluídas na contagem das matrículas no ato da divisão dos recursos, deixando de fora a educação infantil, ensino médio e educação de jovens e adultos (EJA).

No que tange às questões da valorização docente, o artigo 9º do FUNDEF previa que 60% dos recursos do Fundo seriam aplicados na remuneração condigna dos professores do ensino fundamental, admitindo até cinco anos a partir da implementação da lei a destinação de parte desses recursos para a formação de professores leigos.

O FUNDEF estabelecia ainda que os Estados, Distrito Federal e os Municípios criassem no prazo de seis meses os seus planos de carreira, de modo a assegurar a remuneração equivalente dos professores do ensino fundamental público.

No ano de 2001, foi criada a Lei 10.172/2001, que instituía o Plano Nacional de Educação com vigência de 2001 a 2010. O PNE (2001) foi sancionado ainda no governo de FHC e tinha como principal objetivo a melhoria da qualidade do ensino.

O PNE (2001-2010) recebeu vários vetos, especialmente no tocante à meta ligada ao financiamento. Sobre isso, Saviani (2014, p. 80) destaca que “FHC veta o que faria do PNE um plano”, pois a implementação do Plano estava ligada diretamente a meta para os recursos financeiros; “sem que os recursos financeiros sejam assegurados, o plano não passa de uma carta de intenções, cujas metas jamais poderão ser realizadas” (SAVIANI, 2014, p. 81).

Valente e Romano (2002, p. 99) apontam que "o fundamento da Lei nº 10.172/2001 encontra-se na política educacional imposta pelo Banco Mundial ao MEC". Para os autores, o texto apresentado na proposta do Plano interessava às elites. No que se refere à proposta do Plano da Sociedade Brasileira[9] e à proposta apresentada pelo governo, Valente e Romano (2002) destacam que,

> [...] no que se refere à distância entre o plano e o que o país precisa, pode-se constatar, a partir da definição mesma dos seus próprios objetivos gerais, que o PNE retroage ante o que dispõe a Constituição no seu artigo 214[10] .(VALENTE; ROMANO, 2002, p. 100)

No que tange à valorização, por ter foco em "melhorar a educação", o Plano tinha como uma das prioridades "a formação dos professores, pois é entendida como requisito primordial para alcançar a melhoria da qualidade do ensino, assim como para subsidiar a valorização desses profissionais" (FARIAS, 2013, p. 346). Nesse sentido, o PNE 2001-2011 apontava que, sem a valorização do magistério,

> [...] ficam baldados quaisquer esforços para alcançar as metas estabelecidas em cada um dos níveis e modalidades do ensino. Essa valorização só pode ser obtida por meio de uma política global de magistério, a qual implica, simultaneamente, a formação profissional inicial; as condições de trabalho, salário e carreira; a formação continuada. (BRASIL, 2001, p. 61)

Assim, como estabelecido nas legislações citadas, o PNE (2001-2010) apontava que, para que a valorização docente fosse alcançada, seriam necessários vários elementos, não apenas a garantia da formação inicial e continuada, mas os planos de carreira estruturados, salários condignos para os docentes e condições de trabalho propícias para o desenvolvimento das atividades (FARIAS, 2013).

No que se refere ao alcance das metas sobre a valorização do magistério, apresentadas no PNE (2001-2010), segundo Farias (2013), a proposta não se fazia consolidada e

---

[9] A Proposta intitulada Plano da Sociedade Brasileira "surgiu da pressão social produzida pelo 'Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública'. As inúmeras entidades ali presentes forçaram o governo a se mover ao darem entrada, na Câmara dos Deputados, em 10 de fevereiro de 1998, no Plano Nacional de Educação, elaborado coletivamente por educadores, profissionais da educação, estudantes, pais de alunos etc., nos I e II Congressos Nacionais de Educação". (VALENTE; ROMANO, 2002, p. 97)

[10] O artigo 214 da Constituição Federal de 1988 aponta que "a lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração decenal, com o objetivo de articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas que conduzam a: I - erradicação do analfabetismo; II - universalização do atendimento escolar; III - melhoria da qualidade do ensino; IV - formação para o trabalho; V - promoção humanística, científica e tecnológica do País. VI - Estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do produto interno bruto". (BRASIL, 1988)

> [...] apesar da oferta de formação aumentar a cada ano, os governos estaduais e federais ofereciam formações aligeiradas. Além disso, a jornada de tempo integral no mesmo estabelecimento de ensino (que seria uma das iniciativas para a melhoria das condições de trabalho) ainda está longe se realizar. (FARIAS, 2013, p. 347)

No ano de 2007, o FUNDEF foi substituído pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), regulamentado pelo Decreto nº 11.494, de 20 de junho de 2007 (BRASIL, 2007). Esse novo Fundo tinha a mesma base apresentada pelo FUNDEF, mas incluía a educação infantil e o ensino médio. Concernente à valorização, o FUNDEB avançou no sentido de expandir aos profissionais da Educação Básica a destinação dos seus recursos (BRASIL, 2007).

Além de destinar o mínimo de 60% do fundo para a remuneração dos profissionais da Educação Básica e para a formação continuada, o FUNDEB estabeleceu no artigo 41 que "o poder público deverá fixar, em lei específica, até 31 de agosto de 2007, Piso Salarial Profissional Nacional para os profissionais do magistério público da Educação Básica" (BRASIL, 2007).

O século XX foi permeado por um cenário de lutas salariais do movimento docente, sindicatos e associações. Após a tramitação de três Projetos de Lei (PL) no Congresso Nacional, a PL 431/06, PL 619/07 e a emenda substitutiva a esta PL, a Lei 11.738, em 16 de julho de 2008, instituíram o Piso Salarial Profissional Nacional (PSPN) para o professor (ROMANO, 2010). Sobre o PSPN, Jacomini, Nascimento e Thomazini (2018) apontam que o Piso

> [...] além de definir um valor mínimo a ser pago aos docentes como salário base, também regulamenta a composição da jornada de trabalho desses profissionais, estabelecendo que 1/3 do total de horas trabalhadas deve ser destinado à elaboração e ao planejamento das atividades docentes. (JACOMINI; NASCIMENTO; THOMAZINI, 2018, p. 1454)

O PSPN estabelecia no artigo 2 que "o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica será de R$950,00 (novecentos e cinquenta reais) mensais, para a formação em nível médio, na modalidade normal" no ano de 2009 (BRASIL, 2008). O acréscimo previsto em lei, estabelece que o piso salarial dos docentes deve ser atualizado, anualmente, no mês de janeiro. No ano de 2010 o piso salarial do Magistério passou para 1.024,67 (mil e vinte e quatro reais e sessenta e sete centavos). No ano de 2011 o piso era de 1.107,14 (mil e cento e sete reais e catorze centavos), já em 2012 o piso salarial dos professores era de 1.451,00 (mil quatrocentos e cinquenta e um reais), no ano

de 2013 o piso foi para 1.567,00 (mil quinhentos e sessenta e sete reais), passando para 1697,39 (mil seiscentos e noventa e sete reais e trinta e nove centavos) em 2014. Já no ano de 2015, com um reajuste de 11,28%, o piso passou para 1.917,78 (mil novecentos e dezessete reais e setenta e oito centavos).

Em 2016 o piso era de 2.135,64 (dois mil cento e trinta e cinco reais e sessenta e quatro centavos), passando para 2.298,83 (dois mil duzentos e noventa e oito reais e oitenta e três centavos) em 2017, passando para 2.455,61 (dois mil quatrocentos e cinquenta e cinco reais e sessenta e um centavos) em 2018, passando para 2.557,74 (dois mil quinhentos e cinquenta e sete reais e setenta e quatro centavos) no ano de 2019. Para o ano de 2020 o piso salarial dos professores da rede pública de educação com carga horária de 40 horas semanais passou para 2.886,15 (dois mil oitocentos e oitenta e seis reais e quinze centavos).

Em relação à jornada de trabalho, o limite estipulado na composição da lei, para a modalidade Normal, é de 40 horas semanais. Já em relação ao limite máximo da carga horária de desempenho para as atividades com os educandos é de 2/3, e 1/3 da carga horária se destina a atividade de planejamentos e avaliações.

Ribeiro, Figueiredo e Lancelotti (2014) apontam aspectos da valorização docente referentes à regulamentação contida nas Leis nº 9.424/96 (FUNDEF), Lei nº 11.494/07 (FUNDEB) e Lei nº 11.738/08 (PSPN), as quais destacamos no Quadro 5, a seguir:

Quadro 5 - Aspectos da regulamentação da Valorização docente nas Leis FUNDEF, FUNDEB e PSPN no período de 1996 a 2010

ELEMENTOS	FUNDEF	FUNDEB	PSPN
Remuneração	Art.7º Os recursos do Fundo, incluída a complementação da União, quando for o caso, serão utilizados pelos Estados, Distrito Federal e Municípios, assegurados, pelo menos 60% (sessenta por cento) para a remuneração dos profissionais do magistério em efetivo exercício de suas atividades no ensino fundamental público. Permitido nos primeiros cinco anos aplicação de parte destes recursos na capacitação de professores leigos.	Art. 22. Pelo menos 60% (sessenta por cento) dos recursos anuais totais dos Fundos serão destinados ao pagamento da remuneração dos profissionais do magistério da educação básica em efetivo exercício na rede pública. Art. 41. O poder público deverá fixar, em lei específica, até 31 de agosto de 2007, piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica.	Art. 2º O piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica será de R$950,00 (novecentos e cinquenta reais) mensais, para a formação em nível médio, na modalidade Normal, prevista no art. 62 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. § 1º O piso salarial profissional nacional é o valor abaixo do qual a União, os Estados, o Distrito Federal e os

			Municípios não poderão fixar o vencimento inicial das Carreiras do magistério público da educação básica, para a jornada de, no máximo, 40 (quarenta) horas semanais.
Carreira	Art.9º No prazo de 06 meses de vigência da Lei assegurar Plano de Carreira e Remuneração do Magistério de modo a assegurar: remuneração condigna dos professores do ensino fundamental público, em efetivo exercício do magistério, estímulo ao trabalho em sala de aula e melhoria da qualidade do ensino. Art.10 Inciso II – Os estados, o DF e os municípios deverão comprovar apresentação de Plano de Carreira e Remuneração do Magistério de acordo com as diretrizes emanadas do Conselho Nacional de Educação no prazo referido no artigo anterior.	Art. 40. Os Estados, o Distrito Federal e os Municípios deverão implantar Planos de Carreira e remuneração dos profissionais da educação básica, de modo a assegurar: I - a remuneração condigna dos profissionais na educação básica da rede pública; II - integração entre o trabalho individual e a proposta pedagógica da escola; III - a melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem. Parágrafo único. Os Planos de Carreira deverão contemplar capacitação profissional especialmente voltada à formação continuada com vistas na melhoria da qualidade do ensino.	Art. 6º A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios deverão elaborar ou adequar seus Planos de Carreira e Remuneração do Magistério até 31 de dezembro de 2009, tendo em vista o cumprimento do piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica, conforme disposto no parágrafo único do art. 206 da Constituição Federal.
Jornada de trabalho	Art. 13 Para ajustes progressivos de contribuições a valor que corresponda a um padrão de qualidade do ensino definido nacionalmente e previsto no Art. 60 do ADCT serão observados: I Estabelecimento do número mínimo e do número máximo de alunos em sala de aula. III. Jornada de Trabalho que incorpore os momentos diferenciados das atividades docentes.		Art.2º § 4º Na composição da jornada de trabalho, observar-se-á o limite máximo de 2/3 (dois terços) da carga horária para o desempenho das atividades de interação com os educandos.

Fonte: Ribeiro, Figueiredo e Lancelotti (2014).

Sobre a atualização do valor do Piso, o artigo 5º da Lei nº 11.738/08 estabelece que: “O piso salarial profissional nacional do magistério público da educação básica será atualizado, anualmente, no mês de janeiro, a partir do ano de 2009” (BRASIL, 2008). No ano de 2010, o piso salarial do Magistério passou para 1.024,67 (mil e vinte e quatro reais e sessenta e sete centavos).

Em fevereiro de 2011, o Ministério da Educação (MEC) anunciou o reajuste do Piso, que passou para R$ 1.188,14,00 (mil cento e oitenta e oito reais e catorze centavos). Em 2013, subiu para R$ 1.567,00 (mil quinhentos e sessenta e sete reais) e, em 2014, foi reajustado para R$ 1.697,39 (mil seiscentos e noventa e sete reais e trinta e nove centavos). Em 2015, o valor era R$ R$ 1.917,78,00 (mil novecentos e dezessete reais e setenta e oito centavos).

Em 2016, o piso nacional do magistério era de R$ 2.135,64,00 (dois mil cento e trinta e cinco reais e sessenta e quatro centavos). No ano de 2017, o MEC anunciou que o piso salarial dos professores teria um aumento de 7,64%, um índice acima da inflação, passando para o valor de R$ 2.298,80 (dois mil e duzentos e noventa e oito reais e oitenta centavos) no ano de 2017. Em 2018, aumentou para R$ 2.455,61 (dois mil quatrocentos e cinquenta e cinco reais e sessenta e um centavos) e, posteriormente, passou para R$ 2.557,74 (dois mil quinhentos e cinquenta e sete reais e setenta e quatro centavos) no ano de 2019. Para o ano de 2020, o piso salarial dos professores da rede pública de educação com carga horária de 40 horas semanais passou para R$ 2.886,15 (dois mil oitocentos e oitenta e seis reais e quinze centavos).

A Lei do Piso ressalta as questões acerca da Carreira e da Remuneração do magistério com formação superior. Sobre a aprovação do PSPN, Farias (2013) aponta que esta

> [...] ocorreu em um clima de tensão entre governo e entidades de classe, pois governadores de alguns estados (Mato Grosso do Sul, Rio Grande do Sul, Ceará, Santa Catarina e Paraná) moveram Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADI 4.167) contra a Lei do Piso. Entre os argumentos da Ação dos gestores estão os custos com a folha de pagamento que poderiam ultrapassar o que é estabelecido pela Lei de Responsabilidade Fiscal, além de ferir a autonomia dos Estados e Municípios. No entanto, estes argumentos não se sustentaram, pois, em julgamento da Ação, o Supremo Tribunal Federal (STF) definiu que o termo ‘piso’ deve ser entendido como o vencimento base a ser recebido pelos professores. Ou seja, os professores das escolas públicas terão a garantia de não ganhar abaixo de R$ 950,00 numa jornada de 40 horas/semanais. Há que se destacar que o Piso diz respeito à base, ao ponto de partida e, por isso, não deve ser confundido com as vantagens incorporadas ao vencimento básico como abonos, gratificações, vantagens funcionais, mérito e outras. No entanto, alguns governos municipais e estaduais vêm ‘interpretando’ o piso como o valor máximo a ser pago aos professores, ou seja, o teto. (FARIAS, 2013, p. 349)

É necessário ressaltar a importância do PSPN para a valorização do professor, visto que ele garante aspectos da valorização e estímulo à profissão. Sobre essa relevância, Paschoalino (2008, p. 6) afirma que “a situação financeira do professor é ponto nevrálgico do trabalho docente”.

Em relação aos marcos das políticas de valorização docente, é importante destacar ainda a relevância da Conferência Nacional de Educação (CONAE/2014), apresentando uma concepção de valorização que não se limitava somente à formação. O documento final da CONAE/2014 definia o que aponta Dourado (2016):

> As deliberações da Conae se articulam a movimentos em prol dessa valorização, envolvendo embates na tramitação e aprovação do PNE, políticas e diretrizes nacionais visando superar um cenário marcado pela necessidade de diretrizes nacionais para as carreiras, piso salarial nacional para todos, melhoria das condições de trabalho e garantia de formação inicial e continuada para os profissionais da educação. (DOURADO, 2016, p. 38)

Além disso, o novo Plano Nacional de Educação surge em torno das discussões amplas da sociedade em torno dos debates realizados pela CONAE, os quais envolveram educadores, sindicalistas, pais, estudantes, representantes das comunidades e outros setores sociais (HYPOLITO, 2015).

Podemos observar por meio da análise dos documentos legislativos dificuldades concernente à obtenção da valorização docente, contudo, é perceptível como a lei avançou nos últimos anos na apresentação dos elementos que valorizam o professor, como o atual Plano Nacional de Educação, que aponta em quatro de suas vinte metas estratégias com prazos definidos para o alcance dos elementos que estruturam a valorização da profissão docente. A subseção seguinte encarrega-se de discutir o que as metas 15, 16, 17 e 18 apontam.

5.2 PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO: OS DESAFIOS PARA A VALORIZAÇÃO DOCENTE

Em 2010, o MEC dispôs um novo PNE que estabelecia vinte metas a serem atingidas nos próximos dez anos (2011-2020). A proposta do segundo PNE passou a tramitar na Câmara dos Deputados como Projeto de Lei nº 8.035/2010.

Depois de tramitar por quase quatro anos no Congresso Nacional, em 26 de junho de 2014, a então presidente Dilma Rousseff sancionou o novo Plano Nacional de Educação, Lei nº 13.005/2014, sem vetos.

O plano apresenta desafios relacionados à evolução dos indicadores de alfabetização e inclusão, à expansão do ensino profissionalizante para jovens e adultos, ao financiamento e à valorização dos profissionais do magistério.

As metas 15, 16, 17 e 18 abordam questões relativas aos eixos formação, carreira e salário, as quais têm como alvo a valorização dos professores da educação básica da rede pública de ensino.

Para melhor compreensão dessas metas e sua relação com os elementos que asseguram a valorização docente, apresentaremos os elementos e, respectivamente, as metas que os abordam.

a) Formação: Metas 15 e 16

As metas 15 e 16 tratam da formação docente. A meta 15, pontuando o regime de colaboração necessário para a política de formação docente, estabelece:

> Meta 15: garantir, em regime de colaboração entre a União, os estados, o Distrito Federal e os municípios, no prazo de um ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurado que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam. (BRASIL, 2014, p. 78)

A meta estipula o prazo de um ano para garantir uma política nacional de formação dos profissionais da educação que assegure a formação em nível superior, em cursos de licenciaturas (HYPOLITO, 2015).

Nas suas estratégias, estão inclusas: ampliação dos programas de Iniciação à Docência (PIBID) a discentes em cursos de licenciatura, ampliação da plataforma eletrônica para organizar a oferta e as matrículas em cursos de formação inicial e continuada de professores, implementação de programas específicos para formação de profissionais da educação para as escolas do campo e de comunidades indígenas e quilombolas e para a educação especial, entre outras (BRASIL, 2014).

O Censo Escolar de 2009, publicado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) (BRASIL/MEC/INEP, 2009), apontou que o Brasil contava no período de 2005 com 1.882.961 professores vinculados à Educação Básica, dos quais 1.288.688 tinham nível superior completo (68,4% do total). Após 2016, prazo dado às redes públicas e privadas para cumprir a obrigatoriedade do diploma de nível superior para os

docentes, no ano de 2010 até 2015, o número de diplomados cresceu cerca de 10 pontos percentuais. Em 2015, chegou a 76,4%. O Censo Escolar de 2016 aponta que 2,2 milhões de docentes atuam na Educação Básica brasileira; em relação à escolaridade, 77,5% dos professores possuem nível superior completo.

A meta 16 estabelece o propósito de atingir, por meio de políticas de formação, 50% dos professores da Educação Básica em nível de pós-graduação, garantindo formação continuada nas áreas em que atuam.

> Meta 16: formar, em nível de pós-graduação, cinquenta por cento dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos(as) os(as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino. (BRASIL, 2014, p. 80)

Dentre as estratégias para atingir a meta 16, estão: planejamento para dimensionar a demanda por formação continuada e fomentar a oferta para instituições públicas de ensino superior, consolidação da política de formação nacional de professores, definindo diretrizes nacionais e processos de certificação das atividades, ampliação de ofertas de bolsas de estudos para pós-graduação e fortalecimento da formação dos professores da Educação Básica por meio da implementação das ações do Plano Nacional do Livro e Leitura (BRASIL, 2014).

Essa meta tem o objetivo de implementar ações articuladas entre as redes de ensino e os programas de pós-graduação das universidades públicas, dada a necessidade de se assegurar o plano de carreira e remuneração para os professores da Educação Básica. Isso se pauta na necessidade de garantir condições para a realização satisfatória da formação continuada.

Apoiados no Decreto n° 8.752/2016 e considerando as metas 15 e 16 do PNE, entendemos que as formações inicial e continuada são componentes essenciais para a manutenção da valorização docente, visto que os processos de formação asseguram ao profissional do magistério vivência e atualização profissional. Os princípios VII, VIII e IX, do capítulo I, do Decreto 8752/2016, atestam a importância da formação inicial e continuada:

> VII - a formação inicial e continuada, entendidas como componentes essenciais à profissionalização, integrando-se ao cotidiano da instituição educativa e considerando os diferentes saberes e a experiência profissionais;
> VIII - a compreensão dos profissionais da educação como agentes fundamentais do processo educativo e, como tal, da necessidade de seu acesso permanente a processos formativos, informações, vivência e atualização profissional, visando à melhoria da qualidade da educação básica.

> IX- a valorização dos profissionais da educação, traduzida em políticas permanentes de estímulo à profissionalização, à progressão na carreira, à melhoria das condições de remuneração e à garantia de condições dignas de trabalho; (BRASIL, 2016).

O Decreto n°8.752/2016, ao dispor sobre a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, dentre os princípios estabelecidos, afirma que a formação inicial e continuada traduz-se em componentes essenciais para a profissionalização do professor.

Além da formação ser posta como um meio de se evitar a estagnação dos quadros dos profissionais, ela tem sido apontada na legislação como fator primordial para melhoria da qualidade educacional.

Concordarmos que uma boa qualificação profissional compõe um quadro de equipe escolar que oferece melhores condições de aprendizagem, no entanto, entendemos também que políticas públicas apoiadas na formação como fator principal para a melhoria da qualidade educacional colocam o docente no centro de uma responsabilidade que vai além da boa formação, como afirma Scheibe (2010, p. 987); nesse cenário onde o professor é "tido como agente de mudança, emerge, pois, cada vez mais, como o responsável pela realização do ideário do século XXI".

b) Remuneração: Meta 17

Para uma melhor compreensão acerca da remuneração dos professores, faz-se necessário conceituar três elementos: salário, vencimento e remuneração. O salário é o valor pago para o empregado pelo empregador conforme a Consolidação das Leis de Trabalho (CLT); o vencimento é a retribuição pecuniária pelo exercício do cargo público, conforme estabelecido pela Lei nº 8.112[11]; nesse caso, tanto o salário como o vencimento são partes da remuneração, que, no caso do magistério, compõe-se do vencimento mais as vantagens pecuniárias, como as gratificações, auxílios, entre outros (GROCHOSKA, 2015).

Sobre remuneração, a meta 17 estabelece "[...] valorizar os(as) profissionais do magistério das redes públicas de educação básica de forma a equiparar seu rendimento médio ao dos(as) demais profissionais com escolaridade equivalente, até o final do sexto ano de vigência deste PNE" (BRASIL, 2014, p. 81).

---

[11] A Lei nº 8.112, que trata do Regime Jurídico dos Servidores Públicos, estabelece do Artigo 40 ao 48 as diferenças entre vencimento e remuneração.

A meta 17 é voltada para a valorização docente buscando equiparar o rendimento médio dos professores da Educação Básica ao dos demais profissionais de outras áreas com escolaridade equivalente, já que "[...] a diferença entre o rendimento médio do magistério comparado com outras categorias profissionais é de 57%, conforme apontado por documento do MEC sobre o PNE" (HYPOLITO, 2015, p. 525).

Mesmo com o crescimento apontado desde o PSPN, os professores têm ainda o rendimento médio abaixo do apontado como objetivo na meta, que tem em seu prazo até o próximo ano para o cumprimento do estipulado, já que o Plano estabelece em suas estratégias o prazo de até o sexto ano de sua vigência para o cumprimento da meta, ou seja, até o ano de 2020.

Como a remuneração docente não constitui objeto central deste trabalho, não é possível afirmar se os professores são mal pagos ou não; no entanto, vários estudos brasileiros indicam que professores recebem salários inferiores aos dos demais profissionais com formação equivalente, como citado por Jacomini, Nascimento e Thomazini (2018), que apontam os estudos de Barbosa Filho e Pessoa (2011), Alves e Pinto (2011), Jacomini, Alves e Camargo (2016). Segundo os autores, há também estudos, como o de Castro e Ioschpe (2007), que defendem que os docentes brasileiros recebem salários compatíveis com os dos demais profissionais com formação equivalente. O que deve ser consenso é que os baixos salários tendem a ter influência negativa na atuação dos professores, já que a remuneração implica diretamente a valorização do profissional.

A meta assegura ainda o prazo de dois anos para a existência do plano de carreira para os profissionais do magistério de todos os sistemas de ensino tomando como referência o PSPN, acompanhando a evolução salarial por meio de indicadores oficiais.

c) Carreira: Meta 18

O conceito de carreira engloba conhecimentos específicos na área escolhida, as especializações, rotinas de trabalho, atividades extracurriculares, promoções recebidas, ou seja, toda experiência praticada ao longo da carreira e suas compensações.

Sobre o elemento carreira, a meta 18 traz em seu texto o seguinte objetivo:

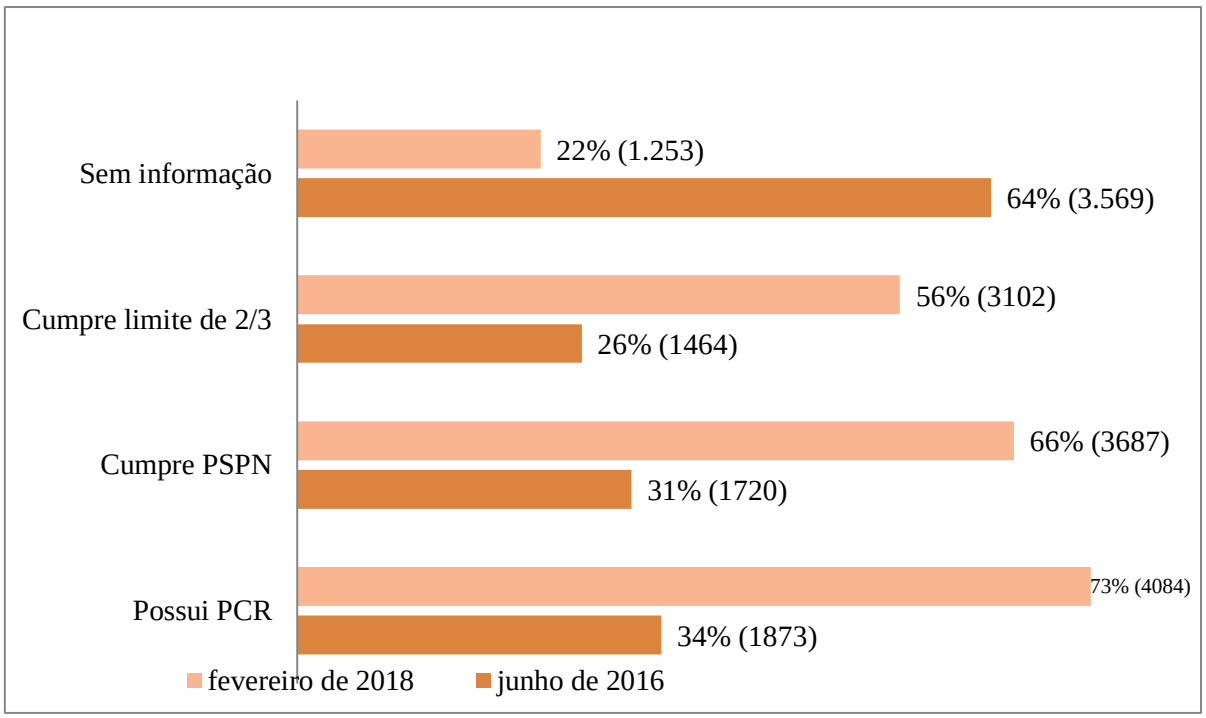
> Meta 18: assegurar, no prazo de dois anos, a existência de planos de carreira para os(as) profissionais da educação básica e superior pública de todos os sistemas de ensino e, para o plano de carreira dos(as) profissionais da educação básica pública, tomar como referência o piso salarial nacional

> profissional, definido em lei federal, nos termos do inciso VIII do art. 206 da Constituição Federal. (BRASIL, 2014, p. 82)

A meta estabelece o prazo de dois anos para a existência de planos de carreira para os profissionais da educação básica e superior de todo o sistema de ensino. Para os profissionais da Educação Básica pública, o plano de carreira deve tomar com referência o estabelecido no PSPN.

O Gráfico 4, seguinte, retirado do Relatório 2º Ciclo de Monitoramento de Metas do PNE, aponta o indicativo de municípios que não/atendem ao que a meta 18 estabelece acerca da criação dos planos de carreira.

Gráfico 4 - Percentual de municípios brasileiros que não/atendem aos indicadores da Meta 18



Fonte: Dired/Inep com base nos dados do Simec/MEC de fevereiro de 2018.

O relatório do 1º Ciclo de Monitoramento de Metas do PNE (2014-2016) apontava que 64% dos municípios, em julho de 2016, não haviam informado o status do seu Plano de Carreira e Remuneração (PCR) para o Sistema Integrado de Monitoramento, Execução e Controle (SIMEC); outros 34% haviam informado cumprir o PCR, e outros 14% não o possuíam. Já o Relatório 2º Ciclo de Monitoramento de Metas do PNE indica que houve redução do número de municípios sem informações (64% para 22%), como mostra o gráfico retirado do relatório do INEP; além disso, o número de municípios que alegam cumprir o

PSPN (de 31% para 66%) e o 2/3 (de 26% para 56%) de carga horária em sala de aula (INEP, 2018) cresceu.

As estratégias da meta preveem também que, no mínimo, 90% dos profissionais do magistério e 50% dos demais[12] profissionais da educação sejam ocupantes de cargos efetivos em exercício nas redes escolares, que os planos de carreira dos Estados, Distrito Federal e Munícipios prevejam licenças remuneradas e incentivos para qualificação profissional; nisso, incluem-se Mestrado e Doutorado (HYPOLITO, 2015). A despeito disso, o aumento dos contratos temporários é crescente. Em alguns estados, o número de contratados corresponde ao número de efetivos, como aponta Oliveira (2003), o que promove a ausência e instabilidade na carreira, perda de garantias trabalhistas e previdenciárias oriundas das reformas do Aparelho do Estado.

Já que o plano de carreira, em conjunto com a remuneração, expressa o reconhecimento da experiência e da formação acadêmica dos profissionais docentes, contribuindo não só para o crescimento econômico, mas também para o reconhecimento social da profissão, entendemos a necessidade de efetivação dos planos, visto que esta assegura, juntamente à formação, à remuneração e às condições de trabalho, a valorização do professor.

Ainda que o PNE tenha surgido de amplas discussões e debates da sociedade realizados em duas conferências, o Plano "sofreu mutações extraordinárias desde suas primeiras versões e foi sofrendo, no decorrer de sua elaboração final, significativas mudanças que pretendiam adulterar o significado original de muitas proposições" (HYPOLITO, 2015, p. 521).

Para Hypolito (2015), em certo aspecto, o PNE consegue expressar alguns anseios da comunidade educacional, como as políticas de valorização docente expressas no documento e o aumento do financiamento da educação (10% do PIB apontado na Meta 20), embora a sua formulação esteja aquém do que desejam os movimentos sociais.

O Plano é paradoxal e deficiente em muitas temáticas[13] (HYPOLITO, 2015). A precarização da profissão e as condições (negativas) de trabalho nas escolas públicas exigem um investimento direto na educação pública para que se mantenha nas escolas, ao menos, um padrão mínimo de qualidade.

---

[12] São estes, desde o corpo administrativo da instituição de ensino ao corpo técnico, como monitores, auxiliares, secretários, assistentes de secretaria e demais profissionais, que trabalham no espaço escolar.

[13] "Se, por um lado, o plano define um aumento do financiamento para a educação, por outro lado, apresenta inúmeras metas que seguem as políticas gerencialistas de avaliação e de parceria público-privada, o que para muitos de nós é investir em um 'saco sem fundo', que promove políticas privatistas, e não indica um investimento na educação pública de forma plena". (HYPOLITO, 2015, p. 521)

6 VALORIZAÇÃO DOCENTE NO ÂMBITO DO MUNICÍPIO DE VITÓRIA DA CONQUISTA: DA ELABORAÇÃO À IMPLEMENTAÇÃO DO PME

Esta seção tem como objetivo de historicizar o Plano Municipal de Educação do município de Vitória da Conquista, analisar as estratégias do PME e discutir os limites e possibilidades do município na construção do documento.

A valorização docente perpassa diretrizes e princípios articulados para a promoção de um profissional satisfeito e qualificado. Para isso, o que se estabelece em lei (e que se constitui processo histórico de luta) precisa, na prática, impactar o exercício da docência.

O percurso metodológico para cumprir o objetivo de historicizar o PME deu-se a partir de entrevistas semiestruturadas e pesquisa documental. Para identificarmos como se deu o processo de elaboração e implementação do PME realizamos entrevistas com envolvidos no processo, além disso, realizamos uma análise documental do Plano Municipal de Educação para comparar o planejamento traçado em nível nacional com o texto do PME local.

Salientamos que, ao discutirmos sobre as metas e estratégias do PME de Vitória da Conquista e sua implementação, foram introduzidas ao longo da análise as falas dos participantes para subsidiar a discussão juntamente a dados quantitativos a fim de apontarmos os resultados obtidos.

6.1 PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE VITÓRIA DA CONQUISTA-BA: DA CONSTRUÇÃO À IMPLEMENTAÇÃO

Esta subseção se encarregará de historicizar o processo de construção do Plano Municipal de Vitória da Conquista (PME-VDC). Para isso, recorremos a informações contidas em sites oficiais do município, no Diário Oficial do Município, atas, listas, planilhas e entrevistas com participantes da comissão de elaboração do Plano.

É objetivo jurídico do PME atender à Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que estabelece o prazo de um ano após a publicação da Lei para que os Estados, Distrito Federal e Municípios elaborem seus correspondentes planos de educação (BRASIL, 2014). O próprio Plano Nacional, para se efetivar, depende do cumprimento das metas em âmbito distrital, estadual e municipal.

No município de Vitória da Conquista, a construção do PME deu-se em várias etapas, contando com a participação de representantes da comunidade educacional e civil, assegurando o que está regimentado no parágrafo 2 do artigo 8º do PNE:

> Os processos de elaboração e adequação dos planos de educação dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, de que trata o caput deste artigo, serão realizados com ampla participação de representantes da comunidade educacional e da sociedade civil. (BRASIL, 2014)

O município contou com a participação da Secretaria de Educação do Estado da Bahia (SEC) para o assessoramento técnico-pedagógico do Plano Municipal. Como aponta David (2014 p. 5), é papel do Estado "desenvolver estratégias para integração e melhoria da qualidade da educação, assim como prestar atendimento aos municípios, de forma a assegurar uma distribuição proporcional de responsabilidades". Nesse contexto, o Programa de Apoio à Educação Municipal (PROAM[14]) inicia as ações de assessoramento aos municípios com a implementação do Projeto de Assessoramento à Elaboração do Plano Municipal de Educação. Esse assessoramento estava relacionado à elaboração e adequação do PME e à revisão final do documento a ser encaminhado para a Câmara Municipal (DÓRIA, 2019).

A respeito da elaboração do Plano, a Entrevistada 1[15], professora, na época, atuante no Sindicato de Professores da Rede de Vitória da Conquista e participante do grupo que atuou na elaboração do PME, declara que:

> O Sindicato tinha a necessidade de garantir que o Plano fosse construído em tempo hábil. Porque, quanto ao Plano Nacional, vinha lá, evidenciando que, quanto à elaboração dos planos municipais e estaduais, deveriam ser efetivados no prazo de um ano. Em Vitória da Conquista, nós começamos com a formação desde a elaboração do Plano Nacional; o Sindicato era convocado, pela CNTE, o Sindicato daqui era filiado à Confederação Nacional, aí a gente ia pra Brasília fazer as formações e voltava pra formar as equipes para fomentar a construção do plano. (ENTREVISTADA 1, 2019)

Segundo relata a Entrevistada 1, partiu primeiramente da categoria docente, por meio do Sindicato, a ênfase da obrigação do município a respeito da construção do PME. Segundo ela, nesse período, o Sindicato do Magistério Municipal Público (SIMMP) realizou um seminário intitulado "PME, nosso compromisso, nosso desafio", para incentivar a comunidade a participar da elaboração do plano.

---

[14] O PROAM tem como finalidade desenvolver estratégias no contexto da política educacional do governo do Estado da Bahia, de forma a materializar o regime de colaboração entre União, estado e municípios, atuando no assessoramento dos processos pedagógicos e de gestão de educação. (DAVID, 2014, p. 6)

[15] Termo que utilizaremos para identificar os entrevistados, seguido de numerações, assegurando o anonimato dos sujeitos participantes da pesquisa.

Segundo o site do SIMMP[16], o objetivo do seminário era explicar o que é e qual a importância do PME para a educação, assim como sensibilizar a categoria para que se envolvesse com a elaboração do documento.

Sobre o processo de elaboração do Plano, a Entrevistada 1 destaca que:

> A obrigação do município com a construção do Plano era com o secretário da educação e Conselho Municipal, e, naquela época, não se discutia essa construção. Então, assim, o sindicato promoveu uma audiência pública para discutir essa questão. Foi feita a audiência, a gente convocou o professorado. Só depois desse primeiro momento, que o Sindicato fez de provocação mesmo, o poder público, é que o município despertou para essa elaboração. (ENTREVISTADA 1, 2019)

Segundo alega o Entrevistado 2, que era, na época, o secretário de educação do município, logo após o início da aprovação do PNE, a própria Secretaria de Educação de Vitória da Conquista (SMED) já começou com as formações do grupo responsável por coordenar a elaboração do PME-VDC. O entrevistado relata que partiu da SMED, inicialmente, a chamada para a construção do Plano, como pode ser visto em seu depoimento:

> Disparamos essa chamada para a construção do Plano, a partir da SMED mesmo, chamamos o Conselho Municipal de Educação para que pudéssemos compor esse comitê para a condução do PME. E, a partir daí, nós começamos a fazer essas chamadas, colocamos na mídia, reuniões para chamar, para convidar a população, até em alguns ambientes que não tinha relação, nós estávamos convidando essas pessoas. Fizemos tudo isso. Até tivemos uma boa participação, porém poderia ter sido melhor, porque, quanto mais pessoas envolvidas, melhor. (ENTREVISTADO 2, 2019)

A despeito da alegação de ter partido da SMED a chamada para a importância da construção do Plano, o Entrevistado 2 afirma que

> Ao contrário de muitos municípios, conseguimos cumprir com o prazo estabelecido. Claro que o MEC deu aquela advertência, de que, se os Planos não estivessem prontos, poderia ter os recursos travados pela União. Nós começamos a correr... Não só por isso, mas também para ter o Plano, e a gente conseguiu cumprir o prazo. (ENTREVISTADO 2, 2019)

Nesse sentido, Pinto (2008, p. 30) discute a respeito dos interesses que têm os políticos, os quais levam "as definições particularmente favorecidas, sendo que as escolhas de política pública são sempre afirmações de valores que resultam na competição de diferentes perspectivas ou preferências".

---

[16] Disponível em: http://www.simmp.com.br/. Acesso em: 17 nov. 2019.

Com as orientações dadas pela Proam, no dia 09 de março de 2015, o então Prefeito, por meio do Decreto nº 16.381, no Art. 1º, nomeou as instituições que comporiam o Grupo Colaborativo do Plano Municipal de Educação[17]. São estes:

> I – Secretaria Municipal de Educação – SMED.
> II – Conselho Municipal de Educação.
> III – Poder Legislativo Municipal.
> IV – Sindicato do Magistério Municipal Público – SIMMP.
> V – Núcleo Regional de Educação – 20.
> VI – Secretaria Municipal de Finanças – SEFIN.
> VII – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB.
> VIII – Núcleo Pedagógico da Secretaria Municipal de Educação. I
> X – Associação Conquistense de Integração do Deficiente – ACIDE.
> X – Universidade Federal da Bahia – UFBA.
> XI – Faculdade Independente do Nordeste – FAINOR.
> XII – Conselho de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica – FUNDEB.
> XIII – Sindicato dos Trabalhadores em Educação do Estado da Bahia – APLB.
> XIV – Instituto de Educação, Ciências e Tecnologia da Bahia – IFBA.
> XV – Representante dos Pais dos Alunos das Escolas da Rede Municipal de Ensino. (VITÓRIA DA CONQUISTA, 2015)

Segundo as informações dos entrevistados, durante o processo de elaboração, foram realizados fóruns e conferências a fim de garantir a participação popular. Entidades como CNTE participaram ativamente orientando no processo de mobilização da sociedade, para a garantia de uma ampla participação social.

Por meio das orientações dadas pela CNTE, as entidades filiadas desenvolveram ações, para ampliar as discussões sobre o Plano, no âmbito da categoria, destacando a importância da participação dos profissionais da educação na elaboração do PME.

A respeito das orientações sobre o que seria apresentado para a construção do PME,

> [...] a propriedade dos discursos que seriam fixados na construção da política fora pensada previamente e determinada por meio de orientações constantes no caderno do Proam, a partir do momento da adesão do município ao projeto de assessoramento. (DÓRIA, 2019, p. 91)

A esse respeito, Dória (2019) aponta que o regime de colaboração entre a SMED e a Proam, para construção do PME, deu-se mediante esse Projeto de Assessoramento, por meio da assinatura da carta de compromisso pelo município. Assim, a autonomia do grupo colaborativo existiu na possibilidade do discurso dos membros do grupo e da construção do

[17] Os Grupos Colaborativos são grupos que assumem a coordenação do processo de elaboração do Plano, com o compromisso de assegurar a participação e democratização na sistematização das Diretrizes e Metas do PNE. Esses membros são representações da sociedade civil, instituídas por portaria ou Decreto Municipal.

Plano, após a orientação, pois todo trabalho produzido pelo Grupo Colaborativo partia dos estudos apontados pela coordenação da Proam e pelos técnicos que atuaram juntamente com o município.

Para que a elaboração do Plano ocorresse com a participação da sociedade civil, a Proam orientou a formação de espaços de diálogos denominados por Comissões Representativas, para discutir problemas acerca da situação da educação, elaborar metas e estratégias, participar de Audiências Públicas, entre outros.

Ao ser questionada sobre o processo de elaboração do Plano e se este ocorreu de forma democrática, a Entrevistada 1 declarou que

> [...] de certa forma, foi feito de forma democrática, porque teve uma chamada pública, teve outdoor, teve anúncios no rádio. Teve um fórum inicial no IFBA[18], e o município convocou a categoria, pra quem era de interesse participar; as instâncias particulares, as entidades, todo mundo que foi convocado e quis participar pôde participar. O Conselho junto com a Secretaria de Educação era o responsável por fazer esse trabalho, dessa elaboração, sob a orientação do Proam. Ocorreu de forma democrática a primeira parte da construção do Plano, então teve as metas, cada meta tinha um representante, que era um membro das academias, e representantes da Câmara que ficou com outras. (ENTREVISTADA 1, 2019)

O depoimento da entrevistada concorda com o apontado no site do SIMMP quanto à participação popular e à forma democrática como se deu o processo de construção do Plano. Durante a elaboração do PME, a participação popular ocorreu por meio de seminários, conferências, audiências públicas, revisão da equipe responsável por sua elaboração e, posteriormente, revisão e discussão do então projeto de lei pela Câmara de Vereadores.

O relato do Entrevistado 2 também afirma a participação coletiva na construção do PME; ele afirma que “sem dúvida a elaboração do Plano se deu de forma democrática, totalmente democrática, pois tiveram a participação da comunidade de modo geral”. Embora tenha apontado a elaboração do PME como “totalmente democrático” o Entrevistado 2 revelou sobre o prazo estabelecido para elaboração do plano que

> [...] ao contrário de muitos municípios, conseguimos cumprir o prazo, claro que o FMDE, o MEC deram aquela advertência de que, se os planos não estivessem prontos, os recursos poderiam ser travados pela União; então, começamos a correr, não só por causa dos recursos, claro, mas também por causa do plano. (ENTREVISTADO 2, 2019)

[18] Instituto Federal da Bahia.

É importante ressaltar que a elaboração do plano no município deu-se com grande atraso, já que a Lei 13.005/2014 foi sancionada em 24 de julho de 2014 e previa um ano para a implementação dos planos, ou seja, no dia 24 de julho de 2015, o plano deveria estar pronto. Segundo o site do CNTE, faltando pouco menos de três meses para o fim do prazo, o município nomeou o grupo colaborativo, responsável por elaborar o PME-VDC.

Em análise da publicação da CNTE, das datas de nomeação dos grupos colaborativos e por meio da fala do Entrevistado 2, podemos perceber que o município movimentou-se de forma bastante aligeirada e tumultuada para garantir o previsto em lei, temendo penalidades, inclusive financeiras, como aponta a fala do Entrevistado 2. Nascimento (2018, p. 88) aponta que, por causa desse cenário estabelecido para possíveis entraves de recursos é que " os municípios viam-se diante da obrigação legal de formular ou adequar os seus respectivos planos de educação com qualidade técnica e participação social".

A fala do entrevistado leva-nos a refletir até que ponto a política imposta para a elaboração dos PME´s assume um caráter democrático, já que o PNE (2014) provocou uma mudança em como os municípios devem elaborar coletivamente os planos municipais, mas, por outro lado, resultou em ajustes funcionais a fim de cumprir obrigações contratuais para evitar punições financeiras, o que parece refletir uma autonomia fragilizada.

Em análise dos materiais fornecidos pela Secretaria de Educação, como atas, listas, planilhas, tabelas, entre outros, observamos que, além da mobilização para convocar a sociedade civil para participar da formulação do Plano, percebemos que houve empenho por parte da Comissão para esclarecer o que seria um Plano Municipal de Educação, a relevância do documento, os marcos legais que o envolvem e a necessidade de se discutir a educação. Além disso, a representatividade de estudantes, pais, pesquisadores, profissionais liberais, professores e demais membros da sociedade entrou no discurso para a formulação do Plano.

Mesmo com as limitações apresentadas acerca do PME, consideramos que algumas dessas ferramentas utilizadas pelos municípios para elaborar seus planos educacionais são relevantes. Quanto aos sujeitos à frente do processo de elaboração, percebe-se o interesse desses em converter o processo em participativo e garantir a coletividade na elaboração da lei.

Sobre o processo de formulação do Plano, foram instituídas treze comissões para representar a temática das metas e as estratégias a serem construídas, quais sejam: Educação Infantil, Ensino Fundamental, Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial, Educação em Tempo Integral, Educação do Campo, Ensino Médio, Educação Profissional, Educação Superior, Gestão Democrática, Qualidade da Educação, Valorização dos Profissionais da Educação e Recursos Financeiros.

Com base nos relatos e em análise das atas e listas de presença, nota-se que houve divisão de equipes para elaboração das estratégias referentes às vinte metas, o que pode resultar em um trabalho fragmentado; desse modo, os envolvidos em uma meta não sabiam o que estava sendo discutido e decidido nas outras; nesse sentido, o que foi elaborado separadamente e que originaria um único documento poderia apresentar divergências.

No sentido da participação docente na elaboração do PME, consideramos, como apontado por Araújo Filho (2015, p. 579), que "o perfil dos profissionais da educação deve ser pautado pela concepção de educação como processo construtivo e permanente, o que implica na formação de um profissional crítico, que valorize a construção coletiva". Acreditamos que, para isso, o professor e demais profissionais da educação básica precisam ser atores do processo de formulação, implementação e avaliação das políticas públicas, e, para isso, é necessário que a categoria organize-se coletivamente.

Observamos, em análise das listas de frequência e segundo o relato dos Entrevistados 1 e 2, que as reuniões de elaboração das estratégias que mais contavam com a participação de pessoas envolvidas foram as referentes às metas de valorização docente, especialmente as referentes à meta 18, que trata sobre a carreira.

Em análise da realidade atual do município e das falas dos entrevistados, duas hipóteses podem justificar essa questão: primeiro, as monitoras de educação infantil do município têm atuado como professoras, mas têm compensação salarial distinta e não possuem planos de carreira, ou seja, possuem a mesma formação e atuam na mesma função, mas apresentam remuneração diferente e não têm ascensão na carreira. A segunda hipótese pode se justificar pelo fato de o município não estar cumprindo o plano de carreira dos professores da rede, pois, como aponta a Entrevistada 3, "o plano de carreira que temos é ultrapassado, mas nossa briga se dá para cumprirmos o que já temos, nem é expandir, é para cumprir o que já tem".

Sobre a audiência de fechamento, segundo o relata da Entrevistada 1, no dia 08 de julho de 2015, aconteceu uma audiência pública, momento em que as comissões representativas de cada meta poderiam discutir para definir coletivamente, na intenção de validar as enunciações indicadas no Plano.

Quando questionada sobre o processo de implementação do PME, a professora relata que,

> sobre a própria questão do percurso, a gente começou a ver um atropelamento. Dentro da Secretaria, a pessoa que se responsabilizou pela sintetização eliminou uma série de estratégias, casando uma coisa com a outra, às vezes, modificando o texto, aí deu maior "rebú" na audiência pública. (ENTREVISTADA 1, 2019)

A entrevistada relata que a própria forma como se deu a audiência foi questionável. Segundo ela, cada representante das metas teria um tempo para apresentar sobre a construção das estratégias, mas a forma como ocorreu a audiência denotou que parecia que não queriam que os discursos fossem ouvidos, já que cada um teria apenas alguns poucos minutos para falar sobre as metas e estratégias. Referindo-se à mudança que partiu da Secretaria de Educação, ela aponta que

> [...] o trabalho foi mesmo que organizado do ponto de vista da Secretaria, e foi um bafafá, porque o pessoal não aceitava que aquelas modificações fossem feitas. Acabou que o período que era para fazer toda a discussão de todas as metas foi feito somente de uma meta, o dia inteiro! De 95 estratégias passou para 47. (ENTREVISTADA 1, 2019)

No depoimento anterior, a Entrevistada 1 refere-se às alterações feitas na meta 1 do Plano; segundo ela, foram elaboradas 95 estratégias para abarcar tudo o que a comissão organizadora responsável pela meta apontava. No entanto, partindo da Secretaria de Educação, as estratégias foram reduzidas de 97 para 47. A respeito dessas mudanças, o Entrevistado 2 alega que houve

> [...] na audiência de fechamento, muitas pessoas questionando, porque foram feitas mudanças. Inclusive, na audiência, teve a participação de dois vereadores, e foi concluído, né? Fez o pente fino, com todo o auditório presente. A Câmara queria propor outras alterações, eles aprovaram o Plano, para cumprir a data, pois queríamos cumprir a data rigorosamente. E propôs a alteração a posterior, né? Algumas coisas repetidas. (ENTREVISTADO 2, 2019)

Segundo o relato dos entrevistados, mesmo após a polêmica ocorrida na audiência de fechamento do PME, sobre as mudanças que tiveram as estratégias, as alterações foram mantidas; o texto sofreu síntese de várias estratégias no Plano e foi conduzido para a Câmara de Vereadores.

Nesse sentido, ocorreram muitas discussões em torno do PME no munícipio de Vitória da Conquista, na busca de instituir uma política pública educacional. Nesse contexto, lutas sociais parecem marcar a produção do Plano Municipal de Educação de Vitória da Conquista, já que representantes de diferentes entidades participaram dos Grupos Colaborativos e puderam levar à discussão pontos específicos relacionados à educação. Não obstante, questionamo-nos se a forma como os municípios foram incubidos a elaborar seus planos de educação não os conduziu a realizar mais uma experiência burocrática; primeiro, devido ao

curto tempo dispensado para as discussões e elaboração das estratégias; segundo, devido ao formato dado, o que parece que dificulta o processo de compreensão mais profunda da realidade educacional do município; terceiro, pela ambiguidade do projeto, que, ao mesmo tempo em que aparenta assumir características de um projeto democrático, apresenta-se como gerencialista, pela via punitiva, caso não haja o cumprimento do curto prazo dado.

Outro fato importante sobre o tempo instituído para a elaboração dos planos estabelecidos para os estados e município é que, segundo os cadernos norteadores da elaboração dos PME´s, esse movimento exigia uma dinâmica ágil e organizada, pois o PNE determinou que, no prazo de um ano, todos os municípios e estados deveriam elaborar ou adequar seus planos. Como aponta Nascimento (2018), tal orientação demostra descompasso perante as exigências do documento nacional, e "o prazo estabelecido para os estados e municípios elaborarem diretrizes nacionais, para um período decenal, contradiz os próprios princípios da democracia" (NASCIMENTO, 2018, p. 90).

No dia 26 de julho de 2015, o então Prefeito sancionou a Lei nº 2042, que institui o Plano Municipal de Vitória da Conquista, estabelecendo no Art. 2 as seguintes Diretrizes:

> I - Erradicação do analfabetismo.
> II - Universalização do atendimento escolar.
> III - Superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação.
> IV - Melhoria da qualidade da educação.
> V - Formação para o trabalho e para a cidadania, com ênfase nos valores morais e éticos em que se fundamenta a sociedade.
> VI - Fortalecimento na promoção do princípio da gestão democrática da educação pública.
> VI - Fortalecimento na promoção humanística, científica, cultural e tecnológica do Município.
> VIII - Estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação, que assegure atendimento às necessidades de expansão, com padrão de qualidade e equidade.
> IX - Fortalecimento da valorização dos profissionais da educação.
> X - Fortalecimento na promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental. (VITÓRIA DA CONQUISTA, 2015)

Após a aprovação do PME, segundo relato da Entrevistada 1, houve uma inflexão no que tange ao envolvimento das entidades participantes do processo de elaboração no documento.

> No dia 26 de julho de 2015, o Plano foi sancionado, aí todo mundo passou a achar que o Plano estava normal, daquele jeito. Na época, o governo não criou fórum. A própria Lei diz que, no ato da vigência do Plano, o governo

> deveria fomentar a criação de um fórum, para a comunidade acompanhar o desenvolvimento dessas metas e também criar uma comissão de monitoramento. (ENTREVISTADA 1, 2019)

Segundo relatado pela Entrevistada 1, além das mudanças mantidas no Plano encaminhado e sancionado na Câmara,

> [...] durante um ano, o governo não legitimou nem o fórum nem a equipe de monitoramento. Nesse período que não ocorreu o monitoramento, o Plano foi modificado dentro da câmara. Ninguém sabia. Ele foi implementado dentro da Câmara conforme audiência pública, só que outra Lei estava modificando o anexo da Lei anterior. Tinha uma Lei alterando os anexos. As metas eram as mesmas, mas as estratégias tinham sido modificadas. O próprio governo deu entrada na época, com ofício assinado pelo prefeito. (ENTREVISTADA 1, 2019)

Com uma emenda modificativa, o projeto de lei que fazia alterações no Plano foi aprovado em primeira discussão em 23 de setembro de 2016 e, em segunda discussão, no dia 28 de setembro de 2016 (DÓRIA, 2019).

Segundo apontado por Dória (2019), no que tange às mudanças aprovadas, não houve discussão de qualquer natureza sobre o Projeto de Lei que fazia as alterações no PME, por parte das comissões, exceto a Comissão de Legislação, Justiça e Redação Final, que tinha como relator o Coordenador do Grupo Colaborativo de financiamento. A autora ressalta que a comissão apresentou em voto a informação de que a Lei versava sobre assunto de interesse local e, portanto, enquadrava-se nas "competências reservadas pela Constituição Federal para os Municípios (art. 30, I CF/88), tendo respaldo no art. 15, inciso I e art. 74, inciso III da Lei Orgânica do Município" (DÓRIA, 2019, p. 108).

Dória (2019) aponta que o texto encaminhado pelo governo à Câmara de Vereadores era justificado pelo discurso de adequação aos critérios de qualidade estabelecidos pelos dispositivos legais. Sobre essas mudanças, a autora aponta

> [...] que não houve discussão, de qualquer natureza, sobre o projeto de Lei por parte das comissões da Câmara de Vereadores, exceto pela Comissão de Legislação, Justiça e Redação Final, de parecer favorável à aprovação da alteração do Anexo Único da Lei 2.042 com emenda de alteração da Meta 2, estratégia 2.12[19], para a qual a comissão exigiu a supressão da palavra diversidade do texto da meta.

[19] A estratégia objetiva ampliar o Núcleo Pedagógico da SMED, com a criação do Núcleo de Educação para a Diversidade, assegurando, no Currículo, a implementação obrigatória do Ensino da História, Cultura Afro-brasileira e Africana, em todo o Ensino Fundamental, a educação na diversidade e a educação quilombola considerando os aspectos peculiares dos diferentes grupos sociais inseridos nas escolas municipais urbanas e rurais.

Sobre essa questão, a Entrevistada 3 destacou:

> Quando fui fazer a conferência sobre o que tinha, vi que havia tido alteração. Não foi feita uma alteração coletiva, essas alterações foram feitas “na tora”. Mesmo que o secretário de educação, na época, estava de licença, esse documento foi alterado, inclusive sem ele saber. (ENTREVISTADA 3, 2020)

Sobre as mudanças implementadas, o Entrevistado 2 alegou que as mudanças que o PME-VDC sofreu eram coisas insignificantes que não feriam o Plano, eram repetições e redundâncias.

> Tinham dois vereadores acompanhando o Plano na época. Essas mudanças foram propostas deles, inclusive, eles queriam fazer no primeiro documento. Aquilo que eu falei, para cumprir o prazo, foi aprovado. Mas aí eles sugeriram essas mudanças, e as alterações se deram um ano depois com a sugestão dos dois vereadores que estiveram participando da discussão do Plano. Depois disso, não houve nenhuma discussão, o segundo documento, com algumas alterações, que eles queriam fazer desde o primeiro documento, mas não foi possível fazer as alterações por conta do prazo que tinha que cumprir. (ENTREVISTADO 2, 2019)

Independentemente do processo de formulação das metas e estratégias do PME contemplar os anseios da comunidade participante, as alterações feitas pelo poder executivo expressam uma dificuldade em relação ao cumprimento do Plano, visto que, por mais participativo que tenha sido a elaboração do PME, muito do que foi coletivamente construído foi descartado, com alegação de que apresentava ideias redundantes.

É importante ressaltar que o PME, por se tratar de uma política de Estado, ultrapassa o limite imposto a uma gestão pública, todavia a fala do Entrevistado 2 mostra um grande desafio que o âmbito municipal parece ter para se configurar como uma política de Estado, tanto que chegou a apontar modificações feitas por gestores como redundantes.

Ainda que os veículos de divulgação e as próprias falas dos entrevistados indiquem uma participação da população na elaboração do Plano Municipal, ao mesmo tempo em que corroboram o conhecimento das demandas sociais e dos problemas, apresentam como grande desafio que a participação popular concretize-se ao ponto de afetar o sentido das políticas educacionais para que a participação social não se faça meramente figurativa e de simples cumprimento burocrático.

Nesse sentido, é importante refletir a respeito do planejamento educacional, como salienta Horta (1983, p. 195) o fato de que "pergunta-se e se discute muito sobre o 'como', 'com que meios', 'a partir de qual enfoque' enquanto permanecem na penumbra as questões fundamentais relacionadas com 'quem planeja' e 'para que se planeja' a educação".

Sobre as modificações implementadas, a Comissão que fez a alteração do documento apontou mudanças em apenas uma estratégia da Meta 2, mas, em análise do PME aprovado e da Lei nº 2.108, de 11 de outubro de 2016, que altera o Anexo Único da Lei Municipal nº 2.042, de 26 de junho de 2015, observamos alterações em várias estratégias do Plano. Como as metas que envolvem a valorização docente são o foco da nossa pesquisa, nos ateremos somente as mudanças sofridas nas metas 15,16, 17 e 18 do PME. Essas mudanças serão apontadas na seção seguinte.

6.1.1 Análise das estratégias de valorização docente no PME de Vitória da Conquista: entre o real e o aparente

O Plano Municipal de Vitória da Conquista, Lei nº 2.042, de 26 de junho de 2015, é composto de 20 (vinte) metas e 386 (trezentos e oitenta e seis) estratégias, das quais as metas 15, 16, 17 e 18 tratam da valorização do magistério. Segundo a Entrevistada 3, representante sindical e professora que atuou diretamente na elaboração das estratégias referentes às metas de valorização docente, não houve alterações das propostas durante a plenária final. Segundo a docente, a comissão teve grande liberdade na elaboração, e as estratégias foram aprovadas sem alterações no documento final da Lei 2.042/2015.

Ao analisarmos as metas que tratam da valorização do magistério, constatamos que as metas do PME estão descritas na íntegra como as metas do Plano Nacional de Educação; as estratégias, no entanto, foram elaboradas em consideração ao contexto municipal para garantir um melhor desenvolvimento e aplicação das estratégias formuladas.

Em relação às modificações por meio da Lei nº 2.108, que altera o Anexo único do PME elaborado e aprovado, a Meta 15, que tem como objetivo assegurar que todos os professores e professoras da educação básica possuam formação específica em nível superior (BRASIL, 2014), traz 25 (vinte e cinco) estratégias, das quais nenhuma sofreu mudanças, como apontado no Quadro 6.

Quadro 6 - Quadro comparativo das estratégias da Meta 15 da Lei 2042/2015 e alterações implementadas através da lei 2.108/2016

ESTRATÉGIAS	**LEI 2.042**	**LEI 2.108**
Meta 15.1	Organizar políticas, em parceria com outro ente federativo, para a oferta de educação superior pública e gratuita, prioritariamente, para a formação de professores da educação básica, para atender ao déficit de profissionais em áreas específicas, conforme demanda do município, bem como a fiscalização do cumprimento.	Organizar políticas, em parceria com outro ente federativo, para a oferta de educação superior pública e gratuita, prioritariamente, para a formação de professores da educação básica, para atender ao déficit de profissionais em áreas específicas, conforme demanda do município, bem como a fiscalização do cumprimento.
Meta 15.2	Fazer um levantamento dos profissionais da educação que não possuem curso superior, normal médio ou curso técnico, a fim de incentivar essa formação.	Fazer um levantamento dos profissionais da educação que não possuem curso superior, normal médio ou curso técnico, a fim de incentivar essa formação.
Meta 15.3	Garantir a formação dos profissionais da educação, nas suas diversas funções.	Garantir a formação dos profissionais da educação, nas suas diversas funções.
Meta 15.4	Incentivar a formação para os professores da Educação Básica, de modo que 100% (cem por cento) destes tenham, ao final dos 10 (dez) anos do PME, formação específica de nível superior, acompanhando a oferta das condições de acesso e permanência nas instituições de ensino superior.	Incentivar a formação para os professores da Educação Básica, de modo que 100% (cem por cento) destes tenham, ao final dos 10 (dez) anos do PME, formação específica de nível superior, acompanhando a oferta das condições de acesso e permanência nas instituições de ensino superior.
Meta 15.5	Promover formação continuada para os monitores, cuidadores, professores e coordenadores que atendam alunos com deficiência e transtornos mentais.	Promover formação continuada para os monitores, cuidadores, professores e coordenadores que atendam alunos com deficiência e transtornos mentais.
Meta 15.6	Assegurar, por via de concurso público, a entrada de professores licenciados habilitados desde a Educação Infantil.	Assegurar, por via de concurso público, a entrada de professores licenciados habilitados desde a Educação Infantil.
Meta 15.7	Estabelecer em regime de colaboração a participação dos alunos das IES, dos cursos de licenciatura, para os Programas de Educação, objetivando a qualificação do programa e ampliação da parceria escola-universidade.	Estabelecer em regime de colaboração a participação dos alunos das IES, dos cursos de licenciatura, para os Programas de Educação, objetivando a qualificação do programa e ampliação da parceria escola-universidade.
Meta 15.8	Incentivar a formação para os professores da educação básica, de modo que 100% destes tenham, ao final dos 10 (dez) anos do PME, formação específica de nível superior.	Incentivar a formação para os professores da educação básica, de modo que 100% destes tenham, ao final dos 10 (dez) anos do PME, formação específica de nível superior.

Meta 15.9	Estreitar a relação entre a SMED e as Universidades Formadoras, de modo que a iniciação à docência seja ampliada e incentivada.	Estreitar a relação entre a SMED e as Universidades Formadoras, de modo que a iniciação à docência seja ampliada e incentivada.
Meta 15.10	Desenvolver estrutura de suporte em cada unidade escolar para implantar/ampliar plataformas eletrônicas e oferta de cursos não presenciais, focados na formação continuada, inclusive escolas do campo e de comunidades indígenas e quilombolas.	Desenvolver estrutura de suporte em cada unidade escolar para implantar/ampliar plataformas eletrônicas e oferta de cursos não presenciais, focados na formação continuada, inclusive escolas do campo e de comunidades indígenas e quilombolas.
Meta 15.11	Estabelecer parcerias com a rede tecnológica para incentivar que todos os profissionais da educação, exceto os do magistério, tenham formação específica em nível técnico ou tecnológico.	Estabelecer parcerias com a rede tecnológica para incentivar que todos os profissionais da educação, exceto os do magistério, tenham formação específica em nível técnico ou tecnológico.
Meta 15.12	Identificar o número de profissionais do magistério sem graduação plena, estimulando a habilitação dos profissionais identificados, nos cursos de Pedagogia, Normal Superior e séries iniciais, nas redes estadual, municipal, particular e comunitária.	Identificar o número de profissionais do magistério sem graduação plena, estimulando a habilitação dos profissionais identificados, nos cursos de Pedagogia, Normal Superior e séries iniciais, nas redes estadual, municipal, particular e comunitária.
Meta 15.13	Identificar e mapear as necessidades de formação inicial e continuada do pessoal técnico e administrativo, implementando no prazo de um ano da vigência deste Plano os programas de formação, estabelecendo parcerias com outros estabelecimentos públicos de ensino.	Identificar e mapear as necessidades de formação inicial e continuada do pessoal técnico e administrativo, implementando no prazo de um ano da vigência deste Plano os programas de formação, estabelecendo parcerias com outros estabelecimentos públicos de ensino.
Meta 15.14	Apoiar programa 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.	Apoiar programa 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.
Meta 15.15	Ampliar parcerias com as universidades públicas, visando ampliar a oferta de curso de especialização, mestrado e doutorado na área educacional, e desenvolver a pesquisa nesse campo, assegurando a sua gratuidade.	Ampliar parcerias com as universidades públicas, visando ampliar a oferta de curso de especialização, mestrado e doutorado na área educacional, e desenvolver a pesquisa nesse campo, assegurando a sua gratuidade.
Meta 15.16	Promover a formação inicial e continuada dos profissionais da educação infantil, incentivando a formação superior.	Promover a formação inicial e continuada dos profissionais da educação infantil, incentivando a formação superior.

Meta 15.17	Participar anualmente dos debates públicos coordenados pelas Universidades Públicas, com as instituições de ensino superior, sobre as organizações curriculares dos cursos de licenciatura, na busca pela renovação pedagógica com foco no aprendizado, com carga horária em formação geral, com formação nas áreas do conhecimento e didáticas específicas, incorporando tecnologias da informação e da comunicação e enfatizando as diretrizes curriculares para a educação básica, bem como metodologias específicas para atuar com pesquisa e interdisciplinaridade e garantindo uma articulação entre os níveis de ensino.	Participar anualmente dos debates públicos coordenados pelas Universidades Públicas, com as instituições de ensino superior, sobre as organizações curriculares dos cursos de licenciatura, na busca pela renovação pedagógica com foco no aprendizado, com carga horária em formação geral, com formação nas áreas do conhecimento e didáticas específicas, incorporando tecnologias da informação e da comunicação e enfatizando as diretrizes curriculares para a educação básica, bem como metodologias específicas para atuar com pesquisa e interdisciplinaridade e garantindo uma articulação entre os níveis de ensino.
Meta 15.18	Incluir em qualquer curso profissional, de nível médio e superior, conhecimentos sobre educação das pessoas com necessidades especiais, na perspectiva da integração social.	Incluir em qualquer curso profissional, de nível médio e superior, conhecimentos sobre educação das pessoas com necessidades especiais, na perspectiva da integração social.
Meta 15.19	Criar núcleo de apoio multidisciplinar (Psicólogo, Assistente Social e Fonoaudiólogo) para atendimento aos profissionais do magistério público, vinculado diretamente às Secretarias de Educação.	Criar núcleo de apoio multidisciplinar (Psicólogo, Assistente Social e Fonoaudiólogo) para atendimento aos profissionais do magistério público vinculado diretamente às Secretarias de Educação.
Meta 15.20	Incentivar as práticas de ensino e os estágios nos cursos de formação de nível superior dos profissionais da educação, visando ao trabalho sistemático de articulação entre a formação acadêmica e as demandas da educação básica.	Incentivar as práticas de ensino e os estágios nos cursos de formação de nível superior dos profissionais da educação, visando ao trabalho sistemático de articulação entre a formação acadêmica e as demandas da educação básica.
Meta 15.21	Estimular, no prazo de cinco anos desse PME, os cursos de profissionalização, destinados à formação de pessoal de apoio para as áreas de multimeios didáticos, secretaria escolar, alimentação escolar, infraestrutura material e ambiental para os profissionais que possuem ensino médio.	Estimular, no prazo de cinco anos desse PME, os cursos de profissionalização, destinados à formação de pessoal de apoio para as áreas de multimeios didáticos, secretaria escolar, alimentação escolar, infraestrutura material e ambiental para os profissionais que possuem ensino médio.
Meta 15.22	Incentivar aos profissionais da educação para participarem de cursos de aperfeiçoamento nas áreas de tecnologia da informação e comunicação, educação ambiental e educação especial nas suas diversas deficiências e dos transtornos mentais, voltados para a qualidade do trabalho	Incentivar aos profissionais da educação para participarem de cursos de aperfeiçoamento nas áreas de tecnologia da informação e comunicação, educação ambiental e educação especial nas suas diversas deficiências e dos transtornos mentais, voltados para a qualidade do trabalho

	na sua área de atuação, no prazo de vigor deste Plano, considerando os espaços de informática das unidades de ensino.	na sua área de atuação, no prazo de vigor deste Plano, considerando os espaços de informática das unidades de ensino.
Meta 15.23	Realizar discussões e formação permanente para os profissionais da educação, em parceria com instituições filantrópicas e com Universidades, que lidam diretamente com crianças e adolescentes com transtornos mentais.	Realizar discussões e formação permanente para os profissionais da educação, em parceria com instituições filantrópicas e com Universidades, que lidam diretamente com crianças e adolescentes com transtornos mentais.
Meta 15.24	Garantir avaliação de desempenho para todos os trabalhadores de educação, vinculada às políticas de formação inicial, continuada e de atualização para a melhoria contínua do sistema educacional e valorização profissional.	Garantir avaliação de desempenho para todos os trabalhadores de educação, vinculada às políticas de formação inicial, continuada e de atualização para a melhoria contínua do sistema educacional e valorização profissional.
Meta 15.25	Estabelecer ações especificamente voltadas para a promoção, prevenção, atenção e atendimento à saúde e integridade física, mental e emocional dos profissionais da educação, como condição para melhoria da qualidade educacional.	Estabelecer ações especificamente voltadas para a promoção, prevenção, atenção e atendimento à saúde e integridade física, mental e emocional dos profissionais da educação, como condição para melhoria da qualidade educacional.

Fonte: Lei 2.108, de 11 de outubro de 2016, e nº 2.042, de 26 de junho de 2015 - Elaborado pela pesquisadora.

Analisando a Lei 2.042 e a Lei 2.108, que faz as alterações ao anexo do PME, observamos que as estratégias não sofreram nenhuma modificação, todavia é necessário apontar algumas questões que elas abordam. As estratégias da Meta 15 apontam questões como a formação de professores na área específica em que atuam, formação específica de nível superior, acompanhamento da oferta e das condições de acesso e permanência nas instituições de ensino superior; promoção à formação inicial e continuada dos profissionais da educação infantil, incentivando a formação superior, assegurando, por via de concurso público, a entrada de professores licenciados habilitados desde a Educação Infantil.

Para uma melhor compreensão da situação da formação e carreira do município, solicitamos junto à Secretária Municipal de Educação dados referentes ao número de docentes contratados e efetivos e à formação dos docentes da rede, todavia não obtivemos resposta. Segundo nos foi informado, pela grande demanda que tem a secretária de Educação, a solicitação poderia levar um tempo para ser respondida. Lamentavelmente, a não obtenção desses dados não nos permite compreender com propriedade a situação do município a

respeito de aspectos como contratação e formação. No entanto, dados abstraídos das entrevistas permitem-nos interpretar algumas questões.

A estratégia 15.16 traz como objetivo “promover a formação inicial e continuada dos profissionais da educação infantil, incentivando a formação superior” (VITÓRIA DA CONQUISTA, 2016); ainda assim, uma das discussões que mais aparecem nas pautas do Sindicato do município é referente à educação infantil. A estratégia aponta promover a formação dos profissionais da educação infantil; mesmo assim, a Entrevistada 3 aponta que

> [...] o município não valoriza a formação continuada. O profissional fez concurso para ser pedagoga técnica do município, aí ele tem direito de apresentar suas posses, porém quem entrou como monitora, que fez como nível médio, mas, depois, fez a graduação, uma pós-graduação, ainda assim, não tem incentivo de carreira? A pessoa não pode avançar na carreira? Ela não pode ter incentivo para formação continuada? (ENTREVISTADA 3, 2020).

Outra questão levantada pela Entrevistada 3 é o fato das monitoras de classe da rede estarem assumindo a função de professora em sala de aula.

> Até o ano passado, não tinha professora na sala. Este ano, colocaram professoras, mas elas só ficam um turno. Então, por exemplo, elas ficam na sala com as crianças de 2 anos com mais duas monitoras de manhã. À tarde, elas vão para outra sala com outros alunos de 2 anos, e a monitora vem para a sala, aí ficam três monitoras, ou seja, à tarde, elas fazem atividade pedagógica sozinhas, sem a presença da professora. (ENTREVISTADA 3, 2020)

A fala da Entrevistada 3 refere-se ao fato das monitoras estarem atuando como docentes. Algumas delas têm formação em Pedagogia, outras possuem o nível Médio ou formação em outras áreas, porém atuam como professoras de educação infantil. Ao tratarmos de formação nesse caso, concordamos com Garcia (1999, p. 54) quando diz que “quando falamos de formação de professores estamos assumindo determinadas posições (epistemológicas, ideológicas, culturais) relativamente ao ensino, aos professores e aos alunos”; assim, questionamos não só o fato de muitas não possuírem formação para atuarem como professoras, mas o comprometimento da qualidade da educação.

Outro aspecto a ser pontuado é o fato do município estar substituindo o cargo do professor pelo monitor. Isso representa não só um descumprimento do que o próprio PME aponta na estratégia 15.6 de “assegurar, por via de concurso público, a entrada de professores licenciados habilitados desde a Educação Infantil” (VITÓRIA DA CONQUISTA, 2016),

como também um desrespeito aos profissionais da educação que exercem função de professor, mas recebem remuneração muito aquém.

Seguindo a mesma metodologia de análise utilizada para a meta 15 de comparar o texto da Lei 2.042 e a Lei 2.108, o Quadro 7, a seguir, apresenta as estratégias que compõem a meta 16 que tem como objetivo formar, em nível de pós graduação, 50% dos profissionais da educação básica e garantir a todos os profissionais da educação básica formação continuada na área em que atuam (VITÓRIA DA CONQUISTA, 2015).

Quadro 7 - Quadro comparativo das estratégias da Meta 16 da Lei 2042/2015 e alterações implementadas através da lei 2.108/2016

ESTRATÉGIAS	**LEI Nº 2042/2015**	**LEI Nº 2.108/2016**
16.1.	Incentivar, durante a vigência deste Plano, os profissionais do magistério, da rede municipal, a realizar cursos de especialização na área de educação, em instituições credenciadas pelo MEC.	16.1. Incentivar, durante a vigência deste Plano, os profissionais do magistério, da rede municipal, a realizar cursos de especialização na área de educação, em instituições credenciadas pelo MEC.
16.2	Assegurar, anualmente, durante a vigência deste Plano, o mínimo de 40 (quarenta) horas de formação continuada aos profissionais da rede municipal de ensino e demais envolvidos no processo educacional, através de seminários, palestras, cursos, conferências e grupos de estudo, garantindo uma constante discussão sobre a prática educativa.	**Suprimida**
16.3	Consolidar um núcleo de formação continuada, que promova ações de atividades complementares, fomento à pesquisa, especialização.	16.2 Consolidar um núcleo de formação continuada, que promova ações de atividades complementares, fomento à pesquisa, especialização (ESTRATÉGIA RELATIVA À ESTRATÉGIA 16.3 DA LEI 2042/2015.
16.4.	Promover e estimular a formação inicial e continuada de professores para a alfabetização de crianças, com o conhecimento de novas tecnologias educacionais e práticas pedagógicas inovadoras, estimulando a articulação entre programas de pós-graduação *stricto sensu* e ações de formação continuada de professores para a alfabetização.	16.3. Promover e estimular a formação inicial e continuada de professores para a alfabetização de crianças, com o conhecimento de novas tecnologias educacionais e práticas pedagógicas inovadoras, estimulando a articulação entre programas de pós-graduação *stricto sensu* e ações de formação continuada de professores para a alfabetização.
16.5.	Garantir ações formativas dos conteúdos fundamentais dos Anos Iniciais para os professores.	16.4. Garantir ações formativas dos conteúdos fundamentais dos Anos Iniciais para os professores.

16.6.	Organizar políticas de formação para todos os profissionais da educação, em suas diversas funções e especificidades.	16.5. Organizar políticas de formação para todos os profissionais da educação, em suas diversas funções e especificidades.
16.7.	Implementar formação inicial e continuada do pessoal técnico e administrativo, através de convênios e parcerias.	16.6. Implementar formação inicial e continuada do pessoal técnico e administrativo, através de convênios e parcerias.
16.8	Incentivar a formação continuada dos profissionais da educação, em nível de graduação e pós-graduação (*latu sensu* e *stricto sensu*).	16.7. Incentivar a formação continuada dos profissionais da educação, em nível de graduação e pós-graduação (*latu sensu* e *stricto sensu*).
16.9.	Fomentar, junto aos profissionais da educação da rede pública municipal, a busca do conhecimento e a incorporação de novas tecnologias, possibilitando a sua utilização na implementação do planejamento e execução das suas atividades profissionais.	16.8. Fomentar, junto aos profissionais da educação da rede pública municipal, a busca do conhecimento e a incorporação de novas tecnologias, possibilitando a sua utilização na implementação do planejamento e execução das suas atividades profissionais.
16.10.	Incentivar a formação em nível de pós-Graduação em áreas prioritárias na formação local.	16.9. Incentivar a formação em nível de pós-Graduação em áreas prioritárias na formação local.
16.11.	Contribuir para a viabilização do planejamento estratégico que venha a dimensionar a demanda por formação continuada e a oferta de formação em nível de pós-graduação, mestrado e doutorado por parte das instituições públicas de educação superior, de forma orgânica e articulada às políticas de formação do Estado e do Município.	16.10. Contribuir para a viabilização do planejamento estratégico que venha a dimensionar a demanda por formação continuada e a oferta de formação em nível de pós-graduação, mestrado e doutorado por parte das instituições públicas de educação superior, de forma orgânica e articulada às políticas de formação do Estado e do Município.
16.12.	Incentivar a inclusão nos cursos de licenciatura e nos demais cursos de formação para profissionais da educação, inclusive em nível de pós-graduação, observado o disposto no caput do art. 207 da Constituição Federal, dos referenciais teóricos, da reforma Psiquiátrica Brasileira com a Lei nº 10.216/2001, das teorias de aprendizagem e dos processos de ensino-aprendizagem relacionados ao atendimento educacional de alunos com transtornos mentais.	16.11. Incentivar a inclusão nos cursos de licenciatura e nos demais cursos de formação para profissionais da educação, inclusive em nível de pós-graduação, observado o disposto no caput do art. 207 da Constituição Federal, dos referenciais teóricos, da reforma Psiquiátrica Brasileira com a Lei nº 10.216/2001, das teorias de aprendizagem e dos processos de ensino-aprendizagem relacionados ao atendimento educacional de alunos com transtornos mentais.
16.13.	Consolidar um núcleo de formação continuada, que promova ações de atividades complementares, fomento à pesquisa, especialização.	16.12. Estabelecer parcerias e articular com as instituições públicas de ensino superior para ofertar cursos ou Programa de Formação Continuada para professores dos sistemas estadual e municipal de ensino que atuam na sala regular e possuem alunos com transtornos mentais.

16.14	Viabilizar aos profissionais da educação participação em cursos de especialização, nas Instituições Públicas, nas áreas de ensino e, em particular, para Educação Infantil, Educação Especial, EJA e gestão escolar.	16.13. Viabilizar aos profissionais da educação participação em cursos de especialização, nas Instituições Públicas, nas áreas de ensino e, em particular, para Educação Infantil, Educação Especial, EJA e gestão escolar.
16.15.	**Colaborar com as Universidades Públicas no planejamento estratégico para o atendimento da demanda por formação em nível de pós-graduação, mestrado e doutorado dos professores da educação básica**	16.14**. Garantir ações formativas dos conteúdos fundamentais dos Anos Iniciais para os professores (SUPRIMIDA-16.15, ACRESCENTADA-16.14 E REPETIDA-16.5)**
16.16.	Assegurar aos profissionais da educação horário reservado para estudos, avaliações e reuniões periódicas, caso previsto em legislação municipal.	16.15. Assegurar aos profissionais da educação horário reservado para estudos, avaliações e reuniões periódicas, caso previsto em legislação municipal.
16.17	Assegurar, num prazo máximo de 4 (quatro) anos desse PME, que o profissional do magistério da Rede Pública atue em um único estabelecimento escolar, quando em jornada de tempo integral, após avaliação e autorização do Poder Executivo.	16.16. Assegurar, num prazo máximo de 4 (quatro) anos desse PME, que o profissional do magistério da Rede Pública atue em um único estabelecimento escolar, quando em jornada de tempo integral, após avaliação e autorização do Poder Executivo.
16.18	Estabelecer convênios com espaços culturais, com a finalidade de aprimorar e enriquecer os conhecimentos dos educadores.	16.17. Estabelecer convênios com espaços culturais, com a finalidade de aprimorar e enriquecer os conhecimentos dos educadores.

Fonte: Lei 2.108, de 11 de outubro de 2016, e nº 2.042, de 26 de junho de 2015 - Elaborado pela pesquisadora.

A Meta 16 do PME de Vitória da Conquista possui 18 (dezoito) estratégias; o documento da Lei nº 2.108/2016 possui 17 (dezessete), como mostra o Quadro 4. A Lei nº 2.108/2016 apresenta uma estratégia a menos do que o PME sancionado. A Meta 16.2 assegura o mínimo de 40 horas de formação continuada anual aos profissionais da rede municipal de ensino e aos demais envolvidos no processo educacional, no entanto o documento modificativo suprime a estratégia.

A estratégia suprimida apontava uma carga horaria mínima estipulada para o processo de formação continuada oferecida para os profissionais da rede de ensino do município, destacando que os envolvidos no processo fariam as formações por meio de seminários, palestras, cursos, conferências e grupos de estudo, o que garantia uma constante discussão sobre a prática educativa.

Outra modificação sofrida na Meta 16 está na estratégia 16.15, que, no PME, aponta: “colaborar com as Universidades Públicas, no planejamento estratégico para o atendimento da demanda por formação em nível de pós-graduação, mestrado e doutorado, dos professores da educação básica”; a Lei que modifica o Anexo suprime a estratégia e faz um acréscimo que consta na estratégia 16.14: “garantir ações formativas dos conteúdos fundamentais dos Anos Iniciais para os professores”, repetindo o texto da estratégia 16.5.

A formação continuada é um direito do professor e tem a função de capacitá-lo para uma melhor atuação, tendo como fundamento a associação entre teorias e práticas, inclusive, mediante a capacitação em serviço (BRASIL, 1993). Mesmo apontando na estratégia 16.10 a necessidade de viabilizar a demanda por formação continuada em nível de pós-graduação, mestrado e doutorado por parte das instituições públicas de educação superior, de forma orgânica e articulada às políticas de formação do Estado e do Município, a Lei nº 2.108/2016 omite-se em diretamente colaborar com as Universidades para atender ao processo de formação em nível de mestrado e doutorado os professores da rede de ensino de Vitória da Conquista.

Uma importante questão a respeito da formação é como as formações continuadas têm sido promovidas na rede de ensino do município, como aponta a Entrevistada 3:

> A formação continuada dada aos professores tem sido promovida ou por editoras ou por empresas de assessorias. Parece que essas formações querem formar robôs. Um representante de uma editora vem e ensina como trabalhar o livro didático em sala de aula, como se o livro fosse o único recurso para o professor e não mais um recurso didático. (ENTREVISTA 3, 2020)

Essa ideia de treinamento adotada nas formações oferecidas pelo município desconsidera a realidade local de cada escola; tal padronização mecanicista compreende o professor como um profissional que precisa ser doutrinado, persuadido para aceitar novas ideias e tornar-se capaz de promover mudanças em sua prática desconsiderando a realidade local (SANTOS; BATISTA NETO, 2015), levando em conta os interesses do mercado.

Neste sentido Santos (2017) aponta que a formação inicial e continuada no Brasil, seguindo as reformas nesse campo foram ocorrendo alinhadas aos interesses da economia que sob a égide de maior desenvolvimento, abriu o caminho e preparou o terreno para a intervenção dos organismos multilaterais. Intervenção que ocorreu com consentimento, fortalecendo a ideologia neoliberal e seu discurso, no qual a educação é tomada como mercadoria.

Outro aspecto relevante sobre a formação continuada no municipio que deve ser analisado é o que está expresso na estratégia 16.1, a qual aponta como objetivo "incentivar os profissionais do magistério, da rede municipal, a realizar cursos de especialização na área de educação". Em análise dos dados da tabela de remuneração docente municipal, observamos que o município de Vitória da Conquista tem descumprido aspectos de valorização da carreira pela titulação, o que discutiremos mais adiante na Meta 18.

Sobre essa questão, a Entrevistada 3 apontou que, além de os professores não estarem recebendo o reajuste salarial estabelecido pelo PSPN desde 2019, no ano de 2018, somente os docentes do nível I[20] receberam o reajuste de 6,81%, e os docentes com nível superior receberam o reajuste salarial de 2,75%. Além de ilógico, essa questão faz-nos refletir se a valorização docente por meio da formação é de interesse dos gestores do município. Além disso, devemos questionar não só o impacto que o não incentivo à formação inicial e continuada tem na valorização docente, mas também as implicações disso na educação pública.

A terceira meta em análise é a Meta 17. Esta meta possui quatro estratégias que apontam a valorização docente com base na remuneração e, em concordância com o Plano Nacional de Educação (2014-2024), traz como objetivo "equiparar o rendimento médio dos profissionais do magistério das redes públicas ao dos demais profissionais com escolaridade equivalente" (VITÓRIA DA CONQUISTA, 2015).

A remuneração está interligada a fatores como, jornada de trabalho, carreira e formação profissional, isso interefere diretamente na remuneração docente. Neste sentido, o Lei do Piso, foi anunciada como grande conquista para a valorização da carreira dos professores, embora, grandes dificuldades se apresentem para sua efetivação.

Em relação a Meta 17, nenhuma das quatro estratégias tiveram alterações. As estratégias apontam como objetivo garantir o cumprimento do PSPN de forma integral, estabelecer políticas de formação em todos os níveis para os profissionais da Educação, garantir a valorização dos profissionais do Magistério por meio de uma política que garanta estabelecimento do piso, definindo os interníveis (graduação, especialização, mestrado e doutorado), e buscar assistência financeira dos entes federados para a implementação de políticas de valorização docente, em particular o piso salarial, como apontado no Quadro 8.

[20] Professores com formação no Normal Médio, o antigo curso de Magistério.

Quadro 8 - Quadro comparativo das estratégias da Meta 17 da Lei 2042/2015 e alterações implementadas através da lei 2.108/2016

ESTRATÉGIAS	LEI 2.042/2015	LEI 2.108/2016
17.1	Garantir o cumprimento da lei do piso de forma integral.	Garantir o cumprimento da lei do piso de forma integral.
17.2	Estabelecer política de valorização pela formação, em todos os níveis, para todos os Profissionais da Educação.	Estabelecer política de valorização pela formação, em todos os níveis, para todos os Profissionais da Educação.
17.3	Valorizar os profissionais do Magistério, através de uma política que garanta o estabelecimento do piso salarial, definindo assim os percentuais interníveis (graduação, especialização, mestrado e doutorado) e referências (considerando toda a jornada de tempo de serviço determinado por lei), respeitando a titulação ou habilitação específica, independentemente do nível de ensino ou área de atuação.	Valorizar os profissionais através de uma política que garanta o estabelecimento do piso salarial, definindo assim os percentuais interníveis (graduação, especialização, mestrado e doutorado) e referências (considerando toda a jornada de tempo de serviço determinado por lei), respeitando a titulação ou habilitação específica, independentemente do nível de ensino ou área de atuação.
17.4	Buscar o acesso do Município à assistência financeira específica da União aos entes federados, para implementação de políticas de valorização dos(as) profissionais do magistério, em particular, o piso salarial nacional profissional.	Buscar o acesso do Município à assistência financeira específica da União aos entes federados, para implementação de políticas de valorização dos(as) profissionais do magistério, em particular, o piso salarial nacional profissional.

Fonte: Lei 2.108, de 11 de outubro de 2016, e nº 2.042, de 26 de junho de 2015 - Elaborado pela pesquisadora.

A despeito das estratégias do PME apontarem como objetivo cumprir a Lei do Piso, segundo dados do Sindicato de Professores do Município de Vitória da Conquista, o reajuste salarial dos docentes não era repassado. No ano de 2018, os docentes que deveriam receber um reajuste de 6,81% receberam um repasse de 2,75% para o grupo com formação em nível II, e os docentes de nível I receberam o repasse estabelecido. No ano de 2019, não houve reajuste. A Tabela 1 aponta o valor atual que os docentes do município recebem sem o reajuste repassado, e a Tabela 2 mostra os valores que os professores deveriam estar recebendo se o PSPN estivesse sendo cumprido.

Tabela 1 - Tabela de vencimentos da jornada de 40 horas do professor do município de Vitória da Conquista

Tempo de serviço	0 a 4 anos	5 a 9 anos	10 a 14 anos	15 a 19 anos	20 a 24 anos	A partir de 25 anos
Nível/ referência	1	2	3	4	5	6
Nível 1[21]	2.455,42	2.553,64	2.655,78	2.762,01	2.872,49	2.987,39
Nível 2[22]	2.675,83	2.782,86	2.894,18	3.009,94	3.130,34	3.255,56

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base nos dados disponibilizados pelo sindicato dos professores.

Tabela 2 - Tabela de vencimentos da jornada de 40 horas do professor com o reajuste salarial

Tempo de serviço	0 a 4 anos	5 a 9 anos	10 a 14 anos	15 a 19 anos	20 a 24 anos	A partir de 25 anos
Nível/ referência	1	2	3	4	5	6
Nível 1	2.886,15	3.001,60	3.121,66	3.246,53	3.376,39	3.511,44
Nível 2	3.268.56	3.399,31	3.535,28	3.676,69	3.823,76	3.976,71

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base nos dados disponibilizados pelo sindicato dos professores.

Segundo apontam os dados, o professor atuante no município de Vitória da Conquista, formado em nível superior, com pós-graduação, que tem de 10 a 14 anos de tempo de trabalho e que leciona 40 horas semanais, tem o vencimento de 2.894,18 (dois mil e oitocentos e noventa e quatro reais e dezoito centavos); de acordo com o reajuste salarial, que não tem sido repassado desde 2018, a tabela deveria representar o valor de 3.535,28 (três mil e quinhentos e trinta e cinco reais e vinte e oito centavos) para um professor de nível 2 com esse tempo de serviço.

Assim, há uma perda salarial nos níveis apontados. No nível 1, há uma perda de 4,17%, referente ao piso salarial de 2019; no ano de 2018, o professor de nível 1 teve o reajuste repassado. Já o professor de nível 2 teve uma perda de 4,06% referente ao piso salarial de 2018 (o aumento só foi de 2,75%, o que desrespeitou a Lei do Piso, que foi de 6,81%), mais uma perda de 4,17% no ano de 2018.

Segundo apontam os dados, o professor com mais de 25 anos de trabalho exercidos no município tem a remuneração abaixo do que deveria ter um professor de nível 2 que acabou de começar na sua carreira. Isso aponta não só que o PSPN não tem sido cumprido como também que a valorização referente à formação e à carreira não tem sido efetivada.

[21] Nível I: referente ao Normal Médio ou Magistério.
[22] Nível II : referente ao Normal Superior, Pedagogia, licenciatura plena ou habilitação específica.

A Meta 18 (dezoito), que tem como objetivo assegurar no prazo de 2 anos a existência do plano de carreira para os profissionais da educação básica e superior pública (VITÓRIA DA CONQUISTA, 2015). O município de Vitória da Conquista dispõe de um plano de carreira desde o ano de 2011, a Lei Nº 1.762 foi sancionada no dia 30 de junho do referido ano. A lei dispõe sobre o Estatuto do Magistério Público Municipal e o Plano de Carreira e Remuneração dos Profissionais da Educação no Município de Vitória da Conquista.

A Meta 18 possui 9 (nove) estratégias nos dois documentos, como mostra o Quadro 9, a seguir:

Quadro 9 - Quadro comparativo das estratégias da Meta 18 da Lei 2042/2015 e alterações implementadas através da lei 2.108/2016

Estratégias	**Lei 2.042**	**Lei 2.108**
18.1	Avaliar a reformulação, no prazo de 2 (dois) anos desse PME, do plano de carreira, de forma que sejam contemplados os cargos dos profissionais do magistério, assegurando a todos o acesso e permanência em programas de qualificação, legalmente previstos.	Avaliar **a possibilidade** de reformulação, no prazo de 2 (dois) anos desse PME, do plano de carreira, de forma que sejam contemplados os cargos dos profissionais do magistério, assegurando a todos o acesso e a permanência em programas de qualificação, legalmente previstos.
18.2	Criar o regime de dedicação exclusiva para os profissionais do magistério, de forma a garantir que, no mínimo, 30% (trinta por cento) destes profissionais tenham o referido regime, num prazo de até 10 (dez) anos.	**Avaliar a possiblidade de criação** do regime de dedicação exclusiva para os profissionais do magistério, dentro do prazo de vigência deste PME.
18.3	Implantar, nas redes públicas de educação básica, 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.	Implantar, nas redes públicas de educação básica, 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.
18.4	Garantir, quando necessária, a realização de concurso público, até o final da vigência do PME, para ocupar as vagas reais, não excedendo o percentual da legislação vigente.	Garantir, quando necessária, a realização de concurso público, até o final da vigência do PME, para ocupar as vagas reais, não excedendo o percentual da legislação vigente.
18.5	Garantir, em até o limite de 5% (cinco por cento) dos professores efetivos, licenças remuneradas e incentivos para qualificação profissional, em nível de pós-graduação *stricto senso*, durante a vigência desse PME.	Garantir, em até o limite de 5% (cinco por cento) dos professores efetivos, licenças remuneradas e incentivos para qualificação profissional, em nível de pós-graduação *stricto senso*, durante a vigência desse PME.

18.6	Considerar o custo aluno qualidade (CAQ) como parâmetro para a formação e remuneração do pessoal docente e dos demais profissionais da educação pública.	Considerar o custo aluno qualidade (CAQ) como parâmetro para a formação e remuneração do pessoal docente e dos demais profissionais da educação pública.
18.7	Considerar as especificidades socioculturais das escolas do campo, indígenas e quilombolas, no provimento de cargos efetivos para essas escolas.	Considerar as especificidades socioculturais das escolas do campo, indígenas e quilombolas, no provimento de cargos efetivos para essas escolas.
18.8	Constituir comissões permanentes de profissionais da educação, de todos os sistemas de ensino, para subsidiar os órgãos competentes na reestruturação e implementação dos planos de carreira, incluindo parâmetros para avaliação dos profissionais.	Constituir comissões permanentes de profissionais da educação, de todos os sistemas de ensino, para subsidiar os órgãos competentes na reestruturação e implementação dos planos de carreira, incluindo parâmetros para avaliação dos profissionais.
18.9	Viabilizar a criação, durante a vigência do PME, de um plano de saúde subsidiado pelo Município, para os servidores públicos municipais.	Viabilizar a criação, durante a vigência do PME, de um plano de saúde subsidiado pelo Município, para os servidores públicos municipais.

Fonte: Lei 2.108, de 11 de outubro de 2016, e nº 2.042, de 26 de junho de 2015 - Elaborado pela pesquisadora.

Das nove estratégias apresentadas no PME (Lei 2.042), as estratégias 18.1 e 18.2 sofreram alterações. A estratégia 18.1 tem como objetivo avaliar a reformulação do plano de carreira no prazo de 2 (dois) anos do PME. A Lei que modifica o anexo do Plano de 2015 aponta na meta a seguinte redação:

> Avaliar **a possibilidade** de reformulação, no prazo de 2 (dois) anos desse PME, do plano de carreira, de forma que seja contemplado os cargos dos profissionais do magistério, assegurando a todos o acesso e a permanência em programas de qualificação, legalmente previstos. (VITÓRIA DA CONQUISTA, 2016, p. 38, grifo nosso)

Os verbos avaliar e criar utilizados nas estratégias 18.1 e 18.2 tiveram o acréscimo da palavra “possibilidade” em suas redações. O texto modificado pode apontar uma tentativa de retirada do compromisso por parte da administração de se responsabilizar pela garantia das estratégias. No caso da estratégia 18.1, a reformulação do plano no prazo previsto de 2 (dois) anos seria fundamental para a regulamentação do plano de carreira dos professores municipais da rede de ensino de Vitória da Conquista, como prevê a Lei Nº 1.762/2011, no artigo 53:

> O Plano de Carreira e Remuneração dos profissionais do magistério da educação básica municipal regulamentará os vencimentos e vantagens dos

> profissionais do magistério e observará como critério para fixação do vencimento: I - o tempo de serviço e a habilitação específica; II - a carga horária de trabalho. (VITÓRIA DA CONQUISTA, 2011, p.21)

O plano de carreira do município prevê os critérios de fixação do vencimento com base no tempo de serviço e habilitação. A valorização do profissional do Mágistério, expressa nas metas 17 e 18 no PNE e PME, embasam-se no reconhecimento da profissão, por meio da equiparação salarial segundo a formação equivalente a de outros profissionais com o mesmo nível, atrelada à necessidade de uma carreira consistente com perspectivas reais de valorização. Para isso, os planos de carreira devem possibilitar uma real progressão profissional, que esteja em conformidade com a formação e o tempo de atuação desses profissionais.

Quanto ao plano de carreira do município, este possui dois níveis:

> a) Nível I - formação pedagógica em nível médio, na modalidade normal médio ou magistério, destinados a atuar na educação infantil e cinco anos iniciais do ensino fundamental (1º ao 5º ano);
> b) Nível II - formação pedagógica em nível superior, na modalidade normal superior ou pedagogia, destinados a atuar na educação infantil e cinco anos iniciais do ensino fundamental (1º ao 5º ano) ou em curso de licenciatura plena, com habilitação específica, com atuação nas disciplinas específicas dos quatro anos finais do ensino fundamental (6º ao 9º ano). (VITÓRIA DA CONQUISTA, 2011, p.22)

É importante destacar que a condição de ingresso com apenas o ensino médio na modalidade normal previsto no plano de carreira do municipío vem definindo essa formação para a atuação nos anos iniciais do ensino fundamental. Em alguns estados, a formação em nível I está nos planos de carreira como nível em extinção ou quadro especial. Sobre isso, Abreu (2014) aponta que

> [...] estados nos quais o magistério na modalidade normal pertence a quadros especiais ou em extinção na carreira, significa dizer que embora esteja presente no plano de carreira esta condição de ingresso, ela foi substituída pela exigência de titulação em nível superior para acesso à carreira. (ABREU, 2014, p. 98)

Desde 2011 (ano em que o plano de carreira do município foi instituído), a única mudança apontada no plano está prevista na Lei N° 2.011 do ano de 2014, que faz um acréscimo no Art. 84 aos níveis do plano de carreira dos professores do município, o qual prevê aos professores com pós-graduação *lato sensu* 20% (vinte por cento) sobre o vencimento do cargo. Aos professores com pós-graduação *stricto sensu* na modalidade

mestrado, é previsto o acréscimo de 30% (trinta por cento) sobre o vencimento do cargo. O artigo prevê ainda que os professores estavéis que possuírem pós-graduação *lato sensu* e *stricto sensu* na modalidade mestrado na área da educação receberão 40% sobre o vencimento do cargo efetivo, como apontado. Porém, não se prevê nada sobre o nível de doutorado:

> Art. 84. Aos professores, estáveis, que concluírem pós-graduação *lato sensu* na área da educação de, no mínimo, 360 (trezentos e sessenta) horas-aulas, devidamente reconhecida pelo Ministério da Educação, será concedido incentivo no percentual de 20% (vinte por cento) sobre o vencimento do cargo efetivo, limitado a uma pós-graduação lato sensu.
> 1º Aos professores, estáveis, que concluírem pós-graduação *stricto sensu* na modalidade mestrado na área da educação, devidamente reconhecido pelo Ministério da Educação, será concedido incentivo no percentual de 30% (trinta por cento) sobre o vencimento do cargo efetivo, limitado a uma pós-graduação *stricto sensu*, sem que haja acumulação com o incentivo previsto.
> 2° Aos professores, estáveis, que possuírem pós-graduação *stricto sensu* e *lato sensu* na modalidade mestrado na área da educação, devidamente reconhecido pelo Ministério da Educação, receberão, a partir de 1º de maio de 2015, incentivo no percentual de 40% (quarenta por cento) sobre o vencimento do cargo efetivo, em substituição aos demais incentivos previstos nestes artigos.

Sobre os níveis instituídos nos planos de carreira, Godoy (2014) aponta em sua análise que o estado do Paraná apresenta seis níveis de formação em seu plano, dos quais três estão em extinção. Souza vem apontando que o plano de carreira de Rio Claro, no Estado de São Paulo, possui 7 (sete) níveis: Nível I-Médio; Nível II-Pedagogia ou Lato Sensu; Nível III-Pedagogia/LatoSensu ou Mestrado; Nível IV-Mestrado/Pedagogia ou Lato Sensu; Nível V-Doutorado Direto/Doutorado/Mestrado/Mestrado Lato Sensu e Pedagogia; Nível VI-Doutorado/Lato Sensu ou Pedagogia; Nível VII-Doutorado/Mestrado e Lato Sensu ou Pedagogia VI.

Outra questão a ser apontada é o cumprimento do 1/3 de carga horária para planejamento. Segundo a Entrevistada 3, o município

> [...] não garante o 1/3 previsto. As professoras do municipio recebem um valor de 16,7% a mais para complementar o tempo que elas deveriam ter para planejar. Valor que também não paga o tempo que elas não têm garantido. Elas deveriam ter um dia e meio para planejamento para quem tem 40 horas. No ano passado, o município garantiu 1/3 só para os professores que atuam no 1º e 2º ano, só para esses, por conta do projeto de proposta de alfabetização de melhorar o índice de alfabetização dos alunos. Daí, eles conseguiram oferecer para os professores de turma de 1º e 2º ano esse 1/3. (ENTREVISTA 3, 2020)

A Entrevistada 3 aponta que, durante as negociações realizadas pelo Sindicato dos professores frente aos gestores responsáveis, a alegação para o não cumprimento do 1/3 para todos os professores do 1º ao 5º anos e do reajuste previsto no PSPN é sustentada pela impossibilidade de ultrapassar o previsto na Lei de Responsabilidade Fiscal.

Rodrigues (2016) aponta em seu estudo sobre a remuneração e piso salarial em Minas Gerais que a Lei da Responsabilidade Fiscal foi e ainda vem sendo justificativa para o não cumprimento do PSPN por parte de estados e municípios. Para isso,

> [...] os gestores públicos alegam não poder ultrapassar esse percentual previamente estabelecido para pagamento da folha de pagamento, acarretando, em muitos dos casos, achatamento e diluição dos planos de carreira e remunerações abaixo do que fora prescrito na Lei. (RODRIGUES, 2016, p. 54)

Sobre isso, Brito (2015) mostra que a Lei de Responsabilidade Fiscal aponta no artigo 22 a impossibilidade de aumento excessivo de gastos, o que torna legítima a alegação dos gestores. Todavia, o mesmo artigo indica as exceções do caso. Nesse sentido, o PSPN enquadra-se em uma dessas exceções, pois está legalmente amparado. E, ainda que

> [...] o Estado não pudesse realizar o pagamento de sua folha de pessoal, o mesmo receberia da União, como está estabelecido em lei, o complemento desse valor para que fosse cumprido o vencimento inicial para os professores e demais profissionais da educação. Contudo, para que houvesse essa complementação, o estado teria que abrir seu orçamento e detalhar cada uma de suas despesas. (RODRIGUES, 2016, p. 55)

Ao ser indagado sobre como ocorreram as mudanças no Plano, mesmo após uma construção coletiva do documento aprovado anteriormente, o Entrevistado 2 destacou que

> [...] as mudanças não foram democráticas, né? Essa é a verdade. Porque essas mudanças não tiveram a participação do povo, né? Então, assim, não se pode dizer que foi democrática, né? Claro, os dois vereadores que pediram essas alterações, na oportunidade, estavam dentro da discussão também. Então, pediram algumas alterações, mas, nessas mudanças, não houve participação. (ENTREVISTADO 2, 2019)

A fala do Entrevistado 2 aponta o reconhecimento de que, por mais que o processo de elaboração do PME configure-se enquanto participativo por parte da comunidade, mudanças feitas por meio dos vereadores e sancionadas pelo prefeito do município, sem participação ou acompanhamento por parte dos envolvidos no processo de elaboração, não se assemelha em nada a um processo democrático.

No que tange às mudanças sofridas pelo PME elaborado pela sociedade civil do município, concordamos com Augusto (2015) sobre a necessidade de monitoramento das ações por parte da sociedade com interesse na educação. Nesse sentido, toda a população deve acompanhar e exigir o cumprimento das legislações e fazer as alterações necessárias (AUGUSTO, 2015).

A continuidade e acompanhamento da sociedade por prestação de contas a respeito das políticas implementadas podem, em parte, pressionar os que legitimam as políticas com base no interesse do mercado. Além disso, direitos garantidos por lei estão sendo descumpridos, o que leva a inferir que só o amparo da lei não é suficiente para a garantia da efetivação da valorização do professor.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Objetivamos com a realização deste estudo analisar o planejamento das metas e estratégias relativas à valorização docente do Plano Municipal de Educação de Vitória da Conquista/BA. O percurso construído nesta pesquisa possibilitou-nos compreender que a concepção de Estado adotada influencia diretamente nas ações que regulamentam as políticas sociais. Ainda que os documentos legais contemplem as garantias no tocante a valorização docente, a efetivação dessas medidas, em grande parte do tempo, recebe outros rumos.

Essas mudanças são marcadas, contraditoriamente, pelo interesse de organismos internacionais em desenvolver políticas de valorização do professor condicionadas a interesses econômicos de desenvolvimento do capital, promovendo, ora formações aligeiradas e tecnicistas, ora competições entre espaços escolares com o discurso de incentivo à melhoria da educação, ou, ainda, com o repasse de obrigações, alegando maior autonomia.

É a partir dessa realidade que as políticas públicas de valorização do magistério são delineadas e nesse panorama são construídas as políticas atuais. Contudo, evidenciamos, por meio da análise das políticas de valorização expressas em documentos legislativos, como a Constituição Federal de 1988, LDB, FUNDEF, FUNDEB, PSPN e PNE, os avanços obtidos pela luta histórica travada pela categoria, mediante uma correlação de forças, na busca de assegurar a implementação e efetivação dessas políticas.

No sentido da garantia expressa em lei nacional, observamos que grandes avanços ocorreram desde a Constituição de 1988 até os dias atuais. A respeito da formação, que está estabelecida nas metas 15 e 16 do Plano Nacional de Educação (2014-2024), o percentual de docentes com nível superior avançou consideravelmente, desde 2016. Além disso, observamos que o número de docentes com formação em níveis de pós-graduação também cresceu, o que apresenta um avanço na valorização docente, já que a formação, além de evitar a estagnação profissional, é indispensável para a melhoria da qualidade da educação.

Outra consideração a se fazer a respeito da formação é que, apesar de avançar no sentido de ampliá-la, que deveria se dar “preferencialmente com elevado padrão acadêmico, científico, tecnológico e cultural” (BRASIL, 2015), como apontam as DCNs, ela tem sido substituída por formações aligeiradas e técnicas.

A respeito da formação no cenário local, a análise apontou que a gestão do município de Vitória da Conquista não têm considerado importantes fatores que asseguram a valorização por meio da formação, substituindo o cargo do docente por monitores de classe e promovendo a desvalorização docente para cortar gastos. Além disso, as formações continuadas adotaram

um padrão tecnicista e mecânico, no qual a formação resume-se a discutir sobre como usar o livro escolhido ou como trabalhar alguns conteúdos cobrados nos exames nacionais, desconsiderando a realidade local de cada escola.

A respeito da remuneração expressa nos documentos nacionais e na meta 17 do PNE (2014), também tivemos avanços consideráveis: o próprio PSPN mostra-se como um importante passo dado. O século XX foi permeado de lutas salariais por parte da categoria docente, sindicatos e associações pela busca de se estabelecer o piso nacional. O PSPN, além de estabelecer o valor mínimo a ser pago aos professores, regulamentou a jornada de trabalho desses profissionais. Ainda que tenham ocorrido conquistas, é necessário avançarmos muito para que a valorização docente efetive-se quanto à remuneração, já que há ainda uma diferença de 57% no rendimento médio do magistério em relação a outras categorias.

A respeito da remuneração dos profissionais do magistério no município de Vitória da Conquista, a análise apontou que os docentes não têm recebido o reajuste salarial estabelecido pelo PSPN desde 2018. Além disso, os dados obtidos mostram que o plano de carreira não tem sido cumprido na íntegra, pois desconsidera o tempo de serviço e a formação dos professores. Ainda que a lei garanta para o professor o direito ao piso, ela não prevê nenhuma punição expressa para o município que descumprir a norma. Com isso, vários municípios, por motivos diversos, ainda não cumprem o pagamento do PSPN, como é o caso do município analisado.

Sobre a carreira, descrita na meta 18 do PNE (2014-2024), reconhecemos o avanço da lei no que diz respeito à criação dos planos de carreira. Segundo os dados, o Relatório 2° Ciclo de Monitoramento das Metas de 2018, 73% dos municípios brasileiros possuem plano de carreira; 66% desses municípios alegaram cumprir o plano, e 56% dos municípios cumprem os 2/3 limites; isso apresenta um avanço na valorização da carreira docente.

Quanto ao cenário local, a análise apontou que o município possui plano de carreira desde 2011, apesar disso, importantes elementos do plano não tem sido assegurados em sua integralidade, como o fato do município só cumprir parcialmente o 1/3 de carga horária destinado ao planejamento, alegando cuidado em não extrapolar o previsto na lei de responsabilidade fiscal.

Em análise do que foi pontuado a respeito da elaboração do PME-VDC, consideramos que a construção do Plano produziu interessantes momentos de debate educacional a partir de um modelo de representação e coletividade, o que nos permite, até certo ponto, dizer que o processo de elaboração deu-se de forma democrática. No entanto, ao mesmo tempo em que o

projeto de elaboração do PME pareceu assumir princípios de procedimento democrático, o planejamento adotou o perfil pautado nos moldes gerencialista.

Com características de um planejamento democrático e, ao mesmo tempo, burocrático, a elaboração do PME apresentou ambiguidades: ao mesmo tempo em que fez transparecer uma política inclusiva e participativa, assumiu um caráter gerencialista, pela via do cumprimento de ordem democrática para não sofrer penalidades financeiras. Além disso, o processo de decisão coletiva não foi respeitado, já que, quase um ano após a implementação do plano, um novo documento foi implementado e fez alteração das estratégias da Lei nº 2.042/2015 anteriormente aprovada.

Constatamos que as metas 15, 16, 17 e 18 estabelecidas no PME de Vitória da Conquista/BA estão em consonância com o PNE (2014-2024). Em análise das estratégias apontadas no PME e da modificação imposta pela Lei nº 2.108/2016, observamos que houveram estratégias suprimidas e modificações sofridas ao longo do texto. Essas mudanças, como as apontadas nas estratégias 18.1 e 18.2, com o acréscimo do termo “a possibilidade”, que, no texto, consta como uma afirmação, parece apresentar uma tentativa por parte do município de se isentar de cumprir o que está estabelecido em lei e o mesmo pode-se concluir da supressão das estratégias.

Assim, no geral, reconhecemos a importância dos instrumentos legais citados, já que estes reafirmam os preceitos defendidos pela categoria e que se apresentam como conquistas de lutas travadas pelos professores. A despeito disso, a implementação desses mesmos procedimentos está condicionada à conjuntura política e aos embates travados em cada estado e município.

Nesse sentido, o amparo da lei, por si só, não garante o atendimento das reivindicações históricas. Por esse motivo, a luta docente se faz vã? De modo nenhum! Os avanços apontados neste trabalho foram consequências de embates travados pela categoria docente, por isso acreditamos que se faz necessário que, além da participação dos profissionais em momentos como o da elaboração do Plano Municipal de Educação, eles sejam participativos em diversas instâncias e espaços, a fim de exigirem dos gestores públicos que os preceitos legais sejam cumpridos em sua plenitude.

REFERÊNCIAS

ABREU, Diana Cristina de. **Concepção, regulação e gestão da carreira docente no Brasil e no Chile no contexto das Reformas Educacionais**. 214f. 2014. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2014.

AFONSO, Carlos; SOUZA, Herbet de. **O Estado e o desenvolvimento capitalista no Brasil:** A crise fiscal. Rio de Janeiro, Paz e Terra, v. 20, 132 p. 1977.

ALMEIDA, Cristiane da Conceição Gomes de; CUNHA, Maria Couto; ARAÚJO, Rosemeire Barauna Meira de. Para além da formação: As Políticas Públicas do magistério público municipal da Bahia. *In*: **32ª Reunião Anual da Anped**, 2009. Disponível em: http://www.anped.org.br/sites/default/files/gt08-5666-int.pdf. Acesso em: 23 ago. 2019.

ALVES, Charles Alberto de Souza. **A Política de Remuneração dos professores da Rede Estadual de Educação Básica do Pará**. 240f. 2017. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2017.

ALVES, Thiago; PINTO, José Marcelino de Rezende. Remuneração e Características do Trabalho Docente no Brasil: um aporte. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 41, n. 143, p. 606–635, 2011.

ANDRADE, Helder Nogueira. Reflexões Sobre o Trabalho Docente no Plano Nacional e Educação: Limites e Perspectivas para Remuneração e Carreira do Magistério nas Metas 17 e 18. Marília, **Educação em Revista,** v. 13, n. 1, p. 31-46, Jan./Jun., 2012. Disponível em: http://www.bjis.unesp.br/revistas/index.php/educacaoemrevista/issue/view/217. Acesso em: 27 out. 2018.

ARANDA, Flávia Paula Nogueira. **A valorização docente na formulação do Plano Municipal de Educação de Dourados-MS (2015-2025)**. 182f. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Dourados, 2018.

ARANHA, Antônio Vieira Soares; SOUZA, João Valdir Alves de. As licenciaturas na atualidade: nova crise? **Educar em Revista,** Curitiba, Brasil, n. 50, p. 69-86, out./dez. 2013. Disponível em: https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/34745/21530. Acesso em: 19 set. 2018.

ARAÚJO, Fádyla Késsia Rocha de. **Desafios da valorização dos professores da Educação Básica da rede pública estadual de ensino do Rio Grande do Norte:** carreira e remuneração (2009-2015). 260f. 2017. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2017.

ARAÚJO FILHO, Heleno Manoel Gomes de. As lutas e a agenda sindical para a valorização do magistério na perspectiva da CNTE: qual a contribuição do novo Plano Nacional de Educação? **Cad. Cedes**, Campinas, v. 35, n. 97, p. 575-587, set./dez., 2015. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v35n97/1678-7110-ccedes-35-97-00575.pdf. Acesso em: 25 mar. 2019.

ASSUNÇÃO, Ada Ávila; OLIVEIRA, Dalila Andrade. Intensificação do trabalho e saúde dos professores. **Educ. Soc**., Campinas, v. 30, n. 107, p. 349-372, ago. 2009. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/es/v30n107/03.pdf. Acessoem: 12 mar. 2019.

AUGUSTO, Maria Helena. A Valorização dos professores da educação básica e as políticas de responsabilização: o que há de novo no Plano Nacional de Educação. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 35, n. 97, p. 535-552, set./Dez., 2015. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v35n97/1678-7110-ccedes-35-97-00535.pdf. Acesso em: 16 ago. 2019.

AZAMBUJA, Darcy. **Introdução a Ciência Política**. 2. ed., São Paulo, Editora Globo, 2008.

BARBOSA FILHO, Fernando de Holanda; PESSOA, Samuel de Abreu. A Carreira de Professor Estadual no Brasil: os casos de São Paulo e Rio Grande do Sul. **Revista de Administração Pública**, Rio de Janeiro, v. 45, n. 4, p. 965-1001, jul./ago. 2011. Disponível em:

BARROS, Amauri da Silva; BERNARDES, Clarissa Tenório Ribeiro; SANTOS, Vera Lucia Pontes dos. Docência para a Educação Básica e as Novas Diretrizes Curriculares Nacionais: uma análise político-pedagógica. *In:* XI Congresso Nacional de Educação EDUCARE, 2013, Curitiba. **Anais eletrônicos...** Curitiba: PUC, 2013. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/27342_13772.pdf. Acesso em: 4 abr. 2019.

BARROSO, João. O Estado, a Educação e a Regulação das Políticas Públicas. **Educ. Soc.,** Campinas, v. 26, n. 92, p. 725-751, Especial, Out. 2005. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/es/v26n92/v26n92a02.pdf. Acesso em: 21 abr. 2018.

BAUER, Carlos; SEVERINO, Antônio Joaquim. Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024: compromissos, desafios e perspectivas. **Eccos – Rev. Cient.,** São Paulo, n. 36, p. 11-15, jan./abr., 2015. Disponível em: http://oaji.net/articles/2017/4613-1493221357.pdf. Acesso em: 04 mai. 2018.

BOBBIO, Noberto; MATTEUCCI, Nicola; PASQUINO, Gianfranco. **Dicionário de Política**. 10. ed., Brasília: Editora Universidade de Brasília, v. 2, p.1.330, 1997.

BORGES, André. Governança e política educacional: a agenda recente do Banco Mundial. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v. 18, n. 52, p. 125-138, 2003. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/rbcsoc/v18n52/18069.pdf. Acesso em: 19 abr. 2019.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf. Acesso em: 27 abr. 2019.

BRASIL. Lei nº 9.394/96. Estabelece as **Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, publicada no Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, de 23.12.1996a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 27 abr. 2019.

BRASIL. Lei n.º 9.424 de 24 de dezembro de 1996. Dispõe sobre o **Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério**. Publicada no DOU de 26.12.96. DF: Brasília, 1996b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9424.htm. Acesso em: 09 jul. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação -** Lei 10.172/2001. DF: Brasília, 2001.

BRASIL. **Lei 11.494 de 20 de junho de 2007**. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação. DF: Brasília, 2007. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/lei/l11494.htm. Acesso em: 29 jul. 2019.

BRASIL. **Lei 11.738 de 16 de julho de 2008**. Regulamenta a alínea "e" do inciso III do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. DF: Brasília, 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11738.htm. Acesso em: 29 jul. 2019.

BRASIL. **Resolução CNE nº 2/2009 e Parecer CNE/CEB nº 09/2009.** Diretrizes Nacionais para os Novos Planos de Carreira e de Remuneração para o Magistério dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios. Brasília/DF: MEC, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/resolucao_cne_ceb002_2009.pdf. Acesso em: 21 de nov. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB nº 9, de 2 de abril de 2009.** Revisão da Resolução CNE/CEB nº 3, de 1997, que fixa Diretrizes para os Novos Planos de Carreira e de Remuneração para o Magistério dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 02 ago. 2009.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da Educação Básica:** Sinopse Estatística da Educação Básica – 2009. Disponível em: https://ces.ibge.gov.br/base-de dados/metadados/inep/educacao-basica. Acesso em: 29 ago. 2019.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação 2014-2024**. Lei no 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 15 de ago. 2018.

BRASIL. **Lei de 01 de julho de 2015**. Institui as Diretrizes Curriculares para a Formação Inicial e Continuada em Nível Superior de Profissionais do Magistério para a Educação Básica. MEC/CNE/CP, 2015.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Relatório do 1.º Ciclo de Monitoramento das Metas do PNE (Biênio 2014-2016)** Governo Federal, 2016.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Relatório do 2.º Ciclo de Monitoramento das Metas do PNE-2018**. Brasília, DF: Inep, 2018.

BRITO, Vera. Lúcia. Ferreira Alves de. A reforma da gestão pública e a remuneração docente. *In:* REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 37, 2015. **Trabalhos completos.** Florianópolis, SC: UFSC, 04 a 08 de out. 2015. Disponível em: <http://www.anped.org.br/sites/default/files/trabalho-gt05-3829.pdf>. Acesso em: 13 out. 2015.

CARVALHO, Márcio Henrique de. **O Mal-Estar na Educação A Natureza do Trabalho Docente Entre o Sofrimento e o Ressentimento**. 116f. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação da Universidade de Brasília. Brasília, 2015.

CASTRO, Claudio Moura; IOSCHPE, Gustavo. Remuneración de los Maestros em América Latina: ¿es baja? afecta la calidad de la enseñanza? Documentos **PREAL**, Washington, n. 37, p.1-21, jan. 2007.

CASTRO, Eliane Pereira dos Santos. **As políticas de formação continuada do professor do Ensino Médio no Tocantins e seus desdobramentos na valorização docente**. 165f. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Católica de Goiás. Goiânia, 2017.

CASTRO, Fabiana Rodrigues de Almeida. O declínio dos modelos de produção capitalista e o desemprego entre os trabalhadores cadastrados no SINE/PI, em Teresina. *In*: V Jornada Internacional de Políticas públicas, 2011, São Luís. **Anais eletrônicos Estado, desenvolvimento e crise do Capital**, São Luís: UFMA, 2011. Disponível em: http://www.joinpp.ufma.br/jornadas/joinpp2011/cdvjornada/jornada_eixo_2011/transformacoes_no_mundo_do_trabalho/o_declinio_dos_modelos_de_producao_capitalista_e_o_desemprego.pdf. Acesso em: 20 out. 2019.

CHESNAIS, François. A emergência de um regime de acumulação mundial predominantemente financeiro. **Revista de Estudos Marxistas**, n. 3, p. 1-44, São Paulo: Hucitec, 1997. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_nlinks&ref=000107&pid=S0103. Acesso: 22 de jul. 2019.

DAVID, Ana Celeste da Cruz, et al. Programa De Apoio à Educação Municipal (PROAM): uma experiência de fortalecimento das municipalidades no contexto educacional baiano. *In:* **Política e Administração da Educação**, 2014. Disponível em: http://www.anpae.org.br/IBERO_AMERICANO_IV/GT5/GT5_Comunicacao/AnaCelesteDaCruzDavid_GT5_integral.pdf. Acesso em: 18 out. 2019.

DÓRIA, Arlete Rocha Miranda. **Discursos Sobre o Plano Municipal de Educação de Vitória Da Conquista:** Análise Dos Contextos que Permeiam a Meta 1. 167f. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, 2019.

DOURADO, Luiz Fernandes. Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica: concepções e desafios. **Educ. Soc.,** Campinas, v. 36, n. 131, p. 299-324, abr./ jun., 2015. Disponível em: https://doi.org/10.1590/ES0101-73302015151909. Aceeso: 21 abr. 2019.

DOURADO, Luiz Fernando. Valorização dos profissionais da educação: Desafios para garantir conquistas da democracia. **Revista Retratos da Escola,** Brasília, v. 10, n. 18, p. 37-56, jan./jun. 2016. Disponível em: https://ei-ieal.org/sites/default/files/docs/retratos_da_escola_18_2016.pdf. Aceeso: 21 abr. 2019.

DURVAL, Ana Clara Ramalho Do Monte Lins. **Sentidos da formação continuada:** Uma construção sob o olhar de professores do Ensino Médio. 176f. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Caruaru, 2016.

EASTON, David. O Sistema Político Sitiado pelo Estado. *In:* LAMOUNIER, Bolivar (org.). **Ciência política nos anos 80**. Brasília, Editora UnB, p. 54-76, 1982.

FAORO, Raymundo. **Os donos do poder**. Formação do Patronato Político Brasileiro. Rio de Janeiro: Globo, 1958.

FARIAS, Adriana de Jesus Diniz. Políticas Públicas Educacionais e valorização docente. **Rev. Eletrônica Pesquiseduca**, Santos, v. 5, n. 10, p. 337-355, jul.-dez., 2013. Disponível em: file:///C:/Users/sam_m/Downloads/312-1003-1-PB.pdf. Acesso: 21 abr. 2019.

FERRAZ, Marcos. Estado, política e sociabilidade. *In:* SOUZA, Ângelo Ricardo de. (Orgs.). **Políticas educacionais:** conceitos e debates. Curitiba: Appris, p. 35-52, 2012.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As pesquisas denominadas “estado da arte”. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, n. 79, p. 257-272, ago., 2002. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S0101-73302002000300013. Acesso em: 16 de jun. 2019.

FIORI, José Luís. **Em busca do dissenso perdido**. Ed. Insight, Rio de Janeiro, 1995.

FLÔRES, Taís Pereira. **A (des)valorização do Magistério:** Uma análise sobre a profissionalização e a valorização do magistério a partir do Estatuto do Magistério Público do Rio Grande do Sul de 1954 e da experiência da Deputada Suely de Oliveira. 165f. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2018.

FONTES, Lana Mara Couto Oliveira. **A valorização do magistério da Educação Básica nos planos nacionais de educação (2001 e 2014):** análise das metas e estratégias. 245f. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, 2017.

FRANCO, Kaio José Silva Maluf. **A valorização profissional docente da Educação Básica em Goiás (1990-2015)**. 119f. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Goiás. Jataí, 2016.

GANDINE, Raquel. Características patrimonialistas do Estado brasileiro: anotações para estudos de política educacional. **RBPAE**, v. 24, n. 2, p. 197-213, mai./ago. 2008.

GARCIA, Carlos Marcelo. **Formação de professores para uma mudança educativa**. Porto: Porto Editora, 1999.

GATTI, Bernadete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli Eliza Afonso. **Políticas docentes no Brasil:** um estado da arte. Brasília: UNESCO, 2011.

GODOY, Arilda Schmidt. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **RAE - Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 35, n. 2, p. 57-63, 1995. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/rae/v35n2/a08v35n2.pdf. Acesso em: 21 abr. 2019.

GODOY, Marina de. **Vencimento, remuneração e carreira docente no estado do Paraná (2005-2012)**. 139f. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2014.

GOUVEIA, Aparecida Joly. As Ciências Sociais e pesquisa sobre educação. **Rev. Sociol**. USP, São Paulo, p. 71-79. 1. set. 1989. Disponível em: https://doi.org/10.1590/ts.v1i1.83333. Acesso em: 21 abr. 2019.

GOETTERT, Jones Dari. **Introdução à história do movimento sindical**. 3. ed. 1ª reimp. Brasília, Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação, 2014. p. 123.

GOMES, Valdete Aparecida Fernandes Moutinho. **"A gente é tão importante na vida dos alunos":** a valorização docente em narrativas de professoras dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. 162f. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) - Educação da Universidade Federal de Ouro Preto. Mariana, 2018.

GROCHOSKA, Marcia Andreia. **Políticas educacionais e a valorização do professor:** carreira e qualidade de vida dos professores de educação básica do município de São José dos Pinhais/PR. 271f. 2015. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2015.

GUIMARÃES NETO, Altamiro Gomes. **Entre o formulado nos planos e a visão dos docentes:** formação, profissão e valorização docente na rede pública municipal de educação em Bela Vista de Goiás. 161f. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Goiás. Goiânia, 2018.

HARVEY, David. **A condição pós-moderna:** uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural. 3. ed. São Paulo: Loyola, 1989

HOBBES, Thomas. **Leviatã ou Matéria, Forma e Poder de um Estado Eclesiástico e Civil**. 2. Ed. Trad. João Paulo Monteiro e Maria Beatriz Nizza da Silva. São Paulo: Abril Cultural, 1979. Coleção Os Pensadores.

HORTA, José Silvério Baia. Planejamento educacional. *In:* TRIGUEIRO, Durmeval Mendes (Coord.). **Filosofia da educação brasileira**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1983, p. 195-239.

HYPOLITO, Álvaro Luís M. A valorização docente na perspectiva do Plano Nacional de Educação (2014-2024). **Cad. Cedes**, Campinas, v. 35, n. 97, p. 517-534. Dez. 2015. Disponível em: file:///C:/Users/sam_m/Downloads/A_valorizacao_docente_na_perspectiva_do_plano_naci.pdf. Acesso: 21 abr. 2019.

IBGE, Educa. Portal do IBGE voltado para educação. 2018. Disponível em: https://www.ibge.gov.br/. Acesso em: 05 jun. 2019.

IMHOF, Éden Luciana Böing. **Políticas públicas de valorização da profissão docente no Brasil:** avanços e contradições em seus processos de materialização. 96f. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Oeste de Santa Catarina. Santa Catarina, 2016.

JACOMINI, Márcia Aparecida; ALVES, Thiago; CAMARGO, Rubens Barbosa de. Remuneração Docente: desafios para o monitoramento da avaliação dos professores brasileiros no contexto da meta 17 do Plano Nacional de Educação. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, Tempe, Arizona, n. 24, v. 73, 2016.

JACOMINE, Márcia Aparecida; NASCIMENTO**,** Ana Paula Santiago do; THOMAZINII Leandro. Carreira e Vencimento Base dos Professores da Rede Pública Paulistana. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 43, n. 4, p. 1453, out./dez. 2018. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/edreal/v43n4/2175-6236-edreal-2175-623674835.pdf. Acesso em: 18 jul. 2019.

LEFORT, Claude. **A invenção democrática**. São Paulo: Brasiliense, 1981.

LIRA, Ildo Salvino de; SANTOS, Ana Lúcia Felix dos. Política municipal de valorização do magistério: analisando as percepções de professores. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 12, n. 23, p. 319-351 set./dez. 2016. Disponível em: file:///C:/Users/sam_m/Downloads/917-157-1534-1-10-20170901.pdf. Acesso em: 18 jul. 2019.

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

KARL, Marx. **Para a crítica da filosofia do direito de Hegel**. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2010. p.177.

MARX, Karl; ANGELS, Friedrich. **Sagrada família ou a Crítica contra Bruno Bauer e consortes**. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2011. p. 289.

MEDEIROS, Gilvan. **A valorização do professor do Ensino Médio em Santa Catarina e Minas Gerais:** limites e possibilidades. 94f. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Sul de Santa Catarina. Santa Catarina, 2014.

MELO, Ana Paula De. **Condições sociais para a atratividade, o acesso e a permanência nas licenciaturas da UEPG**. 238f. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Ponta Grossa. Paraná, 2018.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 28. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

MONLEVADE, João Antônio Cabral de. **Valorização salarial dos professores:** o papel do Piso Salarial Profissional Nacional como instrumento de valorização dos professores da

Educação Básica pública. 317f. 2000. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.

MOURA, Assis Souza de. **Remuneração variável do Magistério Público da Educação Básica na Rede Estadual de Ensino da Paraíba:** (des)valorização profissional? 233f. 2015. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa, 2015.

MOURA, Eliel da Silva. A Construção da ideia de Plano Nacional de Educação no Brasil: Antecedentes Históricos e Concepções. *In:* **36ª Reunião Nacional da ANPEd**, 16., 2013, Goiânia-GO, 2013. Disponível em: http://www.anped.org.br/sites/default/files/gt05_3246_texto.pdf. Acesso em: 18 mar. 2019.

MOTA, Lorena Alves Nunes. **Fatores que determinam as condições de trabalho nas escolas e políticas públicas de apoio a infraestrura escolar, aos alunos e aos professores da Rede Estadual em Goiânia**. 139f. 2018. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Regional) Centro Universitário Alves Faria, Goiânia, 2018.

NASCIMENTO, Tatiana Oliveira Santos. **O Plano Nacional De Educação e os desafios para a elaboração dos planos municipais de educação**. 112f. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Oeste Paulista, Presidente Prudente-SP, 2018.

OLIVEIRA, Adão Francisco. Políticas Públicas Educacionais: conceito e contextualização numa perspectiva didática: *In:* OLIVEIRA, Adão F. de; PIZZIO, Alex; FRANÇA, George (Orgs.). **Fronteira da Educação:** desigualdade, tecnologias e políticas. São Paulo: Editora da PUC, 2010. p. 93-99. Disponível em: https://www.sinprodf.org.br/wp-content/uploads/2012/01/texto-4-pol%C3%8Dticas-p%C3%9Ablicas-educacionais.pdf. Acesso: 19 jul. 2019.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. A nova regulação de forças no interior da escola: carreira, formação e avaliação docente. *In*: **RBPAE**. v. 27, n. 1, p. 25-38, jan./abr. 2011. Disponível em: file:///C:/Users/sam_m/Downloads/19917-72218-1-PB.pdf. Acesso em: 22 jul. 2019.

OLIVEIRA, José Rogério de. **A política de valor e des-valor do trabalho docente nos documentos da OCDE**. 158f. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília. Brasília, 2018.

OLIVEIRA, Victor Manoel Alab de. **Política de remuneração do magistério público no Município de Rio Branco/Acre:** repercussões na valorização do magistério. 142f. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Acre, Rio Branco, 2016.

PASCHOALINO, Jussara Bueno de Queiroz. A complexidade do trabalho docente na atualidade. *In:* **Seminário Nacional de Educação Profissional e Tecnológica**. CEFET-MG, 2008.

PEREIRA, Júlio Emílio Diniz. Formação continuada de professores. *In*: OLIVEIRA, Dalila Andrade (org.). **Dicionário:** trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010.

PERONI, Vera Maria Vidal. **Política Educacional e Papel do Estado no Brasil dos anos de 1990**. São Paulo, Xamã, 2003.

PINTO, Isabela Cardoso de Matos. Mudanças nas Políticas Públicas: a perspectiva do ciclo de política. **Rev. Pol. Públ.** São Luís, v. 12, n. 1, p. 27-36, jan./jun. 2008. Disponível em: http://www.periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/rppublica/article/view/3832/1960. Acesso em: 14 out.2017

POULANTZAS, Nicos. **O Estado, o poder e o socialismo**. Rio de Janeiro: Graal, 2000.

RIBEIRO, Josete Maria Cangussú. **A jornada de trabalho dos professores da escola pública em contexto de políticas de valorização docente e qualidade da educação**. 265f. 2014. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2014.

RIBEIRO, Josete Maria Cangussú; FIGUEIREDO, Geni Conceição; LANCELOTT, Fabiana Pereira Leite. Valorização do magistério e remuneração dos (as) professores (as) da educação básica em Mato Grosso. **Fineduca – Revista de Financiamento da Educação**, Porto Alegre, v.4, n.6, p. 17, 2014. Disponível em http://seer.ufrgs.br/fineduca. Acesso em: 12 set. 2019.

RODRIGUES, Luciana Cristina Nogueira Honório. **Remuneração e piso salarial em Minas Gerais:** valorização ou precarização do trabalho docente? 142f. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) -Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2016.

ROMANO, Pauliane. Verbete Piso Salarial Nacional. *In:* OLIVEIRA, Dalila Andrade; (Org.). **Dicionário: trabalho, profissão e condição e docente.** Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010.

SAMPAIO, Ana Maria Mendes. **Demandas de desenvolvimento profissional docente no Município de Mariana-MG:** PNE (2014-2024) e PME (2015-2024). 220f. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) - Educação da Universidade Federal de Ouro Preto-Mariana, 2018.

SANTOS, Camila de Fátima Soares dos. **A formação docente no PNE 2014-2024:** Desafios para a produção de políticas de formação e valorização de professores no Brasil. 150f. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões. Rio Grande do Sul, 2017.

SANTOS, Edlamar Oliveira; BATISTA NETO, José. Políticas de formação continuada: O discurso sobre a qualificação docente e a valorização do magistério. **Revista Multidisciplinar Peykeyo Científico**, v.1, n. 1, p.16, 2015. Disponível em: http://periodicos.estacio.br/index.php/pkcroraima/article/view/1628. Acesso em: 16 jul. 2019.

SAVIANI, Dermeval. **Da nova LDB ao FUNDEB**: por uma outra política educacional. Campinas, SP: Autores Associados, 2007. (Coleção educação contemporânea).

SAVIANI, Demerval. **Sistema Nacional de Educação e Plano Nacional de Educação**: significado, controvérsias e perspectivas. Campinas, SP: Autores Associados, 2014.

SCHEIBE, Leda. Valorização e formação dos professores para a educação básica: questões desafiadoras para um novo Plano Nacional de Educação. **Educ. Soc**., Campinas, v. 31, n. 112,

p. 981-1000, jul./set. 2010. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br. Acesso em: 12 set. 2019.

SECCHI, Leonardo. **Políticas públicas:** conceitos, esquemas de análise, casos práticos. São Paulo: Cengage Learning, 2010.

SHIROMA, Eneida Otto; MORAES, Maria Célia Marcondes de; EVANGELISTA, Olinda. **Política Educacional**. 3. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

SILVA JUNIOR, João dos Reis; SGUISSARDI, Valdemar. **Novas Faces da Educação Superior no Brasil** – Reformas do Estado e Mudanças na produção. Bragança Paulista: EDUSF, 1999.

SILVA, Maria Abádia da. **Intervenção e consentimento:** a política educacional do Banco Mundial. FAPESP, 1ed. 2002.

SILVA, Roniel Sampaio. **Quando a docência abandona os professores:** a evasão docente na Rede Pública Estadual de Rondônia (2008-2012). 140f. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Rondônia. Porto Velho, p.140, 2015.

SOARES, Mario Lúcio Quinhão. **Teorias do Estado:** novos paradigmas em face da globalização. São Paulo: Atlas, 2011.

SOBZINSKI, Janaina Silvana. **Valorização dos professores:** Análise dos planos de carreira de municípios do Paraná. 242f. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Ponta Grossa, Paraná, 2015.

SOUZA, Celina. Políticas públicas: questões temáticas e de pesquisa. **Caderno CRH,** Salvador, n. 39, jul./dez. 2003. Disponível em: http://dx.doi.org/10.9771/ccrh.v16i39.18743. Acesso em: 27 ago. 2019.

SOUZA, Jeferson Mello. **A construção da carreira docente no sistema municipal de ensino de Rio Claro:** profissionalização e valorização profissional. 176f. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Paulista, São Paulo, 2015.

TEIXEIRA, Eliara Cristina Nogueira da Silva. **Impactos da Lei do Piso Salarial Nacional no Município de Pindaí-Ba e suas implicações na valorização docente:** sentidos dos/as professores/as. 241f. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, 2016.

THOMAZINI, Leandro. **Carreira e vencimento de professores da Educação Básica no estado de São Paulo**. 249f. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Paulo, Guarulhos, 2016.

VALENTE, Ivan; ROMANO, Roberto. PNE: Plano Nacional de Educação ou carta de intenção? *In:* **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, p. 96-107, set., 2002. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/es/v23n80/12926.pdf. Acesso em: 21 abr. 2018.

VAZ, Marta Rosani Taras. **A oferta e a demanda de Pedagogos no Paraná (2009-2013):** análise da relação entre trabalho e formação e suas implicações na (des) valorização

profissional. 182f. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Ponta Grossa, Paraná, 2016.

VERÇOSA, Pelegrino Santos. **Remuneração do Magistério Estadual da Educação Básica do Acre:** Implicações Da Política de Fundos, do PSPN e de alterações na legislação local. 218f. 2016. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2016.

VIANA, Adriely Cordeiro Lima. **A carreira e a remuneração dos professores da Rede Pública Municipal de Ensino De Castanhal-PA**. 191f. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Pará, Belém, 2018.

VIEIRA, Juçara Dutra. Conferência Nacional da Educação Básica: A valorização profissional no contexto da construção do Sistema Nacional de Educação: *In:* **Documentos CONAE**, 2010.

VIEIRA, Juçara Dutra**.** Valorização dos profissionais Carreira e salários. **Revista Retratos da Escola,** Brasília, v. 8, n. 15, p. 409-426, jul./dez. 2014. Disponível em: http://www.esforce.org.br/. Acesso em: 20 out. 2019

VITÓRIA DA CONQUISTA. **Lei nº 1.762, de 30 de junho de 2011**. Dispõe sobre o Estatuto do Magistério Público Municipal e o Plano de Carreira e Remuneração dos Profissionais da Educação no Município de Vitória da Conquista. Disponível em: www.simmp.com.br. Acesso em: 15/02/2020.

VITÓRIA DA CONQUISTA. **Lei n° 2.011, de 23 de dezembro de 2014**. Altera dispositivos da Lei n° 1.762/2011 e dá outras providências. Disponível em: www.simmp.com.br. Acesso em: 15 fev. 2020.

VITÓRIA DA CONQUISTA. PMVC. SMED. **Lei n. 2.042, de 26 de junho de 2015**. Aprova o Plano Municipal de Educação – PME, e dá outras providências. Diário Oficial de Vitória da Conquista. Disponível em: http://www.simmp.com.br/wp-content/uploads/Diário-Oficial-26-06- 2015-Lei-nº-2042-2015-2. pdf. Acesso em: 06 mai. 2019.

VITÓRIA DA CONQUISTA. Plano Municipal de Educação. **Lei nº 2.108, de 11 de outubro de 2016**. Disponível em: http://dom.pmvc.ba.gov.br/diarios/previsualizar/XMjRDgNz/165. Acesso em: 16 ago. 2019.

WEBER, Silke. O Plano Nacional De Educação e a Valorização Docente: Confluência do debate nacional. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 35, n. 97, p. 495-515, set.-dez., 2015.

APÊNDICE A – Roteiro de entrevista semiestruturada: Elaboração e implementação do Plano Municipal de Educação de Vitória da Conquista

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Políticas de valorização para professores da Educação Básica: da implementação a efetivação das políticas de valorização docente no município de Vitória da Conquista-Ba

Mestranda: Fernanda Ribeiro Paz
Orientadora: Profa. Dra. Ennia Débora Passos Braga Pires
Linha 1: Educação, Políticas Públicas e Gestão

ENTREVISTA SOBRE A ELABORAÇÃO E IMPLEMENTAÇÃO DO PME

BLOCO 1

1. Qual a sua graduação?
2. Possui pós-graduação? Qual?

BLOCO 2

1. De que maneira chegou a você, a informação sobre a necessidade da elaboração de um PME para o município?
2. Sobre elaboração do PME em 2015, você se recorda se, foi convidado(a) para alguma discussão a respeito do Plano?
3. Como se definiu a sua participação no processo de elaboração do PME (2015) ?
4. No período de elaboração do PME, houve a preocupação em estimular a participação da escola, da família e da sociedade civil para participar da elaboração do Plano? Por quê?

BLOCO 3

1. Como você descreveria o processo de implementação que se deu no município?
2. Houve palestras, fóruns, conferências e envolvimento do conselho municipal na elaboração do plano?
3. Quais segmentos são os convidados a participar? Quem são esses indivíduos/instituições envolvidas no processo de implementação?
4. A esses segmentos presentes, foi-lhes dada a possibilidade de fazer alguma proposta?
5. Como a comissão organizadora do Plano foi selecionada?
6. Aponte as dificuldades encontradas durante a elaboração do Plano.
7. Houve alteração no plano por parte do poder executivo antes de encaminhar para a câmara de vereadores para aprovação?

8. Qual a contribuição do PME para a valorização docente no município de Vitória da Conquista?
9. Você gostaria de destacar algum aspecto relevante acerca do processo de elaboração e implementação do PM?

APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

Conforme Resolução nº 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde – CNS

Você está sendo convidado (a) como voluntário(a) a participar da pesquisa "O planejamento de políticas de valorização docente no contexto de elaboração do Plano Municipal de Educação em Vitória da Conquista-BA". Neste estudo pretendemos responder a esta questão central: Como se deu o planejamento das metas e estratégias relativas à valorização docente do Plano Municipal de Educação (PME) de Vitória da Conquista?

O motivo que nos leva a estudar a valorização do professor surgiu ainda na graduação de Pedagogia a partir do Programa de Iniciação à Docência (PIBID) e devido a minha própria experiência como docente durante cinco anos na rede pública de ensino, na situação de professora contratada. Durante os anos de atuação na Rede Municipal de Vitória da Conquista, deparei-me com vários profissionais descontentes com a profissão visto que a não efetivação dos pilares carreira, remuneração, jornada e condições de trabalho, que compõe a carreira docente trazem consequências negativas na atuação destes profissionais.

Buscamos nos aproximar do objeto pesquisado através de uma abordagem qualitativa, tendo como instrumentos de coleta de dados: a pesquisa bibliográfica, que perpassará pela compreensão da concepção do que compõe a valorização docente e os pilares que a asseguram; a análise documental, onde serão explorados nos arquivos públicos as leis que regulamentam a valorização docente, como o Plano Municipal de Vitória da Conquista, entrevista semiestruturada objetivando compreender o processo de implementação do Plano Municipal de Educação.

Você não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Você será esclarecido(a) em todas as formas que desejar e estará livre para participar ou recusar-se. Você poderá retirar o consentimento ou interromper a sua participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não causará qualquer punição ou modificação na forma em que é atendido(a) pelo pesquisador que irá tratar a sua identidade com padrões profissionais de sigilo. Você não será identificado em nenhuma publicação. Este estudo apresenta risco mínimo. Os riscos desta pesquisa podem ocorrer através de algum constrangimento, no entanto os participantes podem abandonar a pesquisa a qualquer momento, e em caso de necessidade ofereceremos acompanhamento psicológico.

Ressaltamos que seu anonimato será preservado, bem como será respeitada a sua integridade física, psíquica, intelectual, social, moral, cultural e espiritual. Destacamos, também, que a sua participação é voluntária e não implicará nenhum tipo de remuneração, podendo abandonar o estudo a qualquer momento se assim desejar, sem nenhum prejuízo individual ou para sua família. Caso haja a necessidade de esclarecimentos adicionais ou alguma dúvida, poderão ser dirimidas antes, durante ou depois desta pesquisa, com o pesquisador, pelo telefone (77) 988153412. Os benefícios deste estudo são colaborar com os estudos sobre valorização docente do Município de Vitória da Conquista, posteriormente, caso a pesquisa tenha alcance e reconhecimento, promover reflexões que possam refletir em novas práticas. A compreensão desta proposta, bem como as ambiguidades e equivalências entre as proposições, é importante ponto de análise e reflexão para uma ação ativa no contexto escolar respaldado no princípio da participação para a melhoria da qualidade da educação.

Os resultados estarão à sua disposição quando finalizados. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a sua permissão. Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 anos, e após esse tempo serão destruídos. Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma das vias será arquivada pelo pesquisador responsável, e a outra será fornecida a você.

Eu, _____fui informado(a) dos objetivos do presente estudo de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações, e posso modificar a decisão de participar se assim o desejar. Declaro que concordo em participar desse estudo. Recebi uma via deste termo de consentimento e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Vitória da Conquista, ____ de _____ de 2019.

_____

Assinatura do(a) participante da pesquisa

ANEXO A – Cópia da Lei 2.042/2015: documento que aprova o PME de Vitória da Conquista

MUNICÍPIO DE VITÓRIA DA CONQUISTA www.pmvc.ba.gov.br

LEI Nº 2.042, DE 26 DE JUNHO DE 2015.

20.14. Garantir e efetivar a articulação entre as metas do PME, alinhadas ao PNE e ao PEE, e demais instrumentos orçamentários da União, do Estado e município, e os respectivos PPAs, LDOs e LOAs, do Estado e do município, em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino;

20.15. Acompanhar recursos provenientes da receita estadual para o financiamento público permanente da educação profissional pública, com o objetivo de expandi-la;

20.16. O Município deverá fortalecer os conselhos responsáveis pelo controle social dos recursos financeiros da educação e tornar público as prestações de contas em murais e meios eletrônicos no portal de transparência e órgãos competentes;

20.17. Garantir a aplicação dos recursos financeiros que devem ser destinados à melhoria da qualidade e gratuidade do ensino, na formação e valorização dos profissionais da educação, na organização escolar, prioritariamente, em instituições de ensino público;

20.18. Investir na valorização dos profissionais da educação, assegurando o cumprimento integral do plano de carreira;

20.19. Assegurar e priorizar investimentos para a formação continuada dos profissionais da educação;

20.20. Garantir aplicação dos recursos destinados à manutenção, reforma e construção de escolas com infraestrutura adequada às etapas e modalidades de ensino;

20.21. Destinar recursos no orçamento municipal para oferta e melhoria da qualidade do transporte escolar para alunos e professores e demais servidores da rede municipal de ensino;

20.22. Garantir recursos para a oferta e qualidade da merenda escolar;

20.23. Investir nas instituições de ensino observando às necessidades pedagógicas, as condições de acessibilidade, mobiliários e equipamentos para os profissionais da escola e alunos, com novas tecnologias apropriadas as atividades de ensino e aprendizagem;

20.24. Destinar recursos para as políticas de acompanhamento e melhoria da qualidade da educação;

20.25. Fixar um cronograma de aplicação dos recursos financeiros para as escolas públicas com a finalidade de aquisição, manutenção e reparos do patrimônio permanente e materiais de expediente, bem como ampliar os valores dos recursos financeiros dos mesmos.

ANEXO B – Cópia da Lei 2.108/2016, documento que modifica as estratégias da Lei 2.042/2015

DIÁRIO OFICIAL VITÓRIA DA CONQUISTA

Vitória da Conquista - Bahia
Ano 9 — Edição 1.741
quarta, 26 de outubro de 2016
Página 165 de 197

Comissão n.º 04 de Sindicâncias Administrativas
Fato Denunciado: Furto ocorrido em 05 de maio de 2015, nas dependências do Centro de Referência da Assistência Social (CRAS V), situado na Av. José Gonçalves n.º 15, Distrito de São Sebastião, zona rural deste Município, oportunidade em que foi subtraído 01 (um) micro system, marca Mondial, cor preta, tombado sob o n.º 57711;
Denunciante: Gerência de Segurança Patrimonial da Secretaria Municipal de Administração;
Data do Julgamento: 24/10/2016
Autoridade Julgadora: Ilmo. Sr. Secretário Municipal de Administração Interino – Edwaldo Alves Silva
Julgamento: "(...) Por fim, em respeito às provas colacionadas aos autos, considerando o relatório conclusivo desta Sindicância Administrativa Investigatória e a supremacia do interesse público, **resolvo acolher o entendimento da Comissão de Sindicâncias Administrativas, decidindo, portanto, pelo ARQUIVAMENTO deste procedimento, com fundamento no artigo 168, inciso I, da Lei Complementar Municipal n.º 1.786/2011, com as alterações introduzidas pela Lei Complementar Municipal n.º 1.902/2013.**
Ante o exposto, **PROCEDA-SE** ao encaminhamento de cópias deste Termo de Julgamento para a:
1) Secretaria Municipal de Desenvolvimento Social, para que tenha ciência do inteiro teor deste documento, com a recomendação para que adote medidas visando à melhoria da segurança dos equipamentos, de forma a impedir a ocorrência de outros ilícitos, especialmente quanto a instalação de monitoramento eletrônico e cerca elétrica no prédio em que funciona o Centro de Convivência e Fortalecimento junto ao Centro de Referência da Assistência Social – CRAS V;
2) Gerência de Segurança Patrimonial, para que tenha ciência do inteiro teor deste julgamento;
3) Coordenação de Material e Patrimônio para que providencie a baixa no registro de tombamento do objeto furtado, qual seja: 57711;
4) Após, arquive-se. (...)".

CONVITE

CHAMADA DO EDITAL DE CARTA CONVITE 008/2016

PROCESSO LICITATÓRIO 026/2016

A CÂMARA MUNICIPAL DE VITÓRIA DA CONQUISTA CMVC, através da Comissão Permanente de Licitação, nomeada pelo Decreto nº 1.521/2016, no uso de suas atribuições legais, torna público para conhecimento de todos os interessados que, na **data de 03 de novembro de 2016, a partir das 15:00 horas**, junto a sua sala de Reunião, sediado na Rua Coronel Gugá, n. 150, Centro, 4º andar, na Cidade de Vitória da Conquista/BA, realizará licitação, na modalidade **Carta Convite**, para contratação de empresa para serviços de reforma e adequação na Câmara Municipal de Vitória da Conquista, conforme planilha de referência anexa ao Edital. Cumpre informar que o Edital pode ser obtido, a partir desta publicação, junto à sede da Licitada, Câmara Municipal de Vitória da Conquista/BA, no setor denominado Diretoria Administrativa e Financeira, 4º andar, sala 401, de segunda à quinta-feira em horário comercial, e às sextas-feiras das 08 até às 12 horas.

Vitória da Conquista - BA, 26 de outubro de 2016.

Jussiara Freitas Lopes
Presidente da Comissão de Licitação
Câmara Municipal de Vitória da Conquista/BA

NOTIFICAÇÃO

NOTIFICAÇÃO -SMED

NOTIFICAMOS a empresa **PPV – Serviços e Construções LTDA**, por meio do seu representante legal, vencedora do RDC/ELETRÔNICO – Regime Diferenciado de Contratação nº 005/2013 para execução das obras de construção de (1) uma quadra poliesportiva coberta com vestiário na Escola Municipal José Rodrigues do Prado, no distrito de Pradoso atendendo ao disposto no termo de compromisso nº 203228/2012, objeto do programa FNDE/PROINFÂNCIA/PAC II, junto a Secretaria Municipal de Educação de Vitória da Conquista, **para se manifestar**, em um prazo máximo de 5 (cinco) dias úteis, a contar da data da publicação desta, **quanto ao interesse da empresa no processo licitatório em questão e assim formalizar o contrato com o órgão interessado.** A notificação deve ser respondida para o endereço da Secretaria Municipal de Educação: Rua Siqueira Campos, nº 1.842, Vila Emurc, Bairro Candeias, CEP 45.028-548 - Vitória da Conquista – Bahia.

LEI

LEI Nº 2.108, DE 11 DE OUTUBRO DE 2016.

Altera o Anexo Único da Lei Municipal nº 2.042, de 26 de junho de 2015 e dá outras providências.

O PREFEITO MUNICIPAL DE VITÓRIA DA CONQUISTA, Estado da Bahia, no uso de suas atribuições legais, com arimo no artigo 74, III, da Lei Orgânica do Município,

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

Art. 1º O Anexo Único da Lei Municipal nº 2.042, de 26 de junho de 2015, passa a vigorar com alterações,

Documento assinado digitalmente conforme MP nº 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a Infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP Brasil