



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA – UESB
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO – PPG
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGED
MESTRADO EM EDUCAÇÃO



JÚLIA CECÍLIA DE OLIVEIRA ALVES RIBEIRO

**VALORIZAÇÃO DOCENTE: FORMAÇÃO, SALÁRIOS E DESAFIOS
PARA A PROFISSÃO**

Vitória da Conquista - BA

2019

JÚLIA CECÍLIA DE OLIVEIRA ALVES RIBEIRO

**VALORIZAÇÃO DOCENTE: FORMAÇÃO, SALÁRIOS E DESAFIOS
PARA A PROFISSÃO**

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

Linha de Pesquisa: Política Pública Educacional

Orientador: Prof. Dr. Cláudio Pinto Nunes

Vitória da Conquista - BA

2019

R367v

Ribeiro, Júlia Cecília de Oliveira Alves.

Valorização docente: formação, salários e desafios para a profissão.
/Júlia Cecília de Oliveira Alves Ribeiro, 2019.
224f.

Orientador (a): Dr. Cláudio Pinto Nunes.

Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual do Sudoeste da
Bahia, Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGED, Vitória da
Conquista, 2019.

Inclui referências. 197 – 213.

1. Valorização docente – Plano de cargo. 2. Formação docente. 3. Piso
salarial - Sindicatos. I. Nunes, Cláudio Pinto. II. Programa de Pós-
Graduação em Educação – PPGED. III.T.

CDD 370.1

Catálogo na fonte: Juliana Teixeira de Assunção – CRB 5/1890
UESB – Campus Vitória da Conquista - BA



ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO DO MESTRADO EM EDUCAÇÃO

Aos vinte e dois dias do mês de novembro de 2019, às 18h, na Sala de aula do Programa de Pós-Graduação em Educação (UESB), foi instalada a Banca Examinadora responsável pela avaliação da defesa de dissertação intitulada **Valorização docente: formação, salários e desafios para a profissão**, apresentada pela mestrandia Júlia Cecília de Oliveira Alves Ribeiro, ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, como parte dos requisitos para obtenção do título de **Mestre em Educação**. A Banca Examinadora foi presidida pelo Orientador, Professor Doutor Cláudio Pinto Nunes e contou com a participação dos Professores Doutores Elizeu Clementino de Souza (UNEB) e Iracema Oliveira Lima (UESB) na qualidade de examinadores. A sessão teve a duração de 2 horas e ____ minutos e a Banca Examinadora emitiu o seguinte parecer:

A banca destaca a relevância de temática e a consistência da introdução e dos objetivos de pesquisa. A metodologia bem como a qualidade do conteúdo sobre valorização docente e salários de professores de compatibilidade de João Paulo de. A banca reconhece a forma clara de desenvolvimento em formato de linhas, capítulos e artigos de revista. Por fim, a análise sobre a importância da formação, contextualização do trabalho e o relacionamento na condução de trabalho docente.

A Defesa de Dissertação citada recebeu conceito final: Aprovada.

CONFERE COM O ORIGINAL
EM 22/11/2019
COORDENAÇÃO DO PPGED - UESB

Prof. Dr. Cláudio Pinto Nunes
(Orientador)

Prof. Dr. Elizeu Clementino de Souza
(Examinador Externo)

Prof. Dr. Iracema Oliveira Lima
(Examinadora Interna)

Júlia Cecília de O. A. Ribeiro
(Mestrandia)



AGRADECIMENTOS

Se para muitos o Mestrado é apenas mais um título na carreira, pra mim vai muito além disso. É a prova de que sempre podemos aprender mais, é um sinal de que o que antes era o nosso limite, pode vir a ser uma nova possibilidade de seguir em frente, de superar obstáculos, de vencer o medo e também de dar um novo rumo à carreira. Nesta etapa de novas descobertas e aprendizagens, marcada por desafios imensos, as contribuições de algumas pessoas foram essenciais. A elas, meus afetuosos agradecimentos!

A Cláudio Nunes, meu orientador, pela generosidade, paciência, disponibilidade e confiança com que conduziu o processo de produção desta dissertação desde a aceitação do meu projeto de pesquisa, e por ser um exemplo pra mim de dedicação e defesa da educação pública, gratuita, laica e de qualidade!

A Painho e Mainha, que, com um amor irrestrito, criaram as bases para que eu pudesse crescer com os melhores exemplos, fazer as melhores escolhas e dedicar o melhor de mim em tudo que faço!

A Márcio, meu companheiro querido, meu incentivador, que caminha ao meu lado, sempre segurando minha mão, principalmente nas horas difíceis! É maravilhoso compartilhar a vida com você!

A Ana e Ive, alegria dos meus dias, que sentiram minha ausência durante este processo, mas nunca deixaram de torcer pra que tudo desse certo! É por vocês, meninas, cada esforço meu!

A Cássia, Megaron e Bruna, meus irmãos sempre presentes, cujos ombros, mãos e sorrisos estiveram sempre disponíveis a mim e às minhas filhas quando não estive por perto!

A minha família querida, vovó Vanda, Cibebe, Arlindo, tios, sobrinhos, primos, cunhados e cunhadas pelo apoio e carinho de sempre e por também cuidarem de minhas meninas nas minhas ausências!

A Carol, Mateus e Catarina que me acolheram com tanto carinho em Vitória da Conquista durante o Mestrado!

A Juli, Bia, Paulinha e Lili, amigas queridas que o Mestrado me deu! Com vocês, as dores, dificuldades, problemas e insegurança ficaram menores, por que enquanto convivemos,

dividimos tudo isso umas com as outras e nos fortalecemos mutuamente. Vocês são um presente pra mim!

À UESB e ao PPGED, coordenação, professores e funcionários, pela receptividade, acolhimento e oportunidade de crescimento!

Aos colegas de curso pela amizade e troca de experiências! Foi muito bom conhecer cada um de vocês, especialmente aos amigos da linha 5!

Aos colegas do Difort, pelas ricas discussões e por fazerem de nossos encontros espaços de aprendizagem, produção de conhecimento e auxílio mútuo!

Aos professores Elizeu Clementino e Iracema Oliveira, pela generosa contribuição teórica e na organização deste trabalho. Ter em minha banca, junto ao querido orientador Cláudio Nunes, professores tão comprometidos e profissionais fez toda a diferença!

Aos professores do município de Dário Meira e ao Núcleo Local da APLB Sindicato pela participação nesta pesquisa!

À Secretária Municipal de Educação de Dário Meira, Marivane Dias, por ter autorizado que a pesquisa fosse realizada no município e, por ter defendido o direito à licença para cursar o Mestrado, a despeito de posições contrárias!

Aos colegas da turma de 2017 do PPGED, em especial a Daniela Vidal, colega de graduação que ofereceu muito apoio e até estadia durante o processo de seleção, além de ter sido uma grande incentivadora e parceira de produção, e também, a Tamara e Erivan, que, enquanto fui aluna especial e candidata ao Mestrado, olharam pra mim e falaram: “-Você vai passar”! Essa simples atitude aumentou minha coragem pra tentar e consegui!

Aos irmãos de fé e aos muitos amigos que torcem por mim e continuamente oraram pela realização da boa vontade de Deus em minha vida!

Por fim, e com maior gratidão a Deus, o Senhor da vida, Aquele que colocou todas estas pessoas em meu caminho e criou as condições necessárias para que eu atingisse mais um objetivo e realizasse mais um sonho! A Ele, por Ele e para Ele são todas as coisas!

Imensa gratidão a todas e todos!

Sou professor contra a ordem capitalista que inventou esta aberração: 'a miséria na fartura'. Sou professor a favor da esperança que me anima apesar de tudo. Sou professor contra o desengano que me consome e imobiliza. Sou professor a favor da boniteza de minha própria prática, boniteza que dela some se não cuido do saber que devo ensinar, se não brigo por este saber, se não luto pelas condições materiais necessárias sem as quais meu corpo, descuidado, corre o risco de se amofinar e de já não ser o testemunho que deve ser de lutador pertinaz, que cansa mas não desiste.

PAULO FREIRE

VALORIZAÇÃO DOCENTE: FORMAÇÃO, SALÁRIOS E DESAFIOS PARA A PROFISSÃO

RESUMO

A presente pesquisa tem por objetivo analisar quais desafios os docentes enfrentam para sua valorização, formação e salário. O campo de estudo é o município de Dário Meira – BA e os sujeitos são os docentes da rede pública municipal de ensino. Baseada nos pressupostos do Método Materialismo Histórico e Dialético, lançamos mão de uma metodologia quanti-qualitativa, através de análise documental, questionários e Conversas Interativo-Provocativas, como instrumentos de coleta de dados. Como metodologia de análise, nos apropriamos da Análise de Conteúdo, segundo Bardin (2011). Estes instrumentos permitiram identificar as políticas públicas de formação, salário e valorização docente que foram desenvolvidas nas duas últimas décadas, verificar quais leis e políticas que tratam da formação e valorização salarial docente não estão sendo cumpridas no município de Dário Meira e conhecer a postura dos docentes diante do não cumprimento das leis que lhes asseguram direitos formativos e salariais. Como resultado, identificamos que durante os anos 2000 muitas políticas foram desenvolvidas no âmbito nacional voltadas à formação inicial e continuada dos docentes, além da aprovação da Lei 11.738/ 2008, que estabeleceu um piso salarial profissional nacional (PSPN) para os professores. A pesquisa constatou ainda que, como característica do período neoliberal vigente, há uma contradição entre o instituído e o efetivado, entre a proposição e materialização destas políticas. Em municípios de pequeno porte, como é o caso do município de Dário Meira – BA, as políticas esbarram em impedimentos como o financiamento insuficiente, problemas decorrentes de questões político-partidárias, má gestão dos recursos públicos educacionais e utilização indiscriminada de contratos temporários para professores, que além de configurarem a precarização da profissão docente, ainda contribuem para a ampliação dos problemas de financiamento. Estas situações resultam em responsabilização dos docentes pelo que lhes deveria ser garantido como direito e na necessidade de constantes mobilizações da categoria para que seus direitos sejam efetivados. A pesquisa demonstrou ainda que as políticas adotadas a partir do impeachment de 2016 provocaram retrocessos quanto à educação como um todo e, consequentemente, à valorização docente, configurada em cortes de verbas para a educação, flexibilização das leis trabalhistas e previdenciárias, revogação de políticas por outras que excluem direitos e reforçam os ideais neoliberais na educação. Concluímos, pois, que a atuação da categoria docente, que foi imprescindível para a conquista de direitos que foram negados historicamente a estes profissionais, se faz ainda mais necessária em nossos dias, para que os desafios que foram apresentados sejam enfrentados e vencidos e que as ameaças do atual governo aos nossos direitos não atinjam seu intento.

Palavras-chave: Valorização Docente. Formação docente. Salários. Piso Salarial. Sindicatos.

ABSTRACT

This research aims to analyze what challenges teachers face for their valorization, training and salary. The field of study is the municipality of Dario Meira - BA and the subjects are teachers of the municipal public-school system. Based on the assumptions of the Historical and Dialectical Materialism Method, we used a quantitative and qualitative methodology, through documentary analysis, questionnaires and Interactive-Provocative Conversations, as instruments of data collection. As an analysis methodology, we used Content Analysis, methodology, according to Bardin (2011). These instruments made it possible to identify the public policies for training, salary and teacher appreciation that were developed over the last two decades, verify which laws and policies that deal with teacher salary formation and appreciation are not being complied with by the municipality of Dario Meira and know the attitude of teachers in the face of non-compliance with laws that guarantee them training and salary rights. As a result, we have identified that during the 2000s many policies were developed at the national level aimed at the initial and continuing training of teachers, in addition to the approval of Law 11.738 / 2008, which established a national professional minimum wage (PSPN) for teachers. The research also found out that, as a characteristic of the current neoliberal period, there is a contradiction between the instituted and the effective, between the proposition and materialization of these policies. In small municipalities, as is the case in the municipality of Dario Meira - BA, policies are hampered by impediments such as insufficient funding, problems arising from political party issues, poor management of public educational resources and indiscriminate use of temporary contracts for teachers, which in addition to making the teaching profession precarious, also contribute to the expansion of financing problems. These situations result in teachers being held accountable for what should be guaranteed as a right and in the need for constant mobilization of the category so that their rights are effective. The research also demonstrated that the policies adopted from the impeachment of 2016 on, caused setbacks in terms of education as a whole and, consequently, the valuation of teachers, configured in cuts of funds for education, relaxation of labor and social security laws, revocation of policies by others that exclude rights and reinforce neoliberal ideals in education. We conclude, therefore, that the performance of the teaching category, which was essential for the achievement of rights that were historically denied to these professionals, is even more necessary nowadays, so that the challenges that were presented are faced and overcome and that threats from the current government to our rights do not reach their intent.

Keywords: Teacher Appreciation. Teacher training. Salary. Minimum wage. Unions.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ADCT	Ato das Disposições Constitucionais Transitórias
ADIN	Ação Direta de Inconstitucionalidade
ANFOPE	Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
ANPED	Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação
APLB	Sindicato dos Trabalhadores em Educação do Estado da Bahia
BM	Banco Mundial
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CAQ	Custo Aluno Qualidade
CAQI	Custo Aluno Qualidade-inicial
CEP	Conselho de Ética e Pesquisa
CIP	Conversas Interativo-Provocativas
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNE/CP	Conselho Nacional de Educação / Conselho Pleno
CNM	Confederação Nacional dos Municípios
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CNTE	Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação
CONAE	Conferência Nacional de Educação
CONAPE	Conferência Nacional Popular de Educação
CONSED	Conselho Nacional de Secretários de Educação
CPACEB	Comitê Permanente de Avaliação de Custos na Educação Básica do Ministério da Educação
CPB	Confederação dos Professores do Brasil
CPPB	Confederação dos Professores Primários do Brasil
CRPC	Comissão de Reformulação do Plano de Carreira
CUT	Central Única dos Trabalhadores
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
DEB	Diretoria da Educação Básica
DEM-TO	Democratas – Tocantins
EAD	Educação à Distância

EJA	Educação de Jovens e Adultos
FHC	Fernando Henrique Cardoso
FIES	Programa de Financiamento Estudantil
FNE	Fórum Nacional da Educação
FNPE	Fórum Nacional Popular de Educação
FPE	Fundo de Participação dos Estados
FPM	Fundo de Participação dos Municípios
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
GTS	Grupos de trabalho
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
ICMS	Imposto sobre Circulação de Mercadorias e Serviços
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDHM	Índice de Desenvolvimento Humano Municipal
IPES	Instituições Públicas de Ensino Superior
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IPI- EXP	Imposto sobre Produtos Industrializados
IPVA	Imposto sobre a Propriedade de Veículos Automotores
ITCD	Imposto de Transmissão Causa Mortis e Doação
ITR	Imposto Territorial Rural
LDB	Lei De Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LDBEN	Lei De Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LRF	Lei de Responsabilidade Fiscal
MDE	Manutenção e Desenvolvimento do Ensino
MEC	Ministério da Educação
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
PAR	Plano de Ações Articuladas
PARFOR	Plano Nacional de Formação de Professores
PC	Plano de Carreira
PCR	Comissão do Plano de Carreira

PEC	Proposta de Emenda à Constituição
PIB	Produto Interno Bruto
PIBID	Programa Institucional de Bolsas de Inicialização à Docência
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PNAIC	Plano Nacional de Alfabetização na Idade Certa
PME	Plano Municipal de Educação
PNE	Plano Nacional de Educação
PPC	Projeto Pedagógico de Curso
PPGED	Programa de Pós-Graduação em Educação
PSPN	Piso Salarial Profissional Nacional
REUNI	Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
RMC	Região Metropolitana de Campinas
SAEB	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica
SEC - BA	Secretaria de Educação do Estado da Bahia
SINAES	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
SIOPE	Sistema de Informações sobre Orçamentos Públicos em Educação
SISPCR	Sistema de Planos de Carreiras
SME	Secretaria Municipal de Educação
TDEBB	Trabalho Docente na Educação Básica no Brasil
STF	Supremo Tribunal Federal
TIC	Tecnologias da Informação e Comunicação
TPE	Todos Pela Educação
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UESB	Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia
UNEB	Universidade do Estado da Bahia
UFOP	Universidade Federal de Ouro Preto
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas
UNIUBE	Universidade de Uberaba
VAA	Valor Aluno-Ano

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Mapa da Bahia com destaque para o município de Dário Meira	42
Figura 2 - Foto aérea do município de Dário Meira	42

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - PIB per capita / Série revisada (Unidade: R\$)	43
Gráfico 2 - Comparativo entre Ideb do Ensino Fundamental I no Brasil e em Dário Meira ...	44
Gráfico 3 - Comparativo entre Ideb do Ensino Fundamental II no Brasil e em Dário Meira ...	44
Gráfico 4 - Quantitativo de docentes do município de Dário Meira em julho de 2019	46
Gráfico 5 - Proporção entre efetivos, temporários e efetivos com contrato de ampliação de mais 20h	47
Gráfico 6 - Faixa etária dos docentes efetivos da rede municipal de Dário Meira	48
Gráfico 7 - Período de ingresso na carreira	49
Gráfico 8 – Porcentagem de professores por gênero	49
Gráfico 9 - Ampliação de carga horária na rede	50
Gráfico 10 - Período de conclusão do nível superior dos docentes de Dário Meira	53
Gráfico 11 - Licenciaturas cursadas pelos docentes de Dário Meira	54
Gráfico 12 - Porcentagem de professores de Dário Meira que cursaram especialização	55
Gráfico 13 - Percentuais de aumento do piso salarial entre 2010 e 2015	80
Gráfico 14 - Tipo de curso em que os professores cursaram a licenciatura	91
Gráfico 15 - Tipo de instituição em que cursaram a licenciatura	91
Gráfico 16 – Porcentagem de professores da educação básica com nível superior – Brasil....	110
Gráfico 17 - Percentual de professores da educação básica com pós-graduação <i>latu sensu</i> ou <i>stricto sensu</i> – Brasil – 2008-2017	112
Gráfico 18 - Porcentagem de docentes que obtiveram e que não obtiveram contribuições do município para cursar a especialização	114
Gráfico 19 - Percentual de professores da educação básica com pós-graduação <i>lato sensu</i> ou <i>stricto sensu</i> , por modalidade de pós-graduação – Brasil – 2008-2017	117
Gráfico 20 - Reajustes anuais do PSPN de 2009 a 2019	142
Gráfico 21 - Valores repassados ao município de Dário Meira pelo Fundeb nos meses de junho de 2011 a 2019	152
Gráfico 22 - Conhecimento dos docentes acerca da atualização do plano de carreira	157
Gráfico 23 - Salário anual dos professores da rede pública dos países da OCDE em diferentes pontos da carreira (2018)	168
Gráfico 24 - Atitude dos docentes diante do não cumprimento de direitos	179

LISTA DE QUADROS

Quadro 1- Professores participantes das CIPs	39
Quadro 2 – Níveis da carreira do magistério no município de Dário Meira, conforme Art. 82, da Lei 049/ 2003	52
Quadro 3 – Cursos de formação continuada realizados no Município de Dário Meira	55
Quadro 4 – Primeiro levantamento das produções acadêmicas com sobre o tema da pesquisa	57
Quadro 5 – Quantitativo da busca pelas produções acadêmicas sobre Valorização e Formação Docente e Piso salarial	58
Quadro 6 – Produções analisadas neste capítulo	59
Quadro 7 - Motivos apresentados pelos docentes para cursarem o nível superior	86
Quadro 8 - Benefícios proporcionados pela formação docente	88
Quadro 9 - Contribuições recebidas pelos docentes de Dário Meira para cursar a licenciatura	94
Quadro 10 - Dificuldades apontadas pelos docentes para cursarem a graduação	108
Quadro 11 – Especializações cursadas pelos docentes de Dário Meira	113
Quadro 12 - Rendimento bruto médio mensal dos profissionais do magistério das redes públicas de educação básica e dos demais profissionais com nível superior completo/comparativo.....	147
Quadro 13 – Situações que comprovam o não cumprimento da Lei do Piso, de acordo com os docentes de Dário Meira	148
Quadro 14 – Repasses do Fundeb para o município de Dário Meira no período de 2017 a 2019	151
Quadro 15 – Quais são os papéis do sindicato de acordo com os docentes	176

SUMÁRIO

CONSIDERAÇÕES INICIAIS	18
 CAPÍTULO 1: PERCURSO METODOLÓGICO	25
1.1 - Materialismo Histórico Dialético como Método de Pesquisa em Educação	25
1.2 – Pesquisa quanti-qualitativa	34
1.3 – Procedimentos e instrumentos de pesquisa	26
1.4 – Critérios de análise de dados	39
1.5 – Contexto da Pesquisa.....	41
1.6 – Sujeitos da Pesquisa.....	45
 CAPÍTULO 2: FORMAÇÃO E SALÁRIOS COMO ELEMENTOS DE VALORIZAÇÃO DOCENTE	57
2.1 - Formação e Valorização Docente: O estado da arte	60
2.2 - Piso Salarial Profissional Nacional e Valorização Docente: O estado da arte.....	73
 CAPÍTULO 3: VALORIZAÇÃO DOCENTE E FORMAÇÃO – AVANÇOS E DESAFIOS	82
3.1 - Formação de professores: Contexto, legislação e diálogos com o campo empírico	80
3.2 - Indícios da influência neoliberal nas políticas e na realidade da formação docente	84
3.3 - Formação inicial e formação continuada – complementaridade necessária	111
3.4 - A formação de professores após o impeachment de 2016	123
 CAPÍTULO 4: VALORIZAÇÃO SALARIAL DOCENTE	132
4.1 - Histórico de lutas por um piso salarial	132
4.2 - Aprovação da Lei 11.738/ 08 – O Piso Salarial agora é Lei.....	140
4.3 - Cumprimento da Lei Piso: As lutas agora tem novo motivo	146
4.4 - “Tem muita gente na fila dos desempregados pra ocupar o lugar de quem tá insatisfeito e reclamando” – A situação dos professores temporários	162
4.5 – Incertezas quanto ao piso e à valorização docente – o fim do Fundeb	167

4.6 – Resistência, conquista e defesa dos direitos – A atuação dos docentes	174
CONSIDERAÇÕES FINAIS	183
REFERÊNCIAS	192
APÊNDICES	209
APÊNDICE A - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)	210
APÊNDICE B - Questionário para docentes da pesquisa: Formação e salário como elementos de valorização docente: desafios para a efetivação de direitos.....	212
APÊNDICE C - Pauta das Conversas Interativo-Provocativas	215
ANEXOS	216
ANEXO A - Parecer Consubstanciado do CEP	217

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Nas duas últimas décadas, principalmente a partir dos governos de Luís Inácio Lula da Silva, muitas políticas foram desenvolvidas no sentido de promover a valorização docente, que tem sido assunto de muitos debates por todo o país, devido à relevância que possui para garantir uma educação de qualidade¹ e garantir melhores condições de vida e trabalho a estes profissionais, embora, haja opiniões e interesses divergentes sobre o assunto. Como valorização docente, utilizaremos a concepção apresentada por Dourado (2016), referente ao que foi debatido na Conferência Nacional de Educação de 2014:

A Conferência Nacional de Educação (CONAE/2014) apresenta uma concepção ampla sobre valorização do profissional da educação. Rompendo com a visão de valorização restrita ou tributária da formação, o documento final da Conae define que a valorização dos profissionais da educação envolve, de maneira articulada, a formação inicial e continuada, carreira, salários e condições de trabalho. (DOURADO, 2016, p. 38)

É importante ressaltar que este conceito de valorização torna-se abrangente e, portanto, oportuno quando tratamos de direitos dos docentes, devido ao fato de englobar quatro categorias que também são amplas em si próprias. Tanto formação (inicial e continuada), como salário, carreira e também as condições de trabalho, trazem em si inúmeros elementos que em conjunto oferecem a possibilidade de promover a valorização dos docentes. Há, no entanto, de acordo com outros referenciais, o entendimento de condições de trabalho não como um dos elementos de valorização, mas como um conceito maior que abrange outros elementos da valorização, como o salário e a carreira. Um exemplo está explícito nas palavras de Oliveira e Vieira (2012):

As condições de trabalho docente se referem à forma como está organizado o processo de trabalho nas unidades educacionais [...]. Tais condições compreendem aspectos relativos à forma como o trabalho está organizado, ou seja, a divisão das tarefas e responsabilidades, a jornada de trabalho, os recursos materiais disponíveis para o desempenho das atividades, horários de trabalho, procedimentos didáticos-pedagógicos, admissão e administração das *carreiras docentes, condições de remuneração*, entre outras. (OLIVEIRA; VIEIRA, 2012b, p. 157)

¹ Por educação de qualidade, excluimos a possibilidade de uma educação voltada para o mercado e que preza pela exploração da classe proletária, reforçando os conceitos de eficiência e eficácia da educação, como propõem os mecanismos internacionais (BRUNS; LUQUE. 2014). Pelo contrário, defendemos uma educação de qualidade baseada do ponto de vista de Neidson Rodrigues (1991), que vê na educação básica o objetivo primeiro de formação humana, a formação de seres sociais e culturais, pessoas com a capacidade de usufruir da vida social e dos meios para um viver melhor, desencadeado pela participação e escolhas coletivas que visam o bem comum.

Diante do foco do nosso estudo, que é estudar a valorização docente optamos pelo conceito defendido na Conae de 2014. Para que este conceito de valorização, no entanto, se materialize é necessário que sejam estabelecidas e cumpridas políticas que garantam aos professores as condições para desempenhar bem o seu papel. Tal afirmação é corroborada no Plano Nacional de Educação (PNE 2014 – 2024) que, das vinte metas que apresenta, quatro são destinadas à valorização do professor. Sem contar a meta vinte, que diz respeito ao financiamento da educação e também contribuirá para este fim.

No entanto, o fato de constarem em leis, não garantiram aos docentes o cumprimento, em sua integralidade, destes direitos. Gentili e Sader (2003) argumentam que o governo, bem como o sistema educacional brasileiro, estão organizados sob a base neoliberal e esta é uma condição que faz com que, mesmo apresentando projetos inclusivos, os governos não possibilitam integralmente a democratização da produção e a apreensão do conhecimento. Em alguns casos por alinhamento com os ideais neoliberais e, em outros, pela dificuldade de romper com os ditames deste sistema e pela falta de adequada articulação entre os entes federados.

Desde a década de 1980, com o enfraquecimento e fim do período da ditadura militar, as mobilizações dos professores se intensificaram no sentido de conquistar direitos que promovessem melhores condições salariais e de trabalho. Alguns resultados foram positivos e se expressam nas prerrogativas de valorização incluídas na Constituição Federal de 1988. No entanto, a adesão do governo brasileiro à agenda neoliberal dificultou que essa conquista pudesse ser efetivada.

Gouvêa (2015, p. 145) reforça este pensamento a respeito das condições que os trabalhadores da educação presenciaram neste período, afirmando que os mesmos

[...] vivenciaram todo um processo de mudanças operadas mediante a implantação de uma série de políticas educacionais formuladas, notadamente, a partir de 1995, ainda no primeiro mandato de Fernando Henrique Cardoso como Presidente da República. Estas políticas seguiram as orientações dos consensos estabelecidos, quer por comprometimento político diante da comunidade internacional quer por consensos entre diversos grupos de interesse dentro do país, e ganharam uma forma específica, de ampliar ou universalizar a educação em bases estruturais frágeis que levaram à polarização entre quantidade e qualidade educacional. Esse problema da educação brasileira que, apesar das mudanças de governos, continuou no novo século, trouxe consequências desastrosas para a educação, pelos novos direcionamentos para as políticas educacionais cada vez mais inspirados nos mecanismos de gestão empresarial e associados a um entendimento da educação como mercadoria.

Este contexto foi determinante para que se fortalecessem no país as instituições de defesa dos docentes, sem as quais, a situação da valorização estaria ainda mais longínqua. O papel dos sindicatos e entidades de defesa dos direitos dos professores, bem como das organizações acadêmicas comprometidas com uma educação de qualidade foi determinante para as conquistas implementadas em leis nos últimos anos. A partir dos governos de Luís Inácio Lula da Silva, que trataremos como governos Lula, com a ampliação da abertura para debates e conferências que envolveram toda a população, foi possível avançar ainda mais no campo das leis e políticas que visam a valorização docente. Bauer e Matos (2010, p. 155) apontam que neste percurso, os sindicatos constituíram-se “como a maior força de resistência ao neoliberalismo e seus protestos impediram, pelo menos em parte, que a burguesia levasse a cartilha neoliberal até as últimas consequências”. Estes autores afirmam ainda que foi no interior dos sindicatos, como organização da sociedade civil pela defesa de direitos e contra a dominação sobre a classe trabalhadora, que foram travados debates que culminaram na organização dos trabalhadores e tornaram possível a luta por melhores condições de trabalho e valorização na carreira.

Na década de 2000, durante os governos Lula, com a abertura para discussões acerca das condições do trabalho docente, os professores tiveram a oportunidade de voltar a negociar melhorias para sua carreira. Salientamos que as mudanças percebidas no tratamento às questões educacionais não se deram desde o início dos governos em questão, devido à estrutura já estabelecida e difícil de superar referente à dominação capitalista neoliberal em voga no período. Andrade e Lucena explicam este cenário da seguinte forma:

Essa ação toma como referência o próprio sentido da educação e suas mediações com as relações sociais. Mészáros afirma que a educação ocorre em uma totalidade inerente ao modo de produção capitalista e a luta de classes a ele inerente. A ruptura total dos preceitos educacionais oriundos desse modo de produção tem como pressupostos a superação do próprio capitalismo. E por isso que a transição de governos por via eleitoral apresenta dificuldades em termos da superação radical do passado em prol da construção de um futuro diferente. (ANDRADE; LUCENA, 2017, p. 97)

Mesmo diante da situação exposta, os docentes lograram êxito através da garantia por Lei de muitos direitos que eram almejados há décadas. Boa parte das políticas de valorização docente que foram desenvolvidas a partir de 2006, referem-se à formação inicial e continuada e à garantia de um piso salarial para a classe. Como exemplo, podemos citar a Lei do Piso Salarial Profissional Nacional (BRASIL, 2008), a Política Nacional de Formação de

Profissionais do Magistério da Educação Básica (BRASIL, 2009) e o Plano Nacional de Educação (PNE) (BRASIL, 2014), dentre outras de igual importância.

A decisão de escolher as duas últimas décadas como recorte teórico da pesquisa sobre a legislação que ampara a valorização docente se deve ao fato de que neste período, como já foi exposto, ter tido início uma fase de proposição de diversas políticas públicas voltadas para a valorização dos professores e de ações voltadas para este fim, distinguindo-se dos governos anteriores, que embora tivessem aprovado planos e leis, não tiveram a preocupação de efetivá-los, colocando sobre os professores a responsabilidade por melhorias em sua formação e carreira.

Embora a legislação a respeito da formação docente tenha avançado, principalmente nestas décadas, é possível perceber por meio de dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – Inep (BRASIL, 2018), que mesmo com os novos programas de formação de professores, como o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Parfor), as vagas abertas para cursos de licenciatura nas novas universidades que foram criadas e os incentivos através do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid), as parcerias com instituições privadas de Ensino Superior, além da maior destinação de verbas para este fim, as leis não estão sendo cumpridas integralmente, ou não estão atingindo os objetivos para os quais foram criadas. A situação da educação brasileira demonstra que ainda carecemos de uma sólida formação de professores, que, diferente do esvaziamento de sua função, como se tem visto, contribua para uma formação consistente e para sua valorização enquanto profissional.

Quanto ao salário dos professores brasileiros, o destaque é dado à Lei 11.738/2008, aprovada após décadas de lutas da classe docente, que garante um valor mínimo, abaixo do qual nenhum professor pode receber. A partir desta lei, ficou assegurada ainda uma jornada máxima de interação com os educandos, para que os docentes tenham parte da jornada destinada a estudos e atividades extraclasse. Tais prerrogativas foram confirmadas no PNE 2014-2024, que reafirmou ainda a obrigatoriedade de cada rede elaborar conforme as leis vigentes, planos de carreira para os profissionais do magistério.

As últimas pesquisas do campo acadêmico, no entanto, apontam para um quadro não muito satisfatório da situação, já que estes direitos não têm sido usufruídos por todos os docentes, e as ações que partem do poder público têm grande influência nestes resultados.

O cenário que estamos presenciando, contraditoriamente revela um empenho muito pequeno dos gestores com a efetivação dos direitos que os professores conquistaram na lei. É grande a quantidade de estados e municípios que ainda não cumprem a Lei do Piso e, com a posse de Michel Temer, que sucedeu Dilma Rousseff após seu impeachment, retomando as ações neoliberais e promovendo cortes de verbas, através da Emenda Constitucional 95/ 2016 (BRASIL, 2016), e reformas educacionais, potencializou-se a probabilidade de que a valorização salarial e profissional garantidas no PNE 2014-2014 não se efetivem. Com a posse de Bolsonaro, os retrocessos do governo Temer foram aprofundados, representando a possibilidade de perdas de direitos e riscos maiores à democracia.

Diante do quadro de retrocessos, do desmonte de direitos conquistados e de demonstrações de sucateamento da educação pública e da precarização do trabalho docente, adotados por Temer e Bolsonaro, nos últimos anos, uma pergunta que surge é se é possível uma mudança desta situação de forma que professores sejam valorizados, que seus direitos sejam garantidos, que sua formação seja efetiva e vista como momento importante de seu desenvolvimento profissional.

A transformação da situação de desvalorização profissional que ainda persiste no caso dos professores, porém, depende de ações concretas e de forma conjunta, justificando assim a importância de entidades como a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE) e suas entidades filiadas como a Associação dos Professores Licenciados do Brasil (APLB), que protagonizaram processos de luta que nos garantiram direitos em lei e tem buscado a unificação dos docentes e demais trabalhadores em educação pela luta contra a precarização do trabalho e pela efetivação dos direitos conquistados e pela valorização.

Como docente da educação básica no município de Dário Meira - BA, localizado no Centro-Sul Baiano, na microrregião de Vitória da Conquista, acompanho a dificuldade que existe para os professores do meu município e das cidades vizinhas para concluírem a formação inicial em nível superior, na maioria das vezes, por conta própria, sendo mais difícil ainda chegar à pós-graduação. Não obstante, outro direito básico, que é o de receber o piso salarial profissional nacional e de ter garantida a reserva de 1/3 da jornada de trabalho para atividades extraclasse (Lei nº 11.738/08), demanda muitas lutas e reivindicações a cada ano. A classe tem

que tentar novas negociações, manifestações e enfrentamento com o poder público, para assegurar estes direitos, nem sempre obtendo êxito².

O fato de vivenciar, desde o início de minha carreira como docente, o não cumprimento das leis que amparam nossas necessidades, principalmente as que se referem à formação e ao salário, e promovem nosso desenvolvimento profissional foi o principal motivo para iniciar esta pesquisa, que tem como questão norteadora: que desafios os docentes enfrentam para a sua valorização, formação e salário? Como objetivo geral temos: analisar quais desafios os docentes enfrentam para sua valorização, formação e salário. E, como objetivos específicos: discutir as políticas de formação docente e salário que foram desenvolvidas nas duas últimas décadas; verificar quais leis e políticas que tratam da formação docente e salário não estão sendo cumpridas; e, investigar a postura dos docentes diante do não cumprimento das leis que lhes asseguram direitos formativos e salariais e suas implicações.

A pesquisa será desenvolvida em cinco capítulos, os quais serão descritos a seguir:

O Capítulo 1, **Percurso Metodológico**, apresenta o Materialismo Histórico Dialético como a lente através da qual analisaremos os fatos, as informações, o processo de promulgação das leis e os problemas enfrentados pela classe docente, buscando a essência de cada um dos elementos citados. Abordaremos também as características da pesquisa quanti-qualitativa, na perspectiva de Minayo e Sanches (1993) por se configurar como a mais adequada para este estudo, seguida pelos instrumentos de coleta de dados, que são a análise documental, ancorada em Lüdke e André (1986); os questionários, propostos por Gil (1999) e as conversas interativo-provocativas, desenvolvidas por Nunes (2011). Outras informações que constam neste capítulo são o contexto e os sujeitos que farão parte da pesquisa. As informações obtidas através da pesquisa de campo foram analisadas com base na Análise de Conteúdo proposta por Bardin (2011).

No capítulo 2, **Formação e salários como elementos de valorização docente**, apresentaremos um levantamento das produções científicas sobre a formação e o salário como direitos dos docentes, que visam sua valorização, objetivando conhecer o que tem sido produzido, analisado e discutido no âmbito acadêmico a respeito da temática.

² Neste parágrafo e no seguinte, o autor está em primeira pessoa do singular por se tratar do relato de uma experiência particular.

O capítulo 3, **Valorização docente e formação – avanços e desafios**, abordará as políticas públicas que foram desenvolvidas nas duas últimas décadas voltadas para a formação inicial e continuada dos professores, além de apresentar os indícios da influência neoliberal nestas políticas, a forma como tem sido aplicadas e quais resultado elas tem trazido para a valorização dos docentes. Neste capítulo, faremos ainda uma análise de como as políticas tem sido aplicadas em Dário Meira - BA e os desafios que os docentes deste município enfrentam para que seus direitos sejam garantidos.

O capítulo 4, **Valorização salarial docente**, por sua vez, terá como foco o histórico de lutas empreendidas pela categoria docente em favor de um piso salarial nacional, o resultado desta luta, que foi a promulgação da Lei 11.738/08, que lhes concede este direito, bem como avaliar o alcance que a Lei do Piso tem tido nos estados e municípios do território brasileiro, em especial no município de Dário Meira, e os desafios para que esta Lei seja efetivada, tanto na questão do valor mínimo para o salário dos docentes quanto ao limite de tempo destinado para interação com os alunos em sua jornada de trabalho, quanto para a garantia de um plano de carreira. Além de discutir os desafios que se apresentam no cenário político do país e a importância da atuação docente na resistência ao retrocessos que estão surgindo.

No último capítulo, **Considerações finais**, apresentamos as conclusões e resultados da presente pesquisa, destacando dentre os desafios encontrados para a valorização docente dos profissionais do município a influência neoliberal que atua nacionalmente, impedindo que os serviços sociais, como a educação, sejam tratados como prioridade pelos governos de todas as esferas, ocasionando baixos investimentos e a impossibilidade do cumprimento de direitos dos docentes. No âmbito local, se destacam a ausência de iniciativas do poder público para garantir a formação inicial e continuada dos docentes, além de problemas para o cumprimento do piso como determina a lei, incluindo atrasos nos salários, parcelamentos dos reajustes anuais e a falta de reestruturação do plano de carreira municipal para atender à legislação vigente. Além do alto número de professores temporários, que configuram a precarização do trabalho docente. Destacamos ainda, que a partir de 2016, novas medidas e leis federais intensificaram as iniciativas neoliberais, demandando uma maior atuação dos docentes na defesa de seus direitos.

Através desta pesquisa, intencionamos contribuir com a ampliação do conhecimento científico, além de expor os novos desafios que têm se apresentado nos últimos anos, dando pistas de novas pesquisas que podem ser desenvolvidas para o prosseguimento desta.

CAPÍTULO 1: PERCURSO METODOLÓGICO

Iniciamos este trabalho relacionando algumas características que compõem os pressupostos do método do Materialismo Histórico Dialético, método escolhido para nortear esta pesquisa. Em seguida, apresentamos a abordagem quanti-qualitativa como metodologia de análise dos dados e os instrumentos que serão utilizados na coleta de dados e informações, além do contexto e dos sujeitos da pesquisa e da metodologia de análise de dados, a Análise de Conteúdo (BARDIN, 2011).

1.1 - Materialismo Histórico Dialético como método de pesquisa em educação

“Os filósofos se limitaram a *interpretar* o mundo de diferentes maneiras; o que importa é *transformá-lo*” (MARX; ENGELS, 1984: 14. Grifo dos autores).

Os fatos que acontecem na área educacional, assim como todos os outros acontecimentos da sociedade, estão permeados pelo contexto histórico, político, econômico e social em que ocorrem. Tais fenômenos carregam as marcas daquilo que é vivenciado, das determinações legais dos agentes políticos responsáveis pelo estabelecimento de tais leis, bem como das manifestações sociais contrárias ou a favor do movimento histórico, além e não menos importante da condição econômica que determina a implementação das medidas que caracterizam a educação.

Analizando desta forma, e levando em consideração as diversas correntes epistemológicas existentes, acreditamos que para pesquisar as políticas públicas educacionais e os fatores que determinam sua materialização ou não, é apropriado lançar mão do método do Materialismo Histórico Dialético. A partir da utilização desse método, “as pesquisas deixaram de ser unicamente bibliográficas e passaram a interpretar as problemáticas produzidas pela realidade concreta do mundo educacional brasileiro” (FERREIRA JUNIOR, 2017, p. 92).

Antes, porém, de justificar a escolha por este método, reforçamos a importância de definir um método ou enfoque para desenvolver uma pesquisa. Essa premissa é defendida por Gisele Masson (2012), quando traz para o debate a qualidade das pesquisas e a necessidade desta qualidade para que haja um avanço na área das pesquisas educacionais. A autora justifica, partindo da constatação de que:

No campo das políticas educacionais (e talvez em outros campos), uma parte significativa das publicações e relatórios de pesquisa é formada por análises

redundantes, com um poder de generalização e conceptualização mais fraco. Esse fato faz com que os avanços no campo sejam mais lentos. (MASSON, 2012, p. 2)

Segundo a autora, um dos motivos desse quadro é a falta de definição teórico-metodológica. Os enfoques teóricos da pesquisa são imprescindíveis ainda para auxiliar os pesquisadores na demarcação do seu referencial teórico, necessário para manter a coerência com uma linha de pensamento e para imprimir uma clareza epistemológica ao trabalho produzido. A dificuldade em construir na área categorias teóricas consistentes e próprias fez com que muitos pesquisadores lançassem mão da aplicação ingênua de categorias usadas por outras áreas de estudo mostrando adesão a sociologismos, economicismos ou psicologismos de diferentes inspirações, configurando outro problema da pesquisa em educação (GATTI, 2012).

A consciência do problema a enfrentar, ou seja, o do entendimento mais claro da natureza do próprio fenômeno educacional, ou pelo menos das concepções de educação que inspiram as práticas de pesquisa, não foi suficiente para o enfrentamento dessas questões de base. (GATTI, 2012, p. 24)

Diante dessa constatação de Gatti, fica claro que ainda precisamos avançar muito no entendimento dos métodos, das concepções de educação e da necessidade de aplicar metodologias e instrumentos que permitam embasar teoricamente as pesquisas de forma a atribuir-lhes uma qualidade tal que promova o desenvolvimento das ciências educacionais.

Precisamos considerar ainda a possibilidade de aplicação dos conhecimentos oriundos das pesquisas no âmbito social. Segundo Gatti (2012), a utilização de um método corrobora para gerar uma credibilidade dentro e fora dos ambientes acadêmicos, dada a plausibilidade de generalizações e transformações dos resultados em ações práticas.

Quanto à opção pelo método materialista e sua aplicabilidade nesta pesquisa, utilizamos as palavras de Ferreira Junior, quando afirma que a escola:

[...] é considerada, sobretudo, uma instituição superestrutural permeada por contradições sociais, econômicas, políticas e culturais engendradas pelas relações capitalistas de produção e, portanto, constituindo-se num espaço de luta que possibilita a luta contra hegemônico objetivada na perspectiva histórica das classes subalternas. (FERREIRA JUNIOR, 2017, p. 92)

Diante das características do método materialista, podemos inferir que não só a escola, mas a educação como um todo é reflexo das relações sociais que se estabelecem na sociedade de classes na qual estamos inseridos e são marcadas por conflitos e contradições que, tendo

origem econômica, atendem aos interesses da classe dominante e conseqüentemente suscitam a atuação da classe dominada na tentativa de reverter a situação de dominação.

Uma das principais contribuições do Materialismo Histórico Dialético é justamente não preocupar-se apenas em explicar os fatos, mas tentar encontrar alternativas para a situação caótica, através da ação crítica e consciente da classe trabalhadora.

Os pressupostos do Materialismo Histórico Dialético serão utilizados como lentes para analisar quais desafios os docentes enfrentam para a efetivação de direitos já conquistados referentes à sua formação e salário, itens que, junto com a carreira e condições de trabalho e saúde, compõem a valorização docente. Para tanto, recorreremos a obras de autores como Marx e Engels (2001), Gramsci (1995, 2011), Mészáros (2005), Ferreira Junior (2017), Frigotto (2010), dentre outros, que desenvolveram obras acerca deste método de pesquisa.

As políticas públicas educacionais são objeto de muitas pesquisas que analisam desde a formulação destas, como os princípios que as norteiam, os interesses intrínsecos a cada uma, bem como sua aplicabilidade. Ao explicar sobre as mudanças na filosofia da práxis na ciência política ao longo da história e baseado metodologicamente no método marxista, Gramsci afirma:

[...] a demonstração de que não existe uma “natureza humana” abstrata, fixa e imutável (conceito que certamente deriva do pensamento religioso e da transcendência), mas que a natureza humana é o conjunto das relações sociais historicamente determinadas, ou seja, um fato histórico verificável, dentro de certos limites, com os métodos da filologia e da crítica. (GRAMSCI, 2011, p. 56).

Diante desta afirmação, trataremos as políticas públicas de salários e formação docente, bem como os desafios enfrentados pelos docentes para sua materialização, não como fruto “da natureza humana abstrata, fixa e imutável”, mas como reflexo das condições políticas, econômicas e culturais do período histórico em estudo, qual seja, os anos seguintes a 2002, quando assumiu a presidência, Luís Inácio Lula da Silva, que desenvolveu diversas políticas de valorização docente, principalmente as que visam a formação destes profissionais.

Aproximar-se do Materialismo como método de pesquisa, requer ver a realidade como algo em constante movimento e determina ao pesquisador refletir sobre o objeto de estudo como síntese de múltiplas determinações (MARX, 2002). Esta informação obriga o pesquisador a ter clareza da relação entre seu objeto de estudo, que não pode ser visto como algo estático e pré-

determinado, e os pressupostos da teoria anunciada, instituindo uma coerência entre eles. Há que se observar ainda que a escolha do método de pesquisa é antecedida pelas concepções ideológicas de quem o escolheu e não deve ser orientada, puramente, pelo fato de determinado método ter produzido bons resultados em outra investigação. Segundo Gramsci (2006) isto seria um equívoco que nada tem em comum com a ciência.

Com base em sua análise da obra marxista e tendo como intuito contribuir para a transformação social, Gramsci (2006, p. 123) explica que cabe ao pesquisador, alguns pré-requisitos:

[...] pode-se dizer que não é cientista quem demonstre escassa segurança em seus critérios particulares, quem não tenha uma plena inteligência dos conceitos utilizados, quem tenha escassa informação e conhecimento do estágio precedente dos problemas tratados, quem não seja cauteloso em suas afirmações, quem não progrida de uma maneira necessária, mas sim arbitrária e sem concatenação, quem não saiba levar em conta as lacunas que existem nos conhecimentos já atingidos, mas as ignore e se contente com soluções ou nexos puramente verbais, ao invés de declarar que se trata de posições provisórias que poderão ser retomadas e desenvolvidas, etc.

Ciente destas responsabilidades, salientamos que a determinação pelos pressupostos deste método foi uma escolha difícil, dada a sua complexidade, mas necessária diante do problema em questão, de seus determinantes e das várias lacunas que precisam ser preenchidas para tentar aproximar-se de uma solução. Reforçamos ainda, que, corroborando com as ideias do autor, o resultado desta pesquisa deverá ser visto como provisório diante da transitoriedade das sociedades, assim como do conhecimento.

A título de conceituação e esclarecimento sobre o método de Marx, Masson (2012, p. 2-3) afirma que:

[...] o marxismo é um enfoque teórico que contribui para desvelar a realidade, pois busca apreender o real a partir de suas contradições e relações entre singularidade, particularidade e universalidade. Esse enfoque tende a analisar o real a partir do seu desenvolvimento histórico, da sua gênese e desenvolvimento, captando as categorias mediadoras que possibilitam a sua apreensão numa totalidade. Assim, tal enfoque constitui-se num referencial consistente, ou seja, um “refletor poderoso” para a análise das políticas educacionais.

Essa análise aborda alguns conceitos que sendo inerentes ao Materialismo, justificam sua categorização como histórico e ao mesmo tempo dialético. Segundo Frigotto:

Na perspectiva materialista histórica, o método está vinculado a uma concepção de realidade, de mundo e de vida no seu conjunto. A questão da postura, neste sentido, antecede o método. Este constitui-se em uma espécie de mediação no processo de apreender, revelar e expor a estruturação, o desenvolvimento e transformação dos fenômenos sociais (FRIGOTTO, 2010. p. 84).

Neste sentido, a história assume um papel de destaque nesta teoria por que é a responsável por explicar como a vida material é produzida através da ação humana, que ao buscar transformar a natureza para atender às suas necessidades, transforma não só a esta, mas a si própria. E o fazem por meio do trabalho. Segundo Marx:

Antes de tudo, o trabalho é um processo de que participam o homem e a natureza, processo em que o ser humano, com sua própria ação, impulsiona, regula e controla seu intercâmbio material com a natureza. Defronta-se com a natureza como uma de suas forças. Põe em movimento as forças naturais de seu corpo – braços e pernas, cabeça e mãos –, a fim de apropriar-se dos recursos da natureza, imprimindo-lhes forma útil à vida humana. Atuando assim sobre a natureza externa e modificando-a, ao mesmo tempo, modifica sua própria natureza. (MARX, 2002, p.211).

O homem, neste processo, se envolve em relações sociais que são determinadas pelo grau de desenvolvimento das forças produtivas herdadas historicamente de relações sociais anteriores. Tais relações em conjunto, formam a estrutura econômica da sociedade e consequentemente, as condições políticas, jurídicas e ideológicas de um povo. Tal concepção da história tem pois, como fundamento, um processo de transformações e contradições, fruto da ação humana.

Além de histórico, por tentar captar a lógica da produção da vida social ao longo dos anos e a intervenção humana neste processo, o Materialismo é também dialético. Araújo (2010, p. 71) informa que “[...] o termo dialética provém do grego *dialetike* que deriva de *dialégomai*, significando a arte de dialogar. No sentido que hoje empregamos, a palavra dialética remonta a Hegel (1770-1831) [...]”. Marx baseia-se na teoria de Hegel, sem, no entanto, ater-se a ela e a propagar. Pelo contrário ele vai além e contrapõe a ideia de Hegel de que as ideias precedem o real. Marx explica:

[...] meu método dialético, por seu fundamento, difere do método hegeliano, sendo a ele inteiramente oposto. Para Hegel, o processo de pensamento – que ele transforma em sujeito autônomo sob o nome de ideia – é o criador do real, e o real é apenas sua manifestação externa. Para mim, ao contrário, o ideal não é mais do que o material transposto para a cabeça do ser humano e por ela interpretado (MARX, 1982, p. 16)

Nestas palavras, Marx reforça a importância do contexto e da realidade histórica, como elemento determinante para a formulação de ideias e teorias sobre esta mesma realidade. O que é vivido, construído, as relações estabelecidas entre os sujeitos, a forma como a sociedade se desenvolve, as contradições que existem em seu interior, determinam a forma como cada sujeito vê o mundo e não o contrário. A dialética, nesse sentido, é a chave para a transformação da sociedade. O sujeito que se percebe como integrante de uma sociedade marcada por conflitos de interesse, contradições e classes antagônicas que disputam constantemente mais espaço e poder, precisa desenvolver a consciência de seu lugar nessa sociedade e lutar contra os meios que o oprimem. Este é, segundo Frigotto (2010), o caminho para que uma pesquisa dialética se desenvolva. Nas palavras do autor, “romper com o modo de pensar dominante ou com a ideologia dominante é, pois, condição necessária para instaurar-se um método dialético de investigação” (FRIGOTTO, 2010. p. 84).

A teoria marxista defende que o processo dialético é indispensável para se obter a essência dos fatos. A matéria apresenta-se de forma concreta, no entanto aparente. Essa aparência esconde as determinações que a produziram e revela um mundo caótico. A dialética, neste sentido, é responsável por buscar a essência de cada fato, como mediação teórica, a fim de que se chegue ao concreto pensado através das conexões que estão por trás da aparência. Marx esclarece esta afirmação, afirmando que:

O concreto é concreto por ser a síntese de múltiplas determinações, logo, unidade na diversidade. É por isso que ele é para o pensamento um processo de síntese, um resultado, e não um ponto de partida, apesar de ser o verdadeiro ponto de partida da observação imediata e da representação. [...] Por isso, Hegel caiu na ilusão de conceber o real como resultado do pensamento, que se concentra em si mesmo, se aprofunda em si mesmo e se movimenta por si mesmo, enquanto que o método que consiste em elevar-se do abstrato ao concreto é para o pensamento precisamente a maneira de se apropriar do concreto, de o reproduzir como concreto espiritual. Mas este não é de modo nenhum o processo de gênese do próprio concreto. (MARX, 1877 Apud IASI, 2001, p. 54).

Baseado na obra de Marx, Gamboa defende a utilização das pesquisas crítico-dialéticas e utiliza os pressupostos marxistas para explicar a importância da dialética para as pesquisas.

As pesquisas crítico-dialéticas [...] questionam fundamentalmente a visão estática da realidade implícita nas abordagens anteriores. Esta visão esconde o caráter conflitivo, dinâmico e histórico da realidade. Sua postura marcadamente crítica expressa a pretensão de desvendar, mais que o “conflito das interpretações”, o conflito dos interesses. Essas pesquisas manifestam um “interesse transformador” das situações ou fenômenos estudados,

resguardando sua dimensão sempre histórica e desvendando suas possibilidades de mudanças (GAMBOA, 2010. p. 107-108).

Há, portanto, no método marxista, uma indissociabilidade entre o Materialismo histórico e a lógica dialética. Um sem o outro poderia causar sérias distorções a este método, dado que a análise da realidade, não pode prescindir de seus antecedentes históricos, como também não pode ser relatada da forma como aparece, sem desvelar as contradições de seu percurso. Se assim ocorresse, a compreensão da realidade poderia apresentar-se mecanicista ou idealista, sem promover alternativas de superação e transformação das situações de dominação.

De acordo com a abordagem marxista, a realidade se apresenta de forma distorcida, sendo necessário o conhecimento em profundidade desta mesma realidade para poder compreendê-la e modificá-la. Para se obter a essência da realidade e das experiências cotidianas é necessário um estudo profundo das categorias próprias do ser social. “Na concepção marxiana, as categorias são formas do ser, ou seja, são determinações da existência” (MASSON, 2012, p. 3). Nesse sentido, Masson (2012, p. 3, 4) qualifica a objetividade como “a forma primordial concreta de cada ser e as categorias expressam no pensamento, a generalidade do ser”. Seguindo este princípio, categorias como universalidade, singularidade, particularidade e historicidade, constituem a essência do ser. Já as categorias totalidade, práxis, trabalho, contradição e mediação são adotadas da dialética, como método, com o objetivo de que a realidade seja considerada como totalidade concreta, ou seja, como o conjunto de múltiplas determinações, relações, detalhes, estabelecendo conexões entre os diferentes aspectos da realidade, as ações criativas que promovem transformações, bem como as tendências contrárias que contribuem para que tais transformações aconteçam na sociedade.

Partindo dessas informações, Masson (2013) pretende demonstrar que na produção do conhecimento não há espaço para a neutralidade, pois todo processo que envolve a produção do conhecimento está atrelado à interação entre os homens e as relações que desenvolve na sociedade em que vivem. A respeito dessas relações, abrimos espaço para esclarecer de que sociedade estamos tratando.

Sendo o capitalismo uma sociedade de classe e frações de classe, na ganância pelo lucro, estabelece-se uma luta entre e intranações e a história nos mostra que tem se resolvido por guerras, revoluções e golpes. Por outra parte, trata-se de uma sociedade que tem em sua estrutura a crise como o seu motor. Uma crise cada vez mais profunda e que o seu enfrentamento se efetiva por destruição de meios de produção e de forças produtivas, em particular eliminando direitos da classe trabalhadora. Crise que no presente se manifesta,

por um lado, pela capacidade exponencial de produzir mercadorias, concentração de riqueza, de conhecimento e de poder e sua incapacidade de distribuir e de socializar a produção para o atendimento das necessidades humanas básicas; e, por outro, pelo domínio do capital financeiro especulativo que nada produz, mas que assalta, mediante a dívida pública dos Estados nacionais, os recursos que seriam destinados a assegurar direitos sociais elementares, tais como os da saúde, da educação, de saneamento básico, habitação, transporte, cultura etc. (FRIGOTTO, 2017, p. 18-19).

A constatação apresentada por Frigotto é atual e retrata a condição da sociedade brasileira. Diante da crise capitalista, cada vez mais, o Estado, na tentativa de recuperar a economia devastada pelas sucessivas crises, abre mão de investir nas políticas sociais e compromete os serviços que são ofertados à sociedade. As pesquisas educacionais que tomam por base os pressupostos marxistas tem como premissa descobrir a essência desta realidade que se apresenta.

Masson, defende a utilização do enfoque marxista nas pesquisas das políticas educacionais, afirmando que:

Uma determinada política educacional é um complexo que faz parte de uma totalidade social, por isso é importante o estudo da sua gênese, movimento e contradições. Isso significa que não se pode tratar da política educacional em seu aparente isolamento das outras manifestações sociais. A compreensão dela num dado período histórico pressupõe a compreensão do desenvolvimento do conjunto dessa época. Por isso, a contribuição desta concepção metodológica nas pesquisas sobre políticas educacionais reside na constante busca de um conjunto amplo de relações, particularidades e detalhes que possibilitam captar o seu movimento numa totalidade. Nessa abordagem, totalidade significa estabelecer as máximas relações possíveis para o desvelamento do real. (MASSON, 2012, p. 8, 9)

No caso das políticas educacionais, a utilização dos pressupostos da teoria marxista, com as categorias deste método (contradição, práxis, mediação e totalidade), permitem uma análise profunda das questões sociais, condições de trabalho, relações entre as classes, expectativa dos sujeitos envolvidos, a função e intenções do Estado, que desembocam em tais políticas. Estando ciente da luta de classes esclarecida na teoria de Marx, a pesquisa em curso não abrangerá o objeto de forma neutra, pelo contrário, se apropriará dos pressupostos já citados para tentar chegar a uma explicação profunda acerca do objeto de estudo, visando a transformação do atual quadro em que se encontram os docentes, no que tange à sua valorização.

Marx e Engels, ao tratarem do enfrentamento da classe trabalhadora aos ditames do capital que precarizam suas condições de trabalho e de vida, salientam a necessidade de uma

consciência revolucionária, que é basilar para iniciar toda e qualquer transformação da situação imposta. Os autores afirmam:

E para a nova consciência revolucionária, como a questão da consciência e da temporalidade devem se apresentar? Sem negar o peso que essa materialidade exerce sobre todos os indivíduos, inclusive sobre os que se colocam na perspectiva revolucionária, a tarefa exige que as ações transcendam os limites da vida pessoal. Esta tarefa exige outro tipo de indivíduo, não o moldado pelos valores burgueses e liberais, correspondentes às representações ideológicas das relações de exploração da sociedade capitalista, ou seja, o individualismo pequeno burguês e todas as suas matizes. Esta tarefa exige um novo indivíduo capaz de compreender sua temporalidade além dos limites de si próprio, compreender este esforço como esforço coletivo de sua classe e além dela. A consciência que, ao fazer a segunda negação, expressa o movimento essencial da classe ao superar-se como classe. (MARX; ENGELS, 2001, p. 36).

Tentamos através desta explanação apresentar a aplicabilidade do Materialismo histórico dialético, como método, ao tema da nossa pesquisa. O movimento de superação da classe, citados por Marx e Engels, não se fará de outro modo, se a classe trabalhadora não tiver clareza de sua condição e do contexto do qual faz parte, bem como das condições que, não estando aparentes, se sobrepõem a qualquer projeto de mudança social. Para Mészáros:

A nossa tarefa educacional é, simultaneamente, a tarefa de uma transformação social, ampla e emancipadora. Nenhuma das duas partes pode ser posta à frente da outra. Elas são inseparáveis. A transformação social emancipadora radical requerida é inconcebível sem uma concreta e ativa contribuição da educação no seu sentido mais amplo (...). E vice-versa: a educação não pode funcionar suspensa no ar. Ela pode e deve ser articulada adequadamente e redefinida constantemente no seu inter-relacionamento dialético com as condições cambiantes e as necessidades da transformação social emancipadora e progressiva em curso. Ou ambas têm êxito e se sustentam, ou fracassam juntas. Cabe a nós todos – todos, porque sabemos muito bem que “os educadores também tem de ser educados” – mantê-las de pé, e não deixá-las cair. (MÉSZÁROS, 2005: 76 - 77)

Desta forma, a revolução só será possível, se imbuídos de conhecimento das contradições, dos antagonismos, das forças que se opõem, assumirmos uma atitude de protagonismo na luta por melhores condições de vida, por conquista de direitos e pela garantia daqueles que já lhe estão assegurados por lei. Esta é, pois, a causa de recorrermos aos pressupostos deste método para dar seguimento a esta pesquisa e assegurar-lhe uma relevância não só acadêmica e científica, mas principalmente social.

1.2- A pesquisa quanti-qualitativa

A partir do método do Materialismo Histórico Dialético, buscaremos fazer uso de análises qualitativas e quantitativas dos dados coletados. Quantitativa, por que lançaremos mão de levantamento de dados através de questionários, e posteriormente, buscaremos de forma qualitativa, uma articulação entre os dados coletados, os conhecimentos já produzidos e as particularidades do momento histórico no qual os sujeitos da pesquisa estão situados. Marques (1997, p. 22 e 23) salienta que:

Tal entendimento aponta para uma visão crítica dialética de que o quantitativo e o qualitativo se interpenetram. Nesta visão, [...] as duas dimensões não se opõem, mas se inter-relacionam como duas faces do real num movimento cumulativo, transformador, de tal maneira que não podemos concebê-las uma sem a outra, nem uma separada da outra.

Gramsci (1995, p.50), partindo de uma análise filosófica acerca do nexos entre qualidade e quantidade, avigora:

Afirmar, portanto, que se quer trabalhar sobre a quantidade, que se quer desenvolver o aspecto “corpóreo” do real, não significa que se pretenda esquecer a “qualidade”, mas, ao contrário, que se deseja colocar o problema qualitativo da maneira mais concreta e realista, isto é, deseja-se desenvolver a qualidade pelo único modo no qual tal desenvolvimento é controlável e mensurável.

Para o autor, a objetividade e a intersubjetividade caminham juntas, caracterizando o que é comum aos homens. As duas abordagens, embora historicamente tenham sido tratadas como divergentes, e partes opostas de um dualismo técnico e metodológico, tratam de circunstâncias reais e atribuem um sentido concreto aos dados coletados. Na perspectiva de Minayo e Sanches, a relação entre abordagens não deve ser de exclusão, nem mesmo de integração obrigatoriamente, mas sim, de complementaridade mútua, a depender das particularidades de cada objeto de estudo.

A relação entre quantitativo e qualitativo, entre objetividade e subjetividade não se reduz a um continuum, ela não pode ser pensada como oposição contraditória. Pelo contrário, é de se desejar que as relações sociais possam ser analisadas em seus aspectos mais “ecológicos” e “concretos” e aprofundadas em seus significados mais essenciais. Assim, o estudo quantitativo pode gerar questões para serem aprofundadas qualitativamente, e vice-versa (MINAYO; SANCHES, 1993, p. 247).

Diante de uma realidade diversa, podemos afirmar que nossa compreensão não pode se restringir a determinada abordagem, pelo contrário, a diversidade de elementos que compõem e determinam a realidade demanda uma análise mais ampla dos aspectos quantitativos e qualitativos. O que não impede que, a depender do objeto de estudo, uma abordagem se sobreponha à outra.

Na tentativa de sistematizar a pesquisa quanti-qualitativa, Creswell e Clark (2007) definem quatro modelos metodológicos dessa abordagem: 1- triangulação que compara e contrasta dados estatísticos e qualitativos de forma simultânea; 2- embutido, onde dados qualitativos apoiam os quantitativos e vice-versa, também simultaneamente; 3- explanatório, quando os dados qualitativos são usados para explicar os quantitativos e vice-versa; e, 4- exploratório, quando os resultados qualitativos contribuem para o aprimoramento do método quantitativo. Estas combinações, na visão dos autores, possibilitam dois olhares diferentes, permitindo uma ampliação na compreensão do objeto investigado. Além de proporcionar maior credibilidade aos resultados que não estarão reduzidos a apenas uma abordagem.

Diante desses estudos, podemos inferir que as duas abordagens são necessárias e juntas trazem uma maior contribuição na investigação da realidade estudada. A segmentação e dualidade que persistiu por longas datas, e existe até hoje, foi responsável por limitar muitas pesquisas que optaram por apenas uma abordagem.

Do ponto de vista metodológico, os dados quantitativos e qualitativos desta pesquisa coletados sequencialmente, atendem a uma perspectiva de integração, que tem como vantagem fundamental “maximizar a quantidade de informações incorporadas ao desenho de pesquisa, favorecendo o seu aprimoramento e elevando a qualidade das conclusões do trabalho” (PARANHOS et al., 2016, p.390). Desse modo, dados quantitativos terão a função principal de caracterizar o grupo a ser investigado, delinear o perfil do mesmo, bem como informar, através de dados numéricos, percentuais e estatísticos, o alcance que as políticas de valorização docente tiveram no campo em estudo. Estas informações têm o papel de dar apoio às informações que serão coletadas e analisadas à luz do conhecimento teórico. Como método misto, a abordagem quanti-qualitativa, não requer que sejam feitas pesquisas distintas, pelo contrário, ela permite que métodos diferentes convirjam para um objetivo comum (CRESWELL, 2010).

Paranhos et al. (2016) definem alguns elementos que devem ser considerados para a realização das pesquisas quanti-qualitativas. Uma delas são as amostras, que se “forem corretamente selecionadas, as inferências produzidas serão precisas, confiáveis e detalhadas”

(PARANHOS et al., 2016, p.390). Alertam, porém para a necessidade de que seja assegurada a aleatoriedade da amostra, garantindo a equiprobabilidade, ou seja, todos os casos têm as mesmas probabilidades de serem selecionados. Outro elemento importante é a complementaridade entre os instrumentos de coleta de dados, pois proporcionará um maior nível de integração entre elas.

Tais pesquisas podem apresentar arranjos distintos com a predominância de um modelo sobre outro, ou mesmo uma ordem de utilização diferente. Dentre os modelos possíveis, optamos pelo Sequential transformative strategy (Estratégia transformadora sequencial), que, é definido por Paranhos et al. da seguinte forma:

Aquele procedimento em que o pesquisador utiliza o enfoque teórico como uma perspectiva ampla, cujo projeto apresenta dados quantitativos e qualitativos. Essa estratégia assegura uma estrutura de métodos para coleta de dados e para os resultados. Dentro dessa abordagem podemos desenvolver um método de coleta de dados que envolva uma abordagem sequencial ou concomitante. (PARANHOS et al., 2016, p. 396).

Assim, em consonância entre o método e metodologia adotados neste trabalho, partiremos de uma realidade universal (políticas públicas educacionais de valorização docente, formação e salário do Brasil), passando pela particular (aplicação das políticas citadas no município de Dário Meira), chegando ao singular (que são os desafios para a profissão no tocante a estas políticas), através da aplicação sequencial dos instrumentos da pesquisa.

Portanto, quanto ao estudo dos desafios enfrentados pelos docentes para a efetivação dos seus direitos a formação e salário, enquanto elementos de valorização docente, as abordagens quanti e qualitativas serão complementares na tarefa de explicar o contexto destas políticas no Brasil, como também serão determinantes para traçarmos caminhos para a transformação da situação atual.

1.3 – Procedimentos e instrumentos de pesquisa

Quanto aos procedimentos e instrumentos que serão utilizados durante a pesquisa, reforçamos o caráter multimetodológico das pesquisas quanti-qualitativas, para justificar a diversificação da metodologia, que segundo Minayo (1994, p. 16) “enquanto conjunto de técnicas, [...] deve dispor de um instrumental claro, coerente, elaborado, capaz de encaminhar os impasses teóricos para o desafio da prática”. Diante disso, optamos pela utilização de uma análise documental, que segundo Gil (2002, p. 46), “apresenta papel importante, tendo em vista

que os documentos reúnem fonte rica e estável de dados e que subsistem ao longo do tempo” e, de acordo com Lüdke e André (1986, p. 38) “pode se constituir numa técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema”. Dentre os documentos que serão analisados, citamos as leis desenvolvidas sobre formação, salários e valorização docente, a partir da Constituição Federal de 1988, que representou um marco da legislação nacional, documentos-relatórios de órgãos nacionais que apresentem dados oficiais da situação docente no Brasil, o Estatuto do Magistério dos Servidores Públicos de Dário Meira, bem como extratos bancários dos repasses destinados à educação básica.

Será feita ainda aplicação de questionários, que, segundo Gil (1999, p. 128-129) apresenta as seguintes vantagens sobre as demais técnicas de coleta de dados:

- a) possibilita atingir grande número de pessoas, mesmo que estejam dispersas numa área geográfica muito extensa, já que o questionário pode ser enviado pelo correio;
- b) implica menores gastos com pessoal, posto que o questionário não exige o treinamento dos pesquisadores;
- c) garante o anonimato das respostas;
- d) permite que as pessoas o respondam no momento em que julgarem mais conveniente;
- e) não expõe os pesquisadores à influência das opiniões e do aspecto pessoal do entrevistado.

Os questionários fornecerão dados mais amplos a respeito dos sujeitos da pesquisa e do contexto em estudo e favorecerão o encaminhamento que será dado no procedimento seguinte, que serão as conversas interativo-provocativas (CIPs), desenvolvidas por Nunes (2011). De acordo com o autor, este instrumento foi assim denominado,

[...] por entender a necessidade de evidenciar a natureza interativa dessas conversas, do mesmo modo e com uma naturalidade semelhante àquela que ocorre em qualquer conversa que as pessoas estabelecem no seu cotidiano, independentemente de estarem ou não participando de uma pesquisa. (NUNES, 2011, p. 62).

Nas conversas interativo-provocativas, embora a naturalidade de uma conversa comum deva ser mantida, o pesquisador precisa ter o cuidado em manter o foco, provocando e interpretando as novas informações que forem surgindo. Diferente do que ocorre nas entrevistas,

As conversas interativo-provocativas ocorrem a partir de uma pauta de assuntos ou temas a serem abordados pelo pesquisador, no intuito primeiro de provocar uma relação interativa entre o pesquisador e o pesquisado, em que esse último possa expressar os sentidos que atribui ao objeto de estudo,

provocado pela natureza interativa do instrumento de produção de informações. (NUNES, 2011, p. 52, grifo do autor).

As CIPs, portanto, oferecem ao pesquisado uma oportunidade para falar o que considera importante a respeito da temática abordada, imprimindo sua percepção sobre os fatos, sem ficar restrito a uma pergunta. A conversação permite que o pesquisador provoque a produção de informações sem, contudo, pressionar o pesquisado. Neste sentido, Nunes (2011, p. 63) destaca que cabe ao pesquisador orientar os rumos da conversa, “procurando focalizar as questões pertinentes à pesquisa, sempre com o cuidado de não interromper o raciocínio dos sujeitos, garantindo que os pontos previamente estabelecidos tenham seu lugar”.

Embora este seja um instrumento ainda pouco utilizado, as conversas interativo-provocativas apresentam-se como um meio dinâmico de coleta de informações, pois durante as mesmas, o pesquisador, imbuído de criatividade e recursos para envolver os sujeitos participantes, obterá informações verbalizadas como também, poderá interpretar as expressões e reações dos participantes durante a conversa.

A utilização das CIPs pode acontecer em grupo ou com apenas um pesquisado por vez. Nesta pesquisa, devido às particularidades de cada caso, optamos por realizá-las individualmente, fato que favoreceu ainda mais a liberdade de expressão dos participantes da pesquisa. Buscamos definir quais informações precisávamos apreender das conversas e depois disso decidimos que na amostra precisariam estar contemplados os docentes com formação em nível superior na modalidade normal, docentes com formação através dos programas ofertados, docentes que fizeram a licenciatura em instituições públicas por via do vestibular, docentes formados em instituições privadas e docentes sem a formação mínima exigida, além destes, procuramos selecionar docentes que fizessem parte da gestão educacional no município e que estivessem envolvidos com as ações de defesa dos direitos dos docentes.

Para conseguir esta amostra, recorreremos aos questionários e buscamos nos que estavam com identificação, os professores que compreendessem estas especificidades. Passamos então a entrar em contato com cada um até que a amostra ficasse completa.

A questão dos salários seria contemplada nos relatos de cada um deles, mas, por conta do alto número de professores temporários, e a partir da solicitação da banca de qualificação, resolvemos incluir dois destes para ter uma amostra ainda mais fiel ao contexto estudado. Para esta seleção, abordamos alguns que constavam na frequência do mês de julho fornecida pela secretaria. A adesão destes foi mais difícil, por conta da situação dos contratos e da preocupação

com a exposição e o “risco” de perderem os trabalhos. Assim que dois aceitaram participar, encerramos a montagem da amostra. Ao final, foram sete os docentes selecionados. O quadro a seguir traz algumas características dos docentes informantes.

Quadro 1- Professores participantes das CIPs

Docentes	Gênero	Formação	Carga horária	Tipo de Formação
Amarelo	Feminino	Pedagogia	40h	Rede Uneb 2000
Azul	Feminino	Biologia	40h	Parfor
Preto	Feminino	Nível Médio - Magistério	40h	-
Vermelho	Feminino	Pedagogia	40h	UESB
Verde	Masculino	História	40h	Inst. Privada
Rosa	Feminino	Pedagogia – em curso	40h temporária	Inst. Privada
Branco	Feminino	Letras	40h temporária	Inst. Privada

Elaborado pela autora.

Fonte: Questionários, 2009.

Como característica e vantagem das CIPs, utilizamos uma pauta com quatro temáticas (Apêndice C) e a partir delas, foram feitas algumas perguntas para direcionar as falas aos objetivos propostos. As perguntas utilizadas não foram padronizadas e variavam de informante para informante conforme as contribuições que cada um poderia fornecer.

1.4- Critérios de análise de dados

Após o término das etapas descritas, procedemos à análise e tratamento dos dados, visando à organização de informações precisas e fiéis ao contexto. Para tanto, lançamos mão da Análise de Conteúdo, na perspectiva de Bardin (2016). Este procedimento de análise, na visão do autor, “[...] aparece como um conjunto de técnicas de análises das comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens” (BARDIN, 2016, p. 44).

Oliveira et al (2003) situa a análise de conteúdo como uma importante atitude empírica, que tornou-se necessária diante das novas demandas sociais que surgem e incentivam a produção científica. De acordo com os autores, “o conhecimento e a análise interpretativa do

próprio conhecimento é, assim, uma construção que parte da realidade concreta, histórica e social dos homens” (OLIVEIRA ET AL., 2003, p. 2). Uma das preocupações desse método é não apontar nos resultados o fruto de uma “compreensão espontânea” das informações obtidas, mas manter uma atitude de “vigilância crítica” diante dos dados, atribuindo-lhes significados. Neste sentido, Bardin (2016) aponta fases a serem seguidas para garantir que os resultados sejam fieis à realidade. Começamos pela pré-análise, que é a primeira fase e nos permite através da leitura flutuante um primeiro contato com os dados coletados, permitindo uma apropriação inicial a respeito desse material. É nesta fase que começam a emergir as unidades de sentido, que direcionam a busca de informações nos textos. Quando estas unidades são bem delimitadas, elas concedem indicadores que são úteis aos objetivos da pesquisa.

Outra etapa percorrida na análise de conteúdo é a definição de categorias, estas, por sua vez devem ser construídas com base na orientação teórica e nos objetivos da pesquisa. (OLIVEIRA et al., 2003). Para Bardin (2016), é importante que as categorias criadas a posteriori, tanto as que são construídas a partir do referencial teórico como as que surgem a partir dos dados empíricos, suscitem a exclusão mútua, a pertinência ao tema, a objetividade e a fidedignidade.

Partindo dessas orientações, seguimos para as etapas seguintes que são a exploração do material e por fim, o tratamento dos resultados, inferências e interpretação. Dentre os procedimentos adotados, destacamos a delimitação das unidades de análise que se repetiram nas respostas dos questionários e nas conversas interativo-provocativas, resultando nas categorias que nortearam toda a análise dos dados coletados. As principais categorias construídas se repetem no referencial teórico e nos dados empíricos. São elas: Formação; Melhoria salarial; Direitos; Valorização; Desvalorização; Lutas pelos direitos; e, Sindicatos. Estas categorias nortearam a análise do conteúdo a partir das recorrências, das contradições e da complementaridade entre elas.

Uma das categorias que mais apareceram dentre os dados empíricos foi a categoria Direito. Esta delimitação foi importante, por que corroborou com a tese por nós adotada de que as políticas públicas educacionais constituem-se em direitos que devem ser respeitados e efetivados, o que nem sempre tem acontecido.

Visando uma melhor compreensão dos dados empíricos desta pesquisa, optamos por apresentá-los concomitantemente à discussão teórica, distribuídos nos diversos capítulos. Este procedimento permite que, enquanto apresentamos os dados, nos apropriemos do que diz a

literatura científica para explicá-los, encontrar as relações entre eles, as contradições e apresentar o que há de específico no contexto em estudo. Cury, sobre esta relação entre o contexto mais amplo e o particular, afirma que “o universal existe no particular, e o que leva a distinguir um fenômeno de outro é a captação do que existe de comum entre um fenômeno e os outros, e aí notar o que nele há de específico, ou seja, o que o diferencia qualitativamente de outras formas de movimento” (CURY, 1987, p.32).

Após a abordagem dos conceitos e pressupostos, em conjunto com os dados empíricos, portanto, esperamos que esta pesquisa, amparada teoricamente, tenha um resultado que seja relevante para a comunidade acadêmica e contribua para elucidar questões da realidade dos docentes e para promover nos mesmos uma reflexão a respeito da necessidade de atuarem como sujeitos ativos na luta pela efetivação de seus direitos e pela conquista de novos que são imprescindíveis para que ocorra uma verdadeira valorização destes profissionais.

1.5 – Contexto da Pesquisa

De acordo com Oliveira e Maués (2012), em municípios pequenos e do interior, as dificuldades impostas para o cumprimento das leis que garantem os direitos referentes à valorização são muitas e ainda maiores que nos demais municípios, decorrendo deste fato a grande incidência de professores que não tem nível superior e nem recebem o piso salarial profissional do magistério nestes municípios, reponsabilidade que é partilhada entre Governo Federal, Distrito Federal, estados e municípios. Este é um dos motivos da escolha do pequeno município de Dário Meira, que faz parte do território de identidade do Médio Rio das Contas, está localizado no Centro-Sul Baiano, na microrregião de Vitória da Conquista, possui 401,68 km² e conta com 12.836 habitantes, de acordo com o último senso (BRASIL/ IBGE, 2010) distribuídos pela sede, distrito de Ponto Novo, povoados de Acaraci e Planalto Íris e zona rural. As imagens a seguir ilustram a localização e a sede do município, respectivamente.

Figura 1- Mapa da Bahia com destaque para o município de Dário Meira



Fonte: Site Wikipédia.³

Figura 2- Foto aérea do município de Dário Meira



Fonte: Prefeitura Municipal de Dário Meira - BA

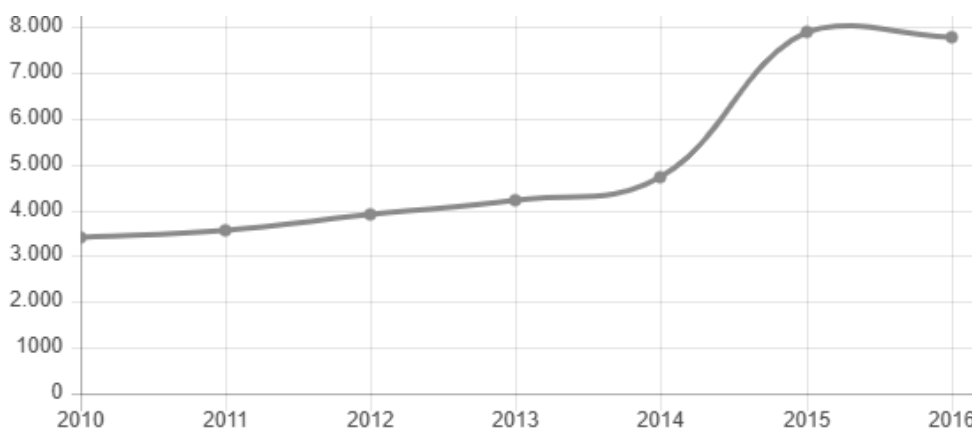
De acordo com informações do Plano Municipal de Educação (PME), na sessão de diagnóstico da cidade, o município teve um decréscimo em torno de 25% na população registrado entre os anos de 2000 e 2010. No documento, este decréscimo é atribuído ao

³ Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/D%C3%A1rio_Meira.

deslocamento da população para grandes centros urbanos, inclusive de outros estados, em busca de melhores condições de vida e oportunidades de emprego (DÁRIO MEIRA, 2015).

Quando aos indicadores sociais, o município ocupa uma situação difícil na escala dos indicadores nacionais. Seu Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM), subiu de 0,348 no ano 2000 para 0,540 em 2010, um crescimento de 55,17%, o que ainda o classifica como um município com IDHM baixo (BRASIL/ IBGE, 2010). No ranking nacional deste índice, Dário Meira ocupa a 5325ª posição entre os 5565. Quanto ao produto interno bruto (PIB) per capita, o município ocupa a posição 248º, entre os 417 municípios baianos, com o índice de 7757, 99. O gráfico a seguir, apresenta a evolução desse dado, divulgado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE (BRASIL/ IBGE, 2016).

Gráfico 1 - PIB per capita / Série revisada (Unidade: R\$)

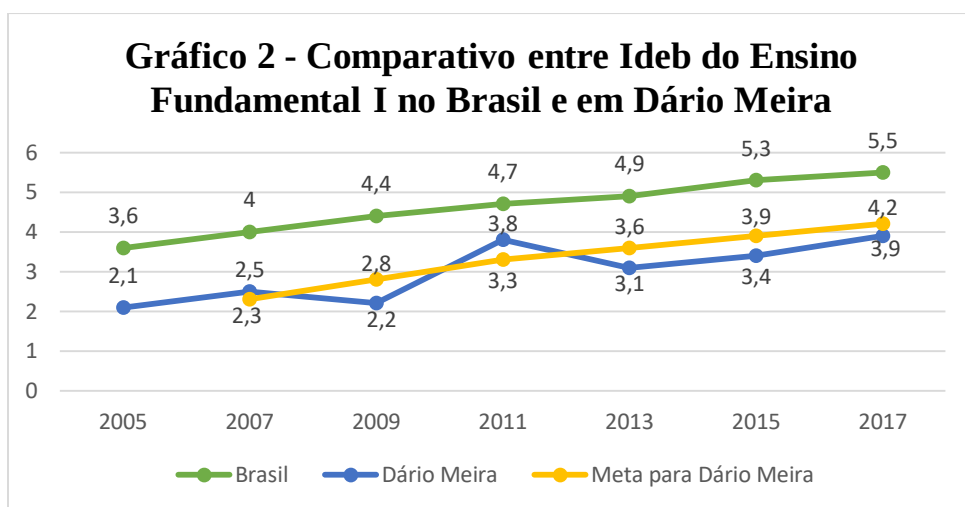


Fonte: BRASIL/ IBGE, 2016

Estas informações são importantes por que ajudam a compreender a situação social e econômica do município, além de serem determinantes para os resultados educacionais, pois estes fatores interferem nas condições de aprendizagem dos educandos, na permanência destes no sistema escolar e consequentemente nas condições que o município apresenta para garantir ou não a valorização dos profissionais docentes.

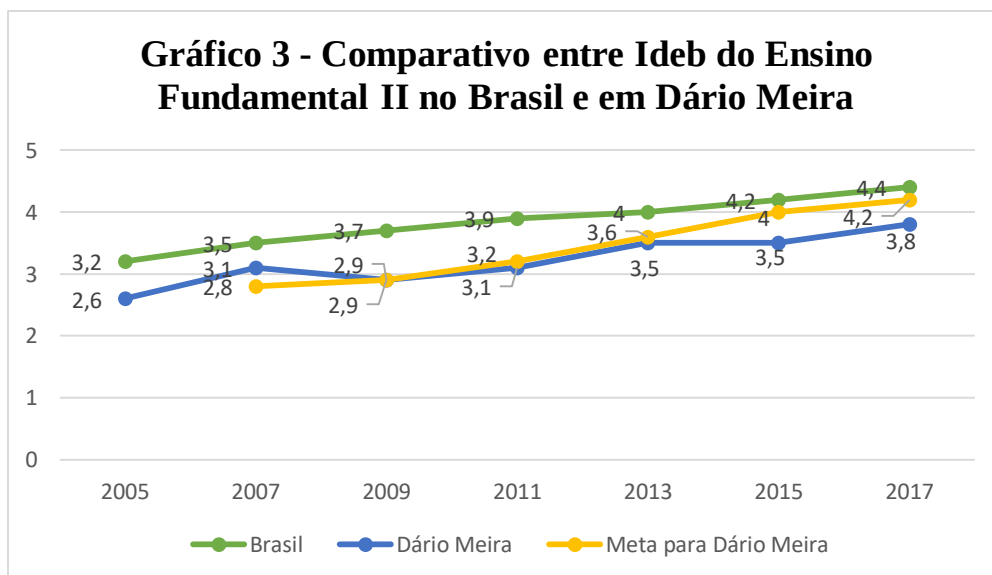
Outro indicador que abordaremos é o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb). O Ideb é calculado com base nos dados sobre aprovação escolar informados pelo Censo Escolar, que é realizado anualmente, e nos resultados de desempenho dos alunos nos exames realizados pelo Inep, a cada dois anos. O objetivo desse indicador é medir a qualidade da

educação e traçar metas para melhorá-la. O próximo gráfico mostra a condição do município neste indicador para o Ensino Fundamental I.



Elaborado pela autora
Fonte: BRASIL/ Inep, 2018.

Os dados deste gráfico serão analisados em conjunto com o gráfico a seguir que apresenta a comparação entre situação do município e do Brasil neste indicador para o Ensino Fundamental II⁴.



Elaborado pela autora
Fonte: BRASIL/ Inep, 2018

⁴ Em algumas partes do texto os termos Fundamental I e Fundamental II, podem estar substituídos por Fundamental Anos Iniciais e Fundamental Anos Finais, respectivamente. As duas formas são reconhecidas na Legislação.

Os dois gráficos apresentam uma situação preocupante para o município. Embora possamos observar que houve um leve aumento no indicador, nas duas modalidades, nenhuma delas conseguiu atingir a média nacional no último Ideb. No Fundamental I, as metas foram atingidas apenas em 2007 e 2011, que eram 2,3 e 3,3, respectivamente. Quanto ao Fundamental II, as metas só foram atingidas em 2007 (2,8) e em 2009 (2,9). As metas projetadas para 2019 e 2021, para as duas modalidades, são 4,5 e para 4,8 respectivamente. Uma das justificativas possíveis são os indicadores sociais apresentados anteriormente, que podem ter sido refletidos na esfera da educação, e outra possibilidade são as condições ruins em que a educação municipal acontece, decorrente dos investimentos nesta área, que embora sejam considerados altos do ponto de vista da arrecadação municipal, são muito baixos se analisados do ponto de vista das necessidades educacionais e da capacidade de investimento por parte do município.

Trazer esses dados à tona é uma obrigação para quem estuda políticas educacionais, pois não podemos restringir o cumprimento ou não de cada uma delas, a partir unicamente de seus objetivos ou das condições em que foram formuladas. Analisar a efetivação das políticas educacionais de valorização docente requer, obrigatoriamente, o conhecimento do contexto e de suas condições para que esta análise seja precisa e apresente um resultado condizente com a realidade.

A seguir, apresentaremos o perfil dos profissionais docentes do município em estudo.

1.6 – Sujeitos da Pesquisa

Os sujeitos da pesquisa são os professores da rede municipal de ensino de Dário Meira – BA. Não nos prendemos a um grupo específico, buscamos incluir professores dos diferentes níveis de formação, modalidades de ensino oferecidas pela rede (Educação Infantil, Fundamental I e Fundamental II), bem como, os de diferentes localidades além da sede, como distrito, povoados e zona rural.

De acordo com Gatti, “há problemas educacionais que, para sua contextualização e compreensão, necessitam ser qualificados através de dados quantitativos” (GATTI, 2004, p. 79). Tal premissa justifica a decisão pela aplicação de um questionário, por ser um instrumento que nos permite delinear o perfil dos profissionais participantes desta pesquisa. O questionário

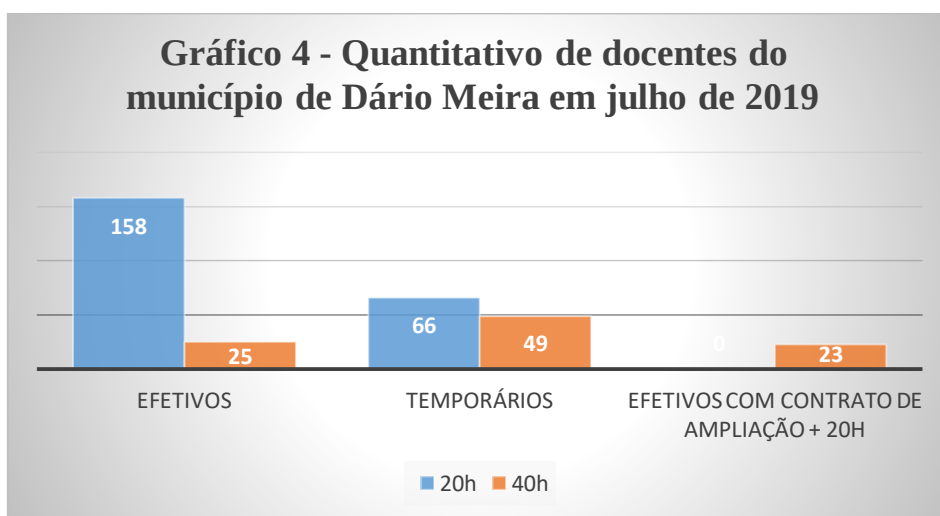
aplicado consta de 23 questões referentes aos dados pessoais, profissionais e ao envolvimento dos docentes nas questões referentes aos direitos de formação e salários.

Na ocasião de uma reunião pedagógica com os professores do município, apresentamos, com autorização da Secretária Municipal de Educação, Marivane Dias, a proposta da pesquisa e seus objetivos, e solicitamos o auxílio dos coordenadores de cada unidade escolar para distribuir os questionários e recolhê-los após o preenchimento.

Aceitaram participar da pesquisa 56 docentes, número que representa uma amostra de 27, 18% dos docentes efetivos do município, de acordo com dados fornecidos pela Comissão de Reformulação do Plano de Carreira (CRPC), da Secretaria Municipal de Educação (SME), que informa que são 203 os professores efetivos, incluindo os que lecionam 20 h e 40 h semanais de todos os níveis e classes. Esta informação está baseada em uma análise feita pela comissão em 2017.

Antes de apresentar os dados dos questionários, que foram aplicados apenas com os professores efetivos, dadas a transitoriedade e rotatividade dos professores temporários (tema abordado na sessão 4.4), que não permitiriam ter um panorama real do quadro permanente da rede, apresentaremos agora, uma visão mais ampla, incluindo os professores temporários, conforme dados que foram fornecidos pela SME, com base na frequência do mês de julho deste ano, pois a mesma inclui todos os docentes efetivos que estão em exercício, como também a quantidade atual de professores temporários.

O gráfico a seguir sintetiza esses dados:

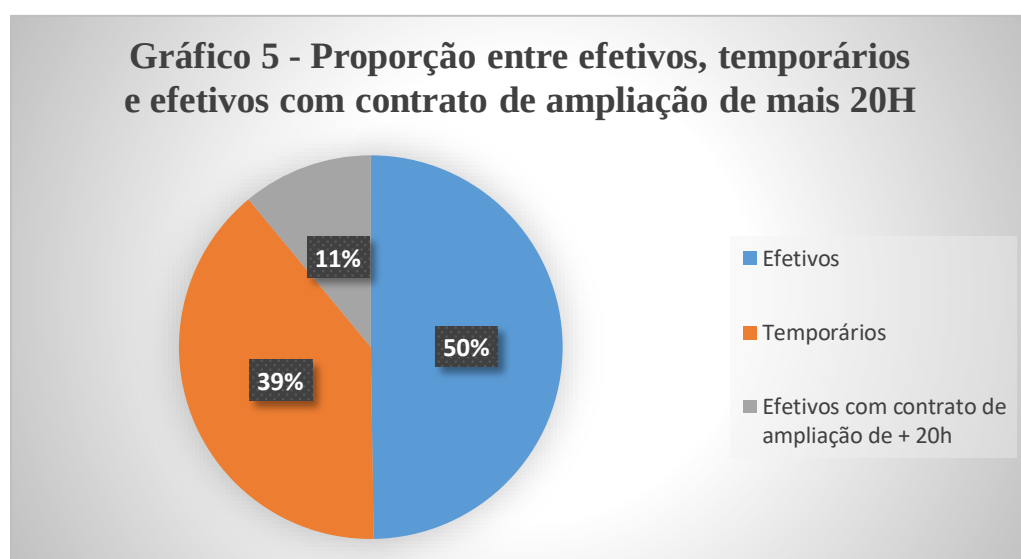


Elaborado pela autora.

Fonte: Folha de frequência de Julho de 2019 (Sec. Mun.de Educação)

Cabe salientar, que dos 158 professores efetivos que constam no gráfico com carga horária de 20h semanais, muitos são contados duas vezes, pois foram aprovados em dois concursos ou foram beneficiados com enquadramento funcional, garantido pelo Estatuto do Magistério Municipal (DÁRIO MEIRA, 2003). Nestes casos, a prefeitura optou por manter dois cadastros para os professores nestas condições. Esta informação torna-se importante para justificar a quantidade superior de professores que responderam no questionário que lecionam 40h semanais, contrastando com a quantidade muito maior de professores de 20 h apontada neste gráfico.

O gráfico a seguir apresenta a proporção entre os diferentes tipos de vínculos empregatícios no município.



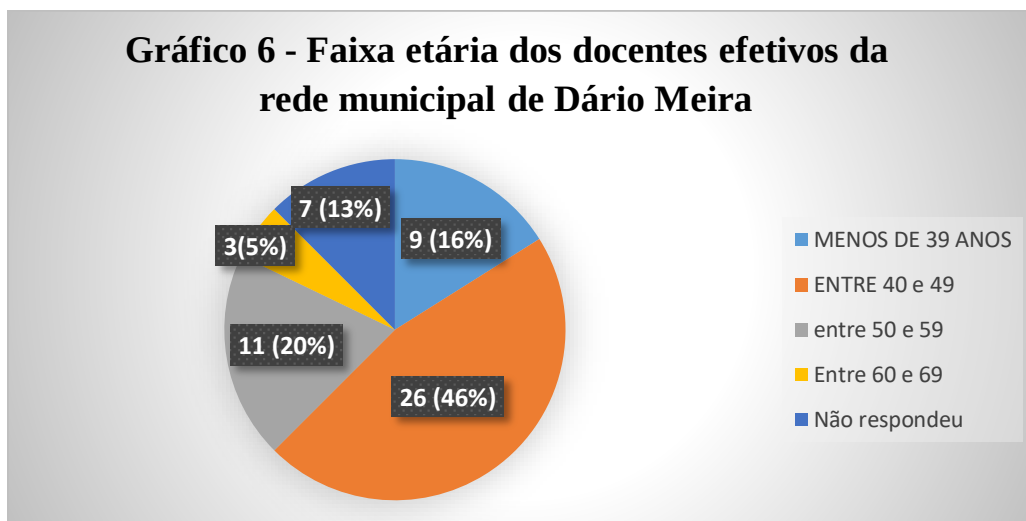
Elaborado pela autora

Fonte: Folha de frequência de Julho de 2019 (Sec. Mun.de Educação/ Dário Meira-BA)

Esta informação é importante, pois, a quantidade de professores temporários de um município ou estado sinaliza para o grau de valorização que é conferido aos seus docentes. Durante as conversas interativo-provocativas, o Docente Verde afirmou entender por que o número de professores temporários é tão grande e explicou que grande parte deles se deve ao cumprimento da reserva de carga horária iniciado em agosto de 2018 e às novas creches abertas no município. A atitude de manter contratos temporários, porém, pode ser questionada, uma vez que, havendo vaga real, como nos casos citados, a decisão acertada a ser tomada pela administração pública é a realização de concursos para o provimento dessas vagas.

Diante da quantidade de docentes do município, a amostra composta de 56 participantes, mostrou-se satisfatória, pois permitiu apreender informações das mais variadas sobre cada aspecto estudado, traçando um perfil dos profissionais docentes de Dário Meira.

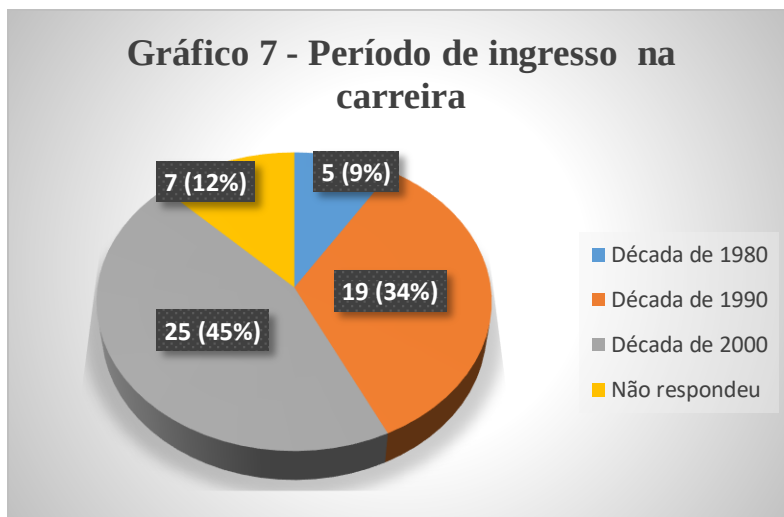
Quanto à idade dos mesmos, o gráfico a seguir nos apresenta o cenário:



Elaborado pela autora
Fonte: Questionário, 2019.

Observa-se a partir deste gráfico que boa parte dos docentes está na faixa de 40 a 49, correspondendo a 26% do total. Os 5% que já apresentam mais de 60 anos, são professores que mesmo tendo o tempo de contribuição necessário para se aposentarem, preferiram não fazê-lo ou o fizeram, mas continuam em atividade, por que a aposentadoria representa uma perda salarial muito grande para estes profissionais. Situação que merece um novo estudo para ser compreendida e elucidada. A segunda maior quantidade de docentes (20%) encontra-se na faixa etária entre 50 e 59 anos, o que significa que em breve estarão na mesma situação dos 3% citados anteriormente, demandando uma análise da administração pública, bem como da categoria, para tentar resolver a questão de forma que professores que teriam direito a seu descanso depois de ano de contribuição tenham que permanecer em sala de aula, comprometendo seu tempo e qualidade de vida.

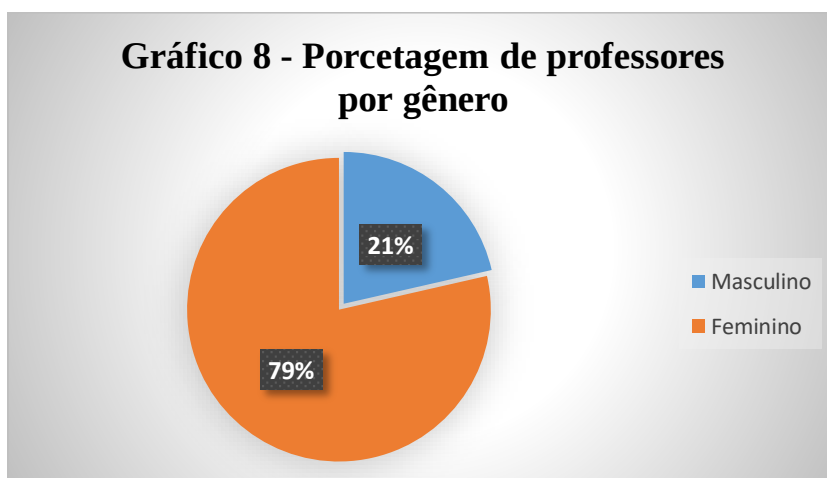
Outro dado importante obtido através dos questionários é o período de ingresso na carreira, representado no próximo gráfico.



Elaborado pela autora
 Fonte: Questionário, 2019

Destacamos que em relação ao ingresso na carreira, os professores que começaram a lecionar na década de 1980, não passaram por concurso público, porque eram nomeados pelo poder público municipal. Os que ingressaram na década de 1990, foi por meio de um dos dois concursos públicos que aconteceram na década. A maior porcentagem de ingressos foi na década de 2000, através de concursos em 2003 e 2007. Quando o concurso de 2003 aconteceu, estava em tramitação o Projeto de Lei que criava o Estatuto do Magistério e no concurso de 2007, o Estatuto já estava vigorando e garantia inúmeras vantagens à época para os profissionais do magistério, o que promoveu um número grande de inscritos, inclusive de outros municípios.

Quanto ao gênero, a proporção é a seguinte:

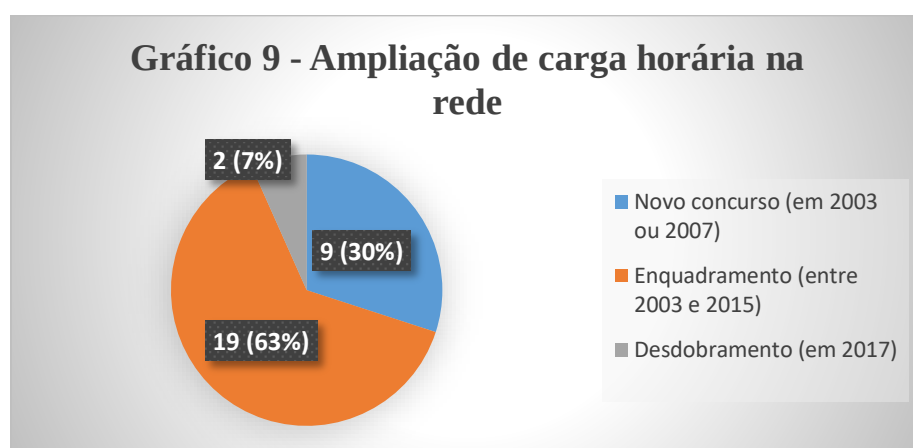


Elaborado pela autora
 Fonte: Questionário, 2019.

Esta informação corrobora com diversos estudos, como o de Apple (1998) e o de Fernandes e Silva (2012) que afirmam que a o magistério é uma profissão eminentemente feminina. Apple (1998) ao discorrer sobre o gênero como importante elemento para compreender o trabalho docente, afirma que o magistério feminino está relacionado a “um processo de trabalho articulado às mudanças, ao longo do tempo, na divisão sexual do trabalho e nas relações patriarcais e de classe” (APPLE, 1998, p.15) De acordo com estes estudos, com a divisão do trabalho por classe e gênero, propiciou-se a prevalência da mulher na sala de aula, devido a características tidas como maternas, a exemplo da doçura, da disciplina e do cuidado com as crianças. Nos últimos anos, porém, mesmo que timidamente, os homens têm ocupado o espaço da sala de aula, devido à necessidade de trabalho e de profissionalização, que exige aperfeiçoamento constante, o que nem sempre é possível às mulheres que cumprem diversos papéis sociais. No município de Dário Meira, que não dispõe de muitas oportunidades de emprego e a profissão docente ainda oferece algumas vantagens, tem sido crescente a cada novo concurso, a quantidade de homens que tem ocupado vagas nesta profissão.

Em relação ao local de trabalho, dos professores participantes, 44 afirmaram estar lotados na sede do município, 9 em distritos (Embora Acaraci e Planalto Íris sejam povoados, são considerados pela população como distritos) e 3 trabalham na zona rural.

Sobre a carga horária, 26 professores lecionam por 20h semanais e 30, 40h. Dos que lecionam 40h, a composição desta carga horária é diversa e está apresentada no próximo gráfico.



Elaborado pela autora.
Fonte: Questionário, 2019.

Este ponto merece destaque porque, diante da análise das conversas interativo-provocativas, uma realidade complicada se apresentou para os docentes que conseguiram enquadramento. No capítulo III do Estatuto do Magistério Municipal, no artigo Art. 93, está determinado que “os Professores e os pedagogos submetidos à jornada de trabalho de 20 (vinte) horas poderão requerer alteração da jornada de trabalho para 40 (quarenta) horas, cujo deferimento dependerá da existência de vaga” (DÁRIO MEIRA, 2003, p. 11). Esta prerrogativa, abriu margem para que, com o crescimento da rede, muitos professores solicitassem o enquadramento. E a muitos foi concedido em governos distintos. Alguns destes enquadramentos, porém, não preenchiam o requisito da existência de vaga real, abrindo o precedente para que prefeitos de gestões posteriores anulassem os enquadramentos concedidos pelo gestor anterior, sem analisar o mérito individualmente. Esta situação gerou um desgaste para os professores, que tiveram que recorrer a processos judiciais para terem garantido o direito que lhes foi assegurado.

A questão da suspensão dos enquadramentos aconteceu em três governos, inclusive no atual. Os docentes deram entrada em processos na justiça para anular a suspensão. Estes atravessaram várias fases, inclusive de novas defesas após recursos dos gestores e muitos não tiveram o resultado até hoje.

Em agosto de 2018, a Secretaria Municipal de Educação, após longo período de argumentação com a gestão, concedeu a reserva de carga horária aos professores efetivos, com base na Lei do Piso. Esta ação provocou um aumento nas vagas reais, ampliando consideravelmente a quantidade de professores temporários, conforme mostra o gráfico 5, quando, na verdade uma das alternativas seria legalizar os enquadramentos que haviam sido anulados ou conceder novos enquadramento aos professores com desdobramento ou contrato de ampliação, que são formas de ampliação provisória, podendo ser desfeitas a qualquer momento.

Toda esta situação, além de interferir na condição de trabalho dos docentes e, conseqüentemente, em sua valorização, incide também na organização e normalidade do funcionamento das instituições municipais de ensino.

A carreira do magistério em Dário Meira está estruturada ainda em legislações da década de 90. A Lei 049/ 2003, que dispõe sobre o Estatuto do Magistério Público e o Plano de Carreira e Vencimentos dos Servidores do Magistério Público do Município, data de 27 de junho de

2003, não contemplando, portanto, as políticas desenvolvidas nas duas últimas décadas. Cabe ressaltar que tanto a Emenda 53/ 2006 que cria o do Fundeb (BRASIL, 2006), como a Lei do Piso (BRASIL, 2008), o PNE 2014-2024 (BRASIL, 2014) e o PME 2015-2025 (DÁRIO MEIRA, 2015), determinam prazos para a formulação ou reformulação dos planos de carreira, mas até o momento, a reformulação não se efetivou.

Quanto à estrutura da carreira, o quadro a seguir mostra os níveis nos quais ela está estruturada:

Quadro 2 – Níveis da carreira do magistério no município de Dário Meira, conforme Art. 82, da Lei 049/ 2003.

Nível	Formação	Porcentagem de aumento em relação ao nível I
I	Nível Médio	-
II	Licenciatura Plena	30%
III	Especialização	40%
IV	Mestrado	50%
V	Doutorado	60%

Elaborado pela autora

Fonte: DÁRIO MEIRA, 2003.

Além dos níveis, os professores estão organizados em classes que vão de A até F, representando a posição do docente em função do tempo de serviço. A progressão acontece a cada 5 anos representando um aumento percentual de 5% no salário base a cada nova classe, a partir da classe B até chegar à F, além de terem direito a mais 5% de quinquênio, com base na mesma medida da mudança de classe.

Os docentes que estão em exercício se dividem entre os que estão trabalhando em sala de aula e os que assumiram funções nas equipes pedagógicas ou na gestão da Secretaria Municipal ou das escolas. O PME 2015-2025, em sua fase de diagnóstico, traz para a discussão o fato de haver uma rotatividade nestas funções a cada mudança de governo, em decorrência de preferências políticas, provocando uma fragmentação nos processos educativos e de gestão.

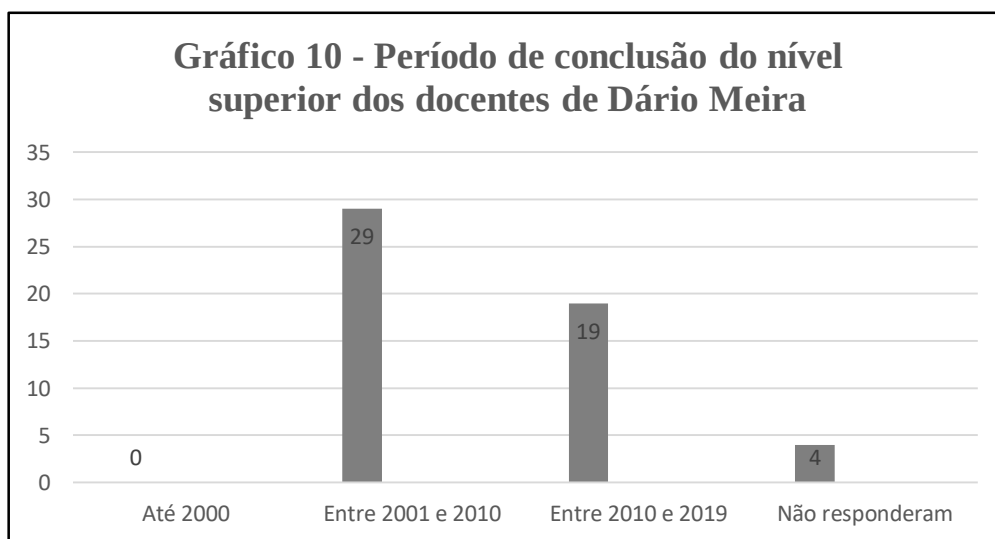
Quanto à estruturação nos cargos de provimentos, o Município ainda prioriza as indicações, não atendendo o que estabelece o Capítulo XVI, Art. 51 e § 1º do Estatuto do Magistério Público e o Plano de Carreira e Vencimentos dos Servidores do Magistério Público (LEI N. 049/2003) que trata da Direção das Unidades de Ensino. É necessário que a Secretaria Municipal de Educação e

a Gestão Municipal estejam atentas ao Estatuto do Magistério para cumprir de forma rigorosa as regras claras, considerando mérito e desempenho, para eleição, reeleição, nomeação e exoneração dos membros da direção escolar. (DÁRIO MEIRA, 2015, p. 51)

Além de não cumprir o Estatuto neste quesito, como cita o Documento, o fato de não atender a critérios claros para a designação destes profissionais para ocupar os cargos de direção, faz com que a cada novo governo os professores que ocupam estes cargos sejam substituídos por outros, interrompendo os ciclos de gestão das unidades escolares.

Quanto à formação dos docentes, que é um dos objetos da pesquisa, os dados de 2018, fornecidos pela CRPC, apontam que 43 dos docentes efetivos, de 20h ou 40h, ainda não possuem nível superior, representando um percentual de 21%.

Dos professores que participaram da pesquisa através dos questionários, 93% informaram ter cursado o nível superior, sendo que nenhum deles ingressou na profissão já com esta formação. Os dados a seguir, informam o período em que concluíram.

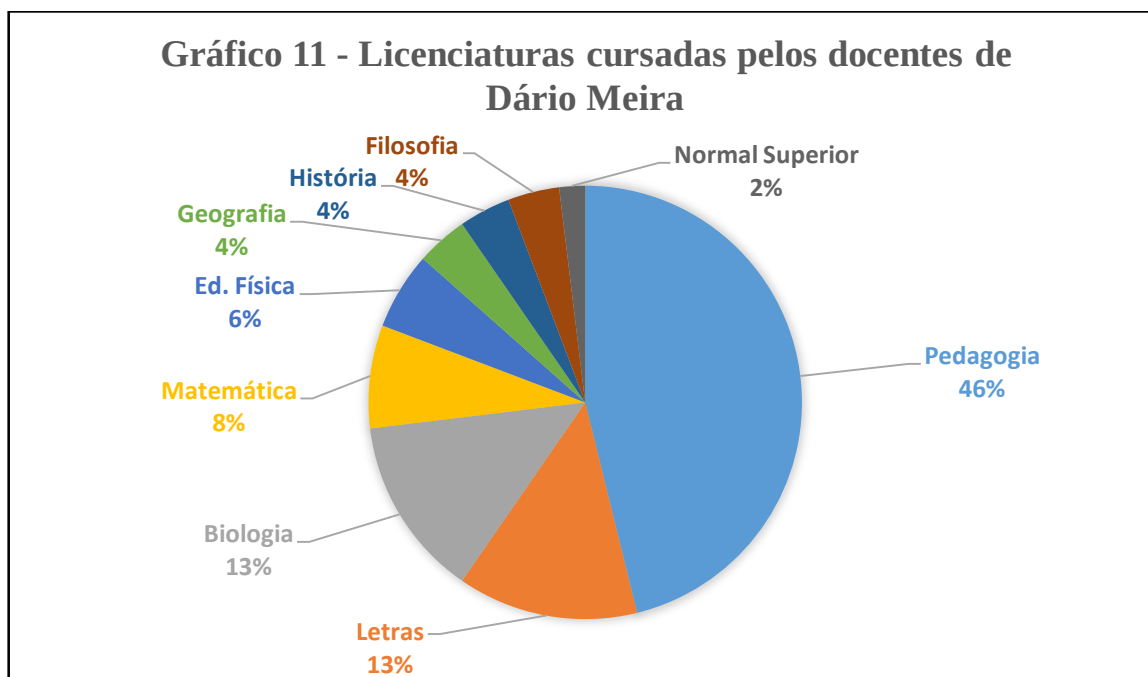


Elaborado pela autora

Fonte: Questionários 2019.

Estes dados são importantes por dois motivos. Primeiro para mostrar que só nas duas últimas décadas os professores passaram a estudar, com vistas à formação mínima exigida pela LDBEN 9394/ 96 e pelas demais legislações seguintes. Segundo por que nos permite levantar hipóteses para justificar estes números. Dentre elas, a Década da Educação, a expansão das faculdades EaD, o Estatuto do Magistério (2003) que garantia uma porcentagem de 30% para os licenciados, a oferta de políticas públicas para a formação docente. Esta discussão será feita no Capítulo III.

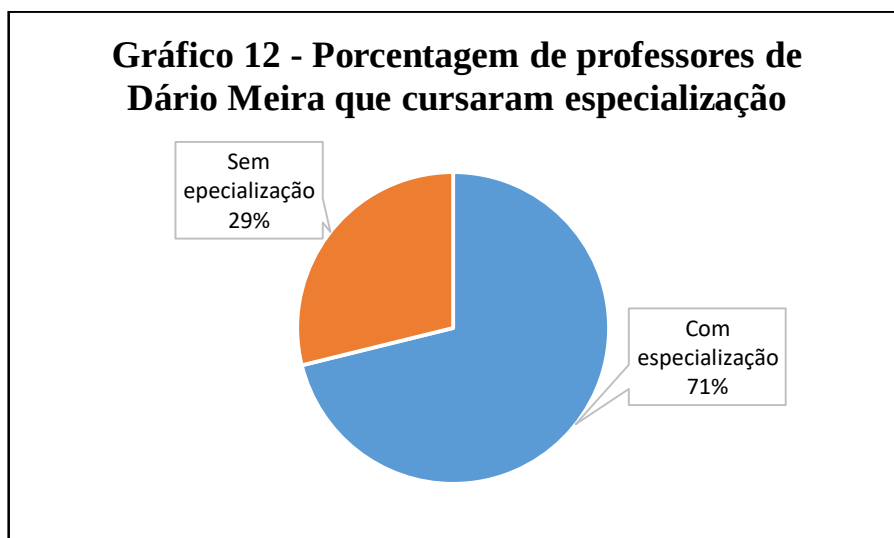
Ainda sobre a formação, os docentes se dividiram nos mais variados cursos de licenciatura, com predomínio da Pedagogia.



Elaborado pela autora
Fonte: Questionários 2019.

Quase metade dos docentes é licenciado em Pedagogia, sendo este número justificado pelas modalidades de ensino que estão sob responsabilidade do município. Educação Infantil e Ensino Fundamental I são as modalidades com maior número de alunos e portanto, as que demandam mais profissionais docentes. Os resultados dos questionários mostraram ainda que 75% dos docentes lecionam na disciplina para a qual foram formados. Dos professores que não lecionam na disciplina para a qual se formou, uma se pronunciou e afirmou que, embora leccione no Fundamental I, fez Biologia ao invés de Pedagogia porque morava na zona rural, próximo a um distrito onde estava sendo oferecido o curso de Biologia por uma faculdade particular. Ela preferiu cursar a ficar sem o nível superior. Afirmou ainda que assim como ela, outros professores fizeram a mesma coisa. Uma discussão a respeito da responsabilização docente sobre sua formação e a expansão das faculdades EaD será feita nos capítulos a seguir.

Em relação à formação continuada, o gráfico a seguir registra a porcentagem de docentes que fizeram a pós-graduação *latu sensu*, ou especialização.



Elaborado pela autora.
Fonte: Questionários, 2019.

Nenhum dos docentes cursou Mestrado, de acordo com o questionário. No entanto, durante as CIPs, o docente Azul informou que neste ano já há um mestre e mais duas docentes em curso.

Em relação a outros cursos de formação continuada, que não alteram a carreira, 50% dos docentes afirmaram ter participado, 46% não participaram e 4% não responderam. Dos cursos que os professores participaram, foram citados:

Quadro 3 – Cursos de formação continuada realizados no Município de Dário Meira

Cursos	Frequência	Porcentagem
PACTO/ PNAIC	24	80%
Pró-Letramento	2	7%
Educar para Vencer	2	7%
Pró-gestão/ Rede Estadual	1	3%
Educação Inclusiva	1	3%

Elaborado pela autora.
Fonte: Questionários 2019.

A partir deste quadro, podemos constatar que o único curso que parte da iniciativa municipal, é o curso de Educação Inclusiva. O que há, em maior proporção, é uma adesão a programas federais como Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), que teve início em 2013, o Pró-letramento, em 2012, e o programa estadual Educar para Vencer em 2003. Um dos participantes informou ter participado do programa Pró-Gestão, oferecido para

professores da rede estadual, da qual o mesmo também faz parte. A frequência apontada no quadro se refere à quantidade de vezes que o curso foi citado. A soma da frequência, porém, ultrapassa os 28 que afirmaram ter participado dos cursos por que alguns deles participaram de mais de um dos cursos.

Para a elaboração do perfil dos professores participantes da pesquisa, embora solicitado, não nos foi fornecido o número de docentes por modalidade (Educação Infantil, Fundamental I e Fundamental II). Esta informação, no entanto, não interfere nos resultados da pesquisa, por que todos os professores, independente da modalidade, estão sujeitos aos mesmos critérios, oportunidades e condições no que diz respeito à sua formação e salários.

O objetivo desta sessão foi traçar um perfil dos sujeitos da pesquisa. Alguns elementos apontados aqui terão um maior aprofundamento durante os capítulos 3, 4 e 5, nos quais traremos os dados empíricos da pesquisa, analisados, à luz do referencial teórico adotado.

CAPÍTULO 2: FORMAÇÃO E SALÁRIOS COMO ELEMENTOS DE VALORIZAÇÃO DOCENTE

Neste capítulo apresentaremos um levantamento das produções científicas sobre a formação e o salário como elementos da valorização docente, visando conhecer o que tem sido produzido, analisado e discutido no âmbito acadêmico. A análise destas produções permitirá situar o objeto no campo da ciência, norteando a pesquisa através das lacunas que forem encontradas, a fim de contribuir para a expansão do conhecimento sobre o tema.

A pesquisa foi realizada nos meses de agosto e setembro de 2018, com o recorte temporal de 5 anos, tendo como início, o ano de 2014, quando foi aprovado o Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024, que centralizou as políticas públicas educacionais no Brasil. Os bancos utilizados para a pesquisa foram o Catálogo de Teses e Dissertações CAPES, o site de Periódicos da CAPES, os anais da ANPED e o Banco de Dissertações/Teses do PPGED-UESB.

A partir da escolha dos descritores Políticas de Valorização Docente, Políticas de Formação Docente e Piso Salarial do Magistério (o descritor salário ficou inviável devido à abrangência de trabalhos sobre salários de outras profissões), fizemos o primeiro levantamento, que trouxe números muito altos para cada descritor (com exceção dos anais, que desde o início, apresentaram números baixos) mesmo com a inclusão do termo “políticas” para tentar delimitar a busca. Os números do primeiro levantamento foram os que seguem:

Quadro 4 – Primeiro levantamento das produções acadêmicas com sobre o tema da pesquisa

Descritores	Artigos/ Periódicos	Dissertações	Teses	Anais
Políticas de Valorização Docente	1097	34149	8201	2
Políticas de Formação Docente	3387	34149	8201	4
Piso Salarial do Magistério	39	33277	7920	4

Elaborado pela autora.

Diante dos altos números, para restringir a busca aos objetivos da pesquisa e tornar possível uma análise mais direcionada, retiramos os termos “políticas” e “magistério”, no caso do piso salarial, e colocamos os descritores entre aspas. Além disso, utilizamos os seguintes filtros na pesquisa de teses e dissertações: área de conhecimento: Educação, área de concentração: Educação e mantivemos os últimos 5 anos (2014 a 2018). Para a busca pelas dissertações do PPGED e pelos artigos, utilizamos os mesmos descritores e o mesmo recorte temporal. Já a busca pelos anais, foi feita não nos últimos cinco anos, mas nas últimas cinco reuniões da ANPED, que aconteciam todos os anos, mas passaram a acontecer a cada dois anos, a partir de 2013. Não havendo opção de filtros além da escolha dos GTS (grupos de trabalho), procedemos à leitura de todos os títulos e resumos encontrados. O mesmo foi feito posteriormente, tanto nas teses, como nas dissertações e artigos/ periódicos.

O resultado final da busca resultou no quadro a seguir:

Quadro 5 – Quantitativo da busca pelas produções acadêmicas sobre Valorização e Formação Docente e Piso salarial.

Descritores	Banco de pesquisa	Artigos/ Periódicos	Dissertações	Teses	Anais
Valorização Docente	Catálogo de Teses e Dissertações CAPES		27	9	
	Periódicos CAPES	14			
	Anais ANPED				2
	Banco de Dissert./Teses do PPGED-UESB				
Formação Docente	Catálogo de Teses e Dissertações CAPES		19	25	
	Periódicos CAPES	25			
	Anais ANPED				4
	Banco de Dissert./Teses do PPGED-UESB		2		
Piso Salarial	Catálogo de Teses e Dissertações CAPES		44	14	
	Periódicos CAPES	18			
	Anais ANPED				4
	Banco de Dissert./Teses do PPGED-UESB		1		

Elaborado pela autora.

O que motivou a escolha destes textos (anais, artigos, teses e dissertações) foi a aproximação dos descritores com o fato de serem tratados como políticas públicas e, portanto, como direitos que passaram a ser garantidos por lei aos docentes.

É preciso salientar ainda, que alguns textos apresentavam mais de um dos descritores, o que exigiu a leitura pormenorizada dos mesmos para poder situá-los no descritor mais apropriado conforme a prevalência de seu conteúdo.

Após a leitura de títulos e resumos, alguns trabalhos foram selecionados para análise. O estudo foi feito com 11 produções acadêmicas que foram tratadas por meio da análise de conteúdo⁵. Como resultado, são discutidos os temas, objetivos, percurso metodológico e contribuições mais enfatizadas nas produções, visando delimitar, clarificar e caracterizar o objeto de estudo.

O quadro a seguir apresenta as dissertações, teses e artigos de periódicos e anais que continham um conteúdo que seria relevante para entendermos a temática em estudo e por serem considerados, dentre os demais, como indispensáveis na produção deste estado da arte. Dados como autor, ano de publicação, Universidade, local, periódico e evento também constam no quadro.

Quadro 6 – Produções analisadas neste capítulo

Produção acadêmica	Dissertação/ Tese	Autor	Ano	Instituição/ Localização/ Periódico/ Evento
Dissertação	Formação continuada no âmbito do Programa Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) no município de Jaguaquara - Ba.	Regivane dos Santos Brito	2018	UESB, Vitória da conquista – BA
Dissertação	Políticas Educacionais e a formação de Professores no Brasil: a ação da Deb no âmbito da Capes (2009--2014)	Vicentina Oliveira Santos Lima	2015	Uniube, Uberaba – MG
Dissertação	Políticas de Formação de Professores no Brasil: Um Estudo Sobre o Pibid na Região dos Inconfidentes-MG	Andressa Maris Rezende Oliveri	2014	UFOP, Ouro Preto – MG
Dissertação	A Formação Docente no PNE 2014-2024: Desafios para a Produção de Políticas de	Camila de Fátima	2017	Universidade regional Integrada do Alto Uruguai e das

⁵ De acordo com Bardin (2011, p. 47), o termo análise de conteúdo refere-se a “um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando a obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens”.

	Formação e Valorização de Professores no Brasil	Soares dos Santos		Missões, Frederico Westphalen – RS
Dissertação	O Estado da Arte da Políticas de Formação Inicial de Professores para a Educação Básica no Brasil no Períodos de 2004 a 2014	Júlia Maccari Espíndula	2017	Universidade do Sul de Santa Catarina, Tubarão – SC
Dissertação	Impactos da lei do piso salarial nacional no município de Pindaí - Ba e suas implicações na valorização docente: sentidos dos/as professores/as.	Eliara Cristina Nogueira da Silva Teixeira	2016	UESB, Vitória da Conquista – BA
Dissertação	Jornada de trabalho docente e remuneração de professores: um estudo sobre a vigência da lei do piso salarial na Região Metropolitana de Campinas	Marcela Pergolizzi Moraes de Oliveira	2016	Unicamp, Campinas – SP
Tese	Tempo e salário: as contradições da lei do piso salarial profissional nacional do magistério	Marinalva Nunes Fernandes	2015	Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia – GO
Artigo	O piso salarial profissional nacional, a política de fundos e o vencimento dos profissionais do magistério público estadual de educação básica de Santa Catarina	Maria da Graça Nóbrega Bollmann e Marcos Edgar Bassi	2015	Jornal de Políticas Educacionais
Artigo	Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais do Magistério da Educação Básica: Concepções e Desafios.	Luiz Fernandes Dourado	2015	Educação e Sociedade
Artigo	As implicações dos baixos salários para o trabalho docente no Brasil	Andreza Barbosa	2012	35ª ANPED, Porto De Galinhas – Pernambuco

Elaborado pela autora.

A seguir apresentaremos uma análise destas produções que foram as que mais se aproximaram do objeto de nossa pesquisa e que contribuíram para mostrar o grau de conhecimento desenvolvido até a realização desta pesquisa, as suas contribuições para o entendimento do tema, bem como observar mudanças de perspectivas.

2.1 - Formação e Valorização Docente: O estado da arte

Esta sessão abordará concomitantemente os descritores formação docente e valorização docente, devido ao fato de um ser elemento constituinte do outro. As políticas de formação docente, além de promoverem um maior conhecimento e preparação para a atuação dos

professores, visa antes de tudo a valorização e o desenvolvimento profissional destes trabalhadores. A seguir serão apresentadas informações importantes que foram destacadas dos textos analisados.

O primeiro estudo que abordaremos é o de Santos (2017), que destaca que o PNE 2014-2024, enquanto política de estado deveria assumir o protagonismo na direção da elaboração de políticas educacionais, com destaque àquelas que abarcam a profissionalização docente, que inclui a formação inicial e continuada, dentre outros fatores. A autora afirma que toda política emerge a partir de um problema que surge socialmente e envolve decisão política para que se constitua como concretização de direitos dos cidadãos. No entanto, ao citar Dourado (2011), assevera que a história do planejamento educacional em nosso país, além de decisão política, é marcada por vários outros fatores, dentre os quais, disputas entre diferentes projetos, com concepções distintas sobre o papel do Estado, a relação entre os entes federados, bem como a lógica de gestão e organização adotada pelos governos. Uma política educacional, analisada por este ângulo transcende sua esfera específica, pois está vinculada ao projeto social do Estado e às contradições do momento histórico, marcado pelo neoliberalismo e pela interferência de órgãos internacionais, como o Banco Mundial e a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), que visam a manutenção e reprodução da sociedade capitalista, baseados na economia de mercado.

Santos (2017) chama a atenção para o fato de que a formação de professores assume contornos emblemáticos nas políticas atuais. No PNE 2014-2024, por exemplo, ao mesmo tempo que defende a formação docente como indispensável para a qualidade no ensino, faz referência às avaliações de larga escala, denotando o reducionismo da complexidade do processo educativo.

A metodologia adotada no trabalho de Santos (2017) assume-se como qualitativa apoiada na perspectiva epistemológica histórico-crítica, que circunscreve-se no campo do Materialismo Histórico, permitindo analisar as contradições do período histórico e a busca da essência dos fatos e políticas que se apresentam. No referencial teórico da autora são citados autores como Bobbio (1998), Shiroma et al. (2011), Dias e Matos (2012), Arendt (1995), Dourado (2010) e Souza (2006) para conceituar e clarificar as ideias de políticas públicas e políticas educacionais.

Santos (2017) apresenta, ainda, um problema que interfere no cumprimento ou efetivação das políticas públicas educacionais:

Um dos maiores problemas em nosso país é a descontinuidade das políticas educacionais, entre uma gestão e outra, as políticas são fragmentadas e interferem no processo de desenvolvimento de tais ações, acarretando alguns prejuízos para as ações e sujeitos envolvidos. Nesse contexto, as políticas de governo acabam ganhando espaço e efetividade em detrimento das políticas de estado. (SANTOS, 2017, p. 42)

Esta tem sido uma realidade em nosso país, pois a cada novo governo, novas propostas e políticas são desenvolvidas, interrompendo o que havia sido desenvolvido pelo gestor anterior. Partindo dessa constatação, Santos (2017) apresenta o PNE 2014-2024 como política educacional, informando sua gênese e apresentando os desafios enfrentados para o planejamento educacional desde 1930 até sua aprovação. Faz ainda uma análise dos contextos e cenários que exercem influência na proposição e efetivação destas políticas e identifica que foi a partir da década de 1990⁶ que se aprofundaram as relações entre os mecanismos multilaterais (Banco Mundial, Unesco, OCDE) e o governo brasileiro, “o que atingiu fortemente os rumos das políticas educacionais adotadas no país a partir de então” (2017, p. 57).

Por fim, e com maior grau de importância, dada a questão a que a autora se propôs a responder, é feita uma análise da formação e valorização docente nas políticas instituídas a partir do PNE 2014-2024, quais sejam: as Metas 15, 16, 17 e 18 (metas voltadas à valorização docente) da própria Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014 que aprova o Plano Nacional de Educação; a Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada; e, o Decreto nº 8.752, de 9 de maio de 2016, que dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica. Diante de dados de 2016, Santos (2017) afirma que “não podemos admitir que a formação docente siga num caminho de certificação indo na contramão de uma formação de qualidade”. Além do fator formação, a autora aborda os demais elementos que compõem a valorização docente nestes documentos e afirma estar explícito que no plano

⁶ A partir da década de 1990 houve a ascensão do neoliberalismo, como forma de reestruturação do modo de produção capitalista, mantendo sua essência que é a acumulação do capital, mas tendo como desdobramentos políticas de privatização, comprometimento dos serviços públicos através da ideia do estado mínimo, além das novas configurações do trabalho, que baseado na exploração e maior obtenção de lucro, se tornaram mais informais, precários e com implicações para a vida do trabalhador e para a sociedade como um todo. (SOLDATELLI, 2011)

legal busca-se assegurar maiores direitos e garantias aos professores, todavia há contradições no tocante às práticas, pois nem sempre se “propõe ações que possam viabilizar tais políticas, deixando a mercê do entendimento de cada sistema de ensino” (2017, p.123). Os desafios a serem superados para a efetivação das políticas educacionais de valorização docente, segundo a autora, não são tão novos, mas exigem novas críticas reflexivas na busca por novas soluções para tais desafios.

Oliveri (2014) por sua vez, opta, por focar em uma política educacional nacional de formação inicial de docentes, em especial o Pibid. A escolha dessa dissertação justifica-se devido à importância deste programa e suas contribuições para a formação de professores no Brasil. De acordo com a autora:

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) é uma iniciativa política de fortalecimento da formação docente, a partir da parceria entre escola e universidade, em que docentes do ensino superior e professores da educação básica são protagonistas no processo de formação dos futuros professores. (2014, p. 14)

Para este estudo que enfatiza a importância da teoria associada à prática na formação de professores, Oliveri (2014) utilizou uma pesquisa qualitativa e valeu-se de entrevista semiestruturada, narrativas autobiográficas, observação, questionário e análise de documentos.

A autora informa que muitas têm sido as reformas educacionais que colocam o professor como centro, em decorrência de sua importância no desenvolvimento dos trabalhos na sala de aula. Estas políticas, no entanto, podem causar um impacto profundo na constituição da profissão e na imagem do professor. Para justificar esta informação, são citados os autores Sacristán (1995) e Contreras (2002), que concordam que a docência é considerada uma semiprofissão dada a falta de autonomia, que as políticas, a gestão e o próprio Estado impõem ao professor.

Em seu segundo capítulo, Oliveri (2014), assim como Santos (2017), traz uma discussão a respeito da influência que o Banco Central, fundamentado no neoliberalismo, passou a exercer como formulador das políticas públicas educacionais a partir da década de 1990, “seguindo as diretrizes das competências, da descentralização do ensino e da privatização dos serviços educacionais que geram mudanças nessa área até os dias de hoje” (2014, p. 39). Tais políticas afetaram a concepção de formação de professores, bem como os conceitos de profissionalidade e profissionalização. Tal discussão é ancorada nos autores Coraggio (2009), Torres (2009) e

Haddad (2008). Estes autores reforçam que a intenção do Banco Mundial é fazer uma “reciclagem” nos professores já em serviço para evitar custos com a contratação e preparação de novos professores. Oliveri (2014) ressalta, no entanto, que a formação inicial e a capacitação em serviço são inseparáveis e indispensáveis como um dos elementos que garantem o sucesso do processo ensino-aprendizagem.

Após fazer uma retrospectiva do governo Fernando Henrique Cardoso (FHC), a autora apresenta informações sobre as propostas do governo Lula para a educação que, segundo ela, representaram uma continuidade do governo FHC no primeiro mandato, mas a partir do segundo “priorizam o acesso de toda a população à educação de qualidade em todos os níveis e a cooperação entre a União, Estados e Municípios” (2014, p. 45). Dentre as propostas, destacam-se a substituição do Fundef pelo Fundeb, o PDE, o PAR e o Parfor, que estão diretamente ligados ao programa de formação de professores, além do REUNI, que visando a democratização do ensino, ampliou as vagas nas instituições federais em regiões do interior, privilegiando o aumento de cursos de licenciatura, embora com investimentos que não se enquadram na necessidade de financiamento para a oferta de educação superior e sem garantir sua qualidade. Esclarecemos, assim, que a preferência por estes cursos não se deve apenas à maior abrangência da formação de professores, mas, justificam-se também pelo baixo custo que estes cursos representam para as instituições.

Neste contexto, é apresentado o Pibid, como um programa federal voltado para o fortalecimento e a valorização da formação inicial dos professores, atingindo um grande número de alunos de licenciaturas das Instituições de Ensino Superior (IES). Na dissertação em questão, tem destaque a citação do Relatório de Gestão 2009-2011 da Diretoria de Educação Básica Presencial (DEB) que apresenta os princípios pedagógicos do Pibid:

1.formação de professores referenciada no trabalho na escola e na vivência de casos concretos; 2.formação de professores realizada com a combinação do conhecimento teórico e metodológico dos professores das instituições de ensino superior e o conhecimento prático e vivencial dos professores das escolas públicas; 3.formação de professores atenta às múltiplas facetas do cotidiano da escola e à investigação e à pesquisa que levam à resolução de situações e à inovação na educação; 4.formação de professores realizada com diálogo e trabalho coletivo, realçando a responsabilidade social da profissão (BRASIL, Relatório de Gestão 2009-2011-DEB, 2012, p. 30).

O primeiro edital do Pibid foi lançado em 2007 e a cada ano foram sendo inseridas novas modalidades nos editais para tentar abranger áreas com déficits de professores com formação

inicial em nível superior. Os editais continham ainda a informação de quem poderia receber as bolsas que o programa disponibilizava: os alunos dos cursos de licenciatura que participam do programa, o coordenador institucional, o docente universitário coordenador da área de conhecimento do subprojeto e o docente de educação básica que atua como professor supervisor.

Diante do exposto na dissertação de Oliveri (2014), consideramos que o Pibid foi um grande passo para a qualificação dos programas de formação inicial de professores, pois propiciou a aproximação entre a teoria e a prática e permitiu que os futuros professores vivenciassem, enquanto aprendiam, a rotina da sala de aula e o convívio direto com todos os envolvidos no processo educativo ao mesmo tempo em que contribuía para a integração entre a escola e as instituições formadoras. Embora o Pibid seja um programa importante nesta articulação, ainda precisamos questionar como este impacta na concepção de cursos de formação de professores a partir de sua realização.

Outro estudo analisado foi o de Lima (2015) com o tema Políticas Educacionais e a Formação de Professores no Brasil: a ação da Diretoria da Educação Básica (Deb) no âmbito da Capes (2009 – 2014). Em seu estudo, Lima (2015) centra sua atenção na análise da legislação acerca da valorização e da formação inicial e continuada de professores desde a Constituição Federal até 2014, dando atenção especial ao papel da Deb na promoção de programas voltados a este fim. Sua pesquisa do tipo descritiva utiliza-se das abordagens quantitativa e qualitativa e apoia-se em autores como Libâneo (2008), Saviani (2007), Gatti (2010), Sheibe (2010), Shiroma et al. (2011) e Bardin (2004).

Um ponto em comum desta dissertação com as outras já citadas é a consideração das atuais políticas como estratégias para resolver os velhos problemas que afetam a educação brasileira. Outro ponto recorrente, e para o qual a autora recorre a Frigotto (2003) é que a educação brasileira, a partir da década de 1990, passou por reformas formuladas pelos mecanismos internacionais que seguem a lógica neoliberal, visando a modernização da economia com privilégios para setor privado, em detrimento dos serviços públicos.

A autora chama a atenção para a informação de que embora as novas políticas da década de 1990, especialmente a LDBEN, defendam o direito à educação para todos, o regionalismo do Brasil, que é um país continental e que não conseguiu promover o desenvolvimento social de forma homogênea, constituiu-se como obstáculo para que este projeto fosse efetivado.

Esta afirmação apresenta-se como uma visão muito simplista da situação, pois o fato da autora ter citado a interferência dos mecanismos internacionais nas reformas educacionais já demandaria uma análise dos contextos e interesses em disputa que determinam tais diferenças econômicas, sociais e educacionais. Atribuir apenas às dimensões do país o problema da não universalização da educação é no mínimo ingênuo, para não dizer tendencioso.

A partir do capítulo 3, Lima (2015) começa a discussão referente ao papel da Deb. Cita a Lei 11.502, de 11 de julho de 2007 que ampliou a competência da CAPES para poder abarcar a indução e o fomento das ações de formação inicial e continuada dos profissionais da educação básica e valorização do magistério em todos os níveis e modalidades de ensino. Para tanto, foi criada no âmbito da CAPES, ainda em 2007, esta diretoria, que, conforme cita:

atua em duas linhas de ação: - na indução à formação de professores para a Educação Básica, organizar, e apoiar a oferta de cursos de licenciatura presenciais especiais por meio do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica- Parfor; - no fomento a projetos de estudos, pesquisas e inovação, desenvolvendo um conjunto articulado de programas voltados para a valorização do magistério. (LIMA, 2015, p.62)

A partir desse pensamento, a Deb desenvolve programas importantes, com o compromisso de valorizar o magistério e tendo como eixo comum “a formação de qualidade em um processo intencional articulado e capaz de se retroalimentar, e de gerar um movimento progressivo de aperfeiçoamento da formação docente” (LIMA, 2015, p. 64). Dos programas desenvolvidos pela diretoria em questão destacam-se: o Parfor, destinado aos professores que já atuavam na rede pública sem a formação mínima exigida; o Pibid, detalhado na dissertação anterior, e o Programa de Consolidação das Licenciaturas (Prodocência) que busca promover a melhoria e a inovação nas licenciaturas.

Esta dissertação mostrou-se tão relevante quanto as outras, pois, demonstrou a tentativa do governo federal em planejar, articular e cumprir o plano de formar professores, tendo a CAPES e, mais especificamente a Deb, como órgão responsável por tais programas. A autora, ao longo do texto, aponta os dados que mostram como estas ações foram importantes para ampliar a quantidade de professores com a formação superior, mas deixa claro também que a universalidade neste caso não foi atingida, fazendo-se necessárias ações que consigam abranger a totalidade dos professores.

Espíndula (2017) ao dissertar sobre “O Estado da Arte das Políticas de Formação Inicial de Professores para a Educação Básica no Brasil no período de 2004 a 2014”, interessou-se pelo mapeamento das temáticas e objetivos dos estudos realizados nos programas de Pós-Graduação, com a pretensão de avaliar quais aspectos das políticas de formação docente estas pesquisas avaliaram. Esta pesquisa teve como base os pressupostos do Materialismo Dialético, destacando as categorias totalidade, trabalho, contradição e mediação para analisar as trinta e duas dissertações que se enquadraram no seu objetivo (ESPÍNDULA, 2017).

A autora faz uma retrospectiva desde a Lei das Escolas de Primeiras Letras, de 1827, que legitimava que os professores deveriam se especializar no “método de ensino mútuo”, mas os custos deveriam ficar a cargo dos professores; passando pelo modelo 3+1 de formação iniciado em 1939; pelas mobilizações na década de 80 quando intensificaram-se as discussões sobre a formação do professor; pelas políticas neoliberais implantadas a partir da década de 1990, quando atribuíam ao professor o fracasso na aprendizagem dos alunos; pela aprovação da LDBEN/96, que segundo a autora veio legitimar a política de formação precária já instituída no governo FHC; até as atuais políticas que foram abordadas nas 32 produções analisadas.

As dissertações analisadas por Espíndula (2017) foram subdivididas em quatro categorias: Currículo, Educação à Distância, Política de Formação e Trabalho e Política de Formação Inicial e Identidade Docente. A autora afirma que a partir do governo FHC houve um aumento considerável de vagas nos cursos de licenciatura à distância ofertados pela iniciativa privada e estas vagas se intensificaram durante o governo Lula. Em 2005, o MEC criou o Sistema Universidade Aberta do Brasil que propôs a expansão do ensino superior na modalidade EaD com foco em cursos de formação de professores. Espíndula (2017) afirma, no entanto, que através desse sistema há um desinvestimento na educação superior pública de qualidade, pois, com a pretensão de articular as instituições de ensino superior públicas com os governos municipais e estaduais, há um enxugamento de gastos com a educação superior pública por parte do governo federal, impedindo sua ampliação e qualidade.

Ao tratar de Política de Formação e Trabalho, as dissertações buscaram desvelar os objetivos do trabalho docente propostos pelo Estado, através das políticas públicas de formação inicial. Estas políticas, por sua vez, de acordo com a análise da autora são insuficientes “para o fortalecimento da identidade docente enquanto pertencimento a uma classe” (ESPÍNDULA, 2017, p.93).

Outro estudo sobre a qual nos debruçamos é o de Brito (2018), que desenvolveu um trabalho a respeito da formação continuada no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) no município de Jaguaquara, na Bahia. A autora utilizou os pressupostos epistemológicos da pesquisa qualitativa, fundamentada nos estudos de Bogdan e Biklen (1994) e para a coleta de dados e produção das informações, utilizou a análise documental e as conversas interativo-provocativas (CIPs). Para iniciar a discussão a respeito da formação continuada, a autora informa que a política neoliberal ganhou força no Brasil, trazendo reformas e fazendo com que o Estado passasse de responsável pelo desenvolvimento econômico e social para mero promotor e regulador desse desenvolvimento. As mudanças na sociedade ocasionadas pela onda neoliberal, bem como essa nova postura do governo interferiram no rumo das políticas públicas. Brito (2018) sobre esta questão atrelada às políticas de formação de professores, afirma que:

Nesse caso, as políticas públicas se tornaram um dos meios através do qual o Estado busca garantir as bases do sistema de acumulação, controle social, competitividade e ajustamento estrutural. As políticas de formação docente, inseridas nessa mesma lógica, como parte do pacote de reformas implementado a partir da década de 1990, anunciam a necessidade de uma nova educação, um novo professor e novas práticas pedagógicas, ancoradas no discurso de que esse profissional não está preparado para exercer suas atividades laborais e de que suas práticas são ultrapassadas e pouco eficazes. (BRITO, 2018, p. 67)

Na LDBEN/96 e no PNE 2001-2011, a formação de professores é apresentada como fundamental na melhoria da qualidade da educação, sofrendo, porém, no caso do PNE 2001-2011, muitos vetos por parte do então presidente FHC. Após informar que poucas foram as iniciativas para a formação de professores até 2005, a autora aponta a importância da Universidade Aberta do Brasil (UAB), criada em 2006, e que em 2009 contava com uma rede com mais de 700 polos distribuídos nos 26 estados e no Distrito Federal, com proposta de ampliação para garantir formação superior para os professores da Educação Básica em todas as localidades do país. (BRASIL, 2017b, s/n). No tocante à formação continuada, a UAB oferece seis cursos de pós-graduação *stricto sensu*, na modalidade semipresencial. Ressaltamos, porém, que autores como Mill (2012) e Ferreira e Gamez (2015), apontam algumas críticas a esta modalidade de formação de professores, que precisam ser revistas e aprimoradas. Algumas delas são a articulação não satisfatória entre as IES e os polos de apoio presencial nos municípios, estrutura dos polos nem sempre satisfatória para o funcionamento dos cursos

baseada em parâmetros do MEC, desafios para a gestão, dado que em um só polo pode haver cursos de várias IES, dificuldades também, no gerenciamento de processos, exigências e necessidades referentes à realização dos cursos nos polos, de forma a favorecer um ambiente acadêmico para os estudantes de licenciatura e a construção de conhecimentos necessários para o exercício da profissão, deficiência nos parâmetros de fomento com consequência em tutorias muitas vezes precárias, dentre outros. Ferreira e Gamez (2015), mesmo diante destas mazelas, reafirmam a importância da UAB para a formação superior principalmente para os brasileiros que eram privados deste nível de ensino e para os docentes que só haviam cursado até o ensino médio.

De acordo com Brito (2018), em 2011 foi instituída a Rede Nacional de Formação Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica Pública. No âmbito dessa Rede, o MEC oferece bolsas de estudo para os professores participantes dos programas, cursos e ações desenvolvidas. Um dos programas contemplados com a concessão das bolsas é o Programa Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), objeto de estudo nessa dissertação, e que visa alfabetizar as crianças, no máximo, até o final do terceiro ano do Ensino Fundamental.

Tal programa, dentre outros que foram desenvolvidos, assim como o novo PNE 2014-2024, em sua meta 16 e a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica de 2016, visam não apenas a melhoria na qualidade da educação, mas são determinantes também para a valorização do profissional docente. A respeito dessa Política, a autora cita Dourado (2016, p. 48) para ressaltar que, [...] “a Política Nacional apresenta importantes e coerentes objetivos, face ao esforço do Estado Brasileiro no campo da formação inicial e continuada dos profissionais da educação básica”. A formação e valorização, no entanto, ficaram comprometidas após os cortes de verbas para a educação, por parte da atual gestão.

Em sua conclusão, Brito afirma que, de acordo com as falas e percepções dos docentes e formadores, a formação continuada através do PNAIC

[...] deu um direcionamento para a prática dos professores, principalmente, daqueles que se encontravam no início da carreira, e foi, também, uma oportunidade para os professores sistematizarem conhecimentos que pudessem contribuir com a melhoria da aprendizagem das crianças. (BRITO, 2018, p. 149)

A respeito da valorização e desenvolvimento profissional docente, Brito (2018, p. 151) destaca que “não basta o governo oferecer, apenas, formação para os professores, é preciso garantir, também, melhores condições de trabalho a esses profissionais, pois é essa indissociabilidade que possibilita o desenvolvimento dos mesmos”.

Dourado (2015) apresenta, por sua vez, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica. O autor explica que as Diretrizes são fruto de discussões e debates de mais de uma década no Conselho Nacional de Educação (CNE) e considerou as diferentes concepções em disputa no campo da formação docente, baseando-se na Constituição Federal de 1988, na LDBEN de 1996, no PNE 2014-2024 e nas deliberações das Conferências Nacionais de Educação de 2010 e 2014.

Segundo Dourado (2015), todos os debates realizados visavam garantir maior organicidade para a formação dos profissionais do magistério da educação básica e a articulação entre o Sistema Nacional de Educação, as políticas e a valorização dos profissionais. Nesse sentido, afirma o autor, as Conaes tentaram:

reafirmar uma base comum nacional para a formação inicial e continuada cujos princípios devem ser considerados na formulação dos projetos institucionais de formação inicial e continuada – incluindo a licenciatura – por meio da garantia de concepção de formação pautada tanto pelo desenvolvimento de sólida formação teórica e interdisciplinar em educação de crianças, adolescentes, jovens e adultos(as) e nas áreas específicas de conhecimento científico quanto pela unidade entre teoria e prática e pela centralidade do trabalho como princípio educativo na formação profissional, como também pelo entendimento de que a pesquisa se constitui em princípio cognitivo e formativo e, portanto, eixo nucleador dessa formação. DOURADO, 2015, p. 301)

Dourado (2015) ressalta a importância das Conaes e do CNE, através da Comissão Bicameral, bem como da participação das entidades acadêmico-científicas e sindicais, que aprofundaram os estudos sobre as normas gerais e as práticas curriculares das licenciaturas, sobre a situação dos profissionais do magistério frente às questões de profissionalização a fim de propor as Diretrizes. Após a aprovação do PNE 2014-2024 e várias reuniões com representantes de instituições de ensino superior e dos conselhos estaduais, a proposta de DCNs foi disponibilizada para consulta através de audiência pública, tendo sua versão final homologada em junho de 2015 em sessão pública no Ministério da Educação e Cultura (MEC).

Sobre a formação inicial, as novas DCNs definem que esta modalidade pode compreender: “I. Cursos de graduação de licenciatura; II. Cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados; III. Cursos de segunda licenciatura” (Dourado, 2015, p. 308).

A respeito da formação continuada, o autor afirma que:

A formação continuada deve se dar pela oferta de atividades formativas diversas incluindo atividades e cursos de atualização e extensão, cursos de aperfeiçoamento, cursos de especialização, cursos de mestrado e doutorado que agreguem novos saberes e práticas, articulados às políticas e gestão da educação, à área de atuação do profissional e às instituições de educação básica, em suas diferentes etapas e modalidades. A formação continuada deve se efetivar por meio de projeto formativo que tenha por eixo a reflexão crítica sobre as práticas e o exercício profissional e a construção identitária do profissional do magistério. (DOURADO, 2015, p. 313)

A relevância deste artigo reside no fato de que por meio dele tomamos conhecimento da mudança dos meios que estão sendo utilizados para a proposição e aprovação das políticas educacionais. A abertura para o debate e para a participação popular por meio das Conaes dá legitimidade aos documentos como sendo reflexo daquilo que é realmente necessário que aconteça. Dourado (2015) apresenta esse panorama, mas destaca também que são muitos os desafios que se colocam no campo da formação envolvendo os entes federados, os sistemas de ensino, as instituições formadoras, dentre outros, que em conjunto podem refletir a promoção da formação e valorização.

Junto a esta discussão não podemos deixar de considerar a atuação da Conferência Nacional Popular de Educação (CONAPE), que surge como um meio de resistência popular e da comunidade educacional ao desmonte promovido pelo governo de Michel Temer ao Fórum Nacional de Educação (FNE). O Ministério da Educação, através da Portaria 577/ 2017, excluiu representantes de vários setores sociais do FNE, dentre os quais, a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED). Tal ação arbitrária e unilateral do então ministro Mendonça Filho reforça o caráter antidemocrático do governo que desconsidera a função do FNE de organizar e estabelecer diretrizes para as importantes Conaes, defendidas por Dourado (2015).

Frente a retirada de várias entidades representativas de vários segmentos sociais do Fórum, muitas das que não foram excluídas não aceitaram esta decisão e por considerarem que o FNE se constituía num importante espaço de interlocução entre a sociedade civil e o Estado,

promoveram uma saída coletiva e, em seguida, criaram o Fórum Nacional Popular de Educação (FNPE), visando manter a mesma abertura ao debate e à participação coletiva da sociedade brasileira nas decisões referentes à educação, bem como ao monitoramento das metas do PNE 2014-2024, que eram funções do Fórum anterior.

Ressaltamos que as entidades, que juntas criaram o FNPE e realizaram em 2018 a primeira CONAPE, são entidades que manifestam preocupação com a defesa e promoção do direito à educação pública e já haviam se manifestado contra a destinação das verbas públicas para a iniciativa privada. Cabe destacar que a produção teórica acerca das CONAPES ainda é muito incipiente pelo curto tempo em que foram criadas.

A respeito das produções abordadas nesta sessão podemos perceber que alguns autores são cruciais para o entendimento da problemática da formação docente no Brasil nos últimos anos, como Shiroma, Dourado, Scheibe, Gatti, Frigotto, Oliveira, Freitas. Assim como alguns autores são recorrentes nestes textos, percebemos nos métodos de pesquisa uma aproximação ao Materialismo Histórico Dialético, e mesmo quando ele não é anunciado, os autores envolvidos na discussão e a forma como os temas são abordados o anunciam.

Estas produções estudadas aqui tiveram como foco as políticas de formação e, consequentemente, de valorização docente. O que é possível inferir a partir das mesmas é que o ideal neoliberal teve forte influência na elaboração das políticas nacionais de formação de professores, a partir da década de 1990. No entanto, embora o primeiro governo do presidente Lula tenha sido mais de continuidade desta agenda, no segundo governo, as políticas de formação que foram desenvolvidas tiveram uma maior abrangência e conseguiram incluir tanto os professores que já estavam em serviço, quanto aproximou os estudantes de licenciatura da realidade da sala de aula, além de promover, em menor escala, a formação continuada dos docentes. Com a aprovação do PNE 2014-2024, os desafios impostos aos governos para a formação de professores foram ainda maiores, pois preveem a formação de todos os docentes e a utilização de diferentes estratégias para atingir este fim.

A seguir, analisaremos produções acadêmicas que têm como objeto de estudo o piso salarial nacional, que é mais um elemento da valorização docente.

2.2 - Piso Salarial Profissional Nacional e Valorização Docente: O estado da arte

Assim como na sessão anterior, abordaremos o piso salarial e a valorização docente em conjunto. Do mesmo modo que a formação, o salário é um dos elementos de valorização dos profissionais docentes. Quando da busca por “salário” nos bancos de pesquisa, a diversidade encontrada era muito grande e abrangia as pesquisas sobre os salários das diferentes profissões, não tendo um elemento agregador que determinasse o salário dos profissionais docentes. Desse modo, optamos por utilizar como descritor na busca “piso salarial nacional”, que devido à importância da Lei que o institui, bem como os avanços e desafios para a efetivação da mesma, o tema “salário” passou a ser estudado levando em consideração a supracitada Lei. Portanto, embora tenhamos como um dos objetivos estudar a valorização salarial dos docentes, tomaremos por eixo norteador da discussão o Piso Salarial Profissional Nacional (PSPN), instituído pela Lei 11.738/2008, que foi aprovada após um longo percurso de embates entre o Estado e os professores por meio de seus sindicatos, configurando-se como uma vitória para a categoria docente, mas que demanda, ainda em nossos dias, muitas lutas para que ela seja cumprida.

Teixeira (2016) tratou sobre os impactos da lei do piso salarial nacional no município de Pindaí, na Bahia e suas implicações na valorização docente. A abordagem de pesquisa adotada foi a qualitativa com fundamentos teóricos da perspectiva fenomenológico-hermenêutica. Seguindo este viés, investigou, através de um estudo de caso, o fenômeno em questão, pela perspectiva dos sujeitos prioritários dessa política pública, os professores.

Teixeira (2016, p.17) destaca que:

[...] o Piso Salarial Nacional tem a importante função de equalizar a educação nacional, tão marcada por iniquidades regionais, além de constituir-se num insumo necessário para a valorização dos profissionais da educação, que é encarada como condição imprescindível para a garantia da eficácia na educação. Embora, tenham sido necessárias duas décadas de estudos e debates desde a Constituição de 1988 até chegar à Lei 11.738/2008 e se instituir de fato o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. (p. 17)

Partindo dessa informação, Teixeira (2016) informa que a Lei do Piso gerou nos docentes a expectativa de que ele não fosse apenas um parâmetro para o salário nacional, mas

que garantisse uma valorização profissional que corroborasse com a melhoria do ensino e com a diminuição da multijornada de trabalho e o subemprego.

Sua pesquisa, entretanto, demonstra que a realidade não correspondeu a esta expectativa. De acordo com a Lei em questão e com os reajustes anuais estipulados com base na variação do valor anual por aluno definido pelo Fundeb, o piso salarial nacional dos professores saltou de R\$ 950,00 em 2009 para R\$ 1.917,78 em 2015. Esse aumento salarial representou para os estados e municípios um aumento considerável em seus gastos e os mesmos afirmam que a receita é insuficiente para cumprir tal Lei, mesmo com a complementação da União para sua implementação progressiva.

O diferencial na dissertação de Teixeira, é que ela traça o percurso histórico do processo de (des)valorização dos professores bem como das lutas travadas até a implementação da Lei do Piso. Além disso, a autora desenvolveu um capítulo voltado para o entendimento do financiamento das políticas educacionais, demonstrando quais mecanismos seriam utilizados para determinar as fontes de onde se originariam os investimentos com a educação e, conseqüentemente, com os salários dos docentes. Teixeira (2016) continua, salientando que o Estado é promotor das políticas públicas, mas se desresponsabiliza do cenário em que o salário docente se encontra atualmente, colocando essa responsabilidade sobre os entes federados, sendo que os mesmos, muitas vezes não têm as condições necessárias para cumpri-lo.

Sobre a percepção dos docentes de Pindaí a respeito deste quadro, a autora argumenta:

Os sentidos atribuídos pelos/as professores/as à ‘Lei do Piso’ denotam que esta política educacional não atingiu ainda o seu propósito maior que é a valorização docente, sustentada no tripé formação, carreira e remuneração condigna, havendo, portanto, a urgência de se manter a mobilização da classe para que esta conquista, que demorou quase dois séculos para se efetivar, não seja despontencializada por questões suprapartidárias locais e pela desresponsabilização da União no aporte de novos recursos financeiros para dar-lhe sustentação. (TEIXEIRA, 2016, p. 211)

Diante do exposto nesta dissertação, podemos inferir que a Lei do Piso foi uma conquista dos profissionais docentes da educação básica, dadas as mobilizações dos movimentos sindicais, como CNTE e APLB, que aconteceram ao longo dos anos pela valorização salarial. Essa mesma mobilização continua essencial na busca de meios junto à União, aos estados e municípios para fazer valer a valorização destes profissionais “através de melhores perspectivas na carreira, remuneração condizente com a formação, melhores

condições de trabalho e jornada adequada para os/as docentes, o que certamente incidirá sobre a qualidade do ensino” (TEIXEIRA, 2016, p. 216).

Partindo do mesmo objetivo, Oliveira (2016), em seu trabalho “Jornada de Trabalho e Remuneração de Professores: Um Estudos Sobre a Vigência da Lei do Piso Salarial na RMC”, analisa as condições de trabalho docente, bem como a implementação da Lei do Piso (Lei 11.738/08), especificamente a adequação desta à realidade da Região Metropolitana de Campinas no quesito referente à jornada de trabalho. A metodologia utilizada foi qualitativa inserida na perspectiva histórico-crítica e apoiada nos pressupostos do Materialismo Histórico Dialético.

Nesta dissertação, a autora opta por uma retrospectiva do período pré-industrial até nossos dias para explicar como as percepções de trabalho e de tempo foram se alterando ao longo dos anos e nas diferentes culturas e como esta percepção “se atrela ao condicionamento tecnológico e como isso intensifica a exploração da mão de obra” (2016, p. 27). Esse estudo permitiu compreender a naturalidade com que o trabalho do professor fora do seu tempo de trabalho remunerado foi sendo incorporado e aceito como normal. Oliveira (2016), baseada em Thompson (1998), Marx e Engels (1977), dentre outros, afirma que alguns trabalhadores ousavam reivindicar direitos, mas o capitalismo a todos se sobrepunha e acabava por suprimir sua luta. Informa ainda, que estes autores identificavam a educação como um treinamento aos alunos para adquirir o hábito do trabalho. Isto já se verificava desde o início do século XX, quando “a administração da educação pública fora influenciada pelos reformadores que buscavam adequar a organização do ensino ao modelo de eficiência da indústria moderna” (OLIVEIRA, 2016, p. 31).

Ao longo das décadas de 1970 e 1980 os professores organizaram-se em associações para lutar por seus direitos. A partir desse período, vários foram os embates políticos e legislativos a favor de um piso. Uma citação utilizada neste texto, que exemplifica um dos projetos em disputa a respeito da profissão docente no Brasil, encontra-se no Plano Decenal de Educação Para Todos de 1993.

A valorização dos profissionais em educação e a implantação do piso deverão articular-se, necessariamente, à elevação dos níveis de aprendizagem dos alunos, com consequente redução dos índices de repetência e evasão, e à racionalização de custos, mediante projetos próprios de cada sistema. Os ganhos de produtividade dos sistemas, relativos à redução dos níveis de evasão e repetência, e de custeio de manutenção, resultantes do melhor gerenciamento

dos recursos humanos e materiais, serão revertidos, obrigatoriamente, à melhoria salarial (BRASIL, 1993, s/p).

Segundo a autora, este documento do governo federal, em conformidade com o ideal neoliberal, tenta criar um pano de fundo para responsabilizar os professores pelos resultados obtidos pelos alunos e exime o Estado pela falta de condições que devem ser proporcionadas para que o processo educativo aconteça com qualidade.

O esperado piso salarial do magistério, proposto desde a Constituição de 1988, só foi aprovado em 2008, através da Lei 11.738/2008, no governo do então presidente Luís Inácio Lula da Silva, preconizando um valor mínimo para salário dos professores, bem como a reserva de 1/3 de sua carga horária para atividades extraclasse. Em 2011, o piso passou a ser obrigatório após sentença final do STF sobre recurso contrário de cinco governadores.

Oliveira reafirma que:

O fundamento da implementação integral da lei é a própria valorização do magistério, uma vez que incidiria, há um tempo, em aspectos econômicos, garantindo um piso salarial e diminuindo as desigualdades entre níveis salariais docentes nas diversas regiões do Brasil; assim como a garantia de resguardar um dos aspectos da especificidade do trabalho docente que é a necessidade de planejamento e formação continuada, ou seja, a preservação das qualidades de uma atividade intelectual que exige constante preparação e jornada paga garantida para além das atividades em sala de aula. (OLIVEIRA, 2016, p. 36).

A conclusão a que chegou a autora desta dissertação é que, embora a Lei do Piso represente um grande avanço aos docentes, pois garante direitos que vão de encontro à perspectiva de reformadores educacionais que pregam a redução de gastos e o “melhor aproveitamento” do tempo de trabalho docente, entre os municípios que foram pesquisados, ainda é grande a discrepância entre os salários e o tempo reservado às atividades extraclasse, o que demanda por parte da categoria um empenho e uma luta ainda maiores para que estas desigualdades sejam corrigidas.

Fernandes (2015), em estudo intitulado Tempo e salário: as contradições da Lei do Piso Salarial Profissional Nacional do Magistério (PSPN), apresenta a Lei 11.738/ 2008 como a primeira lei a regular tempo e salário para professores da educação básica. Tomando como base teórica o Materialismo Histórico Dialético e os estudos de Gentili (2014), Bernardo (1989), Frigotto (2000), Vieira (2010), Libâneo (2008), dentre outros, buscou verificar se a

implementação do PSPN está proporcionando mais reconhecimento profissional e melhores condições de trabalho aos professores da educação básica.

A autora faz uso do conceito de trabalho imaterial, que pode ser realizado em qualquer local e horário para explicar a exploração a que o trabalho docente é submetido. A busca por maior produtividade e eficiência, trazida pelas reformas neoliberais, aliadas à possibilidade de utilização de tecnologias para aprimoramento do trabalho, assim como o tempo dedicado ao estudo faz com que o professor tenha um tempo de trabalho muito superior ao que é determinado oficialmente.

Outra questão apontada por Fernandes (2015) diz respeito ao valor do Piso, que embora já represente uma conquista, ainda é insuficiente. A autora informa que as discussões referentes a um piso, iniciadas em 1994, defendiam um valor que fosse referente a 4,6 salários mínimos. Ao ser aprovado em 2008, no entanto, o PSPN correspondia a 2,3 salários mínimos. Analisando o nível de sobrevivência dos docentes, Fernandes (2015, p. 61) afirma que é preciso reconhecer que o salário do professor continua baixo, “todavia, esse é um indicativo de contradição nas políticas públicas que mesmo de modo insuficiente vêm colaborando para elevação do *status* social e econômico do próprio professor e de seus familiares”. Outra contradição apontada no texto é referente à queixa dos gestores que alegam que ao repassar o percentual definido anualmente aos salários dos professores, comprometem a folha de pagamento e o cumprimento da Lei de Responsabilidade Fiscal. Além disso, as questões relativas à previdência constituem um impasse para professores saírem da ativa no período apropriado. A baixa atratividade da carreira também é apontada como resultado dos salários inferiores aos de outra profissão com mesmo nível. Fernandes (2015), assim como Teixeira (2016), traz à tona a questão do financiamento, dado que em muitos municípios, o gasto com salários de professores chega a corresponder a 75% das verbas do Fundeb, tornando inviável o investimento nos outros itens educacionais.

Para explicar as contradições em torno do piso, Fernandes (2015, p. 67) promove uma reflexão sobre os fatores estrutural e conjuntural, afirmando que:

A estrutura brasileira está calcada em uma alta concentração da riqueza, com grandes latifúndios do sistema financeiro, respaldados no aparato político e jurídico com raízes profundas no Estado. Esses latifúndios impedem e/ou dificultam o acesso da maioria da população aos bens econômicos, sociais, culturais e educacionais de forma digna e autônoma sem ter que submeter-se a imposições, seja do Estado, seja de líderes políticos ou religiosos, seja de empresários.

Em contrapartida, a conjuntura dos últimos trinta anos contou com diversas alterações que contaram com a contribuição de vários seguimentos, dentre eles os sindicatos e associações que se empenharam na luta por melhores condições de trabalho para os professores. As mobilizações organizadas por estes movimentos sociais, no entanto, não foram suficientes para barrar as investidas dos reformadores educacionais durante a década de 1990, que conseguiram manter a ‘estrutura’ e aprofundar “a opção pela modernização e dependência mediante um projeto ortodoxo de caráter monetarista e financista/rentista” (FRIGOTTO, 2011, p. 240). A partir de 2003, no governo Lula, o papel desempenhado pelo movimento sindical em articulação com a CNTE foi decisivo para que a lei fosse votada no Congresso Nacional, posto que a conjuntura era outra, mas o tecido estrutural, no qual as empresas privadas têm grande influência, ainda se mantinha.

Por fim, Fernandes avigora que a valorização docente, proposta pela Lei do Piso, avançou, mas não conseguiu garantir ao professor os benefícios que projetava, dado que muitos municípios ainda não cumprem o que está disposto a respeito do valor mínimo a ser pago aos docentes, assim como a reserva da carga horária para atividades extraclasse e o estabelecimento de uma carreira que estimule a formação, promova o desenvolvimento do profissional docente e a permanência dos profissionais qualificados.

Barbosa (2012), por sua vez, tem como foco as implicações dos baixos salários para o trabalho docente. A autora inicia informando que não é consenso a informação de que os salários dos professores são baixos. Os que argumentam que o salário é baixo recorrem à informação de que o salário do professor é inferior aos de outros profissionais com o mesmo nível de formação e também por levarem em conta a relevância do papel do professor.

A autora, baseada em estudos de Gatti e Barretto (2009), concorda com estes argumentos e apresenta as implicações destes baixos salários. Dentre eles: 1-Baixa atratividade na carreira. Barbosa (2012) cita Moriconi e Marconi para explicar que “[...] somente uma carreira com remunerações atrativas poderá levar jovens com potencial para se tornarem bons professores a optarem por ela, antes mesmo de decidirem pela atuação no setor público ou privado” (2008, p.6). 2-Abandono do magistério é outra implicação apontada pelos docentes para os baixos salários. 3-Redução do poder aquisitivo, justificado pelo baixo acesso a bens culturais como apontam as pesquisas de Odelius e Codo (1999); 4- Sentimento de desânimo e insatisfação com o salário, que além de provocar adoecimento docente prejudica a qualidade

do trabalho desses profissionais; e, 5- Intensa jornada de trabalho- devido aos baixos salários, os docentes são levados a buscar jornadas de trabalho mais intensas, aumentando a rotatividade e a itinerância do professor pelas escolas.

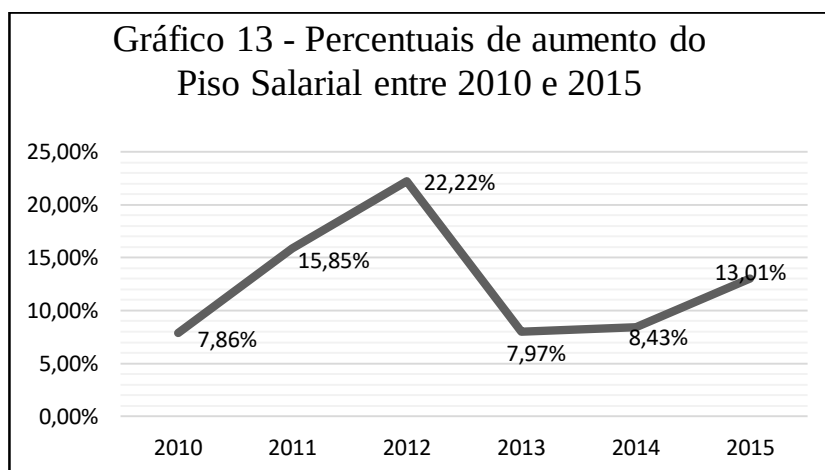
Autores como Monlevade (2000), Assunção e Oliveira (2009) e Duarte (2008), além dos já citados, são referenciais utilizados na pesquisa de Barbosa (2012), que conclui que muitas das implicações oriundas dos baixos salários, mesmo que sejam ignoradas, trazem consequências muito ruins para o trabalho do professor, e também para o próprio professor em sua dimensão humana e social.

Este trabalho, diferente dos demais, não enfatiza as políticas públicas que tentam promover a valorização através dos salários. Por ser um trabalho de 2012, provavelmente os reflexos da Lei do Piso Salarial Nacional ainda eram sentidos no contexto onde a pesquisa ocorreu, mesmo porque até em nossos dias, muitos municípios ainda não colocaram a lei em prática, ou não a implementaram integralmente.

Buscando compreender o aspecto do financiamento dos salários dos docentes, Bollmann e Bassi (2015) desenvolveram em seu artigo uma discussão a respeito do piso salarial profissional nacional, da política de fundos e do vencimento dos profissionais do magistério público estadual da educação básica de Santa Catarina. Neste texto, os autores afirmam que a partir de 1998 começou a vigorar o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef), tendo como foco de redistribuição de verbas apenas o ensino fundamental, sendo substituído em 2007 pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), que estendeu sua cobertura para toda a educação básica. A respeito da remuneração docente, os dois fundos determinavam que 60% da receita deveria ser aplicada no pagamento dos professores do Ensino Fundamental (Fundef) e, no pagamento dos profissionais do magistério da educação básica (Fundeb). Esta mudança de fundos, segundo os autores, deveu-se em parte à atuação do CNE, a partir de 1997, na “defesa da adoção por meio de lei federal de um piso salarial profissional nacional (PSPN), o que contrariava a orientação política e econômica do governo federal” (BOLLMANN e BASSI, 2015, p. 199).

Os autores informam que a lei que regulamenta o Fundeb, venceu essa barreira e “além de determinar prazo de um ano para a fixação da lei do PSPN, estabeleceu que os Estados, os Municípios e o Distrito Federal implantassem planos de carreira e remuneração para os

profissionais da educação básica” (BOLLMANN e BASSI, 2015, p. 200). A lei estabeleceu ainda que o valor do piso deveria ser corrigido ano a ano de acordo com o valor anual mínimo por aluno⁷. Bollmann e Bassi (2015) utilizam dados de Bassi e Gil (2015) para apresentar os percentuais de aumento do piso salarial entre 2010 e 2015, conforme contam no gráfico a seguir:



Elaborado pela autora.
Fonte: Bassi e Gil (2015)

Esses números foram sempre superiores à inflação, o que asseguraria uma maior valorização salarial para estes profissionais, desde que fossem cumpridos.

No caso do Estado de Santa Catarina, os autores afirmam que só a partir de 2011 é que ocorreram alterações substanciais nos vencimentos, após a comprovação da constitucionalidade do Piso e da ampla mobilização do magistério. No entanto, como estratégia para que o orçamento não sofresse impacto tão grande, a dispersão entre os vencimentos inicial e final foi anulada ou substancialmente reduzida, o que permitiu a desestruturação da carreira do magistério em Santa Catarina.

Os autores concluem que esta medida pode implicar no não cumprimento da meta 17 do PNE 2014-2024, que objetiva a equiparação do rendimento médio dos profissionais do magistério ao dos demais profissionais com escolaridade equivalente.

⁷ O valor anual por aluno ou valor aluno/ano (VAA) é calculado com base em alguns critérios: 1- na estimativa de receita do Fundeb em cada Estado; 2- no número de alunos da educação básica das redes públicas de ensino estaduais e municipais (dados do censo escolar de cada ano); e, 3- nos fatores de ponderação definidos para cada etapa, modalidade e tipo de estabelecimentos de ensino da educação básica. Quando determinado Estado não atinge o VAA nacional, a União deve assegurar uma complementação financeira referente à diferença entre os dois valores (o VAA nacional e o VAA estadual). Se por outro lado, o VAA estadual for maior que o nacional, deverá ser considerado o VAA do respectivo Estado. Fonte: Coordenação de Operacionalização do Fundeb – COPEF (file:///C:/Users/J%C3%BAlia%20%20Cec%C3%ADlia/Downloads/censo_escolar.pdf).

O estado da arte sobre a valorização docente através da formação e dos salários revela que este tema assume um espaço importante nos debates atuais. É consenso entre os autores que a política externa exerce forte influência nas proposições de políticas educacionais no Brasil. Não obstante, por um longo período os governos se subjugaram a tais determinações, como tem acontecido em nossos dias, e postergaram políticas que não só teriam um importante papel na melhoria da qualidade da educação, como também promoveriam a valorização devida aos profissionais docentes, através de programas de formação inicial e continuada, como também de salários justos e possibilidade de desenvolvimento profissional.

CAPÍTULO 3: VALORIZAÇÃO DOCENTE E FORMAÇÃO – AVANÇOS E DESAFIOS

Como já abordamos anteriormente, a valorização docente envolve elementos que em conjunto são capazes de promover melhores condições de vida e trabalho para estes profissionais. A formação é um deles. No Brasil, nem sempre este elemento teve espaço nas discussões e prioridades dos governos. Ainda assim, a formação docente sofreu inúmeras transformações ao longo das últimas décadas, tanto no âmbito da legislação, como na oferta e na própria concepção de formação de professores.

Devemos, portanto, levar em conta, que tais transformações na formação geram mudanças ainda maiores na educação como um todo e que estas não podem ser analisadas fora do contexto sócio-político-econômico em que acontecem. A importância dada à valorização e à formação de professores pode ser, desta forma, percebida através das políticas públicas que são desenvolvidas por cada governo, em cada período da história. Na visão de Souza, política pública pode ser entendida como:

[...] o campo do conhecimento que busca, ao mesmo tempo, “colocar o governo em ação” e/ou analisar essa ação (variável independente) e, quando necessário, propor mudanças no rumo ou curso dessas ações (variável dependente). A formulação das políticas públicas constitui-se no estágio em que os governos democráticos traduzem seus propósitos e plataformas eleitorais em programas e ações que produzirão resultados ou mudanças no mundo real. (SOUZA, 2006, p. 26).

Salientamos, em relação às políticas públicas, que embora elas sejam desenvolvidas pelos governos, elas sofrem interferências variadas de outros setores sociais. Um deles é a classe trabalhadora, que historicamente se mobiliza na tentativa de garantir direitos através das políticas e outro, com um poder de influência e interferência muito maior, dado seu caráter estruturador de abrangência mundial, que são os mecanismos internacionais, que atuam na manutenção e reprodução da sociedade capitalista.

Lombardi (2010) reforça esta ideia, ao afirmar que a educação deve ser pensada historicamente, de forma a acompanhar o próprio processo de transformação das relações fundamentais do modo de produção vigente, qual seja, o modo capitalista. O fato de estarmos tratando de um período neoliberal de abrangência mundial, marcado pelo domínio do capital e pela inserção cada vez mais forte do setor privado na esfera pública, nos obriga a analisar as mudanças em questão de modo minucioso, a fim de encontrarmos a essência das mesmas. Na

perspectiva de Oliveira (2004, p. 1134 - 1135) “os trabalhadores da educação estariam sofrendo processos de desprofissionalização⁸ por diversos fatores, ou seja, tal processo não poderia ser explicado somente por mudanças endógenas ao trabalho, mas por questões de outra natureza que têm interferido na relação educação e sociedade”.

Nesse sentido, é preciso que analisemos a formação de professores, levando em consideração o contexto social, cultural e econômico de forma ampla, para entendermos as transformações que acontecem no âmbito das políticas públicas educacionais, as conquistas desta categoria no que se refere aos direitos que lhe foram assegurados pela lei, bem como as estratégias que estas mesmas leis abarcam de prevalência dos interesses neoliberais, e a partir desta contradição, precisamos estabelecer uma relação entre a necessária formação política de tais profissionais e o enfrentamento à tentativa de transformar o trabalho docente num trabalho alienado⁹.

Saviani (1984) considera a educação como fenômeno próprio dos seres humanos e, ao mesmo tempo, uma exigência de e para o processo de trabalho, entendendo o trabalho como atividade que promove a humanização e emancipação e não como instrumento que sirva exclusivamente para manter a dominação de uma classe social sobre outra. Partindo dessa premissa, desenvolveremos uma reflexão sobre a situação da formação de professores no Brasil no atual contexto, tentando manter uma ordem cronológica, incluindo a legislação que a ampara, os impedimentos para a efetivação das políticas públicas e as possibilidades de mudança e avanços neste quesito da valorização docente. Abordaremos, simultaneamente, as condições da formação docente no município de Dário Meira e os desafios enfrentados por estes profissionais para a sua valorização.

⁸ Para compreender o que significa desprofissionalização, Oliveira defende a tese segundo a qual, o seu oposto, a profissionalização pode ser definida “como uma ocupação que exerce autoridade e jurisdição exclusiva simultaneamente sobre uma área de atividade e de formação ou conhecimento, tendo convencido o público de que os seus serviços são os únicos aceitáveis” (OLIVEIRA, 2004, p. 1136).

⁹ A crítica de Marx, que tem por base a alienação é “aquela dirigida contra o estranhamento, contra estruturas sociais autonomizadas que aprisionam o agir humano no interior de seus procedimentos reprodutivos autocentrados” (LIMA, 2015, p. 11). Nesse sentido, o trabalhador não conhece, não sabe o valor de seu trabalho, de suas forças individuais. A vivência prática do trabalhador é vista como uma coisa, uma mercadoria nos sistema capitalista, assim, o trabalhador não percebe sua força e continua alienado, subordinado às determinações do processo de produção, resultando na manutenção da exploração de sua força de trabalho.

3.1 - Formação de professores: Contexto, legislação e diálogos com o campo empírico

A formação inicial e continuada de professores no Brasil passou por muitas transformações através de leis e resoluções a partir dos anos 2000. Embora os debates acerca deste tema tenham se intensificado nas décadas de 1980 e 1990, culminando em avanços para a categoria já a partir da Constituição Federal e da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996, focaremos nossa atenção no início do século XXI aos dias atuais, dados os recortes do presente trabalho.

Nesta sessão, discutiremos também como tem se dado a formação dos professores municipais de Dário Meira – BA, no mesmo recorte temporal. A pesquisa realizada por meio de análise documental, questionários e CIPs trouxe muitas informações que nos permitem compreender o processo tardio e ainda em andamento da formação de professores neste município.

O fato de ser um município do interior e de pequeno porte traz aos seus moradores dificuldades (algumas delas já apontadas no contexto da pesquisa) de acesso ao nível superior e esta situação se aplica também aos docentes. O fato da formação docente constar em Lei desde a Constituição de 1988, não foi suficiente para garantir esta condição. Um dado importante que comprova a informação é que nenhum dos professores ao ingressarem na carreira do magistério no município havia concluído o nível superior. Além disso, até o início dos anos 2000, nenhum dos professores, que eram da rede pública municipal, haviam sequer iniciado a graduação (ver Gráfico 10).

Em relação à Legislação Municipal, até o ano de 2003, não existia documento algum que norteara ou normatizasse a docência, a formação ou a exigência desta, nem mesmo o salário destes profissionais. Havia ações isoladas no sentido de promover cursos curtos ou fazer parcerias com universidades, governo federal ou estadual para proporcionar formações temporárias, como aconteceu com o Programa Alfabetização Solidária, a partir de 1998, e o Programa Educar para Vencer¹⁰, a partir de 1999.

¹⁰ Tanto o Programa Alfabetização Solidária e o Educar para Vencer, eram cursos ofertados em parceria com o governo estadual. O primeiro era de curta duração e destinado à formação de professores temporários que atuavam na alfabetização de adultos e o segundo era direcionado a professores municipais com vistas, dentre outros objetivos, à correção do fluxo escolar e a formação de gestores escolares.

Voltando ao campo da legislação nacional, o primeiro documento oficial do período em questão é o parecer CNE/CP 9/ 2001 que apresenta as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura/ graduação plena. Este parecer menciona os enormes desafios educacionais enfrentados nas últimas décadas do século XX (80 e 90), os quais motivaram a mobilização da sociedade, a realização de estudos e pesquisas e a tentativa de implementação de políticas que visassem a melhoria da educação básica. Estas políticas encontraram dificuldades para serem implementadas, dentre as quais o documento destaca “o preparo inadequado dos professores cuja formação de modo geral, manteve predominantemente um *formato tradicional*, que não contempla muitas das características consideradas, na atualidade, como inerentes à atividade docente” (BRASIL, 2002 a, p.4, grifo nosso). Seguindo, apresenta diretrizes que compõem a base comum de formação docente visando *a revisão criativa dos modelos* em vigor até aquele período, a fim de:

- fomentar e fortalecer processos de mudança no interior das instituições formadoras;
- fortalecer e aprimorar a capacidade acadêmica e profissional dos docentes formadores;
- atualizar e aperfeiçoar os formatos de preparação e os currículos vivenciados, considerando as mudanças em curso na organização pedagógica e curricular da educação básica;
- dar relevo à docência como base da formação, relacionando teoria e prática;
- promover a atualização de recursos bibliográficos e tecnológicos em todas as instituições ou cursos de formação. (BRASIL, 2002 a, p. 4,5)

É possível observar nestes trechos, que uma das preocupações do parecer é trazer “modernidade” ao processo de formação de professores, atribuindo ao formato tradicional, “que não abarcava as mudanças da sociedade”, o preparo inadequado ou insuficiente dos professores. Referindo-se ao período, Lúcia Martins (2010) chama atenção ao recrudescimento de ideários pedagógicos alinhados às demandas de reestruturação do capital, através de suas vertentes na educação, expressas nas pedagogias do aprender a aprender, na individualização da aprendizagem, na pedagogia das competências, dentre outras que reforçam a crítica à educação tradicional.

Saviani (2000), a partir da perspectiva histórico-crítica, reforça que a educação brasileira neste período, assim como nas décadas anteriores, continuou sendo orquestrada por organismos internacionais (como Unesco e Banco Mundial), cujos objetivos são qualidade, produtividade e equidade com a maior racionalização possível dos recursos existentes. Sob estes pontos de

vista, e considerando a atribuição dada em parte “ao preparo inadequado dos professores” para a dificuldade de implantação das políticas públicas, o que se percebe é uma tentativa clara de encontrar culpados para os problemas da educação, desde que não seja o próprio Estado, e ao mesmo tempo, apontar soluções que não estão atreladas a maiores investimentos na educação, e sim, na melhor atuação do profissional docente, tendo este discurso se expandido e refletido na forma como os muitos docentes concebem a docência e sua responsabilidade com os resultados da aprendizagem.

As posições de Martins (2010) e Saviani (2000) explicam algumas das repostas dadas pelos docentes participantes da pesquisa, ao serem perguntados sobre a motivação para iniciarem o curso superior de licenciatura. O próximo quadro apresenta as respostas e em que frequência aparecem.

Quadro 7 - Motivos apresentados pelos docentes para cursarem o nível superior

Nº	Motivos para cursarem o nível superior	Frequência
1.	Exigência de formação superior para continuar lecionando.	10
2.	Necessidade profissional (de formação, de se especializar).	7
3.	Vontade própria e gosto pela docência da disciplina que já ministrava.	6
4.	Aprimorar os conhecimentos.	5
5.	Enriquecer o trabalho em sala de aula.	2
6.	Necessidade de capacitação, atualização e inovação.	2
7.	Facilidade de acesso	1
8.	Afinidade e identificação com as características do curso.	1
9.	Desenvolvimento profissional e gosto pela área.	1
10	Necessidade de estudo e melhoria salarial.	1
11	Busca pelo conhecimento e incentivo das irmãs que já tinham nível superior.	1
12	Desenvolvimento profissional e gosto pela área.	1
13	Oferta do curso através de convênio entre a SEC-BA, o MEC e a PUC-RIO.	1
14	Valorização pedagógica e profissional e aquisição de novos conhecimentos para contribuir com a educação do distrito.	1
15	Necessidade de crescer e não ter condições de pagar.	1
16	Não respondeu.	11

Elaborado pela autora.

Fonte: Questionários, 2019.

A partir dos anos 2000, houve no município uma tímida busca por parte dos professores pelo ingresso no nível superior, de forma individual e isolada, com base nas condições que cada um detinha. A responsabilização dos docentes pela sua formação ficou manifesta na falta de propostas e iniciativas governamentais que estivessem alinhadas ao que está disposto no Art. 87 das Disposições Transitórias da LDBEN/ 1996 que institui a “Década da Educação, a iniciar-se um ano a partir da publicação desta Lei” e determina no parágrafo 4º que “até o fim da Década da Educação somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço” (BRASIL, 1996).

As respostas 1 e 2 que tiveram as maiores frequências (10 e 7, respectivamente) confirmam a preocupação dos docentes em estudar “para continuar lecionando”. No imaginário de muitos professores, ficou configurado que a busca pela formação em nível superior deveria partir deles, ou teriam que abandonar a docência ao final da Década da Educação, em 2006, por não terem a formação mínima exigida pela Lei supracitada. Esta é uma demonstração de que as políticas neoliberais trazem uma proposta de melhoria da qualidade da educação, sem, no entanto, lhes prover as estratégias e o investimento necessários para a educação e demais setores sociais.

As respostas 4, 5, 6 e 14 demonstram outra preocupação, a de adquirir os conhecimentos necessários para atuarem em sala de aula e promoverem um bom resultado na aprendizagem dos alunos. Embora esta seja uma condição inerente à função de educar e deve ser vista como essencial pelos docentes, é necessário antes que os gestores tenham em sua agenda o comprometimento, não só com a formação de professores, mas com as demais condições em que ocorre a educação, para que o professor não carregue sobre si uma responsabilidade individual da educação de seus alunos.

Chamou atenção também a resposta número 15, “Necessidade de crescer e não ter condições de pagar”, que partiu de uma docente formada através de um programa federal de formação de professores não especificado. Esta resposta demonstra o quanto a professora viu sobre si o encargo por sua própria formação, a ponto de justificar a formação através de um programa, afirmando que “não fez por sua própria conta por não ter condições de pagar”. Fica evidente, nesta situação, que ainda não há uma clareza por parte de muitos professores sobre a responsabilidade do poder público em ofertar a formação mínima dos docentes em exercício, cabendo a si, exclusivamente, estar disposto a cursar.

Em relação aos benefícios à profissão proporcionados pela formação em nível superior, dos 51 docentes que responderam se há ou não, todos afirmaram que sim. Quando perguntados quais benefícios, as respostas foram variadas e estão apresentadas no quadro abaixo:

Quadro 8 - Benefícios proporcionados pela formação docente

N.	Benefícios proporcionados pela formação docente	Frequência
1.	Melhorou a prática da profissão	12
2.	Ampliação do conhecimento e melhor prática	7
3.	Aprimoramento da bagagem intelectual e aquisição de novos saberes	5
4.	Realizar o trabalho com segurança e atender ao direito de aprendizagem dos educandos	2
5.	Maior preparo para o exercício da profissão	2
6.	A melhoria é refletida no compromisso com o que fazemos	1
7.	Ressignificou o fazer pedagógico	1
8.	Deu subsídios para o trabalho em sala de aula	1
9.	Ampliação da visão de mundo e de sociedade e acreditar no potencial das pessoas	1
10.	Tornou-me pesquisador e melhorou o trabalho na sala	1
11.	Incentivo a buscar novos conhecimentos	1
12.	Trabalho mais eficaz e motivador	1
13.	Aumentou o conhecimento e trouxe segurança enquanto profissional	1
14.	Embasamento teórico, ampliação do conhecimento e enriquecimento da prática	1
15.	Inovar e dinamizar as aulas	1
16.	Não respondeu	13
Total		51

Elaborado pela autora

Fonte: Questionários, 2019.

As respostas dessa questão foram importantes para balizarmos a perspectiva de formação que tem estes professores. Pelas respostas, podemos inferir que se dividem em três grupos, os que atribuem à formação benefícios ao processo educativo, os que percebem benefícios para si, enquanto profissionais, e um grupo bem menor que percebe os benefícios tanto para seu desenvolvimento profissional quanto para os resultados de seu trabalho. É importante destacar que todos os docentes afirmaram ter obtido benefícios através da formação inicial em nível e isto sinaliza para a necessidade de garanti-la, pois em nenhum caso, a formação é vã ou traz resultados negativos.

No âmbito nacional, foi promulgada em 18 de fevereiro de 2002, ainda no governo de Fernando Henrique Cardoso, a Resolução CNE/CP1 (BRASIL, 2002 b), com base no parecer CNE/CP 9/2001 e na LDBEN, que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação

de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Este documento consta de uma série de princípios, fundamentos e procedimentos que devem ser observados por cada estabelecimento de ensino em sua organização institucional e curricular. Estas diretrizes, representam avanços referentes às concepções de formação docente, na medida em que: determinam que as escolas de formação garantirão com qualidade e quantidade, os recursos pedagógicos; preveem a formação de formadores incluindo estudos e investigações sobre as questões referentes ao aprendizado dos professores em formação; adotarão iniciativas que garantam parcerias para a promoção de atividades culturais destinadas aos formadores e futuros professores; além de determinar no Art. 6º, parágrafo 3º, que:

A definição dos conhecimentos exigidos para a constituição de competências deverá, além da formação específica relacionada às diferentes etapas da educação básica, propiciar a inserção no debate contemporâneo mais amplo, envolvendo questões culturais, sociais, econômicas e o conhecimento sobre o desenvolvimento humano e a própria docência. (BRASIL, 2002 b, p. 3)

O fato de incluir nas diretrizes a intenção de propiciar a inserção no debate contemporâneo mais amplo corresponde a um avanço no sentido em que além dos conhecimentos pedagógicos, conhecimentos sobre as diferentes modalidades da educação, conteúdos das áreas de conhecimento, da cultura geral e profissional, deve-se abrir espaço para a reflexão das dimensões sociais e políticas do ato de ensinar vinculado ao contexto sócio histórico em que se vive, condição necessária para que, através da prática docente, os educados construam conhecimentos que permitam a compreensão da realidade e possibilidades de transformá-la, desconstruindo o cenário de exclusão social.

Estas mesmas diretrizes, no entanto, determinam, em seu Art. 10 que “a seleção e o ordenamento dos conteúdos dos diferentes âmbitos de conhecimento que comporão a matriz curricular para a formação de professores, de que trata esta Resolução, serão de competência da instituição de ensino” (BRASIL, 2002 b). Este é um ponto que merece destaque e que foi criticado por muitos pesquisadores da área, pois abre margem para que a formação de professores ocorra sem uma unidade curricular, o que pode provocar fragmentação nos conhecimentos necessários à docência, a insuficiência destes, ou ainda a proliferação de matrizes curriculares que não tenham comprometimento com o desenvolvimento social. Bernadete Gatti, a respeito dessas diretrizes, afirma:

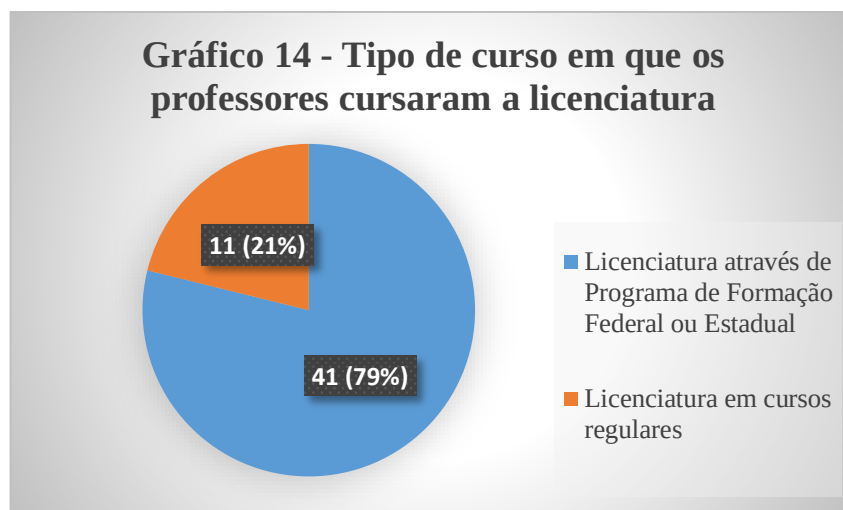
O que se verifica é que a formação de professores para a educação básica é feita, em todos os tipos de licenciatura, de modo fragmentado entre as áreas

disciplinares e níveis de ensino, não contando o Brasil, nas instituições de ensino superior, com uma faculdade ou instituto próprio, formador desses profissionais, com uma base comum formativa, como observado em outros países, onde há centros de formação de professores englobando todas as especialidades, com estudos, pesquisas e extensão relativos à atividade didática e às reflexões e teorias a ela associadas. (GATTI, 2010, p. 1358)

Somando-se a essa fragmentação, temos presenciado ao que se pode chamar de “aligeiramento” da formação docente, que, diverge do que está disposto na Resolução Nº 2 de 2015, no Art. 9, parágrafo 3º (BRASIL, 2015, p. 9) “A formação inicial de profissionais do magistério será ofertada, *preferencialmente, de forma presencial*, com elevado padrão acadêmico, científico, tecnológico e cultural”. Na contramão do que propõe esta resolução, de acordo com Oliveira e Maués (2012), a matrícula nos cursos de formação de professores na modalidade EaD, tem superado consideravelmente as matrículas na modalidade presencial e a crítica que se faz não é referente ao uso das tecnologias educacionais adotadas nestes cursos e sim, à contradição de se formar professores longe de seu espaço de atuação, a sala de aula. Além disso, a carga horária de tais cursos, na prática, é muito menor, impedindo que a formação tenha o elevado padrão acadêmico citado na resolução acima. Martins (2010) acrescenta:

Ao levarmos em conta a argumentação segundo a qual a formação inicial via EaD deva ocorrer apenas em caráter “excepcional”, bem como para as situações nas quais “não existam cursos presenciais”, somos levados, também, a uma contra argumentação: tais condições não são naturais, não existem por acaso, mas atendem a uma ordem de fatores econômicos e sociais e a claros interesses de classe, no que se inclui o vasto filão de mercado que se abre para os empresários da educação. (MARTINS, 2010, p. 29-30)

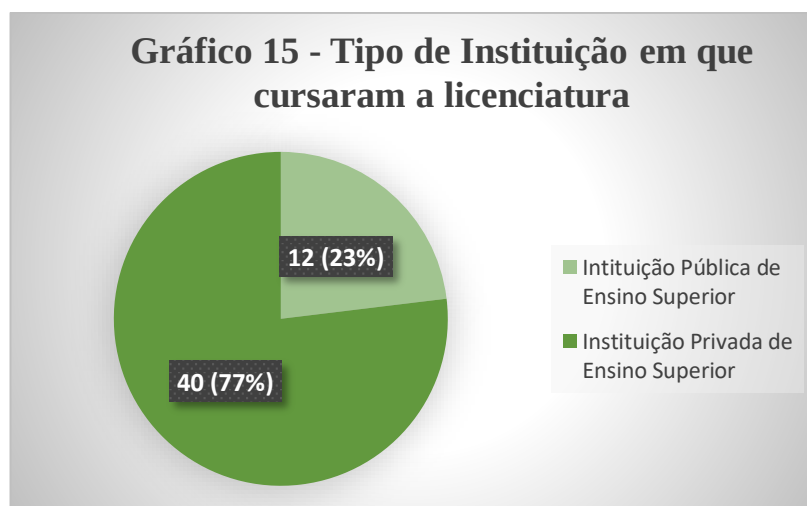
Seguindo o viés de interesse de classes citado pela autora, nos deparamos com um dado que reforça essa informação: é crescente o número de instituições de ensino superior privadas que ofertam cursos de licenciatura, boa parte deles na modalidade EaD (OLIVEIRA; MAUÉS, 2012). O resultado da expansão dos cursos EaD também pode ser observado no campo em estudo. Os dois gráficos que seguem, em conjunto contribuem para entender a questão.



Elaborado pela autora.

Fonte: Questionários, 2019.

Quanto ao tipo de instituição em que a licenciatura foi cursada, o gráfico a seguir mostra a proporção:



Elaborado pela autora.

Fonte: Questionários, 2019.

Os gráficos apresentam proporções parecidas em relação aos professores que fizeram suas licenciaturas através de programas de formação e os que cursaram em instituições públicas, sendo estes os menores números (21% e 23%, respectivamente), contrastando com os altos números de professores que fizeram as licenciaturas em cursos de oferta regular em instituições públicas e em instituições privadas (79% e 77%, respectivamente). Estes dados reforçam a afirmação de Oliveira e Maués (2012), pois os cursos feitos em instituições privadas pelos professores participantes, foram nas modalidades EaD ou semipresencial e contaram com

financiamento próprio na maior parte dos casos. A educação à distância, que deveria ser uma alternativa em pequena escala, para atender a casos excepcionais, passou a ser o principal meio de acesso ao nível superior e à formação de professores. Santos (2018), adequadamente, associa a expansão das faculdades privadas e da modalidade EaD ao projeto neoliberal de superação de crises e reprodução do sistema capitalista.

[...] é preciso compreender que, no âmbito da sociedade organizada sob o modo de produção capitalista e suas inerentes contradições, a educação será sempre utilizada como ferramenta e condição necessária à construção de um ideário que favoreça a implementação de receitas econômicas e programas políticos de efeitos ampliados, para a manutenção da hegemonia política dos grupos de poder e da expansão e reprodução ampliada do capital. Nesse processo, os discursos ratificam a educação como elemento chave para o desenvolvimento das relações sociais de produção capitalistas, ao mesmo tempo em que passa a ser inscrita como serviço a ser amplamente comercializado. (SANTOS, 2018, p: 168)

Deste modo, o processo de democratização do ensino superior e da ampliação de oportunidades para a formação inicial docente se deu num contexto em que a iniciativa privada ampliou sua abrangência, garantindo os lucros para os empresários da educação. Santos chama a atenção ainda para o fato de que “não pode ser ignorado, nesse processo de análise, que esses empresários influenciam nas decisões, inclusive nos votos dos parlamentares, no âmbito das agências de regulação” (SANTOS, 2018, p.183). Ou seja, as políticas de formação docente desenvolvidas neste período, continuaram atendendo aos interesses neoliberais, dadas a estrutura capitalista e a forma como operam os empresários, através de negociações e troca de favores com os responsáveis pela elaboração e regulamentação de tais políticas e da utilização das parcerias público-privadas que, como alternativa de reestruturação das crises do capital, abordada por Mészáros (2011), tem se tornado o meio mais utilizado para ofertar cursos de formação docente, em parceria com o Estado através de contrato de prestação de serviços ou de financiamento estudantil.

Cabe salientar, que quando assumiu a presidência da república em 2003, o presidente Luís Inácio Lula da Silva, diante das mobilizações da categoria docente, e numa tentativa de diminuir os altos índices de professores sem formação mínima exigida, índices estes já confrontados pelos mecanismos internacionais, lançou mão de vários programas e estratégias, dentre as quais a construção de novas universidades e institutos federais, interiorização das Instituições Públicas de Ensino Superior (IPES) e abertura de novos cursos de licenciatura nas universidades já existentes (GENTILI; OLIVEIRA, 2013). Contudo, em seus governos, foi

grande a expansão das parcerias com várias instituições privadas que fornecem a formação de professores na modalidade EaD. Favato e Ruiz (2018) fazem uma crítica a este período afirmando que:

A ampliação do acesso da classe menos favorecida, provoca a precarização das instituições, já que esta classe nem sempre tem condições financeiras para arcar com os custos deste nível de ensino, sendo assim necessário maiores investimentos públicos. Para atender a demanda o Estado cria estratégias para ampliar o acesso, porém com contenção de gastos em consonância com um novo projeto de Estado que atende às políticas neoliberais. (FAVATO; RUIZ, 2018, p. 461)

As contradições entre a conquista de direitos pela classe menos favorecida e as pretensões de acumulação do capital pela elite são uma característica inerente ao neoliberalismo e se manifesta fortemente na educação. Lombardi (2017) sobre as contradições, possibilidades e limites, continuidades e rupturas a partir de 2003, afirma:

Os formuladores das políticas adotadas pelo “lulismo” entendiam que estava em curso um amplo processo de reestruturação política da sociedade brasileira, estabelecendo um conjunto de ações que, praticamente, significava a reinvenção do nacional desenvolvimentismo. [...] entendiam que estava em elaboração um *neodesenvolvimentismo*, assentado no desenvolvimento econômico nacional, na equidade social e na busca incessante de construção de alternativas que proporcionassem a distribuição de renda aos segmentos mais pobres da sociedade brasileira. Em outras palavras, em uma sociedade assentada historicamente na mais perversa e desumana desigualdade social, a adoção de políticas públicas para a inclusão de milhares de pobres ao consumo representava grande avanço para a história política nacional. (LOMBARDI, 2017, p. 2)

Na posição do autor, as políticas desenvolvidas na área educacional (aqui incluímos as de formação docente) e, portanto, incorporadas ao conjunto mais amplo de ações destes governos, precisam ser interpretadas dentro da totalidade histórica e, assim, sujeitas aos mesmos limites e contradições impostos pelo sistema capitalista em vigor. Amplia-se a inserção social e as oportunidades para as classes e categorias menos favorecidas, ao mesmo tempo que permite e até promove a ascensão da classe dominante, que em nada comunga com os objetivos da classe trabalhadora. Esta é uma demanda que exige uma resistência constante para alterar tal condição.

Em 2005, diante do aumento considerável de novos cursos EaD, foi publicado o Decreto nº 5.622/05 (BRASIL, 2005), que regulamenta a educação à distância como modalidade educativa e impõe critérios para a realização destes cursos. Em seu art. 1º, o decreto em questão prevê a obrigatoriedade de momentos presenciais para: “I - avaliações de estudantes; II -

estágios obrigatórios, quando previstos na legislação pertinente; III - defesa de trabalhos de conclusão de curso, quando previstos na legislação pertinente; e IV - atividades relacionadas a laboratórios de ensino, quando for o caso”. Este decreto, no entanto, embora apontasse para a garantia mínima da qualidade nos cursos em questão, não teve como garanti-la, dada a rápida expansão dos cursos com esta modalidade educativa. Gatti e Barreto (2009, p. 51) sobre esta situação afirmam:

Mesmo com os cuidados legais previstos, o volume de cursos à distância para formação de professores em diferentes áreas cresceu rapidamente, sendo oferecidos em inúmeros polos mantidos pelas instituições credenciadas. Este crescimento sinaliza a necessidade de se aprimorar alguns dos processos avaliativos relativos a essas iniciativas.

Percebemos que uma alternativa para garantir os objetivos da aprendizagem era a realização de processos avaliativos. Porém, dadas as proporções da quantidade de cursos e instituições, tal iniciativa ficou na proposição.

O resultado, em parte, foi o que citamos anteriormente, um aligeiramento da formação sem a qualidade esperada, sem a garantia do cumprimento das horas mínimas, sem a efetivação das aulas presenciais obedecida. Diante desses impasses, observamos o aumento do número de professores formados em nível superior, mas que tiveram que recorrer à iniciativa privada e à educação à distância, na maior parte das vezes, sem contar com o apoio das esferas governamentais.

Neste momento da discussão, apresentamos mais um dado do campo em estudo para ratificar as informações abordadas até aqui. Ao serem questionados se tiveram algum apoio, incentivo ou contribuição do poder público municipal, estadual ou federal, dois docentes preferiram não responder e dos que responderam, 42% informaram que sim, que tiveram a contribuição dessas esferas, e 58% afirmaram não ter recebido qualquer tipo de contribuição. Das contribuições apontadas pelos que 42%, foram citadas:

Quadro 9 - Contribuições recebidas pelos docentes de Dário Meira para cursar a licenciatura

Nº	Contribuição	Frequência
1.	Transporte	7
2.	Bolsa de 50% em faculdade particular	4
3.	Bolsa de 50% em faculdade particular e transporte	2

4.	Programa estadual e/ ou federal em convênio com o município e transporte	4
5.	Bolsa do MEC e logística custeada pela SEC-BA	1
6.	Espaço físico para funcionamento da licenciatura	2
Total		20

Elaborado pela autora.

Fonte: Questionários, 2019.

Um dos professores que afirmaram não ter recebido nenhum tipo de subsídio, acrescentou que nem mesmo foi liberado do trabalho para realizar o estágio. Esta informação somada às respostas do quadro demonstram a falta de comprometimento da gestão municipal, que é corresponsável pela educação das modalidades infantil e fundamental. Podemos inferir, não só através deste quadro, mas por todas as informações apontadas pelos participantes da pesquisa, que a formação de professores no município sempre foi uma atribuição dada aos professores.

Em 27 de junho de 2003, após muita pressão dos docentes, que até então não tinham nenhum documento municipal que lhes garantia direitos formativos e nenhum outro, foi aprovada a Lei n. 049/ 2003, que dispõe sobre o Estatuto do Magistério Público e o Plano de Carreira e Vencimentos dos Servidores do Magistério Público do Município de Dário Meira. O Estatuto foi considerado uma vitória para a categoria e tornou-se um marco na conquista de direitos pelos professores no município. Uma das conquistas presentes nesse documento foi o estabelecimento da carreira e a possibilidade de elevação de nível através da formação. Para os professores que cursassem a licenciatura, seria acrescentado ao salário, um percentual de 30% em cima do salário do professor com nível médio e mais 10% para cada um dos níveis seguintes. (DÁRIO MEIRA, 2003).

Quanto à formação exigida para o ingresso na carreira, o Art. 11, § 1º do Estatuto estabelece com base na LDBEN de 1996, a formação em nível superior, em curso de licenciatura plena. Foi admitida, no entanto, para a Educação Infantil e Ensino Fundamental dos anos iniciais, a formação em nível médio na modalidade normal (DÁRIO MEIRA, 2003). Neste mesmo ano foi realizado o 3º concurso público municipal, constando de 49 vagas para o provimento de professores, dentre outras profissões. Como o edital do concurso havia sido divulgado antes da aprovação da Lei 049/ 2003, não constava neste, a exigência de nível

superior para nenhuma das modalidades. Como resultado, todos os novos professores admitidos, tinham apenas a formação em nível médio¹¹.

O Estatuto prevê também como direito para os docentes, no Art. 68, “X- Ter assegurada a oportunidade de frequentar cursos de formação, atualização, capacitação e especialização profissional, sem prejuízo da sua remuneração e outros benefícios previstos em Lei” (Dário Meira, 2003, p. 8). E sobre a qualificação profissional, consta no Art. 86:

A qualificação profissional, objetivando o aprimoramento permanente do ensino e a *progressão na carreira*, será assegurada através de cursos de formação, aperfeiçoamento ou especialização, em instituições credenciadas, de programas de aperfeiçoamento em serviço e de outras atividades de atualização profissional, *observados os programas prioritários, em especial o de habilitação dos professores leigos e dos professores de nível médio*. (DÁRIO MEIRA, 2003, p. 10, grifo nosso)

Nas Disposições Transitórias e Finais da Lei em tela, no Art. 121, está disposto que:

Quando não houver na localidade cursos necessários para a formação do quadro docente Municipal, *a Prefeitura Municipal viabilizará meios que assegurem o oferecimento de tais cursos* em Dário Meira ou fora do mesmo através de convênios com instituições de nível superior. (DÁRIO MEIRA, 2003, p. 14, grifo nosso)

Estes trechos que foram citados são exemplos de que na Lei 049/ 2003, a formação passou a ser entendida como um direito a ser garantido aos docentes com vistas não apenas ao “aprimoramento permanente do ensino”, como também à progressão e valorização da carreira, cabendo à prefeitura municipal assegurar este direito. Destacamos que houve uma iniciativa no ano seguinte, por parte da gestão municipal, de celebrar um convênio com a UNEB, através do Programa REDE UNEB 2000¹². Através do qual foram oferecidas vagas para o curso de Pedagogia aos professores em exercício do município. O curso foi presencial, com duração de três anos e acontecia na própria UNEB, campus XXI, em Ipiaú, distante 42 quilômetros. Os professores lecionavam em um turno e viajavam para estudar em outro. Havia duas turmas, cada uma cerca de 15 professores de Dário Meira, em média, uma no matutino e outra no noturno. O município era responsável ainda pelo transporte destes professores.

¹¹ No período de inscrição para o referido concurso, já estava em tramitação na Câmara de Vereadores o projeto de Lei que estabelecia o Estatuto do Magistério. Diante das possíveis vantagens que seriam garantidas aos docentes, o número de inscritos foi alto e alto também foi o número de professores aprovados, 92 no total. Diante da necessidade demais professores, além dos que constavam nas vagas do edital, outros docentes foram convocados, gradativamente.

¹² Disponível em: <https://portal.uneb.br/prograd/programas-especiais/#Rede%20Uneb%202000>

Abrimos espaço para abordar um problema quando da formação pela Rede UNEB 2000, que foi relatado pelos docentes tanto no questionário, como nas CIPs. A respeito das condições para participar do Programa, o Docente Azul informou:

A Rede Uneb foi uma oportunidade que eu abracei porque o município se responsabilizou pelo transporte da turma da noite e da turma do dia. Mas enfrentamos muitas dificuldades. Eu morava no distrito, saía em cima de um caminhão, 5h da tarde para cidade, para de lá entrar no ônibus, para estudar até 10h30 e chegar em casa 1h da manhã, e no outro dia trabalhar o dia todo, por que eu trabalhava 40h. [...] Infelizmente a gente teve que conviver com outras situações, porque o gestor não estava preocupado com a educação. Teve uma situação de colocar a polícia pra impedir alguns professores de entrar no ônibus que nos transportava para Ipiaú. Isso ocorreu como retaliação de uma manifestação que foi feita contra a gestão. Então a forma encontrada de atingir os professores foi essa. Os professores só voltaram a utilizar o transporte por via judicial.

Este relato demonstra o que já afirmamos a respeito de municípios de pequeno porte, que apresentam peculiaridades que tornam ainda mais difícil o processo de formação. Nesta situação específica, além da obrigatoriedade de viajar para outro município, utilizar transporte inadequado e dificuldades com a conciliação de tempo para estudar e trabalhar, alguns professores ainda sofreram humilhação e falta de respeito ao serem privados do seu direito de adentrar num bem público, por agentes públicos, para a formação para um serviço público. Além da precarização das condições, a interferência político partidária, também relatada por Mororó e Couto (2015), se faz presente em municípios pequenos e deteriora ainda mais os processos formativos dos docentes.

Ainda sobre o Estatuto do Magistério de Dário Meira, assim como acontece com grande parte das leis federais e estaduais, o mesmo não foi suficiente para garantir o cumprimento deste direito a todos os docentes, provocando a partir dos anos seguintes, uma busca por parte dos docentes pela formação em nível superior, recorrendo na maior parte dos casos às faculdades privadas.

Nenhum gestor quer arcar com os custos da formação. Nenhum gestor pensa na qualidade do ensino. Pensa é no financeiro! Capacitar professor significa aumentar despesa e nenhum gestor quer isso. Aí somos nós que nos preocupamos em estar procurando capacitação e atingir a meta de se adequar à Lei. (DOCENTE VERMELHO)

Em situações específicas, as gestões municipais chegaram a oferecer algumas contribuições para os docentes, mas, como apontou o quadro 9, estas contribuições se limitavam

a bolsas parciais, transporte ou convênio, eram restritas a poucos professores e um dos critérios para definir quem receberia as bolsas mais uma vez, foi o fator político-partidário. De acordo com o relato do Docente verde,

Durante a gestão que aprovou o plano de carreira, houve uma movimentação no sentido de favorecer a formação através da Rede UNEB, concedendo o transporte. Numa outra gestão, teve o incentivo de meia bolsa na iniciativa privada, mas tinha um critério político partidário para a distribuição das bolsas e alguns eram excluídos, inclusive eu fui. Quem estivesse até determinada posição seria contemplado com a bolsa, no entanto, fui excluído pela questão do partidário.

Além dessa questões político-partidárias que já citei, tinha outro critério para conceder bolsas para os aprovados na UNIUBE, que era ir ao seu gabinete e pedir a bolsa. Eu naquele momento, podia estar errado, mas não me vi na posição de solicitar algo que era do interesse do município. Eu, servidor público, professor, ter que fazer isso? Quem mais tem que primar pela minha formação é a administração pública. Deve ser interesse dela!

Infelizmente, nossos gestores, e eu não consigo excluir nenhum não têm esse entendimento. Acham assim: eu vou dar bolsa pra quem eu quero, quem veste minha camisa, segura minha bandeira. Nada contra quem recebeu a bolsa.

O relato do professor atesta a vulnerabilidade à qual os docentes do município estão submetidos quando o assunto é promoção da formação docente. Ficar à mercê da vontade política dos gestores, como se o cumprimento de direitos fosse uma forma de assistencialismo, uma opção pra conceder a uns e não a outros o que lhes é devido, é uma forma de tentar descaracterizar a função emancipadora que a educação tem. Tenta-se, através dessas estratégias, beneficiar alguns e punir outros, tentando silenciar a todos. Os primeiros, para não perderem os benefícios e, os segundos, para não serem punidos outra vez.

Não ter o apoio adequado e as condições de trabalho e estudo necessárias para cursar a licenciatura, além da seletividade para conceder contribuições à formação, configuram a precarização do trabalho docente e desestimulam os professores a estudar, dificultam não só o acesso ao nível superior, como também a permanência e a qualidade desta formação. Saviani reforça este pensamento quando afirma que

Com efeito, as condições precárias de trabalho não apenas neutralizam a ação dos professores, mesmo que fossem bem formados. Tais condições dificultam também uma boa formação, pois operam como fator de desestímulo à procura pelos cursos de formação docente e à dedicação aos estudos. (SAVIANI, 2009, p. 153)

Sobre o desestímulo dos colegas para cursar o nível superior, citado por Saviani, o docente Azul comentou que:

Hoje, boa parte precisa de força de vontade. Tem casos de professores que bateram na trave e voltaram sem se formar. É o caso de XXXX, que teve a chance no Parfor e desperdiçou. Tem vários casos que o que faltou foi força de vontade, por que se ficar esperando pelo município, a gente não vai conseguir. Teve vários exemplos de professores que tiveram que tentar por conta própria e conseguiram. Eu acredito que mesmo com a exigência de formação superior, muita gente não vai fazer, mesmo com novas oportunidade que podem ser oferecidas pelo governo federal, porque o município não vai ajudar.

O embate que eu vejo é esse, é o de sensibilizar o poder público que isso não é benefício para o professor, porque eles pensam que o professor quer se capacitar para ter os 30%, mas esquecem que é uma obrigação da gestão melhorar a educação.

O docente azul, é um exemplo de docente que fez todos os esforços possíveis para conseguir concluir a licenciatura e fazer uma segunda licenciatura em outra área. Perceber-se como responsável por sua formação foi o motivo, não só para todo seu empenho, mas também para atribuir aos colegas a falta de estímulo para estudar. Ter condições de tempo, financeiras e pessoais, no entanto, não é comum a todos os docentes. Muitos não dispõem de nenhuma dessas condições ou de alguma delas e cabe aos gestores prover os meios básicos para todos os docentes.

O docente Preto, por exemplo, que ainda não é licenciado, explicou:

Na verdade, eu tentei fazer uma faculdade particular, mas passei por um problema financeiro e atrasei algumas parcelas, o valor ficou muito alto, eu não consegui pagar e então resolvi trancar. Teve um tempo que fiquei sabendo que tinha vaga num programa chamado Parfor, mas, na época, meus filhos estavam menores e meu marido não aceitava que eu passasse uma semana fora pra ele ficar com as crianças. [...] No período da Rede UNEB, meus filhos eram menores ainda e eu não tive como fazer.

Eu pretendo voltar a estudar, porque surgem muitas conversas de que professor que não tiver nível superior vai ter que sair da sala de aula e eu não quero que isso aconteça. Eu gosto do meu trabalho. Gosto do que eu faço. A qualquer momento que surgir uma oportunidade boa, eu pretendo cursar, sim.

O docente verde, por sua vez, afirma:

Eu nunca tive contribuição nenhuma do poder público municipal para cursar a licenciatura e presenciei, em vários momentos, professores reclamando pelo mesmo motivo.

Quando eu já estava fazendo a licenciatura em faculdade particular, eu consegui uma vaga, pela Plataforma Freire no Parfor, mas por conta da incerteza com transporte, gasto alimentar e demais despesas, eu e outros professores desistimos.

[...] Esses programas do governo chegaram aqui, mas se alguns professores não aproveitaram foi por falta de apoio municipal, pra transporte, alimentação e outras despesas que o município não queria cobrir por

entender que se tratavam de um gasto. É aquela questão do entendimento e os gestores não entendem que investir no profissional da educação está em consonância pela busca de uma educação de qualidade.

As falas dos dois docentes convergem para as iniciativas individuais para a habilitação em nível superior. Uma delas bem sucedida e outra não. Mas ambas sintetizam os esforços para alcançarem o objetivo da formação sem que houvesse qualquer contribuição do poder público municipal. Leite (2008), quando aborda os problemas educacionais e a questão do financiamento da educação, aponta que as justificativas de muitos gestores municipais para as dificuldades com o cumprimento das leis são os repasses dos Fundos, que, para alguns municípios é insuficiente. Quando faz um balanço dos resultados do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (Fundef), que foi implementado pela LDBEN de 1996 e perdurou até 2006, a autora cita algumas limitações deste Fundo e seus reflexos na educação e valorização dos docentes. Dentre elas, que o Fundef provia verbas apenas para o Ensino Fundamental, inibindo qualquer ação que correspondesse à educação básica como um todo. Além disso,

Destacam-se: indefinição de um piso salarial para os profissionais da Educação; morosidade na realização de ações tendo em vista a formação inicial e continuada dos professores; [...] definição do custo mínimo aluno-ano aquém do que deveria ser de acordo com a Lei no 9.424/96; inoperância dos Conselhos de Acompanhamento e Controle Social do Fundef. (LEITE, 2008, p. 87)

Estes problemas apontados por Leite (2008) foram sentidos também no município de Dário Meira, resultando que as contribuições que eram devidas para a formação docente não foram atendidas, como foi relatado pelos profissionais participantes. Diante da insuficiência do Fundef para financiar as ações necessárias à melhoria da educação e à iminência do encerramento deste Fundo, foi instituído no final de 2003 o Grupo de Trabalho Interministerial, cujo objetivo principal era analisar as propostas de criação e implementação de um novo Fundo para substituir o Fundef (LEITE, 2008). Após o cumprimento de uma agenda de discussões através de seminários regionais, colóquios e encontro nacional, foi construída a proposta para criação do Fundeb, aprovada em 2006, que apresentou como principais diferenças quanto ao Fundo anterior: a abrangência de toda a educação básica, ampliação dos investimentos nesta modalidade e na valorização docente, além da determinação de que no prazo de um ano deveria ser estabelecido um piso salarial nacional para os profissionais do magistério e a obrigatoriedade de que cada rede deveria formular ou reformular seus planos de carreira. Estas

conquistas foram muito importantes, mas não tardaram a aparecer problemas que até hoje afetam muitos municípios.

Em virtude das singularidades de cada rede de ensino, as formas de gerenciamento, a quantidade de recursos próprios e pelo tratamento dado aos seus profissionais da educação, a equidade torna-se um conceito vago e subjetivo. [...] O estudo parte do pressuposto de que o fundo, ao estabelecer um valor per capita aluno único no âmbito de cada UF sem considerar o padrão, a estrutura de demanda local, considerada elemento fundamental na provisão de serviços municipais, promoveu concentração de recursos para o financiamento da educação básica em municípios e regiões com melhor infraestrutura e melhores indicadores econômicos. (CONTE, 2018, p. 1-2)

Diante do exposto, consideramos que o Fundeb representou vantagens no sentido de abranger toda a educação básica e valorizar os docentes, no entanto, o problema do financiamento para os municípios pequenos não melhorou tanto, por que não havendo meios de ampliar as receitas próprias municipais, através da arrecadação de impostos, como é possível nos grandes centros, a educação municipal continuou sujeita às transferências intergovernamentais que tem uma só regra para distribuição de verbas para todos os municípios, a quantidade de matrículas do ano anterior, considerando o valor aluno-ano (VAA). Não sendo o VAA um valor que dê conta de atender às demandas de todas as áreas, os municípios pequenos buscam aumentar a quantidade de alunos, sem ter condições objetivas de ampliar a estrutura e melhorar os serviços prestados. Dessa forma, mantem-se as desigualdades regionais e dificulta-se as ações do município com vistas à melhoria da educação.

Também neste período tiveram início dois outros programas federais baseados no regime de colaboração: o Programa de Desenvolvimento da Educação (PDE) e o Plano de Ações Articuladas (PAR). Assumindo as limitações de regiões e municípios brasileiros, estes programas visavam realizar ações de apoio técnico e financeiro que diminuíssem as desigualdades e melhorassem os índices educacionais. Concordando com esta afirmação, Farias, Chaves e Novais (2017, p. 230) assinalam que:

No aspecto da efetivação de ações que permitam uma maior distribuição de recursos aos entes regionais, com vista à concretização plena do regime de colaboração, o PDE reconhece as limitações financeiras desses entes e salienta, portanto, que é preciso promover ações de transferências de recursos e apoio técnicos àqueles sistemas educacionais sub-regionais de menor poder aquisitivo.

Destacamos que, embora se tratando de um “regime de colaboração”, que parte do pressuposto de uma condição de igualdade entre os entes federados, o governo federal assumia

a condição de articulador e estabelecia regras e condições que deveriam ser obedecidas pelos estados e municípios. Os municípios precisavam assinar um termo de compromisso, no qual constavam suas atribuições e responsabilidades diante das ações previstas pelo governo federal.

No âmbito desses programas federais, o município de Dário Meira assinou em 15 de maio de 2008, o Termo de cooperação técnica nº 15.227¹³, com o MEC, no qual estavam previstas ações e atividades que deveriam ser desenvolvidas conjugando os esforços federais e municipais, a fim de melhorar os indicadores do Ideb. Quanto à formação docente estavam previstos neste Termo a habilitação em nível superior em Pedagogia, para 94 professores do Ensino Fundamental I e da Educação Infantil, habilitação em nível superior em diferentes cursos de licenciatura para 28 docentes, todos pela Universidade Aberta do Brasil (UAB). Estavam previstos também 26 cursos de formação continuada em áreas diversas como Alfabetização, Artes e Educação Física, Ciências humanas e sociais, formação para a diversidade, dentre outros. Previa também cursos de aperfeiçoamento para mais 10 docentes.

Além da formação dos docentes o Termo previa outras ações voltadas à prática pedagógica, infraestrutura física e recursos pedagógicos. Estes últimos itens foram cumpridos e representaram melhorias para a educação do município, como reformas escolares, fornecimento de energia para escolas rurais, criação de sala de recursos multifuncionais e outros. Porém, quanto à formação dos docentes, não houve nenhuma referência a estas ações através dos instrumentos de coleta de dados.

Pelo contrário, o que se pode inferir a partir das contribuições dos participantes, é que o período em que foi celebrado este termo foi marcado, no município, por inúmeros conflitos entre a gestão e os professores resultantes do não cumprimento de direitos. Num dado momento, a gestão chegou a constituir uma comissão de professores para negociar questões referentes à classe e se negou a receber o sindicato que representava os docentes sinalizando para uma intensa correlação de forças entre a gestão municipal e a categoria docente, como Chaves, Gutierrez, Mendes e Ribeiro (2014, p. 5) afirmam: “a administração/gestão educacional não se dá no vazio, mas em condições históricas determinadas, expressando as contradições sociais e a correlação de forças existentes na sociedade, podendo contribuir tanto para a conservação como para a transformação social”.

¹³ Disponível em: <http://simec.mec.gov.br/cte/relatoriopublico/termo.php?inuid=624&itrid=2>.

Como mais uma estratégia do governo federal, foi criado em 2007 o Pibid, que visa o aperfeiçoamento e a valorização da formação de professores, tendo como principais objetivos “promover a articulação integrada da educação superior do sistema federal com a educação básica do sistema público, em proveito de uma sólida formação docente inicial” e “elevar a qualidade das ações acadêmicas voltadas à formação inicial de professores nos cursos de licenciaturas” (BRASIL, 2007). O Pibid contribuiu significativamente com a qualidade dos cursos de formação de professores, por que permitiu que os alunos destes cursos tivessem, durante sua formação, contato e experiências com seu futuro campo de atuação, podendo refletir e discutir sobre as dificuldades encontradas no campo e permitindo que as aprendizagens construídas durante o curso se tornassem mais significativas. Este Programa não repercutiu no município por que depois de instituído, nenhum concurso foi realizado para admitir novos docentes.

Além do Pibid, outro programa que trouxe um resultado muito positivo, desta vez, em termo de números de professores com formação em nível superior foi o PARFOR, criado em 2009, através do decreto Nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009 (BRASIL, 2009), que ofertou vagas em universidades públicas em cursos de licenciatura e segunda licenciatura, na modalidade presencial, exclusivas para professores da rede pública da educação básica que ainda não eram licenciados ou não eram licenciados na área em que atuavam. Estes programas, dentre outros, integram um conjunto de políticas públicas do governo federal em parceria com estados, municípios e instituições de ensino superior com o objetivo de transformar o magistério. Mororó e Couto (2015), apresentam, porém, um posicionamento divergente quanto a estas políticas. As autoras afirmam que “faz-se necessário o estudo das políticas atuais de formação de professores como expressão da organização da sociedade capitalista.” (MORORÓ E COUTO, 2015, p.30-31). Partindo deste pressuposto, afirmam ainda:

[...] o PARFOR, tal como os programas especiais que o antecederam, por seu caráter provisório e emergencial, termina por reforçar a existência de uma dualidade no modelo de formação no interior das instituições. Os cursos, em geral, são oferecidos em regime semipresencial (uma semana ao mês) e com muitas restrições à participação efetiva dos alunos no cotidiano universitário. (MORORÓ E COUTO, 2015, p.30-31).

Esta forma de conceber os programas, como o PARFOR, parte da constatação de que embora a formação seja uma necessidade dos docentes, que incide em sua valorização, ela não pode ser ofertada em condições de qualidade diferentes dos cursos regulares das universidades. A jornada, as condições para deslocamento e estadia nas cidades onde os cursos são ofertados,

o tempo para conciliar trabalho e estudo, configuram condições de desigualdade para os professores-discentes.

Oliveira e Maués (2012, p. 76) discorrem sobre as dificuldades dos docentes em relação ao Parfor:

Estes professores estão em serviço e apenas programas emergenciais, como é o caso do Parfor, poderão estimular esses profissionais a se qualificarem. Mas, em relação a esse aspecto, é preciso avaliar o interesse desses professores, [...].O Parfor, hora em vigor, não libera os professores para cursarem o nível superior. Estes se quiserem fazer o Programa, precisam sacrificar seu período de férias e recesso, para, de forma condensada, ter as disciplinas ministradas de forma intensiva, o que certamente trará algum prejuízo no processo de ensino aprendizagem.

O docente Azul vivenciou situações parecidas e as relatou:

Com o Parfor, na UESB, eu já fiz minha segunda graduação. De início, o município não me liberou (durante a semana de aula por mês). Só me liberou de 20h, pra eu desistir mesmo, mas eu não desisti. Paguei um professor pra dar aula em meu lugar. Poucos professores aderiram. Primeiro por que o município também não divulgou e segundo pelo fato de ter que se deslocar e passar uma semana fora, pagar transporte, aluguel de casa pra ficar e no meu caso ainda pagar um professor pra dar aula pra mim. Mas como a lei também determinava que o professor tinha que atuar em sua área de formação e a reserva de carga horária não era cumprida no Fundamental I, eu fiquei com medo de ter que passar cinco dias da semana, o dia todo na escola até a aposentadoria. Eu iria surtar! Eu conheço o meu limite! Então eu fiz outra licenciatura pra ter a possibilidade de migrar para o Fundamental II.

O Parfor, para muitos professores brasileiros, representou uma oportunidade de crescimento profissional e melhorias na carreira, como a que a professora relatou. É bem verdade que para além de ser uma oportunidade, o Parfor representou também uma fase difícil na vida desses profissionais, posto que muitos chegaram a desistir do curso. Dificuldades para cursar a licenciatura por este programa também foram abordadas por Mororó e Couto (2015):

Tendo que “dar conta” de suas atividades de formação e de sua rotina de trabalho, os professores-discentes do PARFOR nem bem estudam, nem bem ensinam, comprometendo, assim, os tão desejados índices de qualidade vislumbrados para a educação brasileira. Tratar como “heróis” esses homens e mulheres, a nosso ver, redime os gestores públicos da má condução das políticas públicas de formação e desresponsabiliza as IPES de exigir e de promover as condições dignas para que essa formação de fato se efetive. (MORORÓ; COUTO, 2015, p. 36)

Faz-se necessário nestas situações que haja um progresso na forma de conceber a formação de professores, de modo a conceder aos docentes condições para cursarem a licenciatura sem maiores sacrifícios e atribuam aos gestores federais, estaduais e municipais a

responsabilidade pela qualidade da formação e a garantia de condições adequadas para os professores estudarem.

No contexto da legislação, é importante destacarmos também que o Decreto Nº 6.755 de 2009, que instituiu a Política Nacional de Formação Docente, foi substituído mais tarde pelo Decreto Nº 8.752, de 9 de maio de 2016 para atender ao que está disposto no Plano Nacional de Educação de 2014. Esta política tem como princípios, dentre outros:

I - o compromisso com um projeto social, político e ético que contribua para a consolidação de uma nação soberana, democrática, justa, inclusiva e que promova a emancipação dos indivíduos e dos grupos sociais;
[...]

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;

XII - os projetos pedagógicos das instituições formadoras que reflitam a especificidade da formação dos profissionais da educação básica, que assegurem a organicidade ao trabalho das diferentes unidades que concorram para essa formação e a sólida base teórica e interdisciplinar e que efetivem a integração entre teoria e as práticas profissionais; (BRASIL, 2016 a)

A análise destes princípios, em particular, nos permite perceber o avanço em relação à concepção de educação como promotora da emancipação humana e o reconhecimento da necessidade de valorização dos profissionais da educação atreladas a projetos de formação que contemplem a diversidade de saberes e se baseiem numa base teórica ampla, pedagógica e específica da área do saber em que atuam.

Outro ponto que merece destaque, é que esta política contará com um Comitê Gestor Nacional e com Fóruns Estaduais permanentes de apoio à formação dos profissionais da educação básica, ambos deverão ter representantes dos profissionais da educação, bem como de entidades científicas, e poderão sugerir ajustes nos planos estratégicos para formação e nas ações e programas que dão sustentação à política. Esta medida tende a garantir que as decisões acerca da formação dos professores não sejam tomadas de forma verticalizada e que haja uma participação da classe na determinação dos rumos a serem tomados nos programas de formação.

Um exemplo de que a mobilização dos profissionais da educação dará certo pode ser percebido no PNE 2014-2024 que foi elaborado com ampla participação social e resultou numa lei que envolve todas as modalidades e dimensões da educação básica e superior, perpassando pela valorização docente, em todos os seus aspectos.

Sobre a formação docente, o PNE 2014-2024 determina:

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; [...]

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, 78/80)

A partir dessa Lei, tanto a formação inicial como a continuada, passam a ter um espaço de destaque em meio às políticas educacionais, sendo reconhecidas como critério indispensável para a valorização e desenvolvimento profissional docente, e também como requisito básico para a melhoria da qualidade da educação.

Salientamos que assim como no caso de outras políticas, para que este PNE atinja os objetivos para os quais foi formulado e aprovado, é necessário que haja um comprometimento dos governos com as metas. Comprometimento, inclusive com o financiamento e com a gestão de cada programa decorrente desta política.

A respeito do PNE 2014-2024, destacamos uma de suas fragilidades, que embora não esteja diretamente ligada à formação de professores, traz implicações para esta. A destinação de 10% do PIB (Produto Interno Bruto) para a educação, sem garantir que seja para a educação pública, deixa margem para que se invista em parcerias público-privadas e para que as verbas que poderiam ser destinadas para a melhoria da qualidade da educação básica pública, sofra desvio de finalidade a fim de privilegiar a iniciativa privada. Sobre este ponto e demais interferências que não corroboram para a melhoria da educação básica pública, Motta e Frigotto (2017, p. 369) afirmam que o PNE embora tenha sido “retalhado pelas forças do capital, no embate e na luta preservavam conquistas ampliadas para os filhos da classe trabalhadora que, em sua grande maioria, frequentam o ensino público.

Como um dos pontos positivos do PNE 2014-2024, destacamos a determinação que consta, no art. 8º: “Os estados, o Distrito Federal e os municípios deverão elaborar seus correspondentes planos de educação, ou adequar os planos já aprovados em lei, em consonância com as diretrizes, metas e estratégias previstas neste PNE, no prazo de um ano contado da publicação desta lei.” (BRASIL, 2014, p. 46). Este artigo estabelece a obrigatoriedade para os

estados e municípios a também elaborarem ou reformularem planos de educação com vistas ao cumprimento das metas do PNE em questão, através do sistema de colaboração entre os entes federados.

No município de Dário Meira, o Plano Municipal de Educação, foi aprovado em junho de 2015 (DÁRIO MEIRA, 2015), cumprindo o que estava estabelecido no PNE 2014-2024 quanto ao prazo, às orientações deste plano e as características e demandas locais.

O tema da valorização dos professores está presente no PME 2015-2025, desde as diretrizes, determinando: “IV - Valorização dos (as) profissionais da educação” (DÁRIO MEIRA, 2015, p. 62), como também em suas metas. Como elemento da valorização docente e como instrumento de melhoria da educação, a formação de professores é um dos temas centrais do PME 2015-2025 e figura como importante estratégia em várias metas. Dentre elas:

- A Meta 1, que trata da Educação infantil, na estratégia 1.9, estabelece: “Promover a formação inicial e continuada dos profissionais da educação infantil, em parceria com o MEC, garantindo progressivamente, o atendimento por profissionais com ensino superior” (DÁRIO MEIRA, 2015, p. 63-64);
- A Meta 4, que aborda a educação especial, na estratégia 4.2, “Ampliar a Formação Continuada oferecida aos profissionais da educação que atuam na rede regular, visando o atendimento à diversidade; (DÁRIO MEIRA, 2015, p. 67);
- A Meta 5 que orienta a alfabetização até o 3º ano, na estratégia 5.7 determina: “Promover e apoiar a formação continuada dos professores que atuam nas turmas do ciclo de alfabetização e classes multisseriadas da rede municipal (DÁRIO MEIRA, 2015, p. 67);
- A meta 7, que versa sobre a qualidade da Educação Básica, na estratégia 7.4: “Fomentar formação continuada de alfabetização e letramento matemático, no sentido de sanar, os problemas relacionados a alfabetização do Fundamental I e II” (DÁRIO MEIRA, 2015, p. 71);
- A meta 12, que visa elevar a taxa de matrículas no ensino superior, em sua estratégia 12.10, prevê:

“Articular, durante o primeiro ano de vigência deste Plano, junto aos órgãos competentes, para que ocorra uma diversificação na oferta de cursos de formação (licenciaturas), e que os mesmos estejam de acordo com a demanda e as necessidades educacionais do município” (DÁRIO MEIRA, 2015, p. 77);

- A meta 13, que é específica sobre formação dos profissionais da educação, determina:
Garantir, em regime de colaboração com a União e após a aprovação deste PME, adesão a política 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 municipal possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam. (DÁRIO MEIRA, 2015, p. 77-78)

Esta meta estabelece várias estratégias que vão desde estabelecer parcerias com Instituições de Ensino Superior para a implantação de cursos no município, realizar pesquisas para determinar a demanda de professores sem nível superior, até estimular e apoiar a formação dos professores. Chamamos a atenção para o fato de que diante de tantas metas que reforçam a importância da formação, não se informa que tipo de apoio será dado a estes professores. A ausência desta informação pode provocar a continuidade das situações relatadas em que os professores se responsabilizam ou deixam de ter o direito assegurado por conta de questões políticas ou por falta de uma estratégia definida de promoção e incentivo à formação.

Na etapa de coleta de dados, tanto com os questionários, quanto com as CIPs, os professores que afirmaram ter cursado o nível superior relataram as inúmeras dificuldades para fazerem o curso. O próximo quadro expõe as dificuldades que os docentes indicaram e podem servir de referência para que ações sejam desenvolvidas a fim de que a meta 13, que prevê a universalidade de docentes com habilitação em nível superior, seja atingida dentro do prazo.

Quadro 10 - Dificuldades apontadas pelos docentes para cursarem a graduação

Nº	Dificuldades apontadas pelos docentes para cursarem a graduação	Frequência	Porcentagem
1.	Deslocamento para outra cidade	5	13,9%
2.	Falta de recurso	4	11%
3.	Conciliar trabalho e estudo (cansaço físico e mental, tempo limitado)	4	11%
4.	Dificuldades financeiras e falta de transporte para professores da zona rural	3	8,5%
5.	Falta de material.	3	8,5%
6.	Tempo para conciliar trabalho, aulas e estudo; aliado a falta de dinheiro para manter-se no curso	2	5,5%
7.	Falta de transporte gratuito	2	5,5%
8.	Corte de bolsa de forma inesperada; impedimento de ser transportado no veículo do município	2	5,5%
9.	Falta de incentivo e apoio financeiro pelo poder público	2	5,5%
10.	Dificuldades financeiras associada à distância	2	5,5%
11.	Dificuldade financeira decorrente de não pagamento de salários pelo gestor	1	2,8%
12.	Descumprimento do fornecimento de transporte pelo município	1	2,8%

13.	Desvalorização docente camuflada por parte do sistema, ocasionada pela falta de aplicabilidade das políticas públicas	1	2,8%
14.	Distância, estrada ruim, chuva, falta de dinheiro para comprar materiais de estudo, merenda e transporte, principalmente no ano em que a prefeita perdeu a eleição e tirou a ajuda.	1	2,8%
15.	Adaptação ao novo, que é sempre um desafio	1	2,8%
16.	Greves da universidade.	1	2,8%
17.	Curso bom, mas a relação entre a didática e a realidade da sala de aula são contrastantes.	1	2,8%
Total		36	100%

Elaborado pela autora.

Fonte: Questionários, 2019.

As respostas fornecidas pelos participantes, apontadas no quadro, refletem a diversidade de dificuldades enfrentadas pelos docentes, que vão desde situações consideradas simples por alguns, como o deslocamento para outro município, passando pelas greves, falta de material, falta de conciliação do tempo para estudo e para trabalho, dentre outras, até situações muito graves, como dificuldades financeiras decorrentes de não pagamento de salários.

Uma resposta chamou atenção por refletir a percepção do docente de que sua dificuldade é a “desvalorização docente camuflada por parte do sistema, ocasionada pela falta de aplicabilidade das políticas públicas”. Neste caso, o professor tem clareza de que as políticas públicas, quando não aplicadas, provocam o resultado contrário, que neste caso é a desvalorização, condição que sintetiza o conjunto de todas as demais respostas apresentadas.

Como um dos desdobramentos do PNE 2014- 2024, destacamos a Resolução CNE/CP n. 2, de 1º de julho de 2015, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada.

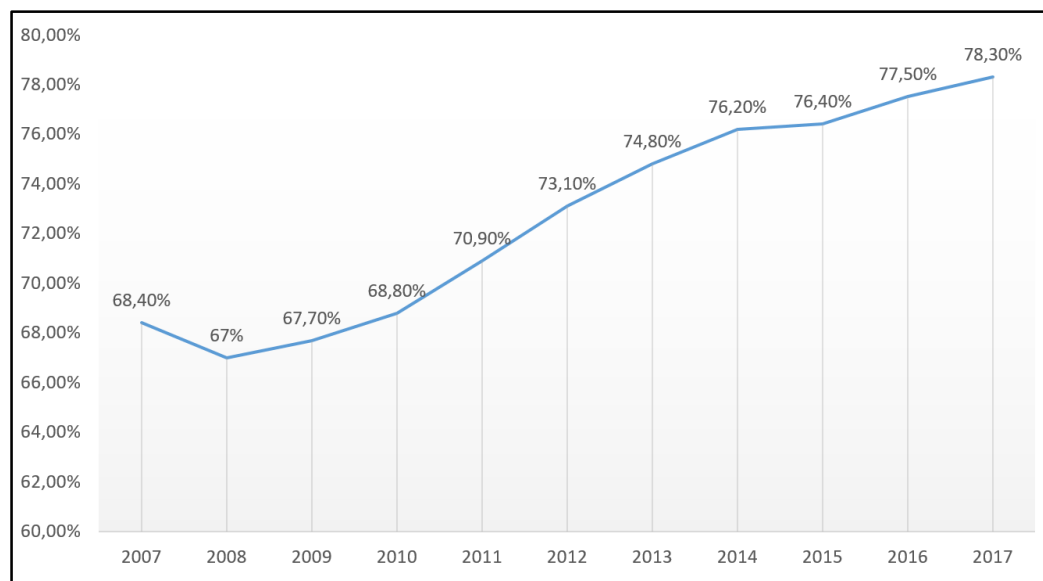
Art. 1º[...] § 2º As instituições de ensino superior devem conceber a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica na perspectiva do atendimento às políticas públicas de educação, às Diretrizes Curriculares Nacionais, ao padrão de qualidade e ao Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes), manifestando organicidade entre o seu Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), seu Projeto Pedagógico Institucional (PPI) e seu Projeto Pedagógico de Curso (PPC) como expressão de uma política articulada à educação básica, suas políticas e diretrizes (BRASIL, 2015b).

Esta resolução teve apoio de estudiosos da valorização docente, como Dourado (2015), que vê nestas diretrizes a possibilidade de estruturação da unidade entre as políticas de

valorização docente em torno da formação inicial e continuada, salários, carreira e condições de trabalho como meio para promover a profissionalização docente. Esta Resolução, que foi uma das últimas do governo Dilma concernentes à formação docente, seria mais tarde, no governo Bolsonaro, contestada e sendo alvo de proposta de alteração pelo CNE.

Durante o período que se estende do início dos anos 2000 até 2016, muitas políticas foram desenvolvidas com o objetivo de promover a formação e valorização docente. Mesmo com os problemas que permaneceram, é inegável que muitos foram solucionados e outros diminuíram consideravelmente. É importante destacar que durante os governos Lula e Dilma, os investimentos em educação, inclusive na formação docente, aumentaram de forma gradativa. Uma prova disso são os dados que foram divulgados pelo Inep (BRASIL, 2018), que mostram que a quantidade de professores com nível superior saltou de 68,4%, em 2007 para 78,3% em 2017 (conforme gráfico a seguir), cerca de 10% a mais que representam em torno de 430 mil novos professores com este nível de formação.

Gráfico 16 – Porcentagem de professores da educação básica com nível superior -Brasil



Fonte: Inep (BRASIL, 2018)

Sendo que a meta é atingir 100% dos docentes com formação em nível superior até 2024 e considerando o cenário político de nosso país e as investidas neoliberais cada vez mais presentes, é possível que essa meta não se efetive. Precisamos reconhecer que estas políticas não atingiram todos os docentes e estes números se devem em grande medida às iniciativas individuais dos docentes pela sua formação. Não podemos esquecer também, principalmente observando os dados municipais que há uma ruptura no lugar do que deveria ser um forte pacto

federativo, impedindo que muitas políticas federais cheguem a municípios como Dário Meira. A coleta de dados mostrou também que há uma ineficiência na forma como as políticas são geridas no município, muitas vezes atravessadas por partidarismos, retaliações e falta de uma visão clara do que seja valorização docente e da diferença que ela faz na promoção de uma boa educação.

Na próxima sessão faremos uma discussão sobre a formação continuada e como esta tem acontecido no município em estudo.

3.2 - Formação inicial e formação continuada – complementaridade necessária

Iniciaremos esta sessão fazendo alusão à Meta 16 do PNE 2014 – 2024, que visa:

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)

Esta meta é fruto do reconhecimento da importância da formação continuada para o processo de desenvolvimento profissional dos docentes e para sua valorização. Por formação continuada entendemos o processo ao qual se dá seguimento e atualização aos conhecimentos construídos durante a formação em nível superior. As mudanças que ocorrem na sociedade, nas relações entre os seres humanos e destes com o contexto em que se encontram, demandam dos docentes que a forma de lidar com os conhecimentos e com os demais sujeitos envolvidos no processo educativo também passem por mudanças. Neste sentido, a formação continuada apresenta-se como o meio adequado para que estas mudanças e novas compreensões da sociedade aconteçam. Nunes e Oliveira (2017, p. 67-68) destacam:

A necessidade de o professor desenvolver competência social para que este se sinta capaz de assumir as situações conflituosas provenientes das mudanças sociais de cada tempo histórico. Para tanto, há de se pensar e propor estratégias desde a formação inicial (e também no exercício da profissão, por meio da formação continuada) acerca das mudanças sociais e da consequente exigência de formação profissional.

No âmbito municipal, a formação continuada está contemplada na Meta 14 do PME 2015 – 2025 e prevê o mesmo que está disposto no PNE 2014 – 2024. Para atingir estas metas foram estabelecidas algumas estratégias, dentre as quais:

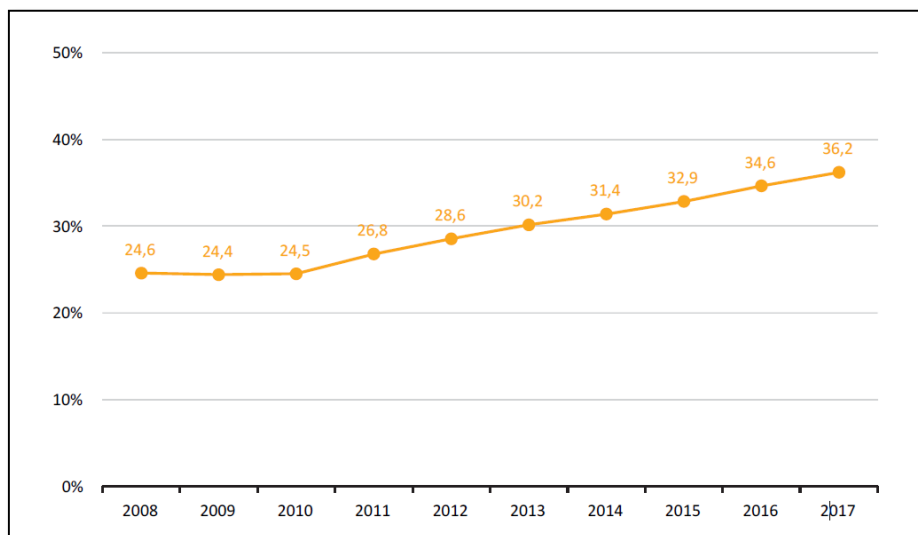
Realizar parcerias com a União e/ou Estado para o oferecimento e apoio a formação continuada dos professores, [...] apoiar, em parceria com a União e/ou Estado, os professores para o ingresso e permanência em cursos de pós-graduação *stricto* ou *lato sensu*, [...] implantar, política municipal de formação continuada para todos os profissionais da educação, construída em regime de colaboração com os entes federados ou por iniciativa própria” (DÁRIO MEIRA, 2015, p. 78 – 79)

Estas estratégias partem do diagnóstico municipal que foi exposto no mesmo plano. Nele, consta que:

A formação continuada em serviço, que fortalece a prática docente através da Pós-graduação, Mestrado e Doutorado encontra muitos obstáculos. É amparada no Capítulo II, Art.86 e Art.87 do Estatuto do Magistério Público e Plano de Carreira e Vencimentos dos Servidores do Magistério Público (LEI N. 049/2003) que trata da Qualificação Profissional. E quem se dispõe a utilizá-las, tem que arcar com custos próprios. (DÁRIO MEIRA, 2015, p. 51)

O diagnóstico apresentado data de 2015 e a Meta 14 e estratégias também. A pesquisa de campo mostrou que parte dessa meta já foi atingida. O gráfico 12 aponta que 71% dos docentes fizeram pós-graduação a título de especialização, superando a meta de 50% estipulada pelo município e a média nacional até 2017, divulgada pelo Inep, conforme gráfico abaixo.

Gráfico 17 - Percentual de professores da educação básica com pós-graduação *latu sensu* ou *stricto sensu* – Brasil – 2008-2017



Fonte: Brasil, Inep, 2018.

O gráfico 12, em relação ao gráfico 17, mostra uma situação favorável do município em relação à média nacional. No entanto, a situação favorável se restringe à quantidade, pois os docentes continuam sendo os responsáveis pela formação como veremos adiante. Salientamos

ainda que na meta municipal para a formação continuada, os 50% se referem à pós-graduação *latu sensu* ou *stricto sensu*, minimizando a responsabilidade da gestão municipal com a continuidade da formação dos docentes em cursos de mestrado e doutorado.

O quadro seguinte apresenta os cursos de especialização concluídos pelos docentes:

Quadro 11 – Especializações cursadas pelos docentes de Dário Meira

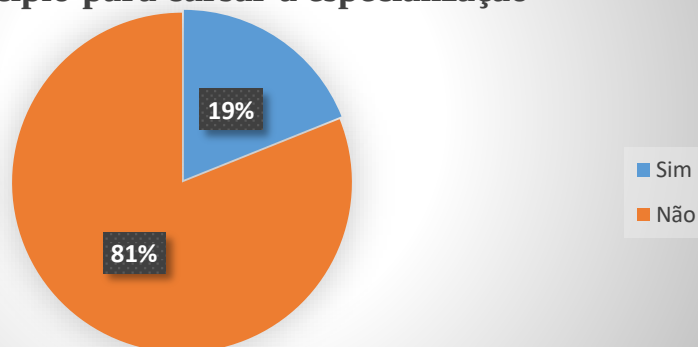
N.	Especializações cursadas pelos docentes de Dário Meira	Frequência
1-	Alfabetização e Letramento	6
2-	Psicopedagogia	5
3-	Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa	3
4-	Língua Inglesa	2
5-	Educação Infantil	2
6-	Gestão educacional	2
7-	Geografia e Meio-Ambiente	2
8-	Ensino de Matemática	2
9-	Educação Física Escolar	1
10-	Ensino de História	1
11-	Inclusão social	1
12-	Educação Ambiental	1
13-	Língua Portuguesa e Literatura Brasileira; e, Educação Inclusiva	1
14-	Gestão Pública e Alfabetização e Letramento	1
15-	Não respondeu	7
Total		37

Elaborado pela autora.

Fonte: Questionários, 2019.

As especializações são bem variadas e partiram do que os docentes consideraram ser sua necessidade. Embora 71% dos docentes do município tenham feito pós-graduação, todos fizeram por iniciativa própria e precisamos destacar que 92% destes cursaram em faculdades privadas. Quando perguntados se obtiveram incentivos ou contribuição do poder público para os cursos de pós-graduação, as respostas foram:

Gráfico 18 - Porcentagem de docentes que obtiveram e que não obtiveram contribuições do município para cursar a especialização



Elaborado pela autora.

Fonte: Questionários, 2019.

Dos 7 docentes, 19%, que afirmaram ter obtido contribuições, listaram apenas transporte e espaço físico em uma escola do município para que os encontros presenciais ocorressem. Um dos docentes listou a oferta de curso pela SEC-BA. O curso foi ofertado para professores da rede estadual, na qual o docente também atua.

Estas respostas sinalizam para o fato de que também na pós-graduação, o poder público se exime de sua responsabilidade em cumprir o que está proposto nas leis e deixa a cargo dos docentes, responsabilizando-os mais uma vez pelo que deveria ser atribuição dos gestores. Floriani sobre esta situação afirma que “dependendo das estratégias propostas no próprio documento para implementação das metas, novamente teremos conquistado no papel, o que não se consegue efetivar por falta de uma política nacional e dotação orçamentária que garanta ao professor este direito” (FLORIANI, 2008, p. 113).

Não foram poucos os docentes que utilizaram seus salários para pagar pela formação por não terem esse direito garantido. Os relatos obtidos pelas CIPs comprovam esta informação.

Fiz minha graduação em universidade pública e a especialização eu fiz em faculdade particular sem nenhuma contribuição ou incentivo municipal. Eu quero muito fazer um mestrado, mas como ensino 40h, não tenho tempo, não posso abrir mão do meu salário e não sei se tenho direito a uma licença remunerada pra isso e se eu tiver direito, eu não tenho certeza se o município vai me conceder. Eu preciso de um apoio e da garantia que meu salário não vá ser prejudicado. (DOCENTE VERMELHO)

Isso é um problema. Assim como a formação inicial, a pós-graduação nunca foi prioridade para nossos gestores. Para a pós, eu não tenho conhecimento de nenhuma contribuição pra ninguém, a não ser a informação no caso do convênio como o da plataforma freire, mas na pós, nunca soube de nenhum incentivo. (DOCENTE VERDE)

A respeito destas informações, os estudos de Prada as reforçam e ainda trazem novos elementos.

[...] no Brasil, embora a formação continuada de professores seja garantida pela própria LDB/ 96, observamos como o tempo para ela é contrário ao período de trabalho - nos fins de semana ou nas férias e, ainda, em muitos casos, os custos são por conta dos próprios profissionais, constituindo-se, mais em uma obrigação que em um direito. (PRADA, 2007, p. 121)

O docente Amarelo, que no momento não atua em sala de aula por estar ocupando um cargo na gestão educacional no município também se pronunciou:

O número de docentes com especialização é razoável, mas a secretaria não tem se ocupado dessas questões, por que a gente acaba tentando resolver as preocupações do momento que sempre são muitas e acaba tomando todo nosso tempo. Este ano mesmo é ano de Prova Brasil, prova da Saeb, e a gente tem toda a preocupação de ficar fazendo formação com os professores, trabalhando com o aluno, mas essa formação é em serviço nos horários de AC. Às vezes com profissionais daqui, outras vezes trazendo profissionais de fora. Mas preferimos fazer com os profissionais daqui porque tem muitos com bom potencial. Mas na Especialização, Mestrado e Doutorado não temos nos envolvido. (DOCENTE AMARELO)

Os relatos destes docentes, tanto dos que estão em sala de aula quanto do que está na gestão, reforçam o quadro de indiferença com a formação continuada dos professores. Como já abordamos em outras situações, os municípios pequenos apresentam demandas por vezes mais complicadas do que os municípios maiores, o que os obriga a dedicar atenção a questões como a que foi relatada pelo docente Amarelo, em que a preocupação do município, no momento, são os resultados da prova da Saeb, que incidirão no Ideb municipal e consequentemente no repasse das verbas. A respeito das preocupações com o Ideb, o docente Verde fez uma inferência.

Hoje já se tem uma visão da necessidade de investir no professor, por causa do Ideb. A partir dos resultados de 2007, dos dados estarem explícitos, os gestores passaram a ter uma preocupação com a imagem do município, mas a gente ainda não vê essa preocupação sendo efetivada como deveria ser, isento de mesquinhez, de influência político-partidária, de achar que professor tá querendo demais, da dificuldade de liberar o professor, mesmo sabendo que é direito dele. É uma série de fatores que eu diria que tem dificultado a formação dos professores de Dário Meira. (DOCENTE VERDE)

Estamos diante de uma situação que para os docentes representa um desafio. Tem-se o objetivo de melhorar os índices municipais, no entanto, os professores e sua formação, não estão incluídos no processo de melhorar a qualidade da educação, para consequentemente melhorar os indicadores.

Durante a coleta de dados, os professores reafirmaram a necessidade de cursos de atualização, que também oferecidos de forma isolada no município, com exceção do PNAIC, que é programa federal que oferece um curso de formação continuada direcionado aos docentes que lecionam do 1º ao 3º do ensino fundamental e já está presente no município desde 2012. Na impossibilidade de frequentarem os programas de pós-graduação, muitos docentes veem nestes cursos a possibilidade de atualização dos conhecimentos necessários à sua atuação.

O docente Vermelho reivindica que “a secretaria deveria promover mais cursos de capacitação em nosso município”. O docente Preto reforça:

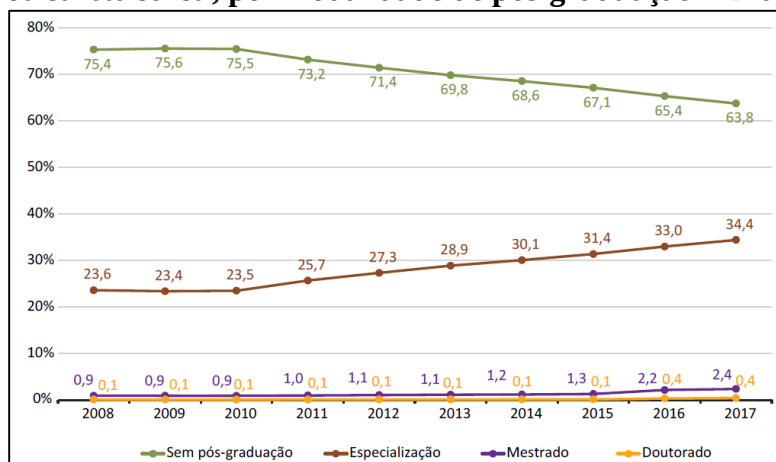
O que precisa melhorar em nosso município em relação aos professores é que os gestores poderiam fazer cursos de capacitação, mas pra cada um no seu nível. Porque não adianta só falar, tem que ter ideias práticas, no meu caso, ideias pra educação infantil. Esse ano até que tem acontecido. Veio uma professora duas vezes pra fazer curso com a gente e foi muito bom. Mas não acontece em toda gestão.

O docente Amarelo, por sua vez, afirmou que sempre acontecem formações, mas que estas são feitas de acordo com a necessidade e por modalidade. Não como um curso contínuo, mas através de formações, normalmente de um dia, sobre um tema específico.

Temos presenciado durante a última gestão uma preocupação em ofertar palestras, cursos de pequena duração e formações nos momentos de planejamento, com vistas a trazer esclarecimentos sobre os descritores utilizados nas avaliações de larga escala. Estas iniciativas pontuais têm efeito momentâneo, que até podem contribuir com os resultados destas provas, mas quando analisadas do ponto de vista de propiciar avanços na qualidade da educação e da valorização dos docentes, tais iniciativas mostram um resultado pouco favorável.

A respeito da formação *stricto sensu*, conforme foi informado pelo docente Azul, apenas um professor da rede municipal já concluiu o mestrado e outras duas docentes estão com o curso em andamento. Este número está muito aquém da média nacional, que já é baixa. O Inep divulgou este dado em 2018, com base em informações de 2017, e consta no gráfico abaixo.

Gráfico 19 - Percentual de professores da educação básica com pós-graduação *latu sensu* ou *stricto sensu*, por modalidade de pós-graduação – Brasil – 2008-2017



Fonte: Brasil, Inep, 2018.

De acordo com o gráfico, a média de mestres na educação básica no Brasil é de 2,4%, enquanto no município não chega a 1%. Já a quantidade de doutores, que na média nacional é 0,4%, no município permanece em zero. Diante dessa realidade complicada, com indicadores muito ruins, ou os gestores voltam-se para o cumprimento das metas, tanto no âmbito nacional como no municipal, ou não haverá possibilidade de mudanças neste cenário.

Diferente da pós-graduação *latu sensu*, que é largamente oferecida pelas faculdades privadas em polos espalhados por todo o país, impulsionando os professores a aderirem a estes por conta própria em busca da titulação e ascensão na carreira, os cursos *stricto sensu*, por exigirem mais investimentos, continuam muito distantes das possibilidades dos professores, além de promoverem, no caso do Plano de Carreira (PC) do município, um incentivo de apenas 10%, não sendo atrativo para os docentes. Sobre a formação continuada, Freitas (2012, p. 123) traz a seguinte reflexão ao analisar dados da pesquisa TDEBB¹⁴:

A não valorização, pela CAPES, dos cursos de especialização como cursos de pós-graduação *latu sensu*, vinculados aos programas de pós-graduação *stricto sensu*, leva-nos a afirmar que a existência de cursos de especialização na imensa maioria das universidades públicas tem direcionado os professores para cursos de especialização em instituições privadas, que, por sua vez, criaram um nicho mercadológico próprio para atender uma demanda das redes e dos docentes na busca da titulação como única forma de ascensão na carreira.

¹⁴ A pesquisa Trabalho Docente na Educação Básica no Brasil (TDEBB), foi desenvolvida pelo grupo de pesquisa GESTRADO/ UFMG, em parceria com outros grupos de pesquisa de outras instituições. A pesquisa do tipo survey, realizada em 2009, contou com um universo de 664.985.280 sujeitos docentes e por 34.556 unidades da educação básica das redes públicas e conveniadas do Brasil. (OLIVEIRA; VIEIRA, 2012a)

A constatação da autora demarca a formação continuada no campo das políticas públicas nacionais e chama a atenção para a necessária atenção que deve ser dada pela CAPES aos cursos de pós-graduação *latu sensu* e aponta este problema como um pretexto para a desresponsabilização das redes com a formação. No caso dessa desresponsabilização, fica configurado que a formação continuada não tem sido tratada como direito dos docentes e dever do Estado, como preconizam as políticas públicas. Como consequência,

A fragilidade da condição docente se acentua, perpetuando a desigualdade educacional e profissional pelas condições de formação: duplas jornadas e salários incompatíveis, aliados à condição de vida da imensa maioria dos professores, têm atuado como instrumentos que aprofundam a desigualdade educacional pela formação e impedem a ascensão a níveis mais elevados da carreira docente. (FREITAS, 2012, p. 123)

Ao fazermos uma associação entre a afirmação de Freitas e a situação dos docentes municipais, percebemos que a ascensão destes profissionais aos maiores níveis da carreira configura-se como um dos maiores desafios que eles terão que enfrentar. Assim como no caso das políticas de formação inicial, alguns elementos estão muito presentes nas políticas de formação continuada, a ausência de articulação entre os entes federados, dotações orçamentárias insuficientes para garantir estas políticas, responsabilização dos docentes causada pela desresponsabilização das gestões e forte inserção da iniciativa privada na promoção de cursos de formação, impulsionando os docentes a aderirem a estes cursos, já que a poder público não os garante.

Ressaltamos que o período histórico que abordamos até aqui não esteve imune às orientações neoliberais, pelo contrário, lançou mão de muitas delas. O que não podemos negar, no entanto, é que muitas políticas desenvolvidas neste período tiveram como foco o desenvolvimento social e a diminuição das desigualdades, que perpassam por alguma melhoria das condições da educação para as classes menos favorecidas e para as categorias de trabalhadores desse setor, embora tais melhorias ainda fossem tímidas, se comparadas às demandas historicamente deixadas para segundo plano no contexto das políticas. Fato que, de acordo com Paccola e Alves (2018, p. 272-273) “caracterizaria certa ruptura com o projeto neoliberal, que, apesar de não significar uma quebra de hegemonia, pode apontar para o reordenamento da correlação de forças na sociedade brasileira neste período”.

Estes autores aderem à teoria que nomeia os governos Lula e Dilma como neodesenvolvimentistas, pois mantiveram políticas neoliberais, estruturais na sociedade

brasileira, e diferentemente dos governos anteriores, desenvolveram novas políticas econômicas e sociais que incluíram as classes subalternas. A fase neodesenvolvimentista teve fim com o impeachment de 2016, que destituiu a presidenta Dilma Rousseff e reinaugurou uma fase neoliberal com o presidente Michel Temer.

Na próxima sessão, faremos uma reflexão maior a respeito das influências neoliberais e suas consequências nas políticas de formação docente no Brasil. Após esta, trataremos da formação de professores após o impeachment.

3.3 - Indícios da influência neoliberal nas políticas e na realidade da formação docente

Um documento de 2014 divulgado pelo Banco Mundial (BM) com o título “Professores Excelentes: Como melhorar a aprendizagem dos estudantes na América Latina e no Caribe” (BRUNS; LUQUE. 2014) traz uma demonstração de como o sistema do capital vê a educação e o papel dos professores na sociedade contemporânea, fornecendo “orientações”, inclusive, sobre como deve ser a formação destes profissionais.

No prefácio deste documento que apresenta claramente uma ideia da escola como empresa que deve ser gerida com foco na produtividade e eficácia dos seus funcionários, os autores destacam as políticas progressivas de assistência social desenvolvidas a partir dos anos 2000 que conseguiram tirar mais de 80 milhões de pessoas da pobreza e tornou o ensino fundamental quase universal.

Seguindo, os autores informam que “a desaceleração econômica dos últimos anos lançou dúvidas sobre a sustentabilidade do progresso da década anterior” (BRUNS; LUQUE, 2014, p. 12), vinculada a fatores externos como o crescimento mais lento da China e o aumento dos juros internacionais. A solução sugerida pelos mesmos para este problema, porém, não pode ser esperada do exterior, e a região em questão, incluindo o Brasil, “precisa desenvolver as próprias estratégias de produção mais diversificada, exportações de maior valor e crescimento sustentável de longo prazo” (BRUNS; LUQUE, 2014, p. 12). Para que tais ações sejam possíveis, afirmam ser necessário aumentar o capital humano, pois “é a aprendizagem dos estudantes [...] que produz a maior parte dos benefícios econômicos dos investimentos na educação” (BRUNS; LUQUE, 2014, p. 12). Mais à frente, argumentam que “a qualidade da educação está condicionada à qualidade de nossos professores” (BRUNS; LUQUE, 2014, p. 12).

Cabe destacar que, dentre os autores do referido documento, a maioria é economista e consultores do Banco Mundial, fato que merece atenção dada a intenção do documento, que segundo eles, é propor melhorias para a educação nos países da América Latina e do Caribe. Freitas (2014) faz uma crítica à interferências de profissionais como estes, chamados por Ravitch (2011) de reformadores educacionais (*corporate reformers*), que, não sendo profissionais da educação, em sua maioria, tentam imprimir nas escolas a lógica empresarial e obter daí lucros e resultados considerados mais produtivos. Para tanto, tratam a sala de aula e a própria escola como uma linha de produção e lhe impõem medidas que informam se a produção está sendo feita segundo as metas estabelecidas, isso sem levar em conta a multiplicidade de fatores que interferem no processo de ensino-aprendizagem e que são diversos de uma instituição para outra e até mesmo dentro da uma pequena escola.

Algumas das informações do documento Professores Excelentes merecem destaque, a saber: 1- “evidências globais e regionais sobre a importância dos resultados da educação para o crescimento econômico e a competitividade” (BRUNS; LUQUE. 2014 p. 25); 2- “A baixa qualidade média dos professores latino-americanos e caribenhos é o fator limitante sobre o progresso da educação na região” (BRUNS; LUQUE. 2014 p. 25); 3- “A qualidade dos professores na região é comprometida por um fraco domínio do conteúdo acadêmico, bem como por práticas ineficazes em sala de aula[...]; fazem uso limitado dos materiais didáticos disponíveis, especialmente da tecnologia da informação e comunicação (TIC) e não conseguem manter os estudantes interessados. (BRUNS; LUQUE, 2014, p. 25); 4- O maior desafio para elevar a qualidade dos professores não é fiscal nem técnico, mas político, porque os sindicatos dos professores em todos os países da América Latina são grandes e politicamente ativos (BRUNS; LUQUE. 2014, p. 26);

Ao analisarmos o item 1, percebemos que a intenção do documento não é mostrar os resultados da educação com vistas à formação humana e voltada para o desenvolvimento social, histórico e crítico dos sujeitos. O objetivo é unicamente o crescimento econômico e a competitividade. Esta é uma evidência de como a educação tem sido utilizada para atender aos fins do sistema do capital, que a cada nova crise estrutural, como afirma Mészáros (2011), se reestrutura e utiliza novos meios para atingir seus fins. Nesta perspectiva, formar mão de obra para atender às demandas da produção e do mercado passa a ser o principal objetivo da educação escolar, sem que este seja, muitas vezes, percebido pelos sujeitos envolvidos. Além disso, as próprias relações sociais que acontecem no interior da sociedade capitalista tratam de

desenvolver uma aceitação das condições impostas pelo sistema vigente, determinando novas formas de ensino e aprendizagem que convergem para atender às novas necessidades de reprodução desta mesma sociedade.

Partem desta constatação, as mudanças que tem acontecido no sistema educativo, tais como a incorporação de avaliações externas e internacionais, a atuação dos reformadores educacionais propondo inovações que visem à maior produtividade, a inserção do setor privado na educação através de parcerias que, às vezes com a desculpa de “não terem fins lucrativos”, promovem mudanças educativas e impõem materiais didáticos que apenas reforçam a manutenção da sociedade, além de determinar quem são os culpados pelos baixos resultados encontrados nas avaliações citadas. Em nosso país, há um grupo expressivo de reformadores que também tem desenvolvido esta mesma ideologia, como afirmam Beltrão e Tafarell:

No Brasil, formam-se organizações com função análoga a exercida por sujeitos coletivos no que se refere à indução, planejamento e execução de políticas educacionais, organizando redes locais que se integram à rede internacional. A organização que conquistou maior evidência foi a Todos Pela Educação (TPE), criada e mantida, principalmente, por empresas dos setores financeiro e industrial. (BELTRÃO; TAFARELL, 2017, p. 5).

O movimento Todos Pela Educação, criado em 2005, utilizou a mesma justificativa de baixa qualidade da educação e a pequena capacidade competitiva do país, para lançar o projeto Compromisso Todos pela Educação em parceria com o Estado e demais esferas públicas de poder, atingindo uma posição estratégica e hegemônica no campo educacional.

Em relação aos itens 2 e 3, observamos que o Banco Mundial, através do documento Professores Excelentes, afirma que o fator limitante para o progresso da educação é o baixo nível dos professores. Tal afirmação é muito tendenciosa, pois visa unicamente estabelecer um novo padrão de formação que seja eficaz e produtivo para o interesse que lhe apraz. Um professor, que atenda a estas expectativas, considerado por eles como “bem treinado” é aquele que consegue adquirir a capacidade de assegurar que seus alunos aprendam, independente dos fatores sociais em que vivem, das privações, da falta de apoio educativo na família, da falta de acesso a livros e outros materiais, bem como de suas próprias condições bio-psico-afetivas. Deixam também de colocar em pauta a realidade das salas de aulas, que normalmente é marcada por um alto número de alunos com características e níveis de aprendizagem diferentes, sem contar as condições de trabalho do professor. A proposta de formação de professores do documento se insere na afirmação:

São desafios importantes para os programas de formação de professores na América Latina e no Caribe, tanto anteriores ao serviço quanto em serviço: garantir que os professores reconheçam a importância de atrair todos os alunos para o processo de aprendizagem, estejam equipados com uma série de estratégias de ensino para conseguir isso e que cheguem à escola todos os dias preparados para usar essas estratégias, e cada minuto do tempo de aula, com eficiência. (BRUNS; LUQUE, 2014, p. 40)

Estas informações têm tido grandes influências no estabelecimento das políticas públicas nacionais, que devido a concepções como a dos reformadores do Banco Mundial e sua influência, trazem uma série de novos desafios à atuação dos professores, bem como à sua formação. Como já foi afirmado, muitas conquistas foram atingidas pelos professores nas últimas décadas no tocante ao direito à formação inicial em nível superior resguardados pela lei, refletindo diretamente na quantidade de docentes com nível superior, que aumentou consideravelmente.

No entanto, como a lógica do capital é incontrolável e possui um caráter sociometabólico, ele encontra meios para superar “as resistências que encontra e adquire um ‘poder soberano’ para dominar todas as facetas do processo de reprodução societária” (MÉSZÁROS, 2011, p.711). Isso é evidenciado pelas próprias leis e resoluções que resguardam os direitos, mas estão também com marcas da interferência do setor privado e da lógica neoliberal capitalista. O PNE 2014-2024, por exemplo, que é considerado um marco das políticas públicas, traz a determinação de que os objetivos da aprendizagem devem seguir à base nacional comum curricular (BNCC), que foi aprovada na sua terceira versão e, diferente do PNE 2014-2024, foi formulada sem participação efetiva dos professores, demais profissionais da educação e da sociedade. Sobre a formação dos professores e a BNCC, este PNE determina em sua estratégia 15.6:

Promover a reforma curricular dos cursos de licenciatura e estimular a renovação pedagógica, de forma a assegurar o foco no aprendizado do(a) aluno(a), dividindo a carga horária em formação geral, formação na área do saber e didática específica e incorporando as modernas tecnologias de informação e comunicação, em articulação com a *base nacional comum dos currículos* da educação básica, de que tratam as estratégias 2.1, 2.2, 3.2 e 3.3 deste PNE (BRASIL, 2014, p. 78, grifo nosso)

Não haveria problema nesta meta, se a base que estava por ser construída, não representasse a maior parte dos conteúdos a serem estudados na educação básica, num país tão diverso como o nosso, e se não fossem escolhidos por empresas e reformadores educacionais

que tem tentado a todo custo desenvolver nas escolas um modelo de educação voltado para a reprodução da sociedade de classes e para a preparação dos alunos para posteriormente serem aprovados nas avaliações externas e mais adiante servirem como mão de obra para o mercado de trabalho. Freitas (2014) demonstrou sua preocupação com respeito à base, afirmando que sem uma discussão e definição prévia de uma matriz formativa, corria-se o risco de reforçar uma matriz conteudista que deixasse de fora importantes dimensões da formação humana. E foi isso que aconteceu com a nova BNCC aprovada em 2017, com a qual a formação de professores deverá, por lei, estar articulada.

3.4 - A formação de professores após o impeachment de 2016

A agenda neoliberal para a educação e para a formação de professores, ganhou ainda mais força a partir de 2016 com o impeachment da presidenta Dilma Rousseff e a ascensão de Michel Temer à presidência. Sobre esse período político da história do Brasil, Antunes se pronuncia, afirmando:

Como o impeachment está previsto na Constituição do país, gestou-se a “alternativa ideal”: deflagrar um golpe com aparência legal, constitucional. Um golpe que, contando com o decisivo apoio da grande mídia dominante, assumiu a feição de um não-golpe. Não um golpe militar, como em 1964, mas um golpe de novo tipo, forjado pelo pântano parlamentar que, até poucos dias atrás era parte da base aliada que dava sustentação aos governos Lula e Dilma. (ANTUNES, 2017, p. 53)

O golpe em questão contou não apenas com a atuação do parlamento brasileiro, mas com a mídia e com órgãos do Setor Judiciário, todos envolvidos no projeto de alterar o cenário político que desde 2003 era representado por governos de esquerda e que mesmo com inúmeros problemas e incoerências, tentou fazer no Brasil a inclusão social da camada mais pobre dos cidadãos. O projeto de governo petista, não mais servia aos interesses da classe burguesa, que precisava ampliar seus lucros e manter-se numa situação de equidistância das demais camadas sociais.

Desde o golpe de 2016, muitas foram as medidas e reformas que tem representado retrocessos nas políticas públicas sociais e educacionais e tem dificultado o processo de formação docente. Podemos citar a aprovação da PEC (Proposta de Emenda à Constituição) do Teto dos Gastos que congelou os gastos em educação e outros setores por vinte anos (BRASIL, 2016 b) e o veto à prioridade prevista para o PNE para 2018 através da Lei de Diretrizes

Orçamentárias sancionada em 2017 (BRASIL, 2017 a), ações que comprometem diretamente o cumprimento das metas de formação e valorização docente.

Outra medida que demonstra a falta de reconhecimento da importância da formação docente para o processo de ensino-aprendizagem ficou explícita no parágrafo IV, do artigo 61, da Lei 13.415/2017, que institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral (BRASIL, 2017b). Nesta Lei, que como um todo promove de forma clara a privatização da educação, abre-se margem para que profissionais com “*notório saber*” possam ministrar aulas nas turmas de ensino médio, sem que tenham passado por cursos de licenciatura, bastando apenas que apresentem domínio do conteúdo que deverá ser ministrado. Esta medida resulta numa maior desvalorização da carreira docente, uma vez que qualquer pessoa pode assumir seu lugar bastando ter o notório saber. Sobre este assunto, Motta e Frigotto afirma que:

Por permitir a contratação de supostos especialistas, porém não licenciados, como professores, essa “reforma” desobriga ou força os estados a não realizarem concursos públicos. Permite, como o caso atual do estado do Rio de Janeiro e que deve ser o modelo geral, que os estados se enquadrem na mordida da austeridade às custas de cortes de salários e aposentadorias, aumento da contribuição da Previdência e flexibilização, ainda maior, das leis trabalhistas. Com o corolário, afirmam-se as parcerias público-privadas como estratégia de privatização do Ensino Médio pela venda de pacotes e determinação do conteúdo e dos métodos de ensino por institutos privados ou organizações sociais, supostamente neutros. (MOTTA; FRIGOTTO, 2017, p. 369)

O Estado mais uma vez, tenta se isentar de sua responsabilidade com a formação docente e com a qualidade da educação, demonstrando que neste governo, a economia, a privatização, as reformas que diminuem direitos são a prioridade.

É necessário mencionar também as constantes ameaças que foram feitas de interrupção do Pibid que já foi abordado anteriormente. Instituído em 2007 e implantado em 2008 no governo Lula, o Pibid consolidou-se como um programa fundamental tanto para a permanência de estudantes de licenciatura nas universidades, por causa das bolsas de estudos que recebiam, e, como um importante elo entre as instituições formadoras e as escolas de educação básica de todo o Brasil. Com o pretexto de inviabilidade orçamentária e justificado pelos frequentes cortes nas verbas para a educação, o presidente Michel Temer propôs novas regras para o programa que resultaram em seu enfraquecimento. Mais uma vez percebemos as estratégias capitalistas de diminuir a participação do Estado nas políticas públicas e no fomento de uma educação de

qualidade para todos, uma vez que esta perpassa por uma formação docente também de qualidade.

Como estratégia de aprofundamento das ações neoliberais na educação brasileira, Temer assina o Decreto nº 9.057, em 25 de maio de 2017¹⁵, no qual facilita o credenciamento de novos cursos e abertura de faculdades e polos privados na modalidade EaD e abre precedente para que cursos de pós-graduação aconteçam fora das unidades e polos das faculdades.

O Decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017 (BRASIL, 2017), que regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394/96, que estabelece nova regulamentação para a EaD, atende em grande medida o que está previsto nas orientações do Banco. O decreto acaba com a necessidade de autorização prévia do MEC para abertura de polos, definidos como unidades descentralizadas da instituição de Educação Superior, no País ou no exterior, para o desenvolvimento de atividades presenciais relativas aos cursos ofertados na modalidade a distância. As instituições que tiverem autorização do MEC para cursos a distância, terão autonomia para a abertura dos polos, bastando que essas instituições tenham bons indicadores de qualidade. (SANTOS, 2018, p. 182)

Esta medida foi tomada no mesmo período em que foi anunciado o corte nas verbas do Programa de Financiamento Estudantil (FIES). Além disso, segundo Santos (2018) as disposições deste governo “indicam, ainda, que há uma flexibilização na regulamentação, especialmente com o Decreto 9.057 de maio de 2017, que negligencia a garantia do padrão de qualidade e favorece a expansão do mercado da Educação Superior, por meio de uma oferta massiva pelo privado” (SANTOS, 2018, p.184).

Dessa forma, o Estado abriu espaço para o crescimento das instituições privadas em regiões ainda não alcançadas pelas universidades públicas, com a “comodidade” da modalidade EaD, e esvaziou ainda mais a sua função de promotora de políticas de formação em nível superior, confirmadas pelo decréscimo no orçamento federal para as universidades, que saiu de 15 bilhões em 2015, para 8 bilhões em 2017, não passando de 5 bilhões em 2018.

Não sendo bastante, antes de encerrar o governo, o MEC enviou ao CNE uma proposta de base nacional comum da formação de professores. Não uma base como a que foi proposta por Gatti (2010), no sentido de combater a fragmentação nos conhecimentos relativos à docência, mas uma base que tenta montar uma padronização nos currículos, inserindo a lógica do desenvolvimento de competências e facilitando o controle sobre os processos de formação de professores. Freitas (2019) se posiciona a respeito dessa base, afirmando que:

¹⁵ Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Decreto/D9057.htm.

Ao que tudo indica, o MEC/CNE busca consolidar a 2a. fase da reforma educacional, deflagrada no contexto do golpe de 2016, alterando radicalmente a política nacional de formação dos profissionais da educação, com uma cadeia de ações no âmbito da formação continuada e carreira. O Parecer evidencia o retorno a uma formação inicial de caráter técnico-instrumental, ao caracterizar, na estrutura curricular, tanto na **parte comum** [...] de 800 hs, quanto na **parte de aprofundamento** de 1.600 hs o estreito e exclusivo alinhamento ao desenvolvimento, nos professores, de competências e habilidades indicadas na BNCC das diferentes etapas da educação básica, evidenciando o estreitamento do currículo de formação. (FREITAS, 2019, s/p, grifos da autora)

O que a autora aponta é que no âmbito da formação de professores, os mecanismos internacionais, principalmente, a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), através dos reformadores educacionais no Brasil, tem posto em prática uma concepção de educação atrelada à mercantilização e ao gerencialismo. A autora complementa, afirmando que “evidenciamos como as forças neoliberais e os reformadores educacionais em nosso país se articulam interna e internacionalmente para impor um projeto de educação que coloca em risco a educação pública como um bem público” (FREITAS, 2019, s/p). O risco para a educação pública citado por Freitas tornou-se ainda mais provável a partir da eleição de Jair Bolsonaro em 2018.

Com base na análise do plano de governo e nas primeiras ações do presidente Jair Bolsonaro, que tomou posse em 1º de janeiro de 2019, a perspectiva não é muito animadora para os docentes, posto que os ideais neoliberais que interferiram por muito tempo nas questões educacionais podem se manifestar com maior intensidade a partir de agora. Antunes (2019), sobre as propostas de Bolsonaro, que incluem ensino fundamental à distância, militarização das escolas e meritocracia na atuação docente, afirma que “é o neoliberalismo levado ao limite, com mais privatização, mais concentração de renda [...], mais enriquecimento das burguesias, mais empobrecimento das classes trabalhadoras, mais informalidade do trabalho, coisa que Bolsonaro insiste em defender.”

O cenário apresentado por Antunes (2019) tem se confirmado, e os professores precisarão empenhar-se ainda mais na vigilância e defesa de seus direitos, para que aqueles que já foram conquistados, não se percam durante o atual governo. Deste o início do governo, através das falas, propostas e ações do presidente e dos dois ministros do MEC até aqui, Ricardo Velez Rodriguez e Abraham Weintraub, presenciamos uma investida contra os professores e as propostas de retrocessos na educação que desencadearam uma série de mobilizações em todo o

país, em quase todos os meses deste governo, pela defesa da educação pública de qualidade. Dentre os pronunciamentos e ações em questão, citamos a ausência de propostas concretas para a educação; críticas a professores, teóricos e pesquisadores que defendem uma educação básica e superior mais inclusiva e defensora da diversidade, afirmando que nas universidades acontecem muitas “balbúrdias”; expõem o país internacionalmente ao rechaçar a contribuição teórica e o legado de Paulo Freire; com o pretexto da necessidade de desenvolver a ordem e a disciplina supostamente perdidas pelas escolas, tem defendido e tentado ampliar a quantidade de escolas cívico-militares; corte de orçamento para as bolsas de pesquisas do CNPq; proposta de fusão da CAPES com o CNPq, mostrando desconhecer as funções e especificidades de cada uma; criaram o *Future-se*, que é um projeto que pavimentava o caminho a privatização das universidades públicas, dentre outros tantos exemplos que são amplamente divulgados.

Confirmando com as ideias deste governo a respeito da formação de professores, foi divulgada em outubro de 2019 a 3ª versão do parecer do Conselho Nacional de Educação, que tem como assunto “Diretrizes Curriculares Nacionais e Base Nacional Comum para a Formação Inicial e Continuada de Professores da Educação Básica”, atualizada em 18/09/2019, e apresenta-se como texto de referência para orientar a Base Nacional de Formação dos profissionais da educação e tem por objetivo revisar a Resolução CNE/CP Nº 02/ 2015, que “*Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada*”, com base nas Resoluções CNE/CP Nº 02/2017 e Nº 04/2018, que tratam da formulação e implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para a Educação Básica.

De acordo com este parecer, “é imperativo inserir o tema da formação profissional para a docência no contexto de mudança que a implementação da BNCC desencadeia na Educação Básica” (BRASIL, 2019, p. 1). Para tanto, afirmam que por meio da Comissão Bicameral, seguiram “procedimentos históricos deste CNE”, ao realizar reuniões com diferentes agentes como o MEC, o Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed), a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime), a ANPED, a Anfope, o Movimento Todos Pela Educação, dentre outros.

É importante destacar que quando discorre sobre os indicadores de aprendizagem e da formação de professores, o documento lança mão de resultados de avaliações internacionais para dar ênfase à “importância da qualidade do professor no processo de aprendizagem escolar

dos alunos”. De acordo com as avaliações em questão (a Teachers matters: attracting, developing and retaining effective teachers, realizada pela OCDE em 2005, e como os sistemas escolares de melhor desempenho chegaram ao topo, da McKinsey Co., em 2008), “a qualidade dos professores e do ensino ministrado é o fator mais importante para explicar o desempenho dos alunos” e “a qualidade de um sistema educacional não pode ser maior do que a qualidade de seus professores, porque ela é a alavanca mais importante para melhorar os resultados educacionais” (BRASIL, 2019, p. 7). Posições similares às que foram apresentadas na sessão anterior.

Percebemos nestes trechos uma posição dúbia, que de um lado reconhece a importância do professor para a aprendizagem dos alunos e de outro coloca sobre este profissional a responsabilidade que não lhe cabe, desconsiderando o contexto amplo e a real responsabilidade das gestões responsáveis por cada sistema de ensino, como já discutimos e é esclarecida por Freitas:

A implementação da proposta [...] nos conduzirá a mais da mesma forma de organização do trabalho pedagógico já vista nas escolas, ampliada pela teoria da responsabilização, a qual sufoca atualmente a juventude nas salas de aula, que privilegia a sua adaptação às necessidades do aumento da produtividade das empresas, conduz a uma concepção de escola centrada no cognitivo e em testes que legitimam as classificações e ranqueamentos que estimulam a responsabilização e a meritocracia como forma de denegrir a educação pública, conduzindo-a à sua privatização e à precarização do magistério. (FREITAS, 2014, p. 1108)

Outro ponto que merece destaque nesta versão do parecer, é que o caráter controlador e gerencialista da educação está muito presente, a exemplo do trecho a seguir, que sugere que a formação tem que estar alinhada aos mecanismos de avaliação e que o ingresso na carreira precisa ser controlado.

A experiência internacional também mostra que para formação inicial de professores, os referenciais podem estar alinhados aos mecanismos de avaliação [...] Também podem estar articulados a mecanismos de certificação ou registro para controlar o ingresso na carreira docente. (BRASIL, 2019, p. 11)

Outro fator que demonstra a responsabilização indevida dos professores sobre os resultados da educação pode ser percebido quando o documento faz referência às competências gerais da BNCC e sobre elas, afirma que: “[...] implica que as aprendizagens essenciais, previstas nos documentos oficiais, a serem garantidas aos estudantes, requerem um conjunto de

competências profissionais dos professores para que possam estar efetivamente preparados para responderem a essas demandas”. (BRASIL, 2019, p. 13)

Cabe aos professores, de acordo com o parecer, estar munidos das competências que são necessárias para responder ao que se espera da formação e do desenvolvimento dos estudantes, que envolve tanto fatores cognitivos, quanto sociais, emocionais e preparação para o trabalho. Dentre as três competências profissionais exigidas dos docentes e que compõem a Base Nacional Comum para Formação Inicial e Continuada de Professores da Educação Básica (Conhecimento Profissional, Prática Profissional e Engajamento Profissional), destacamos a terceira, Engajamento Profissional, que pressupõe que o professor esteja comprometido com o próprio desenvolvimento profissional, construir um planejamento profissional visando atingir sua realização como profissional da educação, engajar-se em práticas e processos de desenvolvimento, assumir a responsabilidade de seu autodesenvolvimento, engajar-se na construção de estratégias para assegurar a aprendizagem de todos os estudantes da escola. (BRASIL, 2019)

O que se propõe com esta competência é reforçar o caráter regulador de políticas e não promotor das mesmas. Confere-se ao professor a responsabilidade por sua formação e por seu desenvolvimento profissional, bem como a responsabilidade pela aprendizagem e desenvolvimento integral dos estudantes, assim como engajar-se e comprometer-se com o trabalho das escolas junto às famílias e às comunidades.

Diante de tantos retrocessos num mesmo parecer, várias entidades, em conjunto, emitiram uma nota de repúdio à 3ª versão do Parecer, afirmando que as proposições ali expressas,

destroem as políticas já instituídas; desconsideram a produção e o pensamento educacional brasileiro ao retomarem concepções ultrapassadas como a pedagogia das competências; apresentam uma visão restrita e instrumental de docência e negativa dos professores; descaracterizam os núcleos formativos, a formação pedagógica e a segunda licenciatura; ignoram a diversidade nacional, a autonomia pedagógica das instituições formadoras e sua relação com a educação básica; relativizam a importância dos estágios supervisionados retrocedendo, desse modo, nos avanços que a área alcançou com a Resolução 02/2015. Repudiamos, também a proposta de institucionalização de institutos superiores de educação, assim como a proposição de referenciais docentes de caráter meritocrático para a valorização do professor (formação, carreira, salário e condições de trabalho), entre tantas outras impropriedades (ANFOPE e outras, 2019, s/p).

Trata-se, enfim, de uma proposta que em nada tende a contribuir com a formação e valorização docente, nem mesmo com a educação básica. A adesão deste governo à agenda “conservadora nos costumes e liberal na econômica”, coloca em risco todas as conquistas dos professores ao longo das últimas décadas.

Embora os avanços educacionais já conquistados pelas leis e diretrizes ao longo de anos, no que se refere à formação docente, estejam ameaçados pelas novas políticas educacionais implementadas no Brasil, sob a influência dos reformadores neoliberais, uma vez que esta disfarça o profundo esmaecimento da construção do conhecimento sólido para a formação docente e valoriza a eficiência, a produtividade e o desenvolvimento de uma formação voltada para o preparo dos educandos para o mercado de trabalho, não podemos perder de vista que os próprios professores são, neste caso sim, os responsáveis pela tomada de atitude e mudança de rumos que a educação precisa tomar. Freitas reforça este pensamento com as seguintes palavras:

Aos processos de desmonte e destruição da universidade pública e dos atuais cursos de licenciaturas, temos que contrapor o aprofundamento e a radicalização na implementação das nossas DCNs de 2015, ampliando a discussão com as Faculdades e Centros de Educação, coordenadores de cursos de pedagogia e das licenciaturas, fóruns de licenciaturas existentes, entidades científicas, estudantes, com os professores da educação básica, denunciando o caráter excludente da proposta em relação aos jovens licenciandos das classes populares; o estreitamento da formação, transformando professores em meros gestores da BNCC, em um “prático”, pois desprovidos da sólida formação teórica no campo dos fundamentos da educação e das áreas científicas objetos do ensino, comprometendo o caráter da formação das novas gerações. (FREITAS, 2019, s/p)

Sabemos que a realidade que vivemos hoje é o resultado de uma construção histórica que precisa ser conhecida e enfrentada, pois expressa o fortalecimento de um ideal de sociedade e de educação que convergem para a manutenção da exclusão e desigualdades sociais. Da mesma forma que o capitalismo possui a capacidade sociometabólica de se reestruturar a cada nova crise que enfrenta, cabe aos docentes fortalecerem-se como profissionais da educação, tanto de modo individual no cotidiano do trabalho docente, como de modo coletivo por meio dos sindicatos e demais instituições de luta coletiva, para que a cada nova investida contra a garantia de seus direitos, eles consigam desenvolver mecanismos para enfrentar as novas proposições deste sistema. Antes disso, é necessário que busquem conhecer na totalidade os ideais vigentes nas propostas e ações governamentais, pois só assim desenvolverão a consciência de contra quem e contra o que devem lutar.

A mesma necessidade de atuação da categoria docente pela defesa de seus direitos formativos no âmbito federal, deve estar presente na esfera municipal em Dário Meira. Como constatamos através da pesquisa ora apresentada, a quantidade de docentes com nível superior no município saiu do marco zero no início dos anos 2000 para 93%, de acordo com os questionários. Neste número estão incluídos os professores que cursaram programas de formação e em maior proporção, os docentes que por conta própria buscaram a iniciativa privada. Além disso, as dificuldades apresentadas pelos docentes reforçam a ideia de que se tem buscado uma responsabilização dos docentes por sua formação, enquanto a gestão pública municipal se esquia deste papel. Conhecer seus direitos de formação, e consequente valorização, e defendê-los, é, pois, uma necessidade urgente para os docentes deste município.

CAPÍTULO 4: VALORIZAÇÃO SALARIAL DOCENTE

O salário, além da formação inicial e continuada, planos de carreira e condições de trabalho e saúde, é uma das condições para assegurar a valorização dos docentes. No Brasil, o estabelecimento de um piso salarial que fosse comum a todos os professores e que promovesse condições melhores de vida atravessou fases de intensa mobilização da classe e mesmo com a aprovação da Lei que o institui, muitos professores ainda não tem esse direito assegurado. Esse capítulo tratará destas questões e apresentará uma análise dos principais impedimentos para o cumprimento da Lei 11.738/2008 no Brasil e no município de Dário Meira.

4.1- Histórico de lutas por um piso salarial

No âmbito legal, o piso salarial para os professores já tem amparo desde a Constituição Federal de 1988, tendo como marco a Lei 11.738/ 2008 e respaldo no Plano Nacional de Educação (PNE) de 2014.

Nesta sessão, traçamos, desde a década de 1980¹⁶, quando teve início o processo de redemocratização, passando pela década de 1990, período de ascensão do neoliberalismo, das reformas do Estado e da Educação, até os dias atuais, o percurso das lutas da classe trabalhadora docente pelo estabelecimento de um piso salarial nacional, que resulte não só numa valorização simbólica, expressa no reconhecimento social da importância da profissão, aspecto que também tem sido negado em nossos dias, mas numa valorização concreta, que promova melhores condições de vida e trabalho a estes profissionais.

Oliveira reafirma a importância do cumprimento do piso, argumentando que:

O fundamento da implementação integral da lei é a própria valorização do magistério, uma vez que incidiria, há um tempo, em aspectos econômicos, garantindo um piso salarial e diminuindo as desigualdades entre níveis salariais docentes nas diversas regiões do Brasil; assim como a garantia de resguardar um dos aspectos da especificidade do trabalho docente que é a necessidade de planejamento e formação continuada, ou seja, a preservação

¹⁶ Embora o recorte deste trabalho seja as duas últimas décadas, atinamos que seria necessário fazer uma retrospectiva da atuação dos profissionais da educação brasileiros pelo estabelecimento de um piso salarial nacional, para compreendermos a dinâmica e processo que culminou na aprovação da Lei 11.738/ 2008. A participação dos docentes e das entidades que os representavam foram imprescindíveis para que o direito ao piso fosse garantido na legislação, sendo um passo para a valorização salarial destes profissionais.

das qualidades de uma atividade intelectual que exige constante preparação e jornada paga garantida para além das atividades em sala de aula. (OLIVEIRA, 2016, p. 36).

A aprovação de um piso salarial para a carreira do magistério no Brasil atravessou um longo e tumultuado processo que durou várias décadas. A Lei 11.738/ 2008 (BRASIL, 2008), conhecida como Lei do Piso, é resultado de uma correlação de forças que já durava décadas. Antes mesmo da Constituição Federal de 1988, que em seu texto original, no artigo 206, preconizou um piso salarial profissional para o magistério, a classe docente precisou unir seus esforços para combater um crescente movimento de desvalorização salarial, proporcionado pelo aumento no número de alunos e, conseqüentemente das redes, sem uma arrecadação de impostos que fosse correspondente. Além disso, boa parte dos professores não apresentava a formação exigida, até então em nível médio, justificando, de forma irresponsável a baixa valorização dada a estes profissionais desde o período da ditadura militar. Ferreira Junior e Bittar, a respeito deste período, informam:

O arrocho salarial foi uma das marcas registradas da política econômica do regime militar. No conjunto dos assalariados oriundos das classes médias, o professorado do ensino básico foi um dos mais atingidos pelas medidas econômicas que reduziram drasticamente a massa salarial dos trabalhadores brasileiros. O processo da sua proletarização teve impulso acelerado no final da década de 1970 e a perda do poder aquisitivo dos salários assumiu papel relevante na sua ampla mobilização, que culminou em várias greves estaduais entre 1978 e 1979 (FERREIRA JUNIOR; BITTAR, 2006, p. 1166)

O período da ditadura militar (1964 – 1984), foi caracterizado pelo desprestígio da profissão, pelo controle das ações docentes, pela perseguição política (incluindo tortura e morte) dos que se opunham ao regime, além do arrocho salarial e conseqüente proletarização da profissão.

A situação relatada foi determinante para a construção da nova identidade social dos professores da educação básica brasileira. O processo de proletarização da classe promoveu a consciência de que a atividade dos professores não correspondia ao campo dos profissionais liberais, confirmada na perda de seu *status* social, e sim à massa dos trabalhadores, já que estavam submetidos às mesmas contradições socioeconômicas deste grupo (FERREIRA JUNIOR; BITTAR, 2006), e, portanto, devendo unir-se a estes em suas lutas.

Com o fim da ditadura e início da redemocratização do país, parte da categoria docente, consciente da precarização a que estava submetida e já imbuída da necessidade de defender

melhores condições de trabalho e salário, engajou-se na luta sindical, assim como a categoria operária (FERREIRA JUNIOR; BITTAR, 2006).

Neste cenário, teve destaque a Confederação dos Professores do Brasil (CPB), que teve origem em 1960 como a primeira Confederação dos Professores Primários do Brasil (CPPB), passou por repressões na década de 1970, mas em 1979, conseguiu incorporar os professores que atuavam no ensino médio, tornando-se a partir daí, uma referência de sindicalização docente, principalmente no período de redemocratização, e na década seguinte, mesmo com as proibições¹⁷ (FERNANDES; RODRIGUEZ, 2011). Filiou-se à Central Única dos Trabalhadores (CUT), assumindo sua condição proletária, e fortaleceu sua luta “pela defesa da escola pública, pelo *Piso Salarial Profissional*, pela Carreira Unificada e pela Formação Profissional Inicial e Continuada sob responsabilidade dos Poderes Públicos” (MONLEVADE, 2000, p.56, grifo nosso). O envolvimento dos professores na defesa de um Piso Salarial e de outras demandas permitiu a Arroyo a seguinte análise:

Nos novos elementos incorporados se destacam aqueles que configuram os professores como trabalhadores, como força de trabalho submetida à lógica mercantil (...). O movimento de professores desvelou uma realidade que o discurso educativo ultrapassado tentava encobrir, uma grande conquista que tem de ser creditada aos professores e suas lutas. (ARROYO, 1991, p. 156)

O agravamento da crise econômica da década de 1980, a adoção da política neoliberal a partir da década de 1990, além das disponibilidades financeiras irregulares entre os estados e municípios foram impedimentos para que governos estaduais e municipais se ocupassem em garantir uma política de salário condigno à função dos professores, ignorando as greves que se repetiam e se alongavam reivindicando o estabelecimento do piso.

No entanto, os movimentos organizados pelos professores, que inclusive tiveram expressiva representação no Congresso Nacional quando estava sendo discutido projeto de elaboração da Constituição (VIEIRA, 2012), conseguiram atingir avanços significativos, em termos de garantias do direito à valorização ao ser promulgada a Constituição Federal de 1988. De acordo com o Artigo 206, inciso V:

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

¹⁷ Uma das ações dos governos tidos como neoliberais é o enfraquecimento das associações e sindicatos, que segundo eles atrapalham as ações governamentais. Na visão de Adam Smith (1985), que é um liberal, mas foi seguido pelos neoliberais neste quesito, a organização dos trabalhadores em sindicatos ou associações poderia interferir no planejamento, produção e circulação das mercadorias, o que teria reflexo negativo na no livre desenvolvimento da economia, devendo o poder público, por este motivo, desestimular as organizações desses grupos.

[...]

V - valorização dos profissionais do ensino, garantido, na forma da lei, plano de carreira para o magistério público, com piso salarial profissional e ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, assegurado regime jurídico único para todas as instituições mantidas pela União;

[...] (BRASIL, 1988a)

Ficou determinado ainda no Artigo 60, inciso III, alínea “e”, do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias (ADCT), “e) prazo para fixar, em lei específica, piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica;” (BRASIL, 1988b). Monlevade (2008), em estudo encomendado pelo Senado Federal, chama atenção porém, para o fato de que devido ao perfil conservador de maioria do Congresso que se opôs às tendências de estabelecimento de uma carreira unificada sugeridas pelas comissões temáticas, as expressões “carreira nacional” e “piso nacionalmente unificado” ficaram de fora do texto final. O autor considera como “amarras” esses pontos e outros como os que respaldavam costumes arraigados, a exemplo do acúmulo de cargos e de concessão de bolsas para escolas privadas com verbas públicas.

Independente dessas limitações, os direitos garantidos na Constituição refletem a luta dos profissionais da educação que mantiveram seu empenho para tornar efetivos tais direitos. De acordo com Vieira (2012), a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), representante destes profissionais no período, conseguiu aprovar em 1989, em Congresso, várias resoluções que tratavam de questões como Piso Nacional equivalente ao salário mínimo do Dieese, reajustes mensais de salários, considerando que a alta inflação do período corroía o salário dos trabalhadores, e plano nacional de carreira. Posteriormente, a CNTE foi recebida pelo Ministro da Educação no governo Itamar Franco, Murilo Hingel, para tratar sobre a construção de um Piso Salarial Profissional Nacional (PSPN) não obtendo muito êxito.

As tentativas de negociação que já duravam anos se seguiram pelos próximos governos, sem que houvesse resultados a contento já que o período econômico e político não era favorável aos anseios da categoria. Registramos que a partir de 1990, após a Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jontiem, na Tailândia, teve início o processo de reformas educacionais, que aconteceram no âmbito da reforma do Estado e “intensificaram a privatização da educação, bem como sua descentralização e municipalização e, ainda, introduziram a gestão empresarial na educação básica” (FERNANDES; RODRIGUEZ, 2011, p. 91). As mobilizações dos professores, no entanto, não foram suficientes para barrar as investidas dos reformadores

educacionais durante a década de 1990, que conseguiram manter a ‘estrutura’ e aprofundar “a opção pela modernização e dependência mediante um projeto ortodoxo de caráter monetarista e financista/rentista” (FRIGOTTO, 2011, p. 240).

Em 1994, no governo Itamar Franco, foi apresentado o Acordo Nacional de Educação para Todos, que contou com a participação de diversos atores sociais e que, em relação ao Piso, defendia:

Para obter equidade e qualidade na educação, faz-se imprescindível a implantação de um piso salarial profissional nacional do magistério de, no mínimo, R\$ 300,00 (trezentos reais), com garantia de seu poder aquisitivo em 1º de julho de 1994. Fará jus a esse piso salarial, entendido como remuneração total no início da carreira e excluídas as vantagens pessoais, o professor habilitado, pelo menos, em nível de 2º grau e que esteja no exercício de atividade técnico-pedagógica em instituição educacional. (BRASIL, 1994, p. 22)

Este acordo representou para a categoria a possibilidade de lograr êxito quanto à instituição de um Piso Nacional, principalmente por que a CNTE participou da elaboração do Acordo e advertiu para a necessidade de que o mesmo não ficasse na intencionalidade, mas passasse a ser compromisso dos governos municipais e estaduais. Tal expectativa, porém, durou pouco.

Em 1995, assume o governo Fernando Henrique Cardoso (FHC). Segundo Oliveira (1999) foi uma fase de desmonte do Estado pelas vias das privatizações e desorganização da classe trabalhadora. Uma das primeiras ações deste governo, ainda em 1995, foi romper com o Acordo Nacional de Educação para Todos, ao restringir a participação da União no financiamento da educação básica. Ainda no governo FHC, deu-se início à política de fundos, através do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef), segundo o qual os estados e municípios deveriam destinar 60% dos recursos ao pagamento dos docentes. Essa determinação abriu margem para que governadores e prefeitos utilizassem esse percentual como o máximo a ser gasto em salários dos professores, resultando em baixos salários e desvalorização ainda maior na carreira. Outro ponto questionado pela categoria é que o Fundef só se responsabilizaria pelo Ensino Fundamental, ficando a educação infantil e o ensino médio descobertos e, portanto, inviabilizando um piso unificado para todos os professores da educação básica.

Ainda em seu governo, foi promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), na qual, em seu Art. 67, está definido que os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais através, dentre outros itens, de “[...] III - piso

salarial profissional; [...] período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho;” (BRASIL, 1996). Mais uma vez a lei deixa de amparar um piso que seja nacional, e portanto estendido a todos os professores da rede básica e, embora o piso tenha sido incluído na LDBEN, o mesmo não saiu do papel, reforçando a ideia de que a preocupação deste governo com a categoria docente era mínima, como afirmam Andrade e Lucena:

Na educação fundamental, o intenso processo de precarização do trabalho dos professores foi instaurado no país, sendo que o salário e as condições de trabalho dos professores não corresponderam às iniciativas de melhoria apontadas pelo governo federal. (ANDRADE; LUCENA, 2017, p. 82)

Os governos FHC, nesta perspectiva, promoveram reformas econômicas e educacionais ao longo da década de 1990, que caracterizaram-se pelo incentivo e aplicação de recursos públicos na esfera privada em todas as áreas; privatização de empresas públicas; eliminação de custos com políticas públicas nas áreas sociais; exploração máxima da força de trabalho em sua dimensão concreta, e também na abstrata, afetando a educação; subordinação às determinações do Banco Mundial quanto à gestão administrativa e pedagógica das escolas; além das restrições ao movimento sindical, especialmente o docente.

Nesse panorama, a luta histórica de educadores organizados em suas entidades representativas, com apoio de frações da sociedade, pelo piso salarial profissional, que havia sido inscrito na Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), sucumbiu e foi somente retomada com a aprovação da emenda constitucional n. 53/2006 e da lei n. 11.494/2007 (BRASIL, 2006b, 2007a), que regulamentou e instituiu o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb). (FERNANDES, et al., 2018, p.4)

A emenda constitucional n. 53, aprovada em 2006, alterou o inciso V, do Artigo 206 da Constituição Federal, substituindo “profissionais do ensino” por “profissionais da educação escolar” e incluiu o inciso VIII, definindo a obrigatoriedade do piso nacional, o que representou um avanço para os docentes. A nova redação ficou da seguinte forma:

Art. 206 - O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:
[...]

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, 2006)

A emenda em questão foi aprovada já no governo do presidente Luís Inácio Lula da Silva, que foi eleito em 2002 com expressivo apoio dos movimentos sindicais em resposta às

políticas antipopulares do governo anterior e com a expectativa dos trabalhadores de uma gestão voltada para a igualdade social e ampliação de direitos da classe trabalhadora. Sobre o início do governo Lula, Sader (2010) afirma que foi uma fase difícil para o então presidente, devido à conturbada situação econômica encontrada e dos consensos construídos na vigência de políticas neoliberais, dos quais muitos ele assimilou na tentativa de viabilizar ações de seu governo. Na visão de Fernandes e Rodriguez (2011, p. 93) “embora em seu programa de governo apresentasse princípios e diretrizes alternativos ao ideário neoliberal, sua administração revelou as profundas contradições que engendram o modo de produção capitalista”.

Esta situação foi responsável por ações como a aprovação da reforma da previdência que desencadeou uma grande mobilização da CNTE e de outras centrais sindicais que resistiram à perda de direitos previdenciários e acabou por retardar o debate em torno do Piso. O que há de positivo nesta situação é que os sindicatos recuperaram durante este governo uma abertura política que lhes permitiu oportunidades de negociação que haviam sido perdidas no governo anterior. Esta afirmativa, porém, não é um consenso. Braga (2010) e Galvão (2009), em contrapartida, afirmam que os governos Lula enfraqueceram a luta sindical ao trazer lideranças destes movimentos para dentro do seu governo. Na visão destes autores, houve uma desarticulação da força política das classes subalternas, através da acomodação de alguns sindicatos e da perda de identidade de outros. Nenhum dos dois autores, no entanto, fez referência à CNTE, que era e continua sendo a principal organização de defesa dos direitos da categoria docente e manteve forte atuação durante estes governos.

Além da Emenda 53, teve influência na instituição do piso salarial, o Fundeb, que substituiu o Fundef e em seu artigo 22, assegurou o “[...] pagamento da remuneração dos profissionais do magistério da educação básica em efetivo exercício na rede pública” (BRASIL, 2007) e em seu artigo 41 determinou: “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). Teixeira e Nunes (2016) por sua vez, apontam algumas contradições neste Fundo que mais tarde teriam influência no cumprimento do piso. Segundo os autores, com o Fundeb ampliaram-se os recursos, aumentando 5% do percentual de 15% dos impostos que já faziam parte do Fundef (FPE, FPM, IPI-Exp., e ICMS) e acrescentou três novos impostos, o IPVA, o ITCMD e o ITR. Porém, com a abrangência do fundo para toda a educação básica, esse aumento foi praticamente imperceptível, dado que as despesas com a manutenção

e desenvolvimento do ensino e com a remuneração dos professores também aumentaram. Além disso, ressaltam os autores, os novos valores só seriam integralizados a partir de 2010.

No município de Dário Meira, a questão salarial sempre demandou muita luta por parte do sindicato que representa os professores, a APLB-Sindicato¹⁸, uma das entidades filiadas à CNTE. De acordo com o docente Azul, há uma interação muito forte entre as ações municipais e as nacionais. Nas palavras desse professor,

[..] como o sindicato é filiado à CNTE, todos os movimentos devem ser informados à CNTE, assim como os nacionais, só podemos aderir se a CNTE estiver entre os organizadores. Teve a manifestação dos estudantes pela educação mesmo e não pudemos aderir por que não veio uma orientação da CNTE. Se os alunos das escolas do município resolvessem fazer, nós poderíamos apoiar, até financeiramente, mas não tomar frente. Enfim, as ações municipais devem estar associadas às nacionais.

Há ainda uma interação deste sindicato com a coordenação estadual e regional que prestam apoio e assessoria aos núcleos municipais. Tendo uma participação em reuniões para orientar os docentes municipais quanto aos direcionamentos nas reivindicações. Ao observar o histórico municipal, a maior atuação do sindicato é referente à questão dos salários, que entre outros problemas configura um quadro de desvalorização, atraso de pagamento e até mesmo de não pagamento. Até 2003 o salário dos professores era fixado no salário mínimo e corriqueiramente, os gestores passavam meses sem fazer o pagamento destes salários.

Com a aprovação do Estatuto do Magistério e Plano de Carreira Municipal, considerado uma conquista para a categoria, houve um avanço quanto ao valor do salário, pois o Estatuto previa um aumento para cada nível da carreira, como consta no quadro 2. A aprovação deste Estatuto deu um impulso para que professores buscassem por conta própria a formação em nível superior para terem a oportunidade de conquistar os 30% de aumento previstos para professores com nível superior. Como apontamos no capítulo anterior, as gestões se eximiram da responsabilidade com a formação docente, o que propiciou a busca individual destes pela formação como oportunidade de melhoria salarial.

Tanto no período do Fundef quanto no Fundeb, embora os repasses tivessem aumentado durante a vigência deste último, as dificuldades quando ao salário permaneceram. Os gestores

¹⁸Em 1952 foi fundada a Associação dos Professores Licenciados da Bahia (APLB), que em 1989 foi transformada em sindicato e para não configurar que seria uma nova entidade, a sigla APLB foi mantida com o acréscimo da palavra sindicato.

ano após ano atrasam os salários, o que ocasionava novas manifestações da categoria. Com a mudança gradual para nível II (professores com licenciatura), os gestores começaram a apontar que o motivo da dificuldade para o pagamento dos salários era a “alta” porcentagem concedida a estes professores. Sobre problemas com o salário, alguns docentes se pronunciaram:

A gente sempre enfrentou muito problema com nosso salário, é atraso do pagamento; em final de mandato, às vezes ficamos três, quatro meses sem receber, daí colocamos na justiça e mesmo assim não recebemos, então isso aí não é satisfatório. A gente não fica contente com isso. Não é todo mês que o salário sai na data certa. Acho isso muito humilhante por que às vezes o pagamento é dia 30, outras vezes é dia 10 e acontece em todas as gestões. Isso pra nossa valorização não é bom. (DOCENTE PRETO)

Temos muitas dificuldade aqui por causa de atraso salarial, principalmente no final dos governos, que até mesmo deixam de pagar e fica na justiça, a gente esperando e só Deus sabe quando é que vamos receber. Um dia de atraso já nos prejudica muito e esse problema ainda persiste em alguns momentos. (DOCENTE VERMELHO)

Os relatos dos docentes apontam para problemas primários quando o assunto é a garantia do direito ao salário, mesmo quando este representava um valor igual ao dos demais funcionários municipais para uma carga horária de 20h semanais e continuou depois que o total de repasses pelo Fundeb passou a ser integralizado. O atraso salarial referido pelos professores foi um problema em todas as gestões municipais. Em meses que consideram crítico, devido à diminuição dos repasses, é comum os gestores atrasarem para o dia 10, dia 30 do mês seguinte ou até por mais tempo, configurando a desvalorização a que estes profissionais são submetidos.

Na sessão a seguir, abordaremos o processo de aprovação da Lei do Piso, suas principais características e a repercussão que esta lei causou no município de Dário Meira.

4.2 – Aprovação da Lei 11.738/ 08 – O Piso Salarial agora é Lei

Após muitas negociações, e manifestações, foi aprovada a Lei que definiria um piso salarial profissional nacional para os docentes. A atuação da CNTE foi imprescindível, como relata Vieira (2012, p. 177):

Outro fator fundamental foi o da mobilização permanente da CNTE que atingira, praticamente, todo o Congresso Nacional. Além de caravanas semanais ao parlamento, cada sindicato filiado à Confederação fizera contato

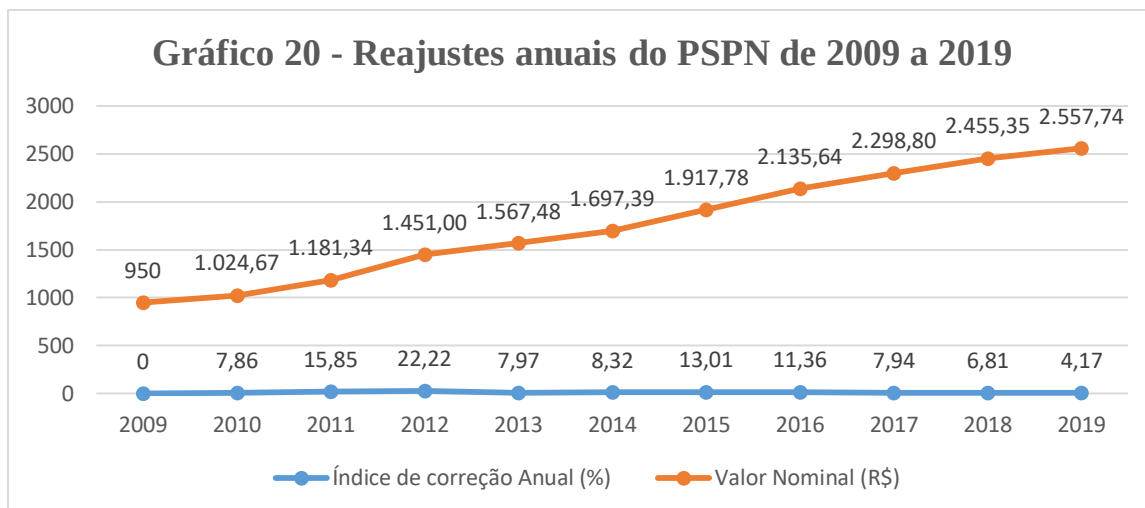
com deputados e senadores, nos respectivos estados, para inteirá-los do assunto e das proposições dos trabalhadores.

A Lei 11.738/2008 representa um marco na luta dos professores brasileiros por sua valorização salarial. Promulgada em 16 de julho de 2008, pelo presidente Luís Inácio Lula da Silva, a Lei do Piso, como ficou conhecida, regulamenta um valor abaixo do qual nenhum profissional do magistério público da educação básica do país deverá receber. O piso é referente a uma jornada de, no máximo, 40 horas semanais, para os profissionais do magistério que possuem formação em nível médio, na modalidade normal. De acordo com a Lei supracitada, no Art. 2º, § 2º,

Por profissionais do magistério público da educação básica entendem-se aqueles que desempenham as atividades de docência ou as de suporte pedagógico à docência, isto é, direção ou administração, planejamento, inspeção, supervisão, orientação e coordenação educacionais, exercidas no âmbito das unidades escolares de educação básica, em suas diversas etapas e modalidades, com a formação mínima determinada pela legislação federal de diretrizes e bases da educação nacional. (BRASIL, 2018, s/p)

Além da prerrogativa do valor do salário para estes profissionais, a Lei determina que deverá ser observado o limite máximo de 2/3 da carga horária para atividades de interação com os educandos e traz a obrigatoriedade de elaborar ou adequar seus Planos de Carreira e Remuneração do Magistério até 31 de dezembro de 2009. (BRASIL, 2008).

O valor determinado para o piso em 2008 foi de R\$ 950, 00, devendo ser reajustado anualmente, no mês de janeiro, conforme o mesmo percentual de crescimento do valor anual por aluno dos anos iniciais do ensino fundamental urbano. O gráfico 20 informa os reajustes anuais no piso salarial de 2009 a 2019 que aconteceram com base nos critérios previstos pela Lei.



Elaborado pela autora.

Fonte: Brasil/ Inep, 2018; Brasil/ MEC, 2019¹⁹.

O gráfico mostra que desde 2009, o valor do piso salarial nacional foi mudando de forma crescente, embora os índices de reajuste não mantivessem a mesma ordem. Isso se deve à exigência de proporcionar o reajuste com base na regra já apresentada. O valor do piso mais que dobrou desde a aprovação da Lei até 2019.

A Lei em questão, em seu artigo IV, determina ainda que quando o município, distrito federal ou estado não possuir as devidas condições para tanto, a União deverá complementar, conforme disposições legais e regulamentos, a integralização dos salários desde que o ente federado comprove não ter disponibilidade orçamentária para cumprir o pagamento do valor fixado. Para solicitar esta complementação, no entanto, o ente federado deverá preencher os requisitos constantes na Portaria N. 213, de 2 de março de 2011. Os requisitos são estes:

- I - apliquem pelo menos 25% (vinte e cinco por cento) da receita resultante de impostos, compreendidas as transferências constitucionais, na manutenção e no desenvolvimento do ensino;
- II - preencham completamente as informações requeridas pelo Sistema de Informações sobre Orçamentos Públicos em Educação - SIOPE;
- III - cumpram o regime de gestão plena dos recursos vinculados à manutenção e ao desenvolvimento do ensino, na forma do § 5º do art. 69 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996;
- IV - disponham de planos de carreira para o magistério em lei específica;
- V - apresentem planilha de custos detalhada, demonstrando a necessidade e a incapacidade para o cumprimento do valor do piso;

¹⁹ Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=72571&fbclid=IwAR0I2CCZRrDDOtLQBmylKmEKL98-6f-bkRDSNIVJiOjI2inrTr5MsXGRio>

VI - apresentem demonstração cabal do impacto da Lei n. 11.738, de 16 de julho de 2008 nas finanças do solicitante, conforme parágrafo único do art. 1º desta Resolução. (BRASIL, 2011, p.1)

Diante de tantos requisitos para a obtenção da complementação, muitos municípios que alegavam não ter condições de pagar o piso, deixando de solicitá-la por não conseguirem cumprir todos eles. Fernandes traz um dado importante sobre estas condições.

Importa registrar que um estudo técnico realizado sobre o “Impacto da Lei do piso salarial dos profissionais do magistério público da educação básica nas finanças municipais” [...] constata que, ao se considerar os “5.563 municípios brasileiros, apenas 2,3% reuniriam condições para solicitar recursos complementares da União para pagamento do piso, sem considerar um quarto requisito, o da gestão plena dos recursos da educação” (FERNANDES, 2013, p. 1107)

Salientamos que além desta complementação de que falamos, a qual quase todos os municípios que alegam insuficiência de recursos não conseguem solicitar, o governo federal já repassa uma complementação para os estados e municípios que não atingem o valor aluno-ano nacional, obedecendo ao que está disposto na Lei que regulamentou o Fundeb. De acordo com a Lei do Piso cabe também à União cooperar tecnicamente, assessorando no planejamento da aplicação dos recursos, com os estados, distrito federal e municípios que não conseguem assegurar o pagamento do piso.

A Lei 11. 738/ 2008, no entanto, não é fruto de reconhecimento e espontânea valorização da profissão, é em contrapartida, resultado da luta dos profissionais pela valorização que deveria ser inerente ao seu trabalho, mas nunca foi. De acordo com Vieira, o próprio presidente Lula, que era favorável ao piso, chegou a afirmar que se a CNTE queria um piso, deveria lutar por ele e, no momento abrir mão de outras demandas como o valor, ou como seria feito, por que o importante era garantir o piso e as demais demandas seriam motivo pra negociações futuras. O importante era garantir o piso. (VIEIRA, 2012, p. 177-178). A fala do presidente, na visão da autora, era uma tentativa de garantir aos professores, no mínimo, o piso nacional, que era uma luta de muitos anos, e de evitar que o projeto original da CNTE, com os “penduricalhos” que estavam presentes, como o valor e como deveria ser feito, não fosse aprovado pelo Congresso, pois a correlação de forças era grande e muitos governadores, prefeitos (através da Confederação Nacional dos Municípios – CNM) e parlamentares eram contrários ao estabelecimento de um PSPN.

O conflito entre o interesse da categoria docente e as intenções de um grupo de governadores logo ficou evidente. Após a Lei ser promulgada pelo Governo Federal, governadores de 5 estados, Paraná, Rio Grande do Sul, Santa Catarina, Mato Grosso do Sul e Ceará, com o apoio dos governadores de Roraima, São Paulo, Tocantins, Minas Gerais e Distrito Federal entraram com uma Ação Direta de Inconstitucionalidade, a ADIn n. 4167, alegando que a Lei extrapolou com a fixação de um piso e criou regras desproporcionais, referindo-se ao valor do piso e a jornada de trabalho. Os governadores afirmaram também que a Lei do Piso traria despesas exageradas, sem amparo orçamentário para os estados. Os argumentos utilizados pelos governadores em questão dão lastro para a compreensão das contradições existentes nas sociedades capitalistas que priorizam o crescimento econômico em detrimento das áreas sociais, como a educação. A posição que estes governadores assumiram, segundo Vieira, explicam a falta de prioridade que é dada à educação e, por consequência, à valorização profissional docente.

O que diferencia os governos são as opções pelas políticas a serem financiadas pelo Estado, inclusive as “deficitárias” do ponto de vista estritamente econômico. Dessa forma, os gastos ou investimentos públicos na área educacional são determinados pela prioridade do governante, a partir de sua compreensão do papel que o Estado deve desempenhar na defesa e na promoção do direito à educação. (VIEIRA, 2012, p. 134)

O PSPN enfim teve sua validade formalmente estabelecida somente em abril de 2011, após sua constitucionalidade ter sido julgada pelo Supremo Tribunal Federal. Ainda em 2011, o Fórum Nacional de Educação (FNE) emitiu uma nota pública em que reafirma

“a necessidade da aplicação integral da Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008, que regulamentou o piso salarial profissional nacional do magistério público da educação básica escolar, especialmente, após o Supremo Tribunal Federal ter julgado improcedente a Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADIn) nº. 4.167” (FNE, 2011).

Na mesma nota, o FNE defende o diálogo permanente como forma de resolver conflitos que ocasionam “*movimentos paredistas*” pela categoria do magistério, manter a transparência na utilização e prestação de contas dos recursos vinculados constitucionalmente à educação e a valorização dos profissionais da educação, que compreende “políticas indissociáveis

envolvendo a formação inicial e continuada, a remuneração condigna [...], a jornada semanal [...], bem como as condições apropriadas ao trabalho educativo”; (FNE, 2011).²⁰

Sobre as mudanças trazidas pela Lei do Piso, algumas posições são as seguintes:

O piso determinado pela Lei não seria muita coisa se não fossem os demais elementos além do valor mínimo estabelecido, porque a gente sabe que ele está aquém da função, mas o que fortaleceu e trouxe ganhos reais para o professor foi a questão da carreira. A reserva também traz uma melhoria na qualidade de vida dos professores. Mas se a gente for olhar só do ponto de vista do salário base ainda é vergonhoso, ainda permanece aquele comentário de que no Brasil não se valoriza o professor. Basta a gente acompanhar os reajustes que são vergonhosos. [...] Eu repito, a nível nacional não é um salário digno pra um professor pela profissão que exerce, mas melhorou muito. No entanto, no caso de um município que já tinha um plano de carreira como o nosso, de fato, isso trouxe um ganho salarial muito bom e a gente pode colocar a lei do Estatuto do Magistério, de 2003, como um divisor de águas, porque o base do salário para o nível médio era o mínimo e o Estatuto estabeleceu as porcentagens para quem subisse na carreira. (DOCENTE VERDE)

Depois do piso, a gente percebe que foi mais valorizado por que o salário do professor melhorou, mas acho que demora muito para os prefeitos cumprirem. (DOCENTE PRETO)

Melhorou muito. Financeiramente, melhorou muito. Porque a gente não tinha um salário base. A gente tinha o salário mínimo (DOCENTE AZUL)

Nestes comentários, junto ao reconhecimento de que a Lei melhorou financeiramente a condição dos professores, notamos que esta melhoria é relativa dado que o cumprimento da lei demora a acontecer a cada ano e o valor estabelecido, como afirmou o Docente Verde, está aquém do que é necessário para valorizar a profissão, corroborando com o pensamento de Brito (2012, p. 192): “Afirma-se a centralidade da atuação de professores para o avanço da qualidade da educação. Entretanto, a docência no Brasil se caracteriza como uma profissão cujas políticas públicas não tem equacionado o problema da desvalorização docente e sua baixa remuneração”.

No âmbito legal, a Lei do Piso recebeu um reforço através da aprovação do Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024). Durante sua tramitação, foi intensa a participação dos docentes nas Conferências Nacionais de Educação (Conaes) pela defesa de seus direitos e o

4- Ressaltamos que o FNE desenvolveu um importante papel de acompanhamento e avaliação do cumprimento da Lei do Piso e do PNE 2014-2024 e permitia uma interlocução com diversos setores da sociedade. No entanto, após o golpe de 2016 e a determinação do Ministro da Educação de excluir do Fórum alguns integrantes que representavam os movimentos educacionais e sindicais, sem um critério técnico justificável, outras entidades, a exemplo da CNTE, se retiraram do Fórum, considerando não mais haver legitimidade do mesmo para representar os interesses da classe e criaram o Fórum Nacional Popular de Educação (FNPE), em contraponto ao Fórum anterior.

resultado foi a inclusão de quatro metas direcionadas para a valorização dos professores e uma, a meta vinte, destinada ao financiamento da educação, que visa contribuir para o cumprimento das metas anteriores. Dentre estas, duas referem-se ao salário e à carreira destes profissionais:

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

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.35)

Conforme consta nestas metas, o PNE 2014-2024, assim como a Lei do Piso, são políticas públicas que dão o amparo legal para a valorização salarial dos professores e portanto, constituem-se como conquistas para a categoria. Precisamos pontuar, porém, que são necessárias algumas condições para que a lei seja cumprida. Neste caso específico, é indispensável que haja um sistema de financiamento público que garanta o cumprimento das metas, articulação entre os entes federados no planejamento e execução das metas e vigilância constante da classe na defesa de seus direitos e na busca de alternativas através de negociação constante com o poder público.

4.3 - Cumprimento da Lei Piso: As lutas agora tem novo motivo

Em 2018, passados dez anos da aprovação da Lei do Piso, foi divulgado pelo MEC, o Relatório do 2º ciclo de monitoramento das metas do Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2018), que apresenta dados a respeito do salário dos docentes brasileiros, dentre outras informações. De acordo com este relatório, ao final de 2017, o rendimento bruto médio mensal dos profissionais do magistério das redes públicas de educação básica era de R\$ 3.501,09, correspondendo a 74,8% do rendimento dos demais profissionais com nível superior completo, que chegou a R\$4.678,26. (BRASIL, 2018, p. 286). O mesmo relatório informa que houve um declínio no rendimento médio dos professores, o qual teve uma tendência de alta e seu pico em 2015, e que o poder de compra destes profissionais recuou para um patamar abaixo do que foi verificado em 2013, conforme quadro 12.

Quadro 12 - Rendimento bruto médio mensal dos profissionais do magistério das redes públicas de educação básica e dos demais profissionais com nível superior completo/comparativo

Descrição	Anos					
	2012	2013	2014	2015	2016	2017
Profissionais do magistério	3.433,25	3.617,12	3.630,08	3.723,22	3.465,70	3.501,09
Demais profissionais	5.261,75	5.139,86	5.169,38	5.159,34	4.851,75	4.678,26
Porcentagem	65,2%	70,4%	70,2%	72,2%	71,4%	74,8%

Disponível em: BRASIL/ Inep, 2018.

Pelos dados do quadro, podemos observar também que em 2017 o rendimento dos docentes correspondia a 74,8% do rendimento dos demais profissionais. Se analisarmos as porcentagens desde 2012, podemos verificar que a evolução tem sido pequena, já que a meta é alcançar 100% até o sexto ano de vigência do PNE 2014-2024. Precisamos atentar também para o fato de que este dado reflete a média nacional e diante das diferenças regionais, esse número é bem menor em muitos estados e municípios.

No dia 09 de janeiro deste ano, foi feito o anúncio de que o piso nacional dos professores para o ano de 2019 seria de R\$ 2.557, 74. Um aumento de 4,17%. Desde que foi aprovada a Lei do Piso, este foi o menor aumento constatado. O cálculo para se chegar aos aumentos anuais, como já afirmamos, independem de determinação do governo federal, pois essa atualização é calculada com base no mesmo percentual de crescimento do Valor Anual Mínimo por Aluno (VAA) referente aos anos iniciais do ensino fundamental urbano, conforme a Lei do Piso (BRASIL, 2008). O aumento deste ano é um indicador da dificuldade para que a Meta do PNE atual seja atingida.

Quanto ao município de Dário Meira e as peculiaridades que lhes são próprias, tendo algumas já sido abordadas aqui, os desafios são muito maiores para o cumprimento da Lei do Piso, do PNE e PME que estão em vigor. O docente Azul aponta como um dos principais desafios a postura da gestão diante da obrigatoriedade de cumprimento da Legislação, ao relatar uma situação que aconteceu no município:

Eu não sei se foi por falta de boa vontade ou de questão financeira, mas a gente sempre teve essa briga com o poder público, tanto com a Secretaria quanto com os gestores. Um exemplo disso, foi quando a Lei do Piso foi julgada constitucional. Nunca tinham pago o salário de junho antes das festas

juninas e o gestor procurou a coordenação do sindicato e falou que estava com o dinheiro para pagar os professores, mas não pagaria com o piso. [...] A coordenação do sindicato não aceitou. Imediatamente, a gestão colocou um carro de som na rua falando que iria pagar o salário antes das festas juninas e a coordenadora do sindicato não permitiu. Foi uma tentativa de jogar a responsabilidade para o sindicato e colocar a categoria contra o Núcleo. (DOCENTE AZUL)

O relato do professor é referente ao mês de junho de 2011, depois que o STF comprovou a constitucionalidade da Lei do Piso. Até então o piso não era cumprido no município e a Câmara Municipal foi solicitada a fazer uma sessão extraordinária para que fosse feita uma suplementação no orçamento municipal para que o novo salário fosse pago com base no PSPN. A tentativa do município foi pagar o salário antes da data para protelar ainda mais o pagamento do piso. Diante da negativa da coordenadora e da tentativa de colocar a classe contra o sindicato, parte dos professores se pronunciou favorável a decisão do sindicato e o salário saiu na data normal, já com o piso salarial estabelecido para o ano.

Com o objetivo de comprovar o cumprimento ou não da Lei do Piso e perceber o quanto os docentes conhecem desta Lei, apresentamos numa questão algumas informações acerca da mesma, como a obrigatoriedade de ser atualizado anualmente e ser reajustado desde o mês de janeiro de cada ano, e perguntamos se os docentes recebem o piso nestas condições. As respostas foram divergentes. Dos 53 professores que responderam à questão, 53% afirmaram que recebem e 47% disseram que não. Aos que responderam não, solicitamos que esclarecessem e as respostas foram as seguintes:

Quadro 13 – Situações que comprovam o não cumprimento da Lei do Piso, de acordo com os docentes de Dário Meira

N.	Situações que comprovam o não cumprimento da Lei do Piso	Frequência
1-	Só é pago através de pressão e negociações e de forma parcelada.	6
2-	O aumento do piso normalmente é pago em parcelas.	3
3-	Não é atualizado na data base.	3
4-	Depois de dois ou três meses começam os acordos para pagar.	1
5-	Pago com algumas perdas (o retroativo é perdido).	1
6-	Ultimamente sim, mas não no primeiro mês.	1
7-	Falta responsabilidade por parte dos gestores.	1
8-	Falta planejamento financeiro por parte dos gestores.	1
9-	Devido às receitas, sempre tem negociação.	1

10-	Os gestores alegam falta de recurso.	1
11-	Tem atrasos, mas outros municípios em que trabalho estão piores.	1
12-	Não respondeu.	5

Elaborado pela autora.

Fonte: Questionários, 2019.

O fato de muitos professores terem respondido que recebem o piso nas condições estabelecidas pela Lei, provavelmente tem ligação com os reajustes que são feitos anualmente, mas, sem uma reflexão acerca das condições atreladas a este reajuste. As respostas do quadro, por sua vez, embora com palavras diferentes, convergem para a mesma constatação, a de que seja por problemas com a gestão financeira, insuficiência de recurso, ou falta de responsabilidade com o cumprimento da Lei, a cada ano se repetem, por parte do sindicato que representa os docentes, as tentativas de negociação para que o piso salarial seja efetivado. A resposta 11, chama atenção, por demonstrar que o docente em questão reconhece o problema de seu município, mas afirma que em outros municípios tem sido pior, o que aponta que os desafios relativos ao pagamento do piso, não são uma desafio apenas deste município, mas de outros da região. Outros docentes, em suas falas, expuseram sua análise da situação em questão:

Historicamente, nós de Dário Meira, em todas as gestões, sofremos com isso [...] A lei do piso aprovada prevê o mês de janeiro como mês de reajuste em nosso salário e lá não fala que tem que ser negociado, é lei. Mas os gestores tem dificuldade em cumprir a Lei do Piso, e percebemos uma negligência, uma falta de compromisso dos gestores. Na visão deles, se deve à falta de recursos. Alegam que o município não tem como pagar porque a Lei Piso tornou a folha inchada, tornou a folha insustentável, impagável, mas a gente percebe que isso pode ser questionado, porque quando a gente pega as planilhas de recursos, os repasses do Fundeb pelo Banco do Brasil, que está acessível pra quem quiser ver, e os 25% que a gestão municipal tem que complementar, o argumento deles não se sustenta. (DOCENTE VERDE)

A atualização do nosso salário nunca acontece em janeiro, chegou a demorar seis ou oito meses pra cumprir todo, ou até mais. Fica uma briga do sindicato com os governantes todo ano pra gente receber o piso. (DOCENTE PRETO)

Vivenciamos vários problemas sobre o pagamento dos salários. Infelizmente. Normalmente o sindicato passa o mês de janeiro negociando o piso, quando fecha a conta, não dá pra pagar em janeiro. Aí negocia, a assembleia se reúne, vê as possibilidades e acaba parcelando. Nem sempre o pagamento do parcelamento acontece, quando acontece, não paga o retroativo. Agora mesmo, neste ano, [...] a desculpa para o pessoal do sindicato foi que o município não podia pagar no primeiro mês porque gastou muito com reforma de escolas. Eu acho que é a falta de boa vontade dos gestores. A gente sabe que o município de Dário Meira cumpre muitos direitos que estão no Estatuto, mas quanto parte para a negociação do piso, eles utilizam a

justificativa dos 30% para licenciados e que o problema hoje do município é que a folha da educação é muito alta. (DOCENTE AZUL)

Pelas alegações dos docentes, a Lei 11.738/ 2008, não tem sido cumprida como deve quanto aos valores e à data para que o reajuste aconteça. É possível inferir também, através das falas, que os gestores municipais recuam até o último momento para conferir aos docentes o direito de receber seus salários conforme a Lei estabelece, recorrendo a parcelamento e muitas vezes não o cumprindo. Alguns docentes relataram uma melhora nas condições de pagamento do piso no último governo. Sobre esta questão informaram:

Eu acho que não pagavam o piso, não é porque não queriam, eu acho que era a questão financeira mesmo. O que entrava pro município em recursos, muitas vezes não dava mesmo. Com a complementação da União só dava mesmo para pagar o salário. Nos dois últimos anos, a verba aumentou, por que aumentou também o número de alunos. O prefeito fez um projeto de doação mensal de cesta básica para alunos da EJA. Foram 2 anos esse projeto, 2017 e 2018. Teve também a ampliação de vagas nas creches e abertura de uma creche nova em Planalto Íris, em 2017. E em 2019 abertura de creche em Ponto Novo e Acaraci, de período integral, e a Escola Ala Dom Bosco também passou a ser de turno integral. Desse jeito, o gestor conseguiu aumentar o número de alunos e também os repasses da União para o município. Com o aumento da verba, a gestão não tem dificuldade em pagar o piso. Quando não paga não é por que não quer cumprir é por que a verba é insuficiente. (DOCENTE AMARELO)

Hoje, graças ao desempenho da secretária de educação, não sei se foi pela preocupação com o financeiro ou com o social, mas a verba saiu de 6 milhões por ano para 13 milhões, em média, de 2018 pra cá, por ano. Então a maior dificuldade é que os gestores diziam que não tinham verba pra cumprir o piso e se fosse olhar, realmente não tinha, mas não era problema do professor, era da folha cheia de temporários sem necessidade. Se fosse pagar só os efetivos o valor que entrava era suficiente. Hoje a questão aqui é eleitoral. (DOCENTE AZUL)

A posição destes docentes reflete uma tentativa de ampliação dos repasses através do aumento da quantidade de alunos. Esta medida deu certo no sentido que quase dobrou os repasses do fundo se compararmos com o ano de 2017, que foi o primeiro ano em que estas medidas foram adotadas, e os anos de 2018 e 2019 quando os repasses já correspondiam aos novos valores. O quadro 14 apresenta os valores dos repasses, mês a mês, bem como o total e a média mensal dos anos em questão.

Quadro 14 – Repasses do Fundeb para o município de Dário Meira no período de 2017 a 2019²¹

Meses	2017	2018	2019
Janeiro	352.179,22	715.251,29	1.396.464,74
Fevereiro	1.021.581,78	1.457.854,53	1.019.980,48
Março	556.392,91	908.246,84	922.321,12
Abril	547.595,29	697.138,51	1.042.058,77
Maio	674.054,79	1.414.155,14	1.062.545,49
Junho	571.004,97	986.549,54	916.033,06
Julho	356.899,88	896.846,48	1.001.307,67
Agosto	586.759,62	1.040.677,98	917.763,56
Setembro	368.530,56	940.344,91	942.267,77
Outubro	561.813,30	1.052.686,98	-
Novembro	456.190,41	974.583,59	-
Dezembro	791.040,08	1.417.278,97	-
Total	6.844.042,81	12.501.614,76	9.220.742,66 ²²
Média mensal	570.336,90	1.041.801,23	1.024.526,96²³

Elaborado pela autora.

Fonte: Demonstrativo de Distribuição da Arrecadação/ Banco do Brasil²⁴

Com o intuito de visualizar o valor dos repasses do Fundeb nos dois últimos anos e fazer uma comparação com os repasses a partir de 2011, quando o piso salarial começou a ser pago, apresentamos o gráfico 21, que apresenta os valores repassados no mês de junho²⁵ de cada um desses anos.

²¹ Os valores apresentados correspondem exclusivamente aos repasses da União oriundos dos impostos, incluindo as complementações. O valor corresponde à contribuição de 25% do município para o MDE (Manutenção e Desenvolvimento do Ensino) não se encontra nesta tabela.

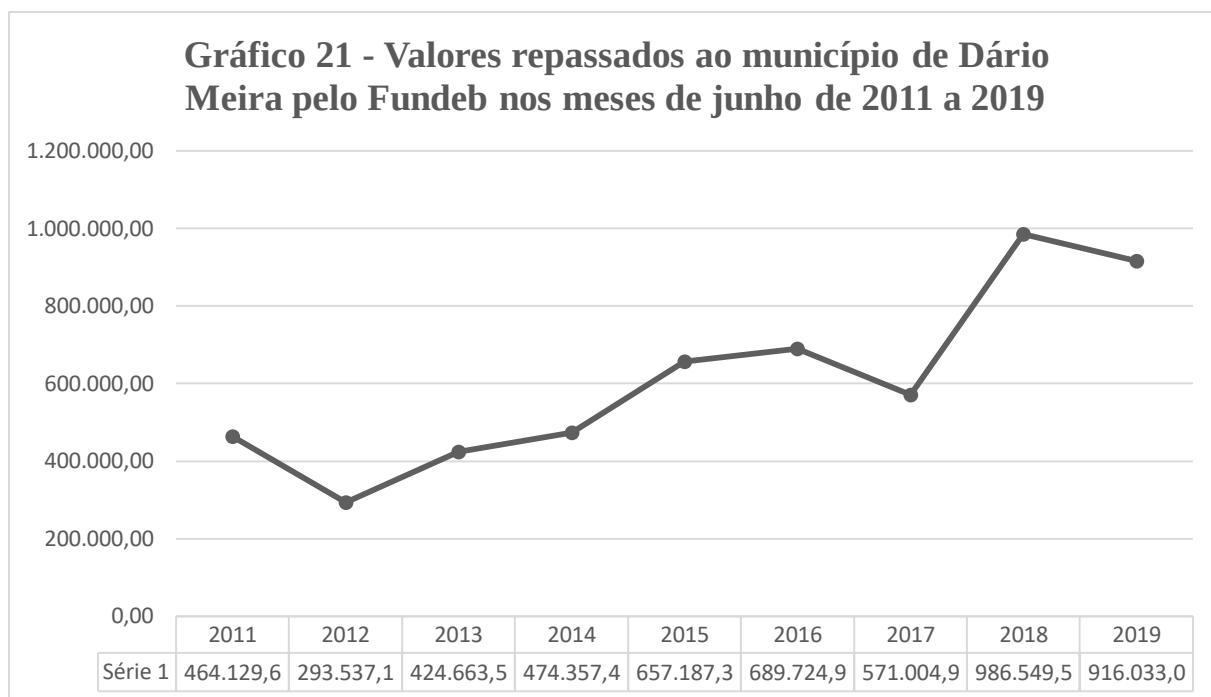
²² O total apresentado para 2019 corresponde aos repasses de janeiro a setembro, quando foi feita esta busca.

²³ Esta média foi obtida somando-se os repasses de janeiro a setembro e dividindo por nove, que foi a quantidade de meses incluída no quadro.

²⁴ As informações estão disponíveis no endereço:

<<https://www42.bb.com.br/portalbb/daf/beneficiarioList,802,4647,4652,0,1,1,1.bbx?cid=397>>

²⁵ A escolha por este mês se deve por ser o que apresenta um valor mais aproximado às médias mensais de cada ano.



Elaborado pela autora.

Fonte: Demonstrativo de Distribuição da Arrecadação/ Banco do Brasil.

Os valores dos repasses indicados no quadro 14 e no gráfico 21 nos permitem comprovar o significativo aumento decorrente das medidas adotadas pela gestão atual no município. Em 2018 e 2019, o município recebeu valores que permitiriam cumprir com o pagamento do piso salarial sem maiores dificuldades, pois o valor que deve ser gasto com o pagamento dos docentes deve ser de, no mínimo 60% do valor arrecadado dos repasses do Fundeb. Só a título de ilustração, se pegarmos o valor correspondente ao total que foi repassado ao município em 2018 pelo Fundeb e separarmos os 60% que são devidos ao pagamento dos docentes, temos mais de R\$ 7.500.000,00, um valor superior aos 100% arrecadados em 2017.

Essas cifras, no entanto, não foram suficientes para garantir o pagamento do piso salarial aos professores já no primeiro mês de cada ano. Uma das razões encontra-se no próprio motivo do aumento dos repasses: o aumento no número de alunos. Quanto mais alunos na rede, maiores tem que ser os gastos com infraestrutura, materiais, manutenção, transporte, funcionários, além da contratação de mais professores. Teixeira e Nunes (2016, p. 1) ao abordarem a necessidade de melhores salários para os professores, afirmam que para tanto, é necessário “mais recursos alocados para a educação, investimento este que só se sustentará se estiver acompanhado da vontade de mudar procedimentos, modalidades e mecanismos de alocação e utilização de recursos”. No contexto em estudo, a afirmação dos autores é muito pertinente, pois diante de

tantas demandas e ingerências, a valorização salarial docente só se dará se a mesma for posta como prioridade no município. E não só no município. O sistema de financiamento deve ser reformulado de modo que a ampliação de vagas nas escolas seja acompanhada de maior qualidade na oferta e maior valorização para os profissionais da educação.

Outro elemento que consta na Lei n. 11738/ 08 é a destinação máxima de 2/3 da carga horária para atividades de interação com os alunos. Este dispositivo da Lei, de acordo com Fernandes (2013, p.1100) “provoca impacto no quantitativo de professores e, por isso mesmo, nas finanças públicas, porque altera as relações entre o trabalho docente e sua regulação pelo Estado, com vistas a mudanças por meio de processos qualitativos”. De acordo com a autora, este foi um dos motivos da ADIn impetrada pelos governadores.

Foi este o ponto de desacordo de estados e municípios com o governo federal que resultou na Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADIn), impetrada pelos governadores dos estados. Tal situação promoveu um embate nas relações federativas, quando governadores entenderam – e este foi um dos pontos de justificativa da ADIn – a quebra de autonomia federativa por parte da União (BRASIL, 2008b) que, grosso modo, pode ser compreendida como a interferência do governo central naquilo que não é de sua alçada. (FERNANDES, 2013, p. 1100)

O resultado da ação foi nulo, posto que o STF julgou a Lei constitucional, garantindo aos docentes de todo o país, o direito a interagir no máximo 2/3 de sua carga horária de trabalho, reconhecendo a amplitude do trabalho docente e a necessidade de um tempo para planejamento e formação em serviço.

No Plano Municipal de Educação 2015 – 2025, município de Dário Meira, na estratégia 15.11 está previsto “estabelecer política de valorização dos profissionais do magistério da rede pública municipal de educação básica, respeitando o piso salarial nacional e as normas que digam respeito à sua remuneração, adequação da jornada de trabalho, [...]” (DÁRIO MEIRA, 2015, p. 80). Contudo, até agosto de 2018, apenas os professores do Fundamental Anos Finais tinham este direito garantido. Independente da Lei do Piso, este grupo de professores sempre teve o acesso à carga horária em sala de aula reduzida. Com o aumento das verbas no ano de 2018, a Secretaria Municipal de Educação implementou este dispositivo da Lei, que no município é comumente chamado de reserva técnica ou reserva de carga horária, em referência ao 1/3 que o professor atua fora da sala de aula.

Quando perguntados se o direito à reserva de carga horária lhes é garantido, 16 docentes não responderam e dos que responderam, 82% afirmaram que sim. As falas de alguns docentes esclarecem como se deu este processo.

O município começou a cumprir neste ano. A gente fica em sala de aula três dias, no quarto a gente faz o planejamento e no quinto é uma folga que a gente tem. Isso foi bom para os professores porque a gente precisa desse tempo pra planejar. (DOCENTE VERMELHO)

[...] somando-se com a reserva, melhorou muito para os professores. No início foi um choque, os professores não entenderam, achavam que estavam perdendo vantagens e dinheiro, quando na verdade, só se estava cumprindo o que já era lei e hoje os professores aprovam, depois de ter vivido e visto que o ganho em qualidade de vida foi maior. (DOCENTE VERDE)

O município começou a cumprir a reserva a partir de agosto do ano passado (2018), a secretaria conseguiu se organizar e pela primeira vez fazer valer esta questão da reserva.

Todos os professores efetivos do Fundamental I, que antes trabalhavam os 5 dias, ainda faziam atividade extraclasse e recebiam 10% por esta atividade, o antigo AC. Os professores do Fundamental I questionavam porque os professores do Fundamental II só davam 13 horas /aula (h/a) e não cumpriam o tempo determinado para o ac, que marcavam para o turno oposto e não iam. Neste ano, conseguiram fazer a articulação. Os professores dão 13 h/a e tem 7 h/a pra fazer a articulação. A Secretaria, desse modo, organizou e “premiou” os professores com um dia de folga. Todos os professores efetivos tem um dia de folga. Isso não está na Lei, mas a gestão fez, porque os professores ganham em qualidade de vida. (DOCENTE AMARELO)

A concessão do direito à reserva de carga horária não se deu a todos os docentes no mesmo período. Quando aconteceu para os professores do Fundamental I e da Educação Infantil, já terminando o ano letivo de 2018, a resistência docente foi maior que a aceitação. Muitos professores, mesmo tendo conhecimento de que esta medida constava em Lei, viam-na não como um direito e como possibilidade de melhorar as condições de trabalho, mas entendiam como uma medida da gestão para reduzir seus salários. Até então, como estes docentes trabalhavam durante sua carga horária semanal completa em sala de aula, os planejamentos eram feitos no turno oposto, uma vez por semana, e eram compensados com 10% em cima do valor base de seu salário. Com a implementação da reserva, estes 10% foram retirados, o que causou um impacto negativo no salário e consequentemente na aceitação por parte dos docentes, provocando uma reação negativa em muitos. Passados alguns meses, o avanço na “qualidade de vida”, mencionada pelos dois docentes, já havia sido percebida e a rejeição inicial tornou-se numa defesa pela manutenção deste direito pois a mesma teve um resultado positivo na

condição de trabalho destes profissionais. Oliveira e Vieira (2012, p. 153) recorrem a Marx para explicar a importância da defesa por melhores condições de trabalho.

Para Marx, a melhoria nas condições de trabalho (delimitação de jornada e aumento salarial) está relacionada à melhoria de vida dos operários. É por isso que, para o grande pensador, assegurar melhores condições de trabalho é uma luta contínua para a qual os trabalhadores não poderão ceder ao movimento de acumulação do capitalismo sem resistir continuamente.

A proposição de Marx, defendida pelas autoras, é extremamente relevante em relação à situação em tela, em que, após muito tempo, os docentes tiveram reduzida a sua jornada de trabalho, em cumprimento a uma lei de mais de dez anos, que estava sendo ignorada. A luta a que as autoras fazem menção deve ser fortalecida, pois diante de outros problemas apresentados pela gestão pública municipal, o direito por nós abordado pode estar ameaçado. Durante este ano, com o acréscimo na folha de pagamento dos professores, decorrente, em parte, pelo aumento de docentes temporários contratados para suprir o período em que professores efetivos estavam na reserva, as contas municipais da Educação aumentaram consideravelmente, o que na visão de um docente representa um risco à manutenção da reserva.

No entanto, a gente já vê uma movimentação do poder público hoje na questão da sustentação dessa reserva e a gente já tá preparado enquanto categoria para combater qualquer tipo de retrocesso. A gente não vai permitir retrocesso de maneira alguma. Nem na questão da carreira, já que a lei do piso impulsiona a reformular, e formular nos municípios que não tem, um plano de carreira, nem na questão da reserva. (DOCENTE VERDE)

Diante do cenário da comprovada melhoria das condições de trabalho, decorrentes da reserva e da possibilidade de retrocessos quanto a esta questão, é plausível a postura de “estar preparado” do docente verde, sendo que esta deve estar presente na atuação de toda a categoria para que direitos não se percam e novos sejam alcançados, como a reformulação do plano de carreira, que pode assegurar, na esfera municipal, a conquista de novos direitos.

Quanto ao plano de carreira, que é o terceiro dispositivo de valorização docente entre os que constam na Lei do Piso, o mesmo está assegurado tanto na LDBEN, quanto na Emenda que criou o Fundeb, no PNE 2014 – 2024 e no PME 2015 – 2025. No entanto, a despeito de toda esta legislação, no município de Dário Meira, o Estatuto do Magistério e Plano de Carreira dos Profissionais do Magistério data de 2003, não contemplando, assim, as novas Leis que amparam diversas conquistas da categoria, desenvolvidas nas últimas décadas.

A respeito da carreira do profissional docente, citamos algumas estratégias do PME 2015 – 2025, voltadas a este fim:

15.4 - Revisar o *plano de carreira* para os (as) profissionais do magistério da rede pública municipal, observando os critérios estabelecidos na Lei no 11.738, de 16 de julho de 2008, com implantação gradual do cumprimento da jornada de trabalho em um único estabelecimento escolar; [...]

15.11 - Manter atualizado e em consonância com a legislação vigente, o *plano de carreira e remuneração* dos profissionais do magistério público da Educação Básica municipal, assegurada a representatividade desses trabalhadores na formulação das atualizações. (DÁRIO MEIRA, 2015, p. 79, 80, grifo nosso)

Além destas estratégias, a Meta 16 é completamente voltada para a carreira e prevê:

META 16 – Assegurar, no prazo de 01 (um) ano, a existência de planos de carreira para os profissionais da educação básica municipal, tomando como referência o piso nacional profissional, definido em lei federal, nos termos do inciso VIII do art. 206 da Constituição Federal. (DÁRIO MEIRA, 2015, p. 80)

Esta meta é mais precisa do que outras pois estabelece o prazo para que o Plano de Carreira esteja reformulado. As estratégias desta Meta incluem representatividade docente na reformulação; garantir remoção dos docentes para unidades próximas às suas residências; garantir formação em nível superior a 100% dos docentes no prazo de cinco anos, diretrizes para a participação da comunidade na vida da escola, dentre outras. Estas estratégias são muito importantes para a valorização dos docentes, no entanto, não permitiram que a meta fosse até agora efetivada. A última estratégia desta meta, por sua vez, está em consonância com as políticas atuais voltadas ao controle e gerencialismo da atuação dos docentes. A estratégia pretende:

16.13 - Implementar, a partir da implantação até final da vigência deste Plano, o sistema de avaliação de desempenho dos profissionais da educação, visando atingir maiores índices, tanto nos aspectos qualitativos como nos quantitativos do ensino público municipal, a partir das normas estabelecidas pelo Órgão Municipal de Educação, após ampla discussão com os Profissionais Municipal de Educação. (DÁRIO MEIRA, 2015, p. 81)

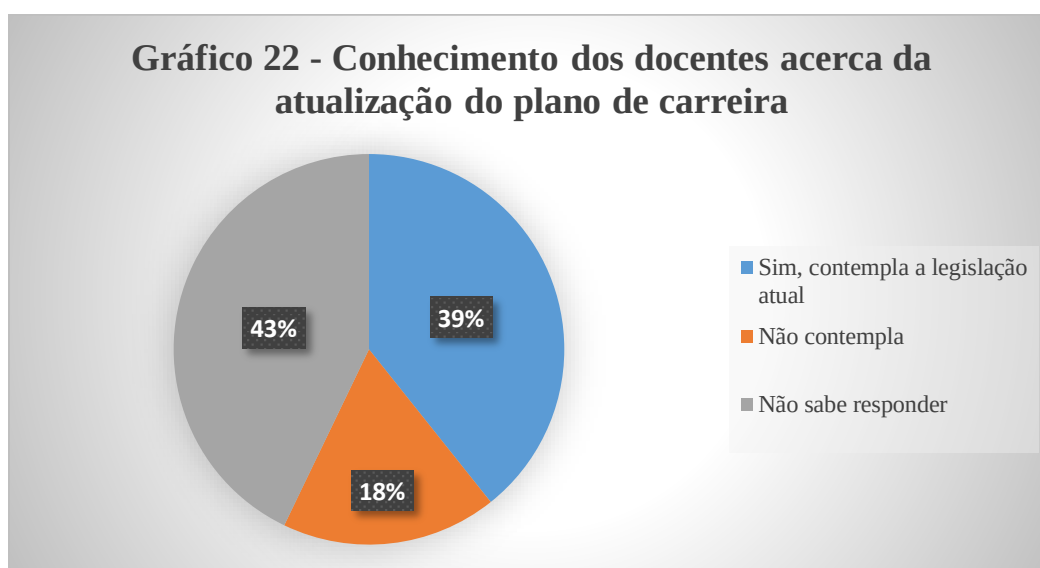
Esta estratégia está de acordo com o que já estava proposto no PNE 2014 – 2014 e na BNCC sobre o controle das atividades docentes e que, Freitas (2014, p. 1093) atribui aos reformadores empresariais da educação e sua disputa pelo controle do processo pedagógico da escola. Segundo este autor, este controle:

Baseia-se na imitação da organização do trabalho da iniciativa privada, onde o controle do processo recebe atenção privilegiada a partir da padronização e automação das atividades, tornando o trabalhador um apêndice substituível da máquina e seu desempenho monitorado por indicadores de qualidade que, se

atingidos, autorizam recompensas definidas e contingentes aos índices (recompensas sociais e financeiras).

Estas avaliações são, ainda, mais uma alternativa para tirar das gestões e colocar sobre os ombros dos docentes os resultados da aprendizagem dos alunos, principalmente nas avaliações externas, a despeito das precárias condições da educação e das ainda mais precárias condições do trabalho docente. Esta estratégia, no entanto, assim como outras que foram citadas não foi posta em prática.

A respeito da reformulação do Plano de Carreira, com base na legislação vigente, os respondentes desta pesquisa apresentaram uma informação que é preocupante em relação ao conhecimento que se tem do Plano de Carreira Municipal e consequentemente, à luta pelos direitos que ele deve amparar. Ao serem questionados se o Plano de Carreira contempla a nova legislação referente a formação de professores e salários, que são nossos objetos, as respostas foram:



Elaborado pela autora
Fonte: Questionários, 2019.

Somando a quantidade dos que não sabem responder com os que responderam sim, desconsiderando a desatualização do Estatuto, temos um número que ultrapassa 80%, o que quer dizer que a maioria dos docentes desconhece a legislação em pauta, situação que inibe a luta pelos direitos, que muitas vezes são desconhecidos. Alguns docentes se pronunciaram sobre este item da Lei do Piso.

O Estatuto está desatualizado mesmo. Em 2017 e 2018, sentamos algumas vezes para estar refazendo este plano, só que foi uma tentativa frustrada. A

gente não conseguiu ir à frente. Não sei porque a gente não consegue. Acredito que um dos impedimentos é reunir as entidades de cada seguimento. Normalmente quem está presente é o pessoal da prefeitura e a representante da APLB, que é sempre participava, mas os outros seguimentos tem muita dificuldade de estar presente. Então assim, a gente não pode tomar decisões por todos os seguimentos. (DOCENTE AMARELO)

Não conseguimos ainda reformular o Plano de carreira. Inclusive há uma tentativa constante de atualizar e fazer todos estes ajustes. Mas vejo que falta interesse, porque já tem uma comissão, toda documentação, a planilha pronta, mas o processo de reformulação não anda. (DOCENTE AZUL)

No nosso caso, defendemos fazer uma adaptação, de acordo com as leis vigentes, do nosso plano de carreira, mas nós não podemos aceitar uma perda de direitos que já foram conquistados. Há inclusive, uma discussão inicial do sindicato com a comissão do plano de carreira (PCR), a esse tocante da lei. [...] Tem a questão dos direitos adquiridos, dos percentuais que não podem ser diminuídos. É claro que temos que discutir a questão das receitas, repasses, mas não podemos aceitar diminuição de direitos. (DOCENTE VERDE)

Conforme os participantes da pesquisa, as tentativas de reformulação do Estatuto do Magistério e Plano de Carreira Municipal já ultrapassaram muitos anos sem que se chegasse a um consenso do que deve constar neste PC. Pelos depoimentos, dentre os impedimentos para que o plano não esteja atualizado estão: dificuldade em reunir os segmentos que devem estar representados no Estatuto, falta de interesse da gestão e disputa pelos direitos. A estas informações somamos um problema que já foi relatado por um docente a respeito das situações envolvendo a formação: a interferência político partidária. Com as mudanças de governo, a cada final de gestão, os novos governantes mudam os integrantes das comissões responsáveis pela reformulação do plano. Em 2016, havia uma comissão composta por representantes dos docentes, do sindicato dos professores, da Prefeitura Municipal e da Secretaria Municipal de Educação. Esta comissão participava de uma formação proporcionada pela Rede de Assistência Técnica do Governo Federal. Esta Rede está “voltada a fortalecer a capacidade estatal de planejar e mobilizar a construção dos planos de carreira, à luz do dispositivo constitucional e infraconstitucional (PNE)”. (DOURADO, 2017, p. 150)

Dentre as ações voltadas à participação da União na promoção de assistência para elaboração, adequação e desenvolvimento de políticas de valorização docente aos municípios e estados estão:

- a. Constituição e gestão de uma Rede de Assistência Técnica, composta por cerca de 150 Avaliadores Educacionais (AE), que trabalham ao longo de todos

os estados brasileiros, promovendo informações, fazendo formações e construindo mediações voltadas à estruturação das carreiras; [...]

b. articulação e pactuação federativa, entre as três esferas, para a construção de um trabalho comum relativo às carreiras;

c. oferta de insumos, informações e materiais de apoio, em que se destacam o Sistema de Planos de Carreiras (SisPCR) e o portal <planodecarreira.mec.gov.br>;

d. constituição do Fórum Permanente para o acompanhamento de atualização progressiva do valor do piso salarial nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. (DOURADO, 2017, p. 151)

Em 2016, com o auxílio desta Rede, o município enviou representantes para cursos de formação e disponibilizaram meios eletrônicos para elaboração do diagnóstico da rede municipal, a fim de reestruturar o PC com base nas Leis e na demanda do município. A formação que estava em curso foi interrompida, após a eleição e derrota do prefeito à época. Com a eleição do novo prefeito, uma nova equipe foi montada e reiniciou os trabalhos de tentativa de reformulação do PC. As tentativas, porém, tem sido frustradas, pois esbarram em questões que para a gestão são inviáveis diante do financiamento da educação e para os docentes representam nem o mínimo necessário para a sua valorização, como já apontaram os participantes. Uma destas questões é o aumento de 30% para os professores que concluem a licenciatura. O docente Verde sobre este impasse entre a gestão e os professores informou:

Realmente um questionamento dos gestores é esse. E quando a gente vai pro plano de carreira de 2003, a gente percebe que esses 30 % foram um meio de impulsionar, um agente motivador pra que os professores pudessem buscar a qualificação profissional. No entanto, observando a realidade do município e a reclamação deles de que é um valor alto, é relativo esse alto, vamos dizer, mas eu não diria que é insustentável de pagar. É um valor que é perfeitamente possível de ser pago, principalmente a partir de 2018, 2019, quando nós tivemos um ganho no Fundeb de quase o dobro, que é devido ao aumento do número de alunos. [...] Agora mesmo uma alegação que o prefeito pode fazer para os atrasos é de queda da receita, mas numa apuração de janeiro a agosto, vemos que entrou R\$ 8,241 milhões no Fundeb. A média é de mais de 1 milhão por mês. Esse argumento não se sustenta. Há um problema de gestão e nós não podemos pagar por isso. (DOCENTE VERDE)

O valor de 30%, costumeiramente reclamado pelos gestores municipais, é apontado por estes, como insustentável, baseando-se no financiamento, e ainda como um elemento que prejudica o cumprimento da Lei de Responsabilidade Fiscal. Quanto ao financiamento, destacamos que os repasses do Fundeb são a principal fonte de recursos da educação municipal, pois as receitas próprias, decorrentes de impostos que não compõem o Fundeb, são mínimas se

comparadas aos repasses deste fundo. Quanto ao cumprimento da Lei de Responsabilidade Fiscal (LRF), que determina que o valor máximo a ser gasto com pessoal é de 54% da receita corrente líquida²⁶, os municípios alegam ser um contrassenso a obrigatoriedade da destinação mínima de 60% para o pagamento dos docentes, pois acreditam que esta determinação impede que a LRF seja cumprida. Os gestores, ao fazerem esta alegação, desconsideram que os 60% são referentes apenas aos repasses do Fundeb e não ao conjunto de todas as verbas municipais, conjunto este que é o montante no qual se aplica LRF.

Contrariando as justificativas que são dadas ao sindicato dos professores locais para o não pagamento dos salários nas condições e datas estabelecidas, o docente Verde aponta “um problema de gestão” como sendo, na sua perspectiva, o principal impedimento para o cumprimento da Lei do Piso e o pagamento dos salários na data regular, esse comentário se deve ao fato de uma grande quantidade de funcionários de outro setor constarem na folha de pagamento do Fundeb, além da alta quantidade de funcionários temporários.

Diante destes conflitos, é necessário que a categoria docente se organize e se manifeste para garantir a reformulação do PC, se não for por iniciativa da gestão, que seja por exigência da categoria, que tem o direito à uma carreira estruturada e que promova sua valorização. Miura et al (2019) traz a posição da CNTE para a valorização dos docentes e afirma:

Para a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE, 2015), não basta somente o piso elevado, a estrutura da carreira é fundamental para fazer repercutir a valorização do vencimento inicial para todos os profissionais. É preciso uma carreira qualificada que projete benefícios aos profissionais. Tendo isso em vista, ressalta-se que o piso jamais deveria convergir para teto salarial como tem se observado nas discussões sobre reajuste do vencimento dos docentes. (MIURA, et al, 2019, p.13)

A discussão que deve ser feita a partir de agora é sobre quais mecanismos devem ser adotados para que as meta 17 e 18 sejam cumpridas dentro do prazo e garantam aos professores um salário equiparado ao dos demais profissionais com nível superior e que reflita a valorização que almejam.

A respeito da meta 18, o relatório do MEC apresenta um cenário também incerto a respeito do seu cumprimento no plano federal. Foi verificado que em 2017, 17 estados (63%) apresentam valor do vencimento básico acima do PSPN, 4 (14,8%) utilizam uma

²⁶ Receita corrente líquida corresponde à soma de todas as receitas tributárias de um governo, depois de deduzidos os valores das transferências constitucionais.

complementação para que o vencimento atinja o PSPN e 6 (22,2%) pagam valor abaixo do piso²⁷. (BRASIL, 2018, p. 301). Em relação aos municípios, não foi possível estabelecer as porcentagens pois os sistemas utilizados para a coleta de informações não dispuseram de dados de 1253 municípios, de um total de 5570 do país. Mas dos que se tem informação, 2667 cumprem o valor do piso, o limite de 2/3 de interação com os educandos e a exigência do plano de carreira para os profissionais do magistério. (BRASIL, 2018)

Estes resultados revelam que o cenário da proposição não condiz com o cenário da materialização das políticas. A Lei do Piso já ultrapassou dez anos e ainda é comum acontecerem mobilizações e greves para que municípios e até estados se comprometam com o pagamento do valor estabelecido anualmente como vencimento básico. A reserva de carga horária, indispensável para que o professor possa se preparar melhor, é outro quesito que não é respeitado e além destes, o plano de carreira, que poderia tornar a carreira docente mais atrativa também é renegado em muitas redes. Sobre o cumprimento e financiamento da Lei do Piso, Teixeira e Nunes afirmam que:

[...] o Estado brasileiro é o promotor da política pública, neste caso da Lei 11.738/2008, mas em muitos momentos ficou notória a falta de comprometimento deste com a complexa situação que o salário docente encontra-se atualmente. Ou seja, por diversas vezes se esquivou do problema atribuindo maiores responsabilidades aos municípios, que são detentores de menos recursos quando comparados ao montante cumulado pela União. (TEIXEIRA; NUNES, 2016, p. 12)

A questão do financiamento gera disputas até hoje entre municípios e estados com o governo federal, o que dificulta ainda mais a situação dos docentes que costumeiramente escutam dos gestores diretos que “não há condições orçamentárias para o pagamento do piso”.

Assim, nas palavras de Oliveira (2004, p. 1140) esses e outros aspectos contribuem para uma “relativa precarização” nas relações de emprego.

Podemos considerar que assim como o trabalho em geral, também o trabalho docente tem sofrido relativa precarização nos aspectos concernentes às relações de emprego. O aumento dos contratos temporários nas redes públicas de ensino, chegando, em alguns estados, a número correspondente ao de trabalhadores efetivos, o arrocho salarial, o respeito a um piso salarial nacional, a inadequação ou mesmo ausência, em alguns casos, de planos de cargos e salários, [...].

²⁷ Estes valores tem como base o vencimento básico, com base na Lei do Piso. Cumpre destacar, ainda, que a remuneração dos profissionais do magistério de todos os estados e do Distrito Federal, ao considerar gratificações, adicionais, auxílios, bonificações e demais vantagens, supera o valor do PSNP de 2017.

A citação da autora data de 2004, mas reflete perfeitamente a situação atual, em que as políticas educacionais esbarram em falta de condições, pelos motivos já abordados, para que sejam cumpridas em muitos municípios e estados. Outra questão abordada por Oliveira nesta mesma citação é o aumento do número de contratos temporários nas redes públicas. E, este é o assunto da próxima sessão.

4.4 - “Tem muita gente na fila dos desempregados pra ocupar o lugar de quem tá insatisfeito e reclamando” – A situação dos professores temporários

Com base nas pesquisas que foram realizadas, nas orientações e nos dados coletados na pesquisa de campo, fez-se necessário desenvolver mais esta sessão para abordarmos a situação de um grupo de docentes, que, não tendo sido contratados conforme determina a legislação vigente através de concursos públicos, está à margem de direitos e condições de trabalho adequadas, os professores temporários.

Destacamos que, assim como vimos durante a discussão até aqui, o trabalho dos docentes, dado o não cumprimento integral das políticas públicas adotadas pelos governos, já configura um quadro de precarização e desvalorização. Piovezan (2017) assinala que a flexibilização nas formas de contratação implica em dois acontecimentos: 1) a admissão excessiva de docentes temporário nas unidades escolares, com a finalidade de ofertar o serviço com gastos reduzidos; e, 2) a distribuição de aulas para cada docente em escolas, turmas e turnos diferentes, provocando uma maior intensificação do trabalho.

Hipólito (2012) nos informa que esta precarização tem sido aprofundada a cada ano e incide nas condições objetivas e subjetivas do trabalho docente. Concordando com esta afirmação, Oliveira e Assunção (2010) apontam dois polos na análise destas condições: o das condições de emprego, que se referem à natureza da relação entre empregado e empregador e, o das condições objetivas em que o trabalho é realizado, incluindo pressões e constrangimentos. As autoras afirmam, ainda, que

As circunstâncias em que os processos de trabalho são desenvolvidos não se constituem, na maioria das vezes, em objeto de debate e permanecem invisíveis para a gestão dos sistemas. O reconhecimento de determinadas circunstâncias como sendo condições de trabalho tem relação direta com o enfrentamento das forças sociais contraditórias que norteiam os processos produtivos, incluída a produção de serviços nas escolas. Condições de trabalho

e condições salariais são denominações distintas, mas se referem a um único, dinâmico e contraditório processo. (OLIVEIRA; ASSUNÇÃO, 2010, s/p)

Diante desta constatação, reforçamos a intenção de abordar o assunto com o intuito de contribuir com uma reflexão que esteja direcionada concomitantemente às condições de trabalho e condições salariais como integrantes do processo de precarização dos profissionais docentes, neste caso em especial, dos docentes temporários, que estão envolvidos na trama da flexibilização da legislação trabalhista.

Sobre a admissão no serviço público, a Constituição Federal de 1988, determina que:

Art. 37. Inciso II - a investidura em cargo ou emprego público depende de aprovação prévia em concurso público de provas ou de provas e títulos, de acordo com a natureza e a complexidade do cargo ou emprego, na forma prevista em lei, ressalvadas as nomeações para cargo em comissão declarado em lei de livre nomeação e exoneração; (BRASIL, 1988, s/p)

O Estatuto do Magistério de Dário Meira, no Art. 118, parágrafo único, ratifica a Constituição de 1988, ao determinar que “os pleiteantes para o ingresso na carreira do magistério prestarão concurso público para o cargo de professor ou pedagogo de acordo com sua habilitação”. (DÁRIO MEIRA, 2003, p.14).

No diagnóstico apresentado pelo PME 2015 – 2025 do município em estudo, ficou clara, porém, a existência de docentes que não fazem parte do quadro efetivo. Assim está exposto:

Há uma constante rotatividade dos professores no município, bem como atuação de professores em mais de uma escola na sede, bem como atuação de professores em mais de uma escola com atuação na sede e nos distritos. Fica evidenciado a atuação de professores fora da área de formação, bem como a *contratação de professores*, não atendendo ao Estatuto do Magistério, [...]” (DÁRIO MEIRA, 2015, p. 49, grifo nosso)

Esta informação se apresenta nos dias de hoje e pode ser observada através do gráfico 5, no qual consta que 39% dos docentes que atuam na rede municipal ingressaram via contrato temporário de trabalho. Este dado contraria o que está disposto na legislação brasileira e demonstra o quanto a profissão docente está sujeita aos mesmos regimes de flexibilização e proletarização das empresas privadas. De acordo com Hypólito (2012, p. 218), “tem-se desenvolvido formas de contratação precárias de trabalho, temporárias, muitas vezes sem direitos trabalhistas”. Os resultados destas condições estão expressas nos depoimentos de dois docentes temporários que participaram das CIPs.

Não me sinto valorizado. Primeiro porque o salário não é compatível com a realidade de um professor. É muita responsabilidade, muito trabalho e não se

limita ao trabalho em sala de aula com os alunos, é uma coisa além, porque você leva muita coisa pra casa e fica usando o seu tempo além da carga horária. Outra coisa que mostra a falta de valorização é em relação aos pais, porque eles nunca acham que é suficiente o que a gente tá fazendo, nunca é bom o suficiente, acham que a gente não tá cumprindo nosso o papel e sempre tem algo a reclamar. A gente faz, faz, faz, mas por qualquer coisinha, tudo que você fez é ignorado e deixa de ter valor. [...] Além disso, existe muita diferença entre o nosso salário e o dos efetivos que é sempre maior. Os contratados de 20 h estão limitados a um salário mínimo, nem o piso salarial a gente recebe. É como se o nosso trabalho fosse diferente, como se o trabalho que eu presto valesse menos que os dos outros. A reserva também é diferente, porque os efetivos só ficam três dias com os alunos e a gente fica quatro e tem que dar mais um turno para planejamento. (DOCENTE ROXO)

Eu resolvi entrar pro magistério por causa da garantia de permanecer no mercado de trabalho como professora. O problema é que a gente não é tratado do mesmo jeito. O professor efetivo após ser graduado ele tem o retorno garantido de acordo com a graduação dele e a gente que é contratado não tem esse retorno, a gente recebe o salário mínimo seco, sem nada, sem vantagem nenhuma, nem regência, nem o valor que é pago pra quem tem nível superior como eu, nem sequer o piso a gente recebe. [...]

O que eu vejo é que o contratado trabalha mais, tem mais compromisso. Eu falo por mim, a responsabilidade, compromisso, o querer fazer algo melhor, entendeu? Eu procuro fazer coisas lúdicas, com recursos, pra que meu aluno aprenda. Mas a gente não é valorizado por isso. E tem mais coisa, a gente não recebe terço de férias, décimo terceiro, às vezes o salário entra atrasado, só entra depois que paga os efetivos. Já aconteceu tb de fazer reunião no metade do ano pra falar que tá difícil pagar o salário e aí é que é problema. Eu já trabalhei em mais de duas gestões e em todas acontece. Acontece também de chegar em novembro, mesmo sem as aulas terem terminado, eles dispensarem a gente pra não ter que pagar o salário de dezembro e a gente ter que fazer avaliações e fechar diários na pressa, pra não passar pra dezembro. 13º nem sei o que é isso. (DOCENTE BRANCO)

Os contratos temporários de docentes no município, normalmente, acontecem a partir de março e findam-se no final de novembro. Nunca completam doze meses no ano. Os relatos dos docentes são uma demonstração da grande precarização que sofrem, incluindo maiores jornadas de trabalho, salários mais baixos, omissão quanto ao plano de carreira e garantias básicas de direitos trabalhistas negados. Pochmann (1999, p. 12) refere-se à flexibilização das formas de contratação como uma forma de exclusão, afirmando que “novas formas de uso e remuneração parecem apontar para uma maior diferenciação no rendimento dos ocupados e para a ampliação da pobreza, implicando um processo de exclusão, muito mais do que de integração social”. Oliveira e Assunção complementam este pensamento ao afirmar que “os trabalhadores sem contrato de trabalho padrão estão sujeitos a longas jornadas, a menos acesso à informação sobre a exposição aos riscos ambientais e ao desamparo diante dos afastamentos

por adoecimento, entre outras situações” (OLIVEIRA; ASSUNÇÃO, 2010, s/p). Diante da situação exposta, os docentes ignoram o que sabem sobre as diferentes condições postas a eles e aos docentes efetivos, mas optam por permanecer no emprego, porque o que está em jogo é sua própria subsistência.

Assim, às vezes a gente fica chateado, mas como foi uma escolha minha aceitar essas condições, eu tenho que fazer meu papel corretamente. Eu poderia dizer: não quero mais, vou entregar, mas no momento que eu decido ficar, é uma questão de consciência, eu tenho que desempenhar meu papel corretamente. [...] Nós não temos nenhuma ação pra lutar por direitos, por causa da necessidade. Quem já é concursado, pode reclamar à vontade por que o emprego já está garantido. Mas se a gente começar a falar demais, cobrar demais, pedir demais, tem muita gente na fila dos desempregados pra ocupar o lugar de quem tá insatisfeito e reclamando. (DOCENTE ROXO)

Já trabalhei em vários anos e sempre me chamam de novo, mas depois do concurso que teve em 2007, nunca mais falaram em fazer de novo. Hoje eu estou desesperançado e acredito que a tendência é piorar. A gente vai perdendo as esperanças, porque tanto tempo de luta, boa vontade, esforço e a situação continua igual. [...]

A pessoa trabalha porque precisa, porque tem conta pra pagar e chega o dia do salário, não sai, chega fim de ano e são três meses sem o direito de receber. Sem contar quando o prefeito perde e a gente perde dois, três meses que trabalhou. Às vezes bate o desespero, porque você se dedica, faz bom trabalho, aí vem a questão de você não ser valorizado, de pai que não reconhece, de indisciplina de aluno e chega uma hora que você perde as forças, mas a cada manhã tem um renovo e um recomeço e a gente pede força a Deus pra recomeçar de novo, porque é mais fácil ter pra receber do que não ter nada. Daí abandonar e chutar o balde, fica complicado, entendeu? (DOCENTE BRANCO)

Na sociedade capitalista em que vivemos, as condições adversas da população de baixa renda são o motor para a reprodução da sociedade de classes. As condições de trabalho associam-se à alienação diante dele, e aqui não falamos de alienação como desconhecimento de deveres do governo, mas de alienação como estranhamento de si e como sendo o seu trabalho algo que lhe é externo. Nas palavras de Marx (2004, p. 162), “[...] o trabalho em que o homem se aliena é um trabalho de sacrifício de si mesmo.” As condições do processo educacional, neste sentido, estão refletindo o que a sociedade já vivencia. O que o sistema capitalista tem como projeto para os trabalhadores é que sejam pessoas disciplinadas e aptas a aguentar as difíceis condições de trabalho, decorrentes da exploração própria deste sistema.

No contexto da pesquisa, mais que isso, o trabalho dos docentes temporários tem sido usado como retribuição de votos ou como plataforma para eleições futuras. Embora muitos dos profissionais docentes temporários estejam ocupando vagas de docentes que estão em cargos

comissionados, outros estão cobrindo as lacunas de docentes durante sua reserva de carga horária, ou atuando nas creches e escolas nas quais aumentaram as matrículas de alunos, ou ainda trabalhando em unidades nas quais outros profissionais efetivos poderiam ser alocados. Fato é que considerando o trabalho destes profissionais como mão de obra barata, a administração pública utiliza-se de contratos temporários indiscriminadamente, sem ter como lhes oferecer salário, condições de trabalho e planos de carreira adequados. Com o inchaço da folha de pagamento, ficam inviáveis melhores salários para temporários e efetivos e melhorias na educação como um todo.

Poder-se-ia questionar se o correto não seria realizar concursos públicos para ocupar as vagas reais e conceder a estes profissionais as mesmas condições dos demais docentes. No entanto, de modo algum esta ação seria proveitosa para a gestão. Primeiro porque os novos professores efetivos teriam estabilidade em seu emprego, não dependendo dos favores do gestor para ter um trabalho e segundo porque novos professores efetivos representariam maiores obrigações com o cumprimento do piso, com os direitos trabalhistas e consequentemente ocasionariam um aumento na folha de pagamento.

A situação dos professores temporários foi abordada por professores efetivos em suas falas:

Ontem mesmo estive conversando com um funcionário (membro da administração) e ele falou que muitas prefeituras podem fechar as portas, porque eles tem que prestar contas e que a prefeitura tem muitos funcionários. Isso vai ser ruim de certa forma, mas a gente sabe que tem funcionários na prefeitura que não trabalham e recebem seus trabalhos, enquanto isso a prefeitura paga um contratado pra fazer o serviço. Virou moeda de troca, o emprego pelo voto. (DOCENTE AZUL)

Um problema que enfrentamos também, é referente ao pagamento desses contratos. A gente sabe que muita gente que está trabalhando, está sem receber. E eu me assustei quando soube que a folha de contratos ultrapassa 200 mil reais, que é um valor gritante. [...]. Eu tenho a real consciência da importância desse pessoal. Estive em um distrito, por exemplo, na semana passada, e o trabalho que esse pessoal tá desenvolvendo lá é de excelência, é lindo e eles estão sem receber. Isso revolta. É uma escravidão revisitada. (DOCENTE VERDE)

A referência feita à “escravidão revisitada” estabelecida aos docentes temporários resume os processos de má gestão que caracterizam o município de Dário Meira ao longo de sua história. Souza (2017, p. 66 – 67) afirma que a herança que temos da escravidão, longe de estar ultrapassada, está presente. “Ela serve às classes incluídas como mecanismos de distinção

em duas frentes: uma simbólica, para provocar o prazer da “superioridade” e do mando; e outra material e pragmática, no sentido de criar uma classe sem futuro que pode, portanto, ser explorada”.

Este é um grande desafio a ser superado pela categoria docente em Dário Meira, pois se um de um lado temos a constatação de que é um município pobre, com poucas receitas e cujas oportunidades de trabalhos estão concentradas no poder público, a despeito de um comércio e de atividades agropecuárias restritas, de outro, temos o mascaramento das oportunidades de trabalho ofertadas pelas gestões municipais com condições precárias e a subserviência de trabalhadores que diante de suas necessidades se veem obrigados à sujeição a tais condições.

É imperativo que haja uma mudança coletiva na forma como os profissionais docentes se organizam para reivindicar os seus direitos. Infelizmente na conjuntura em que se preza pelos lucros e resultados sem atentar para os meios para atingi-los, é crescente a precarização do trabalho docente. A começar pelas instâncias federais, é preciso que mecanismos sejam criados para evitar que, à revelia da Lei, subterfúgios sejam implementados, a exemplo da permissão para terceirizações, a fim de que não sejam minorias os que estão resguardados pela políticas que visam a valorização docente. E esta mudança, como as que já foram conquistadas até aqui, devem partir da classe trabalhadora.

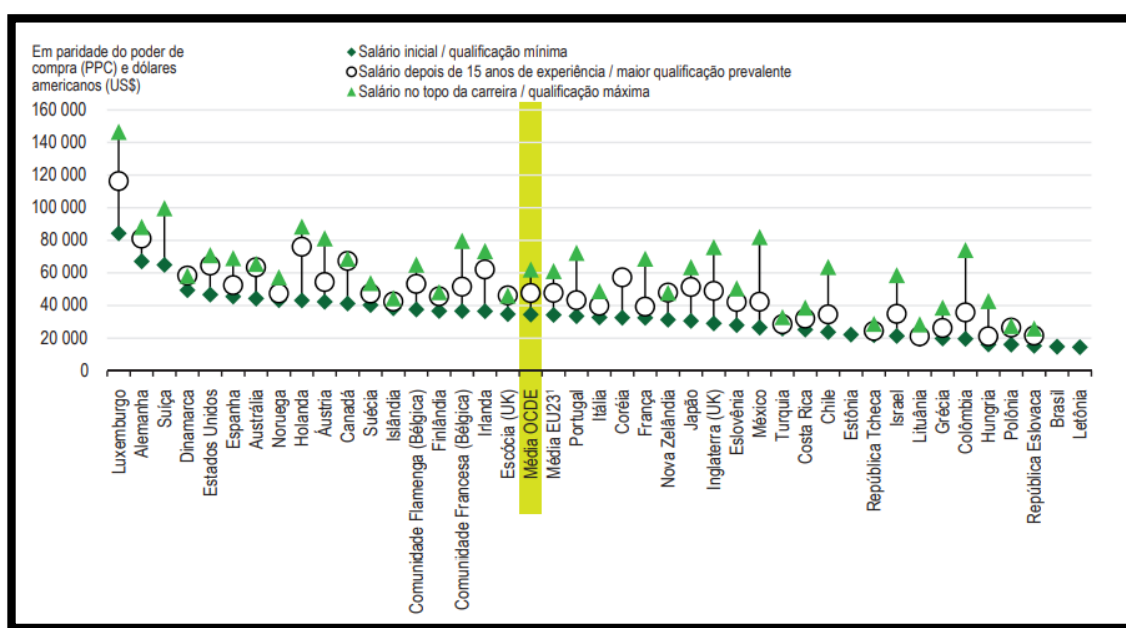
4.5 – Incertezas quanto ao piso e à valorização docente – o fim do Fundeb

O cenário da educação brasileira mostrou um acirramento dos ideais neoliberais após o impeachment de 2016. De acordo com Guimarães (2018) há dois projetos para o Brasil, como Sociedade e como Estado e há uma luta ideológica, econômica e política na qual estes projetos se enfrentam. Segundo o autor, o projeto posto em prática a partir da posse de Temer, envolve:

Desregulamentação, privatização e desnacionalização dos sistemas públicos: de educação; de saúde; de previdência e assistência social; desregulamentação total do mercado de trabalho: prevalência do negociado sobre o legislado; terceirização em todos os setores da atividade das empresas; trabalho temporário; fim do imposto sindical; fragilização dos sindicatos; revisão da forma de atualização do salário mínimo; enfraquecimento da Justiça do Trabalho e sua eventual desapareição, abertura total de todos os setores da economia para facilitar a aquisição de empresas brasileiras e a realização de investimentos pelas megaempresas de capital estrangeiro (GUIMARÃES, 2018, p. 2)

Estas medidas que estão em vigor e tendem a impactar negativamente a implementação das políticas públicas educacionais que estavam em curso. As dificuldades que já existiam, e já relatamos, para que as metas do PNE 2014 – 2024, por exemplo, fossem cumpridas se tornaram ainda maiores. Outra pesquisa divulgada em 2019 trouxe informações preocupantes que reforçam o quadro de desvalorização do profissional docente. A pesquisa em questão foi realizada pela OCDE e estabelece um ranking entre países e a valorização docente nestes. Os dados constam no gráfico 23.

Gráfico 23 - Salário anual dos professores da rede pública dos países da OCDE em diferentes pontos da carreira (2018)



Fonte: BRASIL/ Inep (2019)

De acordo com esta pesquisa que é realizada anualmente pela OCDE, sobre as condições da educação de mais de quarenta países, e foi divulgada pelo Inep (BRASIL, 2019), os cinco países latino-americanos participantes pagam salários abaixo da média da OCDE, sendo o mais baixo o do Brasil. Quando comparado com os salários dos demais países, o salário dos professores brasileiros ocupa a quadragésima posição, perdendo apenas para a Letônia. Os parâmetros utilizados para a pesquisa foram o valor estabelecido para o docente no início da carreira e o poder de compra destes profissionais. Enquanto o salário dos professores brasileiros é de US\$ 14,775, o de Luxemburgo é US\$ 79.551, superior à média da OCDE, que é de US\$34.540. O Brasil, portanto, está abaixo da metade da média da OCDE.

Estes dados só reforçam o quanto os professores brasileiros ainda precisam ser valorizados. A Lei do Piso representou um importante passo rumo à valorização, ao estabelecer o valor mínimo que deve ser pago aos docentes, determinar o período máximo para interação com os alunos e exigência de planos de carreira para todas as redes. No entanto, diante da dívida histórica com estes profissionais e dos problemas envolvendo a articulação entre os entes federados e o financiamento da educação, a Lei do Piso não promoveu aos docentes a valorização a que fazem jus.

Na concepção de Teixeira e Nunes (2016) a mudança nos resultados da educação brasileira e da valorização salarial docente proposta na Lei do piso perpassa pela

urgência do Estado brasileiro em enfrentar importantes desafios, como o aporte de novos recursos que elevem para 10% o percentual do PIB investido na educação, uma reforma tributária e uma revisão no pacto federativo, que corroborem para o cumprimento dessa política pública com potencial de valorização docente. (TEIXEIRA; NUNES, 2016, p. 2)

A reflexão destes autores é muito relevante no momento político que o país enfrenta, pois aponta para uma mudança de rumos voltada para maiores investimentos para a educação, divergindo com as medidas adotadas a partir de 2016, citadas no início desta sessão. O cenário tornou-se completamente contrário à proposição defendida por Teixeira e Nunes (2016), após a política de cortes de verbas adotada pelo presidente Michel Temer. Com a Emenda Constitucional n. 95/ 2016, o seu governo congelou os gastos com as verbas públicas, inclusive com a educação, por 20 anos e vetou para o ano de 2018 a prioridade que estava prevista para o PNE 2014-2024 (BRASIL, 2017). Na perspectiva de Motta e Frigotto, (2017, p. 366, 377), a Emenda n. 95/ 2016 “representa, sem dúvida, as forças sociais que golpearam a democracia brasileira e constitui-se na maior agressão às conquistas de direitos da classe trabalhadora desde o fim da escravidão [...] destrói o Estado como agente de garantia de direitos universais”. Estes desdobramentos do impeachment de 2016 atingiram fortemente os setores sociais, inclusive a educação, prejudicando a possibilidade de efetivação do piso e do cumprimento de metas do PNE 2014 - 2024.

Ao assumir o governo, em 2019, o presidente Jair Bolsonaro adotou a mesma política de corte de verbas do governo anterior. Até o mês de maio já havia sido anunciado o bloqueio de R\$ 7,4 bilhões da educação, sendo R\$ 914 milhões da educação básica e em julho foi anunciado um novo contingenciamento de R\$ 1,44 bilhões, tendo sido bloqueados R\$ 348,5 milhões do Ministério da Educação (MÁXIMO, 2019).

Em relação ao Fundeb, há uma preocupação por parte dos educadores brasileiros decorrente da data na qual este fundo termina e das perspectivas que surgem no contexto do atual governo. De acordo com a Emenda 53/ 2006 (BRASIL, 2006), o Fundeb se encerra no final do ano de 2020 e o seu fim representa a descontinuidade do financiamento da educação básica, em especial da valorização do profissional docente.

Atualmente, tramitam no Congresso Federal três propostas que visam tornar o Fundeb permanente. Uma das propostas, a PEC nº 33/ 2019²⁸, do senador Jorge Kajuru (Patriota-GO), defende a ampliação da complementação da União de 10% para 30%, que deverá ser implementada progressivamente (12% no primeiro ano, 15% no segundo ano e 30% a partir do terceiro ano) e mantém o percentual mínimo de 60% de destinação do fundo para o pagamento dos salários dos profissionais da educação básica pública em exercício.

A segunda proposta, a PEC nº 65, de 2019²⁹, de autoria do senador Randolfe Rodrigues (REDE/AP), assim como a PEC nº 33/ 2019, acrescenta o art. 212-A à Constituição Federal, tornando permanente o Fundeb e traz como uma das alterações, uma ampliação da complementação da União para o fundo para 40%, sendo feita progressivamente (20% no primeiro ano, seguida de mais 2% a cada ano, até atingir 40% no décimo primeiro ano). Outra alteração que consta nesta PEC é o aumento da proporção dos recursos para o pagamento dos profissionais da educação básica pública em efetivo exercício, que passa a ser de 75% (setenta e cinco por cento).

Uma terceira proposta, foi apresentada na Câmara, pela deputada Professora Dorinha Seabra Rezende (DEM-TO), relatora do Fundeb na Câmara, no dia 18 de setembro deste ano, na qual propõe quadruplicar, em dez anos, a participação da União no Fundeb. Tal proposta é um substitutivo ao texto da PEC 15/ 2015³⁰, que tem como objetivo tornar o Fundeb um instrumento permanente de financiamento da educação básica pública. Dentre as alterações proposta pela deputada, estão incluídos: o aumento da contribuição (15% em 2021, seguidos de aumentos de 2,5% ao ano, chegando a 40% em 2031); no mínimo 70% dos recursos deverão

²⁸ SENADO FEDERAL DO BRASIL. Disponível em: <https://legis.senado.leg.br/sdleg-getter/documento?dm=7933785&ts=1567534133428&disposition=inline>. Acesso em: 27 set. 2019.

²⁹ SENADO FEDERAL DO BRASIL. Disponível em: <https://legis.senado.leg.br/sdleg-getter/documento?dm=7948992&ts=1567535464967&disposition=inline>. Acesso em: 27 set. 2019.

³⁰ CÂMARA DOS DEPUTADOS DO BRASIL. Disponível em: https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=1317615&filename=PEC+15/2015. Acesso em: 27 set. 2019.

ser destinados para o pagamento dos profissionais da educação básica em exercício; a distribuição de recursos pela União deverá observar o nível socioeconômico dos educandos, promovendo um aumento de recursos para as redes de educação pública mais vulneráveis; em caso de reforma tributária, os recursos para educação não deverão ser reduzidos; dentre outros. (TOKARNIA, 2019).

É importante ressaltar que os deputados e senadores devem entrar em consenso a respeito da proposta que melhor se adequa às necessidades educacionais do país, ou que as várias propostas sejam estudadas em conjunto, a fim de que os principais elementos de cada uma sejam agregados a uma proposta única. Como o fundo se encerra no próximo ano, e as tramitações no congresso envolvem diversas etapas, não se pode correr o risco de deixar a educação básica sem um fundo que a financie.

A proposta da deputada Professora Dorinha, tem sido vista como uma proposta que pode favorecer a melhoria da educação básica. Sobre isso, Ribeiro afirma:

É um projeto ambicioso, é audacioso, mas é bom porque ele é a garantia essencial para que as escolas dos Estados e municípios melhorem. Ele pode representar um avanço gigantesco para os Estados e municípios mais pobres. [...] É essencial nós fortalecermos o Fundeb. É essencial que ele seja mantido, porque se não houver votação, ele termina no fim do ano que vem, temos um ano e pouco para votar isso. O MEC até agora não tem uma posição e a proposta da professora Dorinha, relatora no congresso, é um passo muito importante para prestigiarmos e apoiarmos. (RIBEIRO, 2019)

No âmbito nacional, as alterações em questão representarão um ganho quantitativo para os estados e municípios com maior vulnerabilidade, dado que, de acordo com Oliveira e Maués (2012) muitos municípios e estados apresentam dificuldades financeiras para cumprir a Lei do Piso, refletindo no não cumprimento de diversas metas do PNE 2014-2024.

A exemplo do município de Dário Meira, que tem um IDHM baixo, de 0,540 (BRASIL/IBGE, 2010), situação que é refletida no Ideb dos anos iniciais e finais abaixo das metas nacionais, se aprovada a proposta da Professora Dorinha, a educação básica do município poderá receber uma quantidade de recursos maior do que a que recebe atualmente, proporcionando melhores condições para as escolas, para a valorização dos docentes e consequentemente para a educação.

Ainda em relação ao substitutivo da PEC 15/ 2015, Pinto (2019) afirma

Hoje, o Fundeb mobiliza recursos da ordem de 2,2% do PIB. Desses, a União participa com a apenas 0,2% do PIB, isto é, concretamente, com menos de

10% do total. Por outro lado, a mesma União fica com cerca de 56% da carga tributária líquida. A proposta de Minuta de Substitutivo da Profa. Dorinha amplia a participação federal para cerca de 0,8% do PIB. Para ficar bem claro, o governo federal ainda entraria com uma parcela inferior à metade do aporte de estados e municípios. Portanto, é um avanço, embora ainda distante da justiça federativa que almejamos. De qualquer forma, entendo como fundamental o apoio ao texto pelo que ele representa em equalização federativa, possibilidade de valorização dos profissionais da educação e avanço rumo ao Custo Aluno Qualidade.

As posições dos dois autores contribuem para a compreensão da importância que o Fundeb e sua ampliação representam para que o Brasil tenha de fato uma educação de qualidade que busque sanar diferenças e dificuldades financeiras específicas de entes da federação que atualmente não possuem condições de garantir um bom ensino e valorização dos docentes.

Ao fazer referência sobre o Custo Aluno Qualidade (CAQ), Pinto (2019) traz para a discussão o CAQi (Custo Aluno Qualidade-inicial)³¹, este mecanismo que na proposta em questão torna-se constitucional e é imprescindível para garantir que os recursos destinados à educação sejam bem aplicados. Em 2018, no governo seguinte ao impeachment de 2016, a Comissão de Implementação do CAQ/CAQi foi extinta e substituída pelo Comitê Permanente de Avaliação de Custos na Educação Básica do Ministério da Educação – CPACB, através da Portaria MEC Nº 233/2018³², que tinha o papel restrito de assessorar o MEC na análise da destinação de recursos públicos para a educação básica. Não sendo bastante, como mais uma investida do atual governo à educação, em março de 2019 foi publicada a Portaria MEC nº 649/2019³³, que passa a contar com a participação, dentre outros sujeitos, do Subsecretário de Gestão Fiscal da Secretaria do Tesouro Nacional do Ministério da Economia (que tem um projeto privatista para a educação), e dentre suas competências, exclui qualquer referência ao CAQ e ao CAQi, questionando sua pertinência ao contexto educacional brasileiro, acusando fragilidade do modelo e enfatizando prioritariamente o acompanhamento e avaliação da destinação e implementação de verbas associadas à educação. A descontinuidade de projetos e

³¹ Trabalho iniciado pela Campanha Nacional pelo Direito à Educação em 2005. A definição de CAQi não expressa os padrões para uma educação ideal, mas os padrões mínimos necessários para uma boa educação. “O valor do CAQi foi calculado a partir dos insumos essenciais ao desenvolvimento dos processos de ensino e aprendizagem que levem gradualmente a uma educação de qualidade, que pode ser inicialmente aferida para um Ideb igual a 6, como esperado pelo MEC. Esse valor do Ideb corresponde aos padrões atuais de qualidade dos países da comunidade europeia. [...] Em resumo, os fatores que mais impactam no cálculo do CAQi são: 1) tamanho da escola/Creche; 2) jornada dos alunos (tempo parcial versus tempo integral); 3) relação alunos/turma ou alunos/professor; 4) valorização dos profissionais do magistério, incluindo salário, plano de carreira e formação inicial e continuada.” (BRASIL, 2010, p. 19, 20)

³² Disponível em:

http://www.lex.com.br/legis_27625174_PORTARIA_N_233_DE_15_DE_MARCO_DE_2018.aspx

³³ Disponível em: http://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/68363850

políticas públicas educacionais mostra-se presente mais uma vez na mudança dos governos e impede que tais políticas logrem êxito no objetivo para o qual foram formuladas.

Não obstante, em 19 de setembro de 2019, foi divulgada, no site do MEC, uma reportagem, na qual, a assessoria de comunicação do Ministério afirma que o ministro da educação, Abraham Weintraub, que é economista, rejeita a proposta da professora Dorinha. Segundo a reportagem, o ministro está integralmente contra a proposta, cujo impacto orçamentário seria de R\$ 279,8 bilhões no decorrer dos anos, por entender que a mesma “quebraria o país”. O ministro defende que o aumento seja dos atuais 10% para 15%, apenas. Afirma defender um aumento, mas com base em critérios de desempenho técnicos e que leve em consideração a responsabilidade fiscal com as contas públicas (MENEZES, 2019).

Como economista que é, o ministro demonstra mais preocupação com o controle fiscal do que com a qualidade da educação. Com o aumento proposto por ele para o fundo, se é que pretende manter o Fundeb no modelo que já está em vigor, as metas do PNE 2014-2024 que se referem à valorização docente e aos demais elementos da educação básica, ficam praticamente inviáveis, dadas as necessidades da educação brasileira hoje e a dificuldade em atingir um padrão mínimo de qualidade, como proposto no CAQi.

Situação preocupante também se assenta diante da proposta de orçamento para 2020 enviada ao Congresso Nacional pelo Governo Federal, em 30 de agosto deste ano, que prevê um orçamento de 101 bilhões para o MEC (BRASIL, 2019B), o que representa uma redução de 18% dos recursos totais destinados ao Ministério, em comparação com os valores que foram autorizados para 2019. Esta redução compromete diretamente tanto a educação básica, como o ensino superior.

Os desafios postos à valorização docente, portanto, são ainda maiores do que os que já presenciemos até aqui. A atual conjuntura social, política e econômica brasileira configura um quadro de maiores retrocessos, perdas e prejuízos às conquistas dos profissionais docentes. Para além dos atuais cortes e posições do governo e seus representantes contrários ao desenvolvimento da educação e dos trabalhadores, assistimos ao apoio dos parlamentares à perda dos direitos conquistados a duras penas pelos trabalhadores brasileiros ao longo de décadas, como aconteceu com a aprovação pelo senado da reforma da previdência no mês de outubro deste ano.

Toda a situação exposta até aqui reforça a necessidade de ampliação dos esforços dos trabalhadores brasileiros na retomada das lutas, manifestações e embates para não permitir que o projeto de Estado voltado à acumulação de capital que está em curso e é alimentado pela “elite conservadora, patriarcal e privatista” não desmonte as conquistas, que mesmo sendo limitadas, representam o esforço que foi feito pela categoria.

Na sessão a seguir, faremos uma breve reflexão sobre a importância da organização docente, através dos sindicatos, como uma forma de fortalecer a resistência docente ao projeto de dominação que está posto.

4.6 – Resistência, conquista e defesa dos direitos – A atuação dos docentes

Esta sessão mostrou necessária diante de todas as informações aqui elencadas que comprovam a importância da atuação docente na conquista e garantia de direitos para esta categoria. Tanto no âmbito nacional como no âmbito municipal, os sindicatos que representam os professores foram determinantes para que a valorização docente pudesse dar novos passos. A discussão que estabelecemos até aqui corrobora com um referencial teórico que aponta na direção de uma luta de classes, na qual os docentes estão de um lado e de outro estão reformadores educacionais, representantes do mercado, que tem como aliados os Estados Nacionais. Através dessa aliança tentam estabelecer uma qualidade na educação voltada para a formação de mão de obra barata, baseada no conceito de eficiência e utilizam-se do controle e do gerencialismo na gestão das escolas e das políticas públicas. No quesito das políticas, colocam em último plano as condições de trabalho, o desenvolvimento profissional e a valorização dos professores.

Neste contexto, para os mecanismos internacionais, dentre eles, o Banco Mundial, que têm uma grande influência na proposição das políticas públicas, nos países neoliberais, o maior impedimento para elevar a qualidade dos professores é político, pois os sindicatos destes professores são grandes e politicamente ativos (BRUNS; LUQUE. 2014, p. 26). Esta afirmação só corrobora com a constatação de que a intenção do sistema do capital é a reprodução da sociedade de classes e a manutenção do sistema de exploração capitalista sobre o trabalhador.

O fato de afirmarem que os sindicatos ‘politicamente ativos’ são um entrave à atuação docente nos moldes que eles esperam nos mostra que a mudança necessária na sociedade só será possível a partir das práticas educacionais. Saviani (2008) demonstra concordância com este pensamento ao afirmar que a prática social se põe como ponto de partida e de chegada da prática educativa, sendo os professores, os principais responsáveis pela formação humana, dentro do contexto escolar, “onde professor e aluno se encontram igualmente inseridos ocupando, porém, posições distintas, condição para que travem uma relação fecunda na compreensão e encaminhamento da solução dos problemas postos pela prática social” (SAVIANI, 2008, p. 25).

Os reformadores educacionais não comungam desta ideia, o que faz com que vejam os sindicatos, que são formados por profissionais da educação que se unem contra a exploração, a precarização e a desvalorização da carreira, como empecilho para a qualidade (leia-se produtividade e eficiência) do trabalho docente. Para estes reformadores e demais representantes do capitalismo, a dimensão política e a capacidade de articulação da classe trabalhadora como forma de resistência e na construção de ações contra hegemônicas são inaceitáveis, pois se os trabalhadores estão articulados, os interesses dos reformadores estão ameaçados.

Foi exatamente através da atuação da CNTE e das demais entidades filiadas em todo o Brasil, que conseguimos avançar um pouco nas últimas décadas quanto à garantia em lei dos direitos formativos e salariais que já apontamos. Em nosso campo de estudo, o município de Dário Meira, o sindicato também foi determinante em muitas situações. Sobre a importância do sindicato na conquista e garantia de direitos, alguns professores se pronunciaram:

Eu acho que o sindicato tem ajudado sim. Em muitas coisas que acontece, ele procura os governantes para resolver e se não fosse ele, muita coisa que a gente conquistou, a gente não teria adquirido. Quando a gente faz manifestação, a prefeitura acaba entrando em negociação e normalmente cumpre o que a gente reivindica. (DOCENTE PRETO)

Eu diria que o papel do sindicato foi crucial, fundamental nessas garantias que foram conquistadas. Direitos como a garantia da regência de classe, do pagamento do AC, o cumprimento do piso. [...] É claro que tem as dificuldades, porque tem professor que não quer cair na luta, mas o sindicato tem conseguido muitas conquistas aqui. O plano de carreira de 2003, demonstra a importância do sindicato. A vitória dos professores na luta contra a retirada da regência e do quinquênio na Adin que foi impetrada por um dos gestores, tem haver com a luta do sindicato que levou o professor pra rua, que se vestiu de preto, que pintou a cara, que colocou faixa. Foram poucas pessoas, mas a gestora que deu seguimento à Adin, retirou depois de

nossas manifestações. [...] Nós sindicato, nós categoria, todos os professores e trabalhadores em educação, temos um papel importante nessas garantias de direito, para não permitir que essas leis aprovadas e legitimadas fiquem como lei morta no papel. (DOCENTE VERDE)

No âmbito municipal, além da adesão às pautas nacionais, a luta sindical centra-se na conquista de direitos, como aconteceu no caso da Lei do Estatuto Municipal, e na garantia dos direitos que estão estabelecidos nesta Lei e nas leis nacionais, muitas vezes obtendo êxito.

Através dos questionários, perguntamos aos docentes qual seria o papel dos sindicatos e se este papel tem sido cumprido. Os resultados foram diversos e os dividimos em cinco grupos, apresentados no quadro abaixo.

Quadro 15 – Quais são os papéis do sindicato de acordo com os docentes

Nº	Papéis do sindicato	Cumprimento do papel	Quantidade
1.	Lutar pelos direitos dos trabalhadores, negociar, dar assistência, representar a categoria.	Cumpre	25
2.	Deveria lutar pelo cumprimento dos direitos e zelar pelo bem estar e condições dignas de trabalho para seus associados	Às vezes é omissa ou apresenta dificuldades, cumprindo em parte.	15
3.	Lutar pelo cumprimento de direitos e deveres.	Cumpre	4
4.	Fiscalizar o andamento da educação e buscar melhorias junto ao município para os professores.	Cumpre em parte	1
5.	Não respondeu	Não respondeu	11

Elaborado pela autora.

Fonte: Questionários, 2019.

Os grupos foram separados pelas semelhanças nas respostas quanto ao que os docentes entendiam ser os papéis dos sindicatos, e, num segundo critério que era o cumprimento ou não destes papéis. No primeiro grupo, com a maior quantidade de respostas, 25 no total, estão os docentes que acreditam que o papel do sindicato é negociar, defender direitos e dar assistência à categoria quando necessitarem. Estes docentes acreditam que este papel tem sido cumprido. O segundo grupo, com 14 docentes, concorda quanto aos papéis, apresentando resposta parecida, no entanto, afirmam que o papel é cumprido em parte, por omissão ou dificuldades.

O terceiro grupo, com 4 docentes, acredita que além de defender os direitos, o sindicato deve prezar pelo cumprimento dos deveres dos docentes e afirma que estes papéis são cumpridos. O quarto grupo, com apenas um representante, atribui ao sindicato o papel de fiscalizar o sistema educacional, além de buscar melhorias para a categoria, sendo cumprido em parte. E, o último grupo, com 11 representantes, optou por não responder.

Embora todas as respostas realmente se enquadrem entre as atribuições de um sindicato, o que percebemos de positivo e que é a maioria dos docentes acredita que estas atribuições tem sido cumpridas, e nos demais casos são cumpridas em parte, o que mostra que estas entidades têm reconhecida a sua atuação no município em questão. As participações dos docentes, através das CIPs, trazem uma confirmação do que foi afirmado e apontam problemas quanto à defesa dos direitos destes profissionais, abordados adiante. Salientamos também, que para além da defesa de direitos, a organização dos docentes, configura-se como uma forma de resistência à tentativa de intensificação de seu trabalho, as condições precárias em que ocorre e à tentativa de alienação do trabalho.

Parte-se do pressuposto que em sociedades organizadas sobre a forma capitalista, o trabalho não ocorre sem luta. Esta é inerente à sociedade e nela se manifesta ininterruptamente, em múltiplas formas. Em última análise, os trabalhadores procuram, através de ações diversificadas, direta ou indiretamente, escapar da alienação e do controle que lhes é imposto, da dominação e da exploração. (MELO; AUGUSTO, 2012, p. 301)

Assim, diante dos conflitos inerentes à nossa sociedade, a organização e resistência precisam ser constantes. Em alguns momentos, os motivos de lutas se alternam, mas em todos eles, o que deve estar em jogo na luta dos docentes é a reafirmação da condição de trabalhadores que se opõem à exploração e às condições precárias de trabalho que impedem sua valorização.

No município de Dário Meira, diante dos desafios que este campo apresenta para a valorização dos docentes, as principais mobilizações da categoria estão voltadas para a garantia do recebimento dos salários de acordo com o que está preconizado na Lei do Piso. Sobre este ponto o docente Azul afirmou:

O sindicato vem sempre cobrando o cumprimento do piso. No ano passado mesmo, 2018, o prefeito veio cumprir o piso, integralmente, só em outubro. Ainda restavam 3,9% do reajuste e a categoria ameaçou levar para a justiça, como já foi fizemos outras vezes por causa do não pagamento dos nossos salários.

De acordo com este docente, o que mobiliza os professores no município é a questão salarial. Esta afirmação explica o fato da formação sempre ter sido assimilada como uma responsabilidade individual e não como motivo de uma luta coletiva. Oliveira destaca que:

Cabe, ainda, ressaltar que, em levantamento realizado recentemente, foi possível constatar que as questões salariais e de caráter profissional, aquelas atinentes à defesa dos direitos trabalhistas, ainda são as mais contundentes nas lutas e manifestações dos trabalhadores docentes. Isso se explica provavelmente pelo quadro de precarização das condições de trabalho e de remuneração a que esses profissionais se viram submetidos nos últimos anos. (OLIVEIRA, 2004, p. 1140 – 1141)

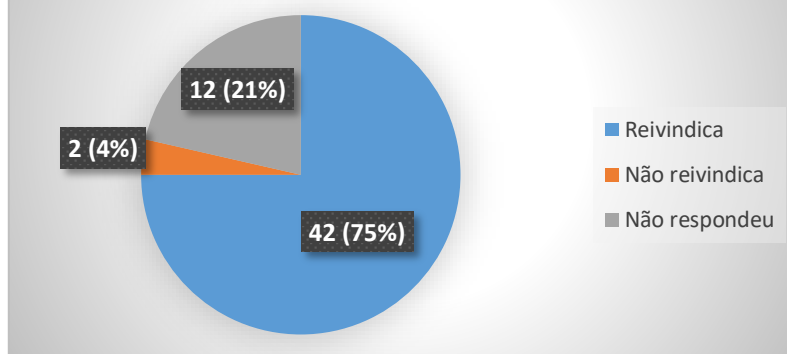
Esta afirmação de 2004 sintetiza a condição de precarização e baixa remuneração, que eram ainda mais graves antes da Lei do Piso e já representavam o maior motivo de mobilização dos docentes no país. O docente Vermelho, quanto à atuação do sindicato e suas pautas em Dário Meira relata que:

Diretamente o sindicato não luta por questões diversas, porque o sindicato busca solução quando é procurado. Embora também seja função do sindicato, que busca mostrar os direitos e se dispõe a defendê-los, os professores estão numa situação de sempre ter que brigar por salário. Casos isolados quando chegam, normalmente se resolvem, porque o núcleo ainda tem o respeito e a credibilidade dos gestores. Às vezes eu falo que os colegas não sabem o poder que o sindicato tem, que nós temos, e muitos ainda não perceberam que se a categoria se unisse, conseguiria tudo, por que o problema hoje é interesse próprio.

A importância desta informação centra-se em duas questões, a primeira na evidência de que o sindicato tem o respeito da gestão municipal, confirmada pelas questões individuais, as quais são resolvidas por intermédio desta entidade, que tem se mostrado forte, a segunda, que reflete que nem todos os docentes reconhecem a importância dos sindicatos como importante mecanismo de luta coletiva, que depende da participação de todos.

Aos serem perguntados, no questionário, sobre a atitude de reivindicação de direitos quando estes são descumpridos, o resultado consta no gráfico a seguir:

**Gráfico 24: Atitude dos docentes
diante do não cumprimento de direitos**



Elaborado pela autora.

Fonte: Questionários, 2019.

As respostas dos docentes indicam que a maioria deles, 75%, reivindica seus direitos. Na mesma questão, lhes é perguntado de que forma reivindicam e 52% respondeu que é através do sindicato. Esta resposta, no entanto, não reflete a participação destes docentes nas ações do sindicato. Ao passo que se sentem representados pelo Núcleo, muitos se esquivam de participar das ações deste.

Eu tinha uma ideia de conjunto, e essa ideia foi mudando ao longo do tempo, quando eu percebi que na maioria das vezes a luta não é conjunta, não é por valorização, às vezes ela passa a ser uma luta política e de interesse, infelizmente. Porque, por ser uma cidade pequena, onde todo mundo conhece todo mundo, inclusive os gestores, muitos se inibem diante da luta por causa da necessidade ou por causa da questão política. Muitas vezes é isso! Tem colegas muito empenhados que nunca abandonaram a luta, independente de gestão. São professores, colegas que lutam de todas as formas não só por direitos, mas pelo aluno, pela escola, pela qualidade na educação, mas eles não são maioria. São gatos pingados! A depender de dependência do gestor, do vínculo que tem com a gestão, alguns participam ou não das mobilizações.

A questão da participação docente também foi abordada por outros docentes.

Infelizmente, a gente vê o descaso uma parte dos nossos colegas. É questão de interesse, quer seja financeiro, político, de benefício... Quando tem assembleia do sindicato, todos são convocados, as escolas liberam os professores para participar e muitos não vão, vão para casa. Quando a gente discute direitos e deveres, é bom ter participação de todos, mas não tem. O que acontece é que quem está com o gestor está de certo modo afastado da classe. Quando muda-se o gestor, muda-se o público presente nas assembleias. Ultimamente tem mudado um pouco disso, mas ainda acontece, infelizmente, por causa da retaliação. 'Então se eu sou governo, apoiei esse gestor, mesmo sem cargo, eu não me manifesto contra, porque eu tenho um tio, um irmão, alguém que me prende, eu esqueço que o gestor só fica quatro anos e meu trabalho é pro resto da vida'. (DOCENTE AZUL)

Acho que a gente tem que lutar em conjunto. Porque até mesmo quando o sindicato convoca, tem muitos professores que param, não dão aula, vão para casa e ficam esperando pelos outros. Acho que deveria juntar todo mundo, fazer manifestação, ir para as ruas, porque a luta é de todos. (DOCENTE PRETO)

Atuante no sentido de participar de sindicato eu não sou, não compareço em todas as reuniões. Eu não sou muito de cobrar e nem tenho motivação de participar das ações do sindicato, porque eu acho que muita gente tá ali por interesses particulares e não pela categoria em si. Eu vejo que tem muita politicagem e tem gente que se afasta do sindicato por isso. Eu acho que a maioria dos sindicatos são partidários, embora eu não veja outra alternativa para a luta dos direitos se não o sindicato. Inclusive, tem a questão do piso que eu sei que a gente só recebe por causa da luta dele, que foi lá negociou com o executivo e buscou. Na verdade nada é 100%, tem o partidarismo, mas ele contribuiu muito, sim. (DOCENTE VERMELHO)

Esta realidade que apresenta-se como um desafio para uma maior articulação da categoria no município de Dário Meira, pois, de acordo com Melo e Augusto (2012, p. 302-303) “as relações sociais, próprias do autoritarismo da sociedade brasileira, forçam os indivíduos em direção aos sistemas de favor e tutela e suscitam práticas para escapar das patronagens”. Nesta situação se assenta mais uma contradição dos sistema capitalista, a necessidade dos trabalhadores de irromper-se contra a dominação e de outro lado, a baixa adesão aos movimentos, o descrédito quanto às organizações representativas e a desarticulação da classe.

Referente à questão educacional e o papel dos docentes diante do sistema, Bruno (2011), relacionando a educação aos processos de mais-valia, informa que em muitos países, os capitalistas não estão interessados em manter a baixa qualificação dos profissionais e não apoiar o investimento na educação, pois estes representariam uma maior possibilidade de articulação dos docentes e consequentemente uma ameaça aos interesses dominante.

Daí a degradação do ensino nessas regiões e a importância atribuída à escola e à formação de professores serem praticamente nulas. Nesses países, o Estado tem garantido na lei, mas não na prática, formação básica para os trabalhadores. Daí serem os próprios jovens (alguns deles) a assumirem os custos de uma formação mais complexa, pagando-a por meio do assalariamento precoce. (BRUNO, 2011, p. 550)

Esta afirmação exemplifica o aumento dos retrocessos e da diminuição dos investimentos em formação de professores no Brasil nos últimos anos, contrariando o PNE e demais leis que amparam os docentes mas, ao mesmo tempo, este movimento de abandono das

obrigações com os docentes servem para instiga-los a desenvolver uma atitude de defesa dos seus direitos.

Segundo Schlesener (2009, p. 107), “a dimensão política da educação se expressa no reconhecimento dos conflitos de classes que constituem a base da sociedade moderna e da necessidade de as classes trabalhadoras criarem a sua identidade e a sua cultura no processo de construção da hegemonia”. Concordando com esta, citamos Florestan Fernandes que ainda na década de 80, manifestou-se sobre o necessário amadurecimento da consciência política dos professores contra a dominação que lhes tem sido imposta.

[...] [o professor] precisa se colocar na situação de um cidadão de uma sociedade capitalista subdesenvolvida e com problemas especiais e, nesse quadro, reconhecer que tem um amplo conjunto de potencialidades, que só poderão ser dinamizadas se ele agir politicamente, se conjugar uma prática pedagógica eficiente e uma ação política da mesma qualidade. (FERNANDES, 1986, p. 31)

Este amadurecimento é necessário por que à medida que os professores forem desenvolvendo sua consciência política, esta mesma consciência norteará tanto suas atividades em classe, contribuindo para uma formação sólida dos educandos, tanto no sentido acadêmico, como no social, crítico e histórico, como também garantirá que tenham meios para permanecerem na luta pela efetivação de seus direitos e pela conquista de novos. Há que se considerar ainda, segundo Moreira Neto (1998) que não se pode fazer educação e magistério sem uma base política de conhecimento, o que reforça a necessidade de desenvolver esta capacidade. De acordo com Barros,

Quando professores forem mais valorizados e melhorarem seu nível de escolarização (pós-graduação) e remuneração, unirem-se como classe organizada e transformadora, haverá maior difusão da “ação pedagógica humanizadora e transformadora do sistema de ensino”. (BARROS, 2005, p. 187, grifos do autor)

A formação política dos professores, portanto, embora seja negada pelos governantes, pois representa-lhes uma ameaça, é um requisito muito importante para sua prática, inclusive por que a educação tem sido reformulada para atender às demandas e mudanças do capitalismo. Até os cursos de formação de professores têm sido reformulados para preparar os professores para atender a este fim.

É nesse contexto que Márcia Martins propõe:

[...] urge a proposição de um modelo de formação alternativo, no qual a construção de conhecimentos se coloque a serviço do desvelamento

da prática social, apto a promover o questionamento da realidade fetichizada e alienada que se impõe aos indivíduos. Que supere em definitivo, os princípios que na atualidade têm norteado a formação escolar, em especial a formação de professores. (MARTINS, 2010, p. 20)

Desse modo, desenvolver a consciência política deve ser algo inerente à formação e atuação docente, por que só assim teremos a chance de entender os mecanismos de exploração e nos posicionar contra eles. De acordo com Miura et al. (2019, p. 14), só para que tenhamos assegurada a conquista e legitimação dos direitos como o PSPN, “será definitivo o grau de adesão, organização e mobilização da categoria docente junto a setores da sociedade, no sentido de acompanhar o desenrolar desse processo”.

Desse modo,

Aos sindicalistas coloca-se o desafio da autocrítica em relação a sua própria representatividade política frente à categoria que implica a compreensão do sindicato e seu papel na produção da crítica, na organização dos trabalhadores e na resistência em vista da superação das contradições do trabalho. (MELO; AUGUSTO, 2012, p. 322)

Num contexto, como o do município de Dário Meira, e diante das ameaças aos direitos dos trabalhadores que também tem se apresentado também no âmbito federal nas duas últimas gestões, os sindicatos, mais que defender direitos, precisam assumir a formação política dos trabalhadores como sua responsabilidade, construindo uma maior possibilidade de alcançar êxito se conseguirem manter uma resistência ativa e coletiva, o que, segundo Saviani (2003, p. 237), abrirá possibilidades de “conduzir o embate com alguma chance de reverter a situação, senão imediatamente, acumulando energia para o momento em que a correlação de forças se tornar mais favorável”. Nosso empenho deve ser intensificado desde já para esta fase chegue logo!

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Uma professora falando do que é atinente ao cotidiano dos professores seria uma tarefa muito fácil, se o seu ponto de vista fosse a única coisa que importa. O senso comum seria posto em prática e estaria tudo certo, afinal de contas o professor sabe o que lhe é peculiar. Este trabalho, porém, que ora concluímos, não foi uma tarefa fácil! Foi uma professora falando sobre professores, mas tendo a obrigação de afastar-se de seu campo de trabalho e ocupando o lugar da pesquisadora, preocupada em desvelar uma realidade e contribuir para sua transformação.

O exercício de fazer ciência exige responsabilidade, dedicação, compromisso com a essência dos fatos e coerência com o método e o referencial teórico adotado. Além do mais, vincular informações teóricas e informações empíricas formando um todo coerente, demanda muito esforço, entrega, um fazer e refazer constante.

Diante da remota possibilidade de um professor da rede pública, do interior, que não conta com a aplicação de políticas públicas de fomento à formação continuada, participar de um programa de Mestrado é um desafio imenso e exige coragem. Os menos de 1% dos professores de Dário Meira com Mestrado são a prova disso. Em situações como esta, em que os desafios são maiores do que as possibilidades, as escolhas precisam ser acertadas, tendo consciência de que boas oportunidades devem ser bem aproveitadas e por este motivo nosso maior impulso foi analisar os desafios enfrentados pelos docentes para sua valorização, formação e salário, visando num futuro, quem sabe próximo, que esta realidade seja diferente.

Diante dos objetivos traçados para esta pesquisa, lançamos mão de uma metodologia que julgamos ser a mais apropriada para atingi-los. Toda a metodologia de pesquisa e de análise de dados baseou-se nos pressupostos do Materialismo Histórico e Dialético, que apresenta a sociedade como sendo o resultado da luta constante entre duas classes que se opõem e que caracterizam o sistema capitalista: uma que tenta a todo custo manter-se no poder, tendo muitas vezes o Estado como aliado, e acumular riquezas à custa do trabalho da outra classe que por não ser detentora dos meios de produção como a primeira, é explorada e vende sua força de trabalho, e, quando consciente desta exploração, enfrenta e resiste à dominação que lhe é imposta. Antes de iniciar a pesquisa de campo, nos ancoramos num referencial teórico que dialoga com as ideias deste método e que expõe a influência do neoliberalismo, versão atual do capitalismo que adentrou na sociedade brasileira no início da década de 1990.

A pesquisa de campo utilizou-se de uma abordagem quanti-qualitativa, escolhida pela possibilidade de utilizar-se de perspectivas e instrumentos diferentes que convergem para um mesmo objetivo. Os dados quantitativos e qualitativos desta pesquisa foram coletados sequencialmente, atendendo a uma perspectiva de integração, que de acordo com Paranhos (2016) maximizam a quantidade de informações, favorecem seu aprimoramento e elevam a qualidade da conclusão da pesquisa.

Quanto aos instrumentos de coleta de dados, análise documental, questionários e conversas interativo-provocativas, podemos afirmar que foram apropriados e nos ajudaram a obter as informações de que precisávamos. O primeiro instrumento, por nos permitir ter contato com a legislação e com documentos que foram desenvolvidos a respeito da formação e dos salários tanto no âmbito nacional, como no municipal, além de permitir conhecer peculiaridades, principalmente sobre a educação e a valorização dos docentes no município.

O segundo instrumento, os questionários, por que deixando os professores livres para dar informações, sem que precisem ser identificados e sem ter o olhar de outros durante as suas respostas, representa a oportunidade de expressão sem a preocupação de ser questionado pelo que informou. Com este instrumento, conseguimos a adesão de 56 dos 203 professores efetivos do município, numa amostra que incluiu professores de todas as modalidades de ensino, dos diferentes níveis da carreira, que ingressaram em diferentes décadas, com carga horária das mais variadas, que cursaram ou não o nível superior, que atuam na defesa dos direitos e outros que não atuam, enfim, foi uma amostra ampla, que deu uma visão abrangente de quem são os docentes de Dário Meira.

E, o terceiro instrumento, as conversas interativo-provocativas, que, embora ainda não tendo muita literatura abordando suas características e vantagens, tende a ser adotada por mais pesquisadores devido aos benefícios que apresenta quando comparadas às entrevistas semiestruturadas. As CIPs, diferente das entrevistas, a partir de uma pauta e não de perguntas pré-definidas, permitem que o participante se expresse, falando aquilo que considera importante, adotando vieses, que mesmo não tendo sido estabelecidos anteriormente, contribuem para o entendimento das questões concernentes ao campo estudado, sendo o pesquisador, aquele que direciona e provoca as respostas que elucidarão as questões da pesquisa. Com este instrumento, tivemos acesso a informações que não haviam sido encontradas com a utilização dos instrumentos anteriores, a exemplo da situação dos

professores temporários, mas que foram imprescindíveis para que retomássemos a pesquisa, inclusive teórica, a fim de apreender a essência de cada depoimento dado e compreender a realidade da valorização docente neste campo de estudo.

A análise dos dados foi baseada na análise de conteúdo defendida por Bardin (2016). A escolha por esta metodologia foi provocada pela constatação de que a construção do conhecimento e a análise interpretativa do conhecimento já existente partem de uma realidade concreta, histórica e social dos homens (Oliveira et al., 2003). Dessa forma, adotamos a utilização das categorias Formação, Melhoria Salarial, Direitos, Valorização, Desvalorização, Lutas pelos direitos e Sindicatos, mantendo uma atitude de vigilância crítica diante dos dados para atribuí-lhes um significado, condizente com as teorias já desenvolvidas sobre cada uma delas.

Nossa pesquisa teve como campo o município de Dário Meira, um município de pequeno porte do estado da Bahia, localizado na microrregião de Vitória da conquista, que como a maioria dos municípios pequenos apresenta sérias dificuldades para a aplicação das políticas públicas de valorização docentes.

Partindo do universal para o particular, centramos nossa atenção nas políticas públicas educacionais de valorização docente desenvolvidas a partir dos anos 2000. Durante o trajeto da pesquisa, no entanto, visando compreender os fatos do período em questão, foi preciso em alguns momentos voltar um pouco no tempo, especificamente para a década de 1980, período em que foram intensas as manifestações dos docentes pela mudança das péssimas condições de trabalho, que caracterizaram sua proletarização durante o período da ditadura militar. As reivindicações dos docentes visavam a garantia em lei de seu direito até então negado de ter uma profissão valorizada. Alguns avanços foram conquistados na Constituição de 1988 e outros na LDBEN de 1996.

O período de aprovação da LDBEN, década de 1990, já era caracterizado no Brasil pela ascensão do neoliberalismo e seus desdobramentos, o que provocou mais recuos na valorização dos docentes, posto que tanto as negociações do governo de Fernando Henrique Cardoso com a categoria foram impedidos, quanto a determinação de um piso salarial nacional não avançou, além da responsabilidade atribuída aos professores por sua própria formação. A Lei concedia-lhes o direito a ter formação mínima em nível superior, mas, enquanto se instituía a Década da Educação exigindo a formação até 2006, não se previa os meios para que os docentes pudessem

estudar e alcançar a formação mínima. Esta situação, somada à rápida expansão das faculdades privadas no período, levou os docentes a buscar com seus próprios recursos a adequação à determinação legal. Fazendo da formação em nível superior, não um direito, mas uma obrigação.

Com a eleição de Luís Inácio Lula da Silva, muitas iniciativas neoliberais mantiveram seu curso, os investimentos para o desenvolvimento econômico aumentaram e incluíram incentivos à iniciativa privada, através de parcerias público-privadas, que culminaram na inserção ainda maior deste setor na educação e na participação de reformadores empresariais em algumas políticas que foram desenvolvidas. Mesmo diante desta constatação, porém, o referencial teórico adotado nesta pesquisa, não o classifica como neoliberal, mas como neodesenvolvimentista, pois, ao mesmo tempo que investiu no crescimento econômico nacional, não abriu mão de construir alternativas para o estabelecimento da equidade social e distribuição de renda aos segmentos mais pobres da sociedade brasileira.

Diante de posicionamentos favoráveis e contrários aos governos petistas, é notório que o projeto destes governos abrangeu diferentes segmentos sociais. Ademais, diante da estrutura neoliberal firmada em nosso país, com bases sólidas e com apoio no parlamento, tentar romper com este sistema seria o correspondente a colocar em risco o mandato e impedir que as conquistas desse período ocorressem. Neste ínterim, se situam as muitas políticas desenvolvidas para a valorização docente.

O presidente em questão além de investir na educação básica, promoveu ainda políticas voltadas à ampliação de vagas nas universidades e a interiorização das mesmas, incluindo a abertura de vagas para a formação inicial e continuada dos docentes, a exemplo do Parfor, Pibid, o Reuni, a UAB, dentre outras. Foi nestes governos também que a categoria docente viu aprovada a Lei 11.738/ 2008, que institui o piso salarial profissional nacional, que representou um marco na luta dos docentes por valorização.

Como é típico das sociedades capitalistas, as contradições do período em questão se apresentam com muita intensidade. No contexto analisado, a pesquisa mostrou o impasse que existe entre a instituição das políticas públicas e a aplicação das mesmas.

Para além das questões político-partidárias que se apresentaram como um desafio a ser enfrentado pelos docentes do pequeno município de Dário Meira, situação que inibe a luta coletiva por conta das possibilidades de retaliação, imposição de condições para o cumprimento

de direitos e dificuldades para valorização docente nos mais diferentes aspectos, uma das contradições entre a instituição das políticas e sua efetivação se assenta no modelo de federalismo adotado no Brasil, que preconiza a distribuição das obrigações entre os entes federados, desconsiderando as dificuldades orçamentárias dos municípios pequenos e impedindo o equilíbrio financeiro nas diferentes esferas públicas (ARELARO, 2005).

O federalismo e o financiamento apresentam-se, pois, atrelados um ao outro. Quanto ao financiamento educacional através da política de fundos, tanto no caso do Fundef quanto no Fundeb, embora este último tenha apresentado vantagens tanto em abrangência quanto em repasses, constatamos que esta política tem inviabilizado ações por parte dos municípios de pequeno porte, posto que estes municípios não tem autonomia financeira e uma queixa frequente dos gestores, inclusive do município em estudo, é que o valor que lhes é repassado mensalmente nem sempre é suficiente para o cumprimento das despesas. Como contraponto, a pesquisa direcionou para mais um problema quando o assunto é o financiamento das políticas educacionais, as dificuldades relacionadas à má gestão das verbas públicas.

A partir dessas premissas, a análise tanto dos dados quantitativos quanto dos qualitativos apontam para uma situação complexa no campo da valorização dos docente de Dário Meira. De um lado, apresenta-se um discurso de que a valorização docente é indiscutivelmente um dos caminhos para que a educação seja oferecida de forma a promover o desenvolvimento dos educandos e também dos docentes enquanto profissionais e de outro temos as evidências de que valorizar o professor nem sempre é uma prioridade para as gestões municipais.

O primeiro exemplo que temos para esta afirmação se refere à formação como elemento de valorização. A pesquisa de campo mostrou que a porcentagem de professores com formação mínima em nível superior no município é alta, 79%, mas que está aquém da meta de 100% estabelecida no PNE 2014 – 2024 e no PME 2015 – 2025. Destes, apenas 75% lecionam a disciplina para a qual foram formados. Além disso, dos professores que cursaram a licenciatura, apenas 21% participou de programas de formação. Todos os outros cursaram individualmente e por conta própria. Alguns conseguiram incentivos municipais como bolsas parciais, transporte, ou concessão do espaço para funcionamento de polos de faculdades particulares. Os docentes, porém, que não conseguiram nenhuma contribuição do município para cursar a licenciatura correspondem a 58% dos que conseguiram se formar. Em relação à formação continuada, 71% já tem especialização. As condições para a obtenção do título de especialista

foram as mesma da licenciatura, os professores arcando com a própria formação. O contexto relatado configura um quadro de responsabilização dos docentes, no qual, até mesmo a possibilidade de participar de um programa de formação oferecido pelo governo federal foi anulada diante dos demais custos como hospedagem, alimentação e transporte que ficariam a cargo dos docentes.

Quanto à formação, portanto, o maior desafio hoje, é que o município, em parceria com estado e União, assuma a responsabilidade pela formação inicial dos docentes que ainda não a apresentam, de modo que o direito que lhes cabe não continue sendo posto como dever a ser cumprido por cada docente. Compreendendo a formação dos docentes como um requisito básico para a melhoria da educação, a mesma deve ser posta como prioridade pelo governo municipal, que deve prover os meios para que todos os docentes tenham acesso a este direito, que também incidirá nos resultados da educação do município.

Reconhecemos as dificuldades orçamentárias, já apresentadas aqui, mas o que é necessário nestas circunstâncias é que seja feito um planejamento, a fim de alcançar a médio prazo a meta que se pretende. Além do mais, o PME, como expressão da realidade do município, deve ser levado a sério e suas estratégias devem ser postas em prática e não esquecidas como se o documento não existisse.

Quanto à valorização através dos salários, esta pesquisa trouxe como um marco da valorização docente a instituição do piso salarial nacional, que era uma luta de quase dois séculos (VIEIRA, 2010; FERNANDES; RODRIGUEZ, 2011), através da Lei n. 11.738/ 08, de 2008, no governo Lula, quando as “condições objetivas e subjetivas se fizeram concretas” (FERNANDES; RODRIGUEZ, 2011, p. 899). Em Dário Meira, a Lei do piso começou a ser cumprida em 2011, após o STF ter julgado que a Lei era constitucional. De acordo com o relato dos docentes, a Lei do Piso trouxe melhorias significativas ao salário que deixou de estar atrelado ao salário mínimo. Ressaltaram porém, que a melhoria se deve em parte ao plano de carreira municipal que garante um percentual de aumento a cada mudança de nível. Embora o salário estipulado pela Lei represente uma mudança significativa ainda está aquém da importância desta profissão e dos salários dos demais profissionais com o mesmo nível de formação.

O processo de aplicação da Lei 11.738/ 08 neste município foi lento e atravessado, até o momento, por situações de negação deste direito. Os dados quantitativos e qualitativos da

pesquisa mostraram que em todos os anos, desde 2011, o sindicato docente municipal, APLB Sindicato, precisou intervir e buscar negociação junto ao executivo para que o piso fosse cumprido. A determinação de que o reajuste deve ser feito a partir de janeiro de cada ano nunca foi obedecida, além de recorrentes parcelamentos, muitos não sendo pagos e valores retroativos esquecidos. Outra situação recorrente são os meses de trabalho que não são pagos a cada final de mandato em que os gestores não são reeleitos ou seus candidatos não se elegem. Quanto ao salário, ficou evidenciado também, o problema dos atrasos no pagamento dos docentes, inclusive nos dois últimos anos, em que os repasses do Fundeb praticamente dobraram graças ao esforço da administração para matricular mais alunos, não justificando portanto, o atraso.

Em relação ao segundo dispositivo da Lei do Piso, a determinação de no máximo dois terços da carga horária para a interação com os alunos, a pesquisa mostrou, que só depois de dez anos que a Lei do Piso foi aprovada, os docentes de Dário Meira tiveram este direito garantido. O que para muitos docentes era uma mudança prejudicial ao salário, já é aceita como uma oportunidade de melhor aproveitamento da carga horária, tendo incluído nela o período para estudos e planejamento. Os docentes que participaram das CIPs destacaram o papel da Secretaria Municipal de Educação na defesa do cumprimento deste direito, frente a oposições de outros membros da administração, que, por conta do aumento dos gastos com docentes ainda defendem o cancelamento da reserva técnica.

O terceiro elemento da Lei do Piso, o estabelecimento ou reformulação dos planos de carreira continua sendo um entrave à valorização dos docentes, o Estatuto do Magistério, ainda em vigor, foi aprovado em 2003 e não passou por nenhuma reformulação para abarcar a nova legislação das últimas décadas, mesmo sendo esta uma exigência da Emenda que instituiu o Fundeb, da Lei do Piso, do PNE 2014 – 2024 e do PME 2015 – 2025. Demandando um esforço maior do sindicato em buscar junto com a administração municipal organizar reuniões para que todos os envolvidos sejam ouvidos e o plano possa, além de atender a legislação, estar atrelado à uma concepção de carreira comprometida com a valorização dos docentes e com a atratividade da profissão.

Outro desafio para a valorização docente surgiu após a banca de qualificação. Até então a pesquisa tinha como sujeitos os professores efetivos. Os examinadores chamaram atenção para o fato de que a valorização docente é expressa em um município pela quantidade de docentes temporários. A partir daí fizemos um levantamento que demonstrou que 39% dos

docentes da rede são temporários. As condições de trabalho destes profissionais apontam para uma situação de precarização, em que constam salários abaixo do piso, carga horária de trabalho ampliada em comparação com os efetivos, direitos trabalhistas como férias e décimo terceiro salário inexistentes, além da instabilidade no emprego. As CIPs realizadas com estes docentes, permitiram que os dois temporários participantes expressassem a aceitação destas condições devido às necessidades que possuem.

Na atual conjuntura brasileira, destacamos um desafio que não diz respeito apenas ao município de Dário Meira, mas que insere todo o país, que é a retomada, com maior intensidade, das iniciativas neoliberais a partir do impeachment da Presidenta Dilma Rousseff. Com a posse de Temer e as medidas e reformas na direção da contenção de gastos com políticas públicas, redução de direitos trabalhistas, perseguição à liberdade das universidades e apoio irrestrito à ampliação da iniciativa privada, a valorização docente ficou seriamente comprometida.

Somando-se a este cenário, em janeiro de 2019, tomou posse o presidente Bolsonaro, que mesmo não tendo propostas concretas para a educação em seu projeto de governo, iniciou uma série de medidas que vão de encontro às políticas desenvolvidas nos governos progressistas de Lula e Dilma, dentre as quais o aprofundamento do corte de verbas iniciado no governo Temer, críticas a professores, que defendem uma educação básica e superior mais inclusiva e defensora da diversidade, corte de orçamento para as bolsas de pesquisa do CNPq; criação do *Future-se*, abrindo o caminho para privatização das universidades públicas, responsabilização dos professores pelos resultados da educação, além da declaração de que propostas de ampliação do Fundeb e da contribuição da União neste fundo são inviáveis, podendo chegar a, no máximo, 50% dos atuais 10%, dentre outros tantos retrocessos que precisam ser impedidos. Todas estas medidas convergem para a anulação do PNE 2014 – 2024, que está em suspenso, como Plano de Estado como foi concebido. Enfim, é um governo que não entende a valor da educação para o desenvolvimento do país e que ameaça a democracia.

Por fim, destacamos que no recorte temporal demarcado para esta pesquisa presenciamos a aprovação de muitas leis, emendas e resoluções que em conjunto visavam a valorização dos profissionais docentes, assistimos também nos últimos três anos à uma tentativa de destruição dos direitos que foram conquistados. No plano municipal, as dificuldades para a conquista e cumprimento de direitos foram e continuam sendo muitas e neste cenário destacamos a atuação constante e efetiva dos sindicatos representantes da categoria docente.

Tanto no âmbito nacional, na reivindicação de novos direitos de valorização, formação, salário e contestando os retrocessos, quanto no municipal, principalmente na luta pelo cumprimento de direitos, os sindicatos foram imprescindíveis na organização e articulação da categoria.

É notório que nem sempre as lutas tiveram o efeito esperado, e em muitas delas a categoria não participou de forma massiva, mas não podemos contestar que a atuação docente, através de seus sindicatos representantes foram os responsáveis pelas conquistas que celebramos nas últimas décadas. O fato dos governos progressistas de 2003 a 2016 estarem dispostos a dialogar com os sindicatos foi importante, no entanto, sem a iniciativa dos últimos de reivindicar, manifestar, entrar no embate e defender a valorização da categoria, as conquistas teriam ficado na intenção.

Em nossos dias, diante da estratégia neoliberal que tomou força e tem tentado impedir o avanço das políticas sociais e as conquistas da classe trabalhadora em nome do crescimento econômico, urge por parte desses mesmos atores sociais um embate ainda mais firme para que as investidas que estão sendo frequentes contra nossos direitos não atinjam seu intento. Embora a conjuntura política, econômica e social indique para um período difícil para a categoria docente, não podemos nos acovardar, pelo contrário devemos intensificar ainda mais as manifestações que já tem acontecido e mais que isso, a luta pela valorização e pelo desenvolvimento da educação deve se somar à luta dos demais trabalhadores de todas as categorias, pois como inferiu Boaventura de Souza Santos (2019) na conferência de abertura da 39ª Reunião Nacional da ANPED, realizada em 2019, o capitalismo, o colonialismo e o patriarcado estão interligados e articulados demandando que a resistência, até então fragmentada, se una, se fortaleça e impeça a destruição das nossas conquistas e da nossa democracia.

REFERÊNCIAS:

- ANDRADE, Antonia Costa; LUCENA, Carlos. **Os governos FHC e Lula e a ressignificação do neodesenvolvimentismo**: o REUNI. Uberlândia: Navegando Publicações, 2017. ISBN: 978-85-92592-42-4
- ANFOPE. Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação; e outras. **Nota das entidades nacionais em defesa da Res. 02 /2015** - Contra a descaracterização da formação de professores. 2019. Disponível em: <http://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2019/10/Nota-entidades-BNCF-outubro2019-1.pdf> > Acesso em 11/ 10/ 2019.
- ANTUNES, Ricardo. A era das contrarrevoluções e o novo estado de exceção. IN: LUCENA, Carlos; PREVITALI, Fabiane Santana; LUCENA, Lurdes (Orgs.). A crise da democracia brasileira, Uberlândia: Navegando Publicações, 2017.
- ANTUNES, Ricardo. “Na reorganização do neoliberalismo, a extrema-direita apresentou um projeto. E as esquerdas?”. Jornal Correio da Cidadania: 11. 01. 2019. Entrevista concedida a Gabriel Brito. Disponível em: <http://www.correiocidadania.com.br/34-artigos/manchete/13625-na-reorganizacao-do-neoliberalismo-a-extrema-direita-apresentou-um-projeto-e-as-esquerdas>. Acesso em: 19/ 01/ 2019
- APPLE, M. Ensino e trabalho feminino: uma análise comparativa da história e da ideologia. **Cadernos de Pesquisa**, 1998, nº 64, p. 14-23, São Paulo
- ARAÚJO, I.L. **Introdução à Filosofia da Ciência**. Curitiba: Editora UFPR, 2010.
- ARELARO, Lisete Regina Gomes. O ensino fundamental no Brasil: avanços, perplexidades e tendências. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 26, n. 92, p. 1039-1066, Especial, out. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v26n92/v26n92a15.pdf> Acesso: 20/ 10/2019.
- ARENDT, Hannah. **Poder e violência**. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 1995.
- ARROYO, M.G. O acontecimento em educação: o movimento de professores. In: **Centro Ecumênico de Documentação e Informação**. Educação no Brasil: 1987-1988. São Paulo: CEDI, 1991. p. 155-157.
- ASSUNÇÃO, Ada; OLIVEIRA, Dalila A. Intensificação do trabalho e saúde dos professores. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 107, p. 349-372, mai./ago. 2009. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=s0101-73302009000200003&script=sci_abstract&tlng=pt Acesso em: 10/ 06/ 2019.
- BARBOSA, Andreza. As implicações dos baixos salários para o trabalho docente no Brasil. 35ª Reunião Anual da Associação Nacional ... Anped, Porto de Galinhas. **Anais...** Porto de Galinhas-Pernambuco: Anped, 2012.
- BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa, 2004.

_____. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70. 2011.

_____. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70. 2016.

BARROS, Silvino Moraes. A formação política do professor e uma introdução à teoria da reprodução cultural no ensino formal. **Revista Solta a Voz**, v. 16, n. 2 p. 179-189, 2005. DOI: <https://doi.org/10.5216/rp.v16i2.6877> Disponível em <https://www.revistas.ufg.br/sv/article/view/6877> Acesso em: 13/ 07/ 2018.

BASSI, M. E.; GIL, J. Remuneração de professores de escolas públicas no contexto do Fundeb e do PSPN. In: GOUVEIA, A. B.; PINTO, J. M.; FERNANDES, M. D. **Financiamento da educação no Brasil** – os desafios de gastar 10% do PIB em dez anos. Campo Grande: Oeste, 2015.

BAUER, Carlos; MATOS, Alessandro Rubens. Marx, Engels e o sindicalismo docente. **Revista Espaço Acadêmico**. Maringá, v.10, n. 114, p. 154-164, nov. 2010.

BELTRÃO, José Arlen; TAFARELL, Celí. A ofensiva dos reformadores empresariais – E a resistência de quem defende a educação pública. *Revista Retratos da Escola, Brasília*, v. 11, n. 21, p. 587-601, jul./dez. 2017. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>> Acesso em: 24/ 07/2018.

BERNARDO, João. A produção de si mesmo. **Educação Revista**, Belo Horizonte, v. 9, p. 3 - 17, jul. 1989. Disponível em: <https://archive.org/details/jb-apdsm/page/n9> Acesso: 13/ 02/ 2019.

BOBBIO, Norberto; MATTEUCCI, Nicola; PASQUINO, Gianfranco. **Dicionário de Política**. Coord. trad. João Ferreira; rev. geral João Ferreira e Luis Guerreiro Pinto Cacaís. Brasília: UnB, 1998.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto, 1994.

BOLLMANN, Maria da Graça Nóbrega; BASSI, Marcos Edgar. O piso salarial profissional nacional, a política de fundos e o vencimento dos profissionais do magistério público estadual de educação básica de Santa Catarina. **Jornal de Políticas Educacionais**, v.9, n.17 e 18 | Jan.-Jun. e Ago.-Dez. de 2015, p. 198–210.

BRAGA, Rui. Os sindicatos e o governo Lula. *Le Monde Diplomatique Brasil*. Ed. 34. 4 de maio de 2010. Sindicalismo. Disponível em: < <https://diplomatique.org.br/os-sindicatos-e-o-governo-lula/>> Acesso em 10 /08/ 2019.

BRASIL. Constituição Federal – 1988. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, XX – 1988a. Disponível em: http://www.senado.leg.br/atividade/const/con1988/CON1988_05.10.1988/art_206_.asp Acesso em:12.01.2019.

_____. Artigo 60 da Constituição Federal – 1988. Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, XX – 1988b. Disponível em:

<https://legis.senado.leg.br/legislacao/ListaTextoSigen.action?norma=604119&id=16434804&idBinario=16434816&mime=application/rtf> Acesso em: 10.01.2019

_____. **Plano decenal de educação para todos**. - Brasília: MEC, 1993.

_____. Acordo Nacional de Educação para Todos. Ministério da Educação e do Desporto. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, XX – 1994.

_____. Lei nº 9.394, 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, **Diário Oficial da União**, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm Acesso em: 05/ 01/ 2019.

_____. Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005. Regulamenta o art. 80 da Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 19 de dezembro de 2005. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5622.htm Acesso em: 22/ 07/ 2018.

_____. Parecer CNE/CP 9/2001 - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena -HOMOLOGADO Despacho do Ministro em 17/1/2002 a, publicado no **Diário Oficial da União** de 18/1/2002, Seção 1, p. 31. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf> Acesso em: 23/ 07/2018

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução CNE/CP1, de 18 de fevereiro de 2002b. Institui diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores da educação básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, **Diário Oficial da União**, 9 de abril de 2002. Seção 1, p. 31.

_____. Emenda Constitucional n. 53, de 19 de dezembro de 2006. Dá nova redação aos arts. 7º, 23, 30, 206, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e ao art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. Brasília, **Diário Oficial da União** de 19 de dezembro de 2006. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc53.htm

_____. Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, de que trata o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; altera a Lei nº 10.195, de 14 de fevereiro de 2001; revoga dispositivos das Leis nºs 9.424, de 24 de dezembro de 1996, 10.880, de 9 de junho de 2004, e 10.845, de 5 de março de 2004; e dá outras providências. Brasília, DF, **Diário Oficial da União** de 20 de jun. de 2007. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/lei/l11494.htm Acesso em 10/ 01/ 2019.

_____. Portaria Normativa Nº 38, de 13 de dezembro de 2007. Dispõe sobre o Programa de Bolsa Institucional de Iniciação à Docência - PIBID. Brasília, DF, **Diário Oficial da União**, de 13 de dezembro de 2007. Disponível em: https://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Portaria_Normativa_38_PIBID.pdf Acesso em: 22/ 07/2018.

_____. Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008. Regulamenta a alínea “e” do inciso III do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. Brasília, **Diário Oficial da União**, de 16 de julho de 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11738.htm Acesso em: 22/12/2018.

_____. Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências. Brasília, DF, **Diário Oficial da União**, de 29 de janeiro de 2009. Disponível em: <https://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Decreto-6755-2009.pdf> acesso em: 25/ 07/ 2018

_____. Ministério da Educação. **Parecer Conselho Nacional de Educação Câmara de Educação Básica nº 08/2010**. Estabelece normas para aplicação do inciso IX do artigo 4º da Lei nº 9.394/96 (LDBEN), que trata dos padrões mínimos de qualidade de ensino para a Educação Básica pública. Brasília, DF, 5 de mai. de 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=5368-pceb008-10&category_slug=maio-2010-pdf&Itemid=30192 Acesso em: 27/ 09/ 2019.

_____. Instituto Brasileiro De Geografia e Estatística (IBGE). **Censo demográfico**, 2010. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ba/dario-meira/panorama>. Acesso em: 27/ 09/ 2019.

_____. Ministério da Educação. Portaria N. 213, de 2 de março de 2011. Aprova a Resolução no 5, de 22 de fevereiro de 2011, da Comissão Intergovernamental de Financiamento para a Educação Básica de Qualidade. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2 de mar. de 2011. Sessão 1. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=7629-portaria-213a-pdf&category_slug=fevereiro-2011-pdf&Itemid=30192 Acesso em: 19/ 10/ 2019.

_____. **Relatório de Gestão da Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica 2009-2011**. DEB/ MEC/CAPES, 2012. p. 38. Relatório. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid> Acesso em: 23 jun. 2019.

_____. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, DF, **Diário Oficial da União**, de 26 de jun. de 2014 - Edição extra.

_____. Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015 - Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília, DF, **DOU** de 1º de julho de 2015. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf&category_slug=agosto-2017-pdf&Itemid=30192 Acesso em: 23/ 07/ 2018.

_____. Instituto Brasileiro De Geografia e Estatística (IBGE). **Produto Interno Bruto dos Municípios**, 2016. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ba/dariomeira/pesquisa/38/47001?tipo=grafico&indicador=47001>>. Acesso em: 02/ 10/ 2019.

_____. Decreto nº 8.752, de 9 de maio de 2016a. Dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica. Brasília, DF, **Diário Oficial da União** de 9 de maio de 2016a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/decreto/d8752.htm Acesso em: 19/07/2018

_____. Emenda Constitucional nº 95 de 15/12/2016. Altera o ato das disposições constitucionais transitórias, para instituir o novo regime fiscal, e dá outras providências. Brasília, **Diário Oficial da União** de 15 de Dezembro de 2016. Disponível em: <http://legis.senado.leg.br/legislacao/ListaTextoSigen.action?norma=540698&id=14374770&idBinario=15655553&mime=application/rtf.n>. Acesso em: 03 maio 2018.

_____. Ministério da Educação. **Histórico**. Fundação CAPES. [Online]. Brasília: MEC, 2016. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/component/content/article?id=7838>>. Acesso em: 27 de abril de 2017b.

_____. Lei nº 13.473, de 08 de agosto de 2017a. Dispõe sobre as Diretrizes para a elaboração e execução da Lei Orçamentária de 2018 e dá outras providências. Brasília, **Diário Oficial da União** de 08 de Agosto de 2017. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/Lei/L13473.htm> Acesso em: 03 maio 2018.

_____. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017b. Altera as Leis nos 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei no 5.452, de 1o de maio de 1943, e o Decreto-Lei no 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei no 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília, **Diário Oficial da União**, de 16 de fev. de 2017. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm> Acesso em: 24/ 07/2018.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Relatório do 2º Ciclo de Monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação** – 2018. – Brasília, DF: Inep, 2018. 460 p.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep). **Ideb – Resultados e Metas**. [Online]. Brasília: Inep, 2018. Disponível em: <<http://ideb.inep.gov.br/resultado/>>. Acesso em: 07 de out. de 2019.

_____. Ministério da Economia. Secretaria de Orçamento Federal. **Orçamentos da União exercício financeiro 2020**: projeto de lei orçamentária. – Brasília: 2019b. 6v. Disponível em: <<https://www.camara.leg.br/internet/comissao/index/mista/orca/orcamento/OR2020/proposta/proposta.pdf>> Acesso em 24/09/2019

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Panorama da Educação:** destaques do Education at a Glance 2019. Brasília, 2019. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset_publisher/6JYIsGMAMkW1/document/id/6736149> Acesso em: 21/ 10/2019.

_____. Ministério da Educação. **Terceira Versão do Parecer Conselho Nacional de Educação/** Câmara de Educação Básica. Diretrizes Curriculares Nacionais e Base Nacional Comum para a Formação Inicial e Continuada de Professores da Educação Básica. [on-line] 2019. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=124721-texto-referencia-formacao-de-professores&category_slug=setembro-2019&Itemid=30192> Acesso em: 24/ 09/2019.

BRITO, Regivane dos Santos. **Formação Continuada no Âmbito do Programa Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (Pnaic) no Município de Jaguaquara - BA.** / 177 f. Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGED, Vitória da Conquista, 2018.

BRITO, Vera Lúcia Ferreira Alves de. A remuneração dos profissionais da educação e os desafios atuais. IN: OLIVEIRA, Dalila Andrade; VIEIRA, Livia Fraga. **Trabalho na educação básica:** a condição docente em sete estados brasileiros. Belo Horizonte: Fino Traço, 2012.

BRUNO, Lúcia. Educação e Desenvolvimento Econômico no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, v. 16 nº 48, set.-dez. 2011.

BRUNS, Barbara; LUQUE, Javier. Great Teachers: **How to Raise Teacher Quality and Student Learning in Latin America and the Caribbean.** Overview booklet. Washington, D.C.: Banco Mundial, 2014. Licença: Creative Commons Attribution CC BY 3.0. Publicado primeiro em inglês; em caso de discrepâncias, prevalece o original inglês.

CHAVES, Vera Lucia Jacob; GUTIERRES, Dalva Valente Guimarães; MENDES, Odete da Cruz; RIBEIRO, Maria Edilene da Silva. Gestão da Educação: Uma revisão conceitual na perspectiva de análise do Plano de Ações Articuladas - PAR. In: Congresso Ibero-Americano de Política e Administração da Educação, 4; 2014, Porto. **Anais...** Disponível em: http://www.anpae.org.br/IBERO_AMERICANO_IV/GT1/GT1_Comunicacao/VeraLuciaJacobChaves_GT1_integral.pdf. Acesso em: 05/ 10/ 2019.

CONTE, Nelton Carlos. A Política de Fundos (Fundef/Fundeb) e suas Disparidades no Financiamento da Educação Básica no Estado do Rio Grande do Sul. **FINEDUCA** – Revista de Financiamento da Educação, Porto Alegre, v. 8, n. 4, 2018. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/fineduca/article/view/78205/48786>> Acesso em: 25/ 09/2019.

CONTRERAS, José. **Autonomia de professores.** São Paulo: Cortez, 2002.

CORAGGIO, José Luis. Propostas do Banco Mundial para a educação: sentido oculto ou problemas de concepção. In: HADDAD, Sérgio; TOMMASI, Livia de; WARDE, Mirian Jorge. (orgs). **O Banco Mundial e as políticas educacionais.** 6. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

CRESWELL, John W.; CLARK, Vicki L. **Pesquisa de métodos mistos**. Porto Alegre: Penso, 2007.

CRESWELL, J. W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. 3ª ed. Porto Alegre (RS): Artmed; 2010.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Educação e Contradição**: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo. 3. ed., São Paulo: Cortez – Autores Associados, 1987.

DÁRIO MEIRA. Lei Municipal Nº. 049 de 27 de junho de 2003. Dispõe sobre o Estatuto do Magistério Público e o Plano de Carreira e Vencimentos dos Servidores do Magistério Público do Município de Dário Meira e dá outras providências. Dário Meira: **Órgão Oficial de Imprensa**, 2003.

_____. Lei Nº. 009/2015, de 16 de julho 2015. Aprova o Plano Municipal de Educação – PME do Município de Dário Meira 2015-2025, em consonância com a Lei nº 13.005/2014 que trata do Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Dário Meira: **Diário Oficial do Município**, 27 de julho de 2015, Ano III, Edição nº 00220.

DIAS, Reinaldo; MATOS, Fernando. O conceito de política pública. In: DIAS, Reinaldo; MATOS, Fernando. **Políticas públicas: princípios, propósitos e processos**. São Paulo: Atlas, 2012. p. 1-19.

DOURADO, Luiz Fernandes. Avaliação do Plano Nacional de Educação 2001-2009: questões estruturais e conjunturais de uma política. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 112, p. 677-705, jul-set. 2010.

_____. Plano Nacional de Educação como Política de Estado: antecedentes históricos, avaliação e perspectivas. In: DOURADO, Luiz Fernandes (Org.). **Plano Nacional de Educação (2011-2020)**: avaliação e perspectivas. Goiânia: UFG, 2011. p. 17-59.

_____. Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais do Magistério da Educação Básica: Concepções e Desafios. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 36, nº. 131, p. 299-324, abr.-jun., 2015

_____. Valorização dos profissionais da educação Desafios para garantir conquistas da democracia. **Retratos da Escola**, Brasília, v.10, n. 18, p. 37-56, jan./jun. 2016.

_____. **Plano Nacional de Educação: o epicentro das políticas de estado para a educação brasileira**. Goiânia: Editora da Imprensa Universitária – ANPAE, 2017.

DUARTE, Adriana M. C. O trabalho docente na educação básica: novas configurações e formulações teórico conceituais. In: SEMINÁRIO DA REDE LATINOAMERICANA DE ESTUDOS SOBRE TRABALHO DOCENTE– REDE ESTRADO, 7, 2008, Buenos Aires. **Anais...** Buenos Aires: REDE ESTRADO, 2008. 1 CD-ROM.

ESPÍNDULA, Julia Maccari. **O Estado da Arte das Políticas de Formação Inicial de Professores para a Educação Básica no Brasil no Período de 2004 a 2014'** 20/02/2017 105 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DO SUL DE SANTA CATARINA, Tubarão Biblioteca Depositária: BU Universitária

FARIAS, Laurimar de Matos; CHAVES, Vera Lúcia Jacob; NOVAIS, Valéria Silva de Moraes. O Plano de Ações Articuladas e o regime de colaboração na gestão educacional em municípios paraenses. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 55, n. 46, p. 220-246, out./dez. 2017. DOI | 10.21680/1981-1802.2017v55n46ID13298

FAVATO, Maria Nilse; RUIZ, Maria José Ferreira. REUNI: política para a democratização da educação superior? **Revista Eletrônica de Educação**, v. 12, n. 2, p. 448-463, maio/ago. 2018. Disponível em:
<<http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/2365/710>> Acesso em: 10/09/2019. ISSN 1982-7199 | DOI: <http://dx.doi.org/10.14244/198271992365>

FERNANDES, Danielle Cireno; SILVA, Carlos Alexandre Soares da. Perfil do docente da educação básica no Brasil: uma análise a partir do PNAD. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade. VIEIRA, Livia Fraga. **Trabalho na Educação Básica: a condição docente em sete estados Brasileiros**. Belo Horizonte, MG: Fino Traço, 2012, p. 43-62.

FERNANDES. Florestan. A formação política e o trabalho do professor. In.: CATANI, Denice Bárbara et al. (Orgs.). **Universidade, escola e formação de professores**. 1. ed. São Paulo:Brasiliense, 1986.

FERNANDES, Maria Dilnéia Espíndola; RODRIGUEZ, Margarita Victoria. O processo de elaboração da Lei n. 11.738/2008 (Lei profissional nacional para carreira e remuneração docente): Trajetória, disputas e tensões*. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n.41, p. 88-101, 2011.

FERNANDES, Maria Dilnéia Espíndola. A valorização dos profissionais da educação básica no contexto das relações federativas brasileiras. **Educ. Soc.**, Campinas, vol.34, no.125, p. 1095-1111, Oct./Dec. 2013. Disponível em:
<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302013000400005&lang=pt> Acesso em: 13/ 09/ 2019.

FERNANDES, Maria Dilnéia Espíndola; BENINI, Elcio Gustavo; DIAS, Bruna Mendes; SAUER, Leandro. Remuneração de professores de educação básica nos setores público e privado na esfera municipal. **Educ. Pesqui**, São Paulo, v. 44, e161233, 2018. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S1678-4634201706161233>

FERNANDES, Marinalva Nunes. **Tempo e Salário: As Contradições da Lei do Piso Salarial Profissional Nacional do Magistério** / Goiânia, 2015. 185 f. Tese (doutorado) – Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Direito, Educação, 2015.

FERREIRA, Rafael Dias de Souza; GAMEZ, Luciano. O papel da Universidade Aberta do Brasil no cumprimento das metas do PNE 2014-2024: potencialidades e fragilidades. In: Congresso Internacional ABED de Educação à Distância, 21., 2015, Bento Gonçalves - RS. **Anais...** São Paulo: ABED, 2015. p. 1-10. Disponível em:
<http://www.abed.org.br/congresso2015/anais/pdf/BD_349.pdf> Acesso em: 05/10/2019.

FERREIRA JUNIOR. Amarílio; BITTAR, Marisa. A ditadura militar e a proletarização dos professores. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 27, n. 97, p. 1159-1179, set./dez. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v27n97/a05v2797.pdf> Acesso em: 05/01/2019.

FERREIRA JUNIOR, Amarílio. A influência marxista no PPGE/UFSCar (1976-1991). **Revista Eletrônica de Educação**, v.11, n.1, p.86-96, jan./maio, 2017 ISSN 1982-7199 | DOI: <http://dx.doi.org/10.14244/198271992180>

FLORIANI, Ana Cristina Barreto. As concepções de formação continuada de professores no âmbito das políticas para a Educação Infantil a partir da década de 1990. 2008. 162 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.

FÓRUM NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Nota pública do Fórum Nacional de Educação sobre a aplicação do piso salarial profissional do magistério**. Brasília, 2011. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=8328-nota-fne-pspn-pdf&category_slug=junho-2011-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 09/ 01/2019.

FREITAS. Helena Costa Lopes de. Formação inicial e continuada: a prioridade postergada. IN: OLIVEIRA, Dalila Andrade; VIEIRA, Livia Fraga. **Trabalho na educação básica: a condição docente em sete estados brasileiros**. Belo Horizonte: Fino Traço, 2012.

FREITAS. Helena Costa Lopes de. BNC da Formação: a educação e a profissão em risco. **Formação de Professores – Blog da Helena**, 03 de out. de 2019. Disponível em: <https://formacaoProfessor.com/2019/10/03/bnc-da-formacao-a-educacao-e-a-profissao-em-risco/> Acesso em 16/ 10/ 2019.

FREITAS. Luiz Carlos de. Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na escola. **Educação e Sociedade**, Campinas, v.35, nº. 129, p. 1085-1114, out.-dez., 2014.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. Educação básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. **Educ. Soc.** 2003, vol.24, n.82, pp. 93-130. ISSN 0101-7330

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a crise do capitalismo real**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

_____. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In FAZENDA, Ivani (Org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. 12ª ed. São Paulo: Cortez, 2010.

_____. Os circuitos da história e o balanço da educação no Brasil na primeira década do século XXI. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 46, p. 235-274, jan.-abr. 2011.

_____. A gênese das teses do Escola sem Partido: esfinge e ovo da serpente que ameaçam a sociedade e a educação. In: FRIGOTTO, G. (org). **Escola “sem” partido: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira**. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2017.

GALVÃO, Andréia. A reconfiguração do movimento sindical no governo Lula. **Outubro Revista**, n. 18, 1º semestre/ 2009. Disponível em: <http://outubrorevista.com.br/a-reconfiguracao-do-movimento-sindical-no-governo-lula/> Acesso em: 10/ 08/ 2019.

GAMBOA, Silvio A. S. A dialética na pesquisa em educação: elementos de contexto. In FAZENDA, Ivani (Org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. 12ª ed. São Paulo: Cortez, 2010.

GATTI, Bernadete Angelina; Barreto, Elba Siqueira de Sá. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009. 294p. ISBN: 978-85-7652-108-2. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001846/184682por.pdf>. Acesso: 19/07/2018.

GATTI, Bernadete Angelina. Estudos quantitativos em educação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.30, n.1, p. 11-30, jan./abr. 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v30n1/a02v30n1.pdf>. Acesso em 10/ 01/ 2019.

_____. Formação de professores no Brasil: Características e problemas. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out.-dez. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v31n113/16.pdf> Acesso em:14/07/2018

_____. **A construção da pesquisa em educação no Brasil**. Brasília: Liber Livro Editora, 2012.

GENTILI, Pablo; SADER, Emir. (org.). **Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o estado democrático**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

GENTILI, Pablo; OLIVEIRA, Dalila. A procura da igualdade: dez anos de política educacional no Brasil. In: SADER, Emir (org). **10 anos de governos pós-neoliberais no Brasil: Lula e Dilma**. São Paulo, SP: Boitempo; Rio de Janeiro: FLACSO Brasil 2013.

GENTILI, Pablo. **Direito à educação, políticas educativas e trabalho docente na América Latina – experiências e propostas em disputa**. Salvador, 2014. Anotações pessoais da conferência proferida no 10º Seminário Internacional da Rede Estrado.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

_____. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4.ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GOUVÊA, Leda Aparecida Vanelli Nabuco de. **Saúde como direito social na pauta sindical de professores da rede básica de ensino**. 342 f. Tese (Doutorado em Políticas Públicas e Formação Humana) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015.

GRAMSCI, A. **Concepção dialética da história**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1995.

_____. **Cadernos do Cárcere**. Introdução ao estudo da Filosofia de Benedetto Croce. v. 1. Tradução, organização e introdução de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Ed. Civilização Brasileira, 2006.

_____. **Cadernos do Cárcere, Maquiavel Notas sobre o Estado e a Política**. v. 3. Tradução, organização e introdução de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Ed. Civilização Brasileira, 2011.

GUIMARÃES, Samuel Pinheiro. A luta entre dois projetos para o Brasil. **Revista Fórum**, 18 de jan. de 2018. Disponível em: < <https://revistaforum.com.br/politica/luta-entre-dois-projetos-para-o-brasil/> > Acesso em: 23/ 10/ 2019.

HADDAD, Sérgio. (org.) **Banco Mundial, OMC e FMI: o impacto nas políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 2008.

HYPOLITO, Álvaro Moreira. Trabalho docente na educação básica no Brasil: as condições de trabalho. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade. VIEIRA, Livia Fraga. **Trabalho na Educação Básica**: a condição docente em sete estados Brasileiros. Belo Horizonte, MG: Fino Traço, 2012, p. 211-229.

IASI, M.L. **Processo de Consciência**. São Paulo: CPV, 2001.

LEITE, Maria Iza Pinto de Amorim. Financiamento do Ensino Fundamental: Balanço do Fundef e primeiros resultados do Fundeb na rede municipal de educação de Vitória da Conquista-BA. IN: LEITE, Maria Iza Pinto de Amorim; PEREIRA, Sandra Márcia Campos (Orgs). **Educação Básica**: Políticas e práticas. Vitória da Conquista: Edições Uesb, 2008, p. 59-93.

LIBÂNEO, José Carlos. O campo teórico e profissional da Didática hoje: entre Ítaca e o canto das sereias. In: Anais do **XIV ENDIPE**. Porto Alegre, 2008. 1 CD-ROM, acesso em 12.07.2015.

_____. Alguns aspectos da política educacional do governo Lula e sua repercussão no funcionamento das escolas. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n.32, p.168-178, dez. 2008.

LIMA, Rômulo André. Trabalho, alienação e fetichismo: categorias para a compreensão marxiana do Estado e do político. **Revista Brasileira de Ciência Política**, nº17. Brasília, maio - agosto, p. 7-42, 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010333522015000300007&lng=en&tlng=en> Acesso em: 18/ 10/ 2019.

LIMA, Vicentina Oliveira Santos. **Política Educacionais e a Formação de Professores no Brasil**: a ação da Deb no âmbito da Capes (2009--2014). Mestrado em Educação. Universidade de Uberaba. Uberaba: Biblioteca Central da Universidade de Uberaba, 31/08/2015, 99 f.

LOMBARDI, José Claudinei. Reflexões sobre educação e ensino na obra de Marx e Engels. **Germinal**: Marxismo e Educação em Debate, Londrina, v. 2, n. 2, p. 20-42; ago. 2010. Disponível em: <<https://portalseer.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/9581/7005>> Acesso em: 21 /02/ 2019.

_____. Apresentação. IN: ANDRADE, Antônia Costa; LUCENA, Carlos. **Os governos FHC e Lula e a resignificação do neodesenvolvimentismo**: o REUNI. Uberlândia: Navegando Publicações, 2017.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em Educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MARQUES, Waldemar. O quantitativo e o Qualitativo na Pesquisa Educacional. **Revista Avaliação**. V. 2, nº 3(5), 1997.

MARTINS, Lúcia Márcia. O legado do século XX para a formação de professores. IN: MARTINS, L. M., and DUARTE, N., orgs. **Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias** [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. 191 p. Disponível em: <<http://books.scielo.org>>. Acesso em: 05/09/2018.

MARX, K; ENGELS, F. **Salário, preço e lucro**. SPIGE Editora, vol III, p.333-378, SP: 1977.

_____. **A ideologia alemã**. Trad. José Carlos Bruni e Marco Aurélio Nogueira. 4ª ed. São Paulo: Hucitec, 1984.

_____. **Manifesto Comunista**. São Paulo: CPV, 2001.

MARX, K. Posfácio da 2ª edição. In: **O capital: crítica da economia política**. 8ª ed. Tradução de Reginaldo Santana. São Paulo: Difel, 1982.

_____. **O Capital. Crítica da economia política**. 20ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

_____. **Manuscritos econômicos-filosóficos**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2004.

MASSON, Gisele. As contribuições do método materialismo histórico e dialético para a pesquisa sobre políticas educacionais. IN: Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul – Anped Sul. **Anais...** Caxias do Sul- RS: Anped, 2012.

_____. Orientações para o desenvolvimento de investigação em políticas educativas a partir da teoria marxista. In: TELLO, Cesar Tello; ALMEIDA, Maria de Lourdes Pinto (Orgs). **Estudos Epistemológicos no campo da pesquisa em política educacional**. Campinas: Mercado de Letras, 2013.

MÁXIMO, Welton. Cidadania e Educação são ministérios mais afetados por novos cortes. Agência Brasil, Brasília, 30/07/2019. Disponível em: <<http://agenciabrasil.ebc.com.br/economia/noticia/2019-07/cidadania-e-educacao-sao-ministerios-mais-afetados-por-novos-cortes>> Acesso em: 21/10/2019

MELO, Savana Diniz Gomes; AUGUSTO, Maria Helena. Resistência e organização sindical dos docentes da Educação Básica no Brasil. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade. VIEIRA, Lúcia Fraga (orgs.). **Trabalho na Educação Básica: a condição docente em sete estados Brasileiros**. Belo Horizonte, MG: Fino Traço, 2012, p. 299-324.

MENEZES, Dyelle. MEC rejeita aumento para 40% na contribuição da União no Fundeb. **Portal MEC**, Brasília, 19/09/2019. Educação Básica. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/214-296700251/80521-mec-rejeita-aumento-para-40-na-contribuicao-da-uniao-no-fundeb>> Acesso em 28/09/2019.

MÉSZÁROS, István. **A Educação para Além do Capital**. São Paulo: Boitempo, 2005.

_____. **Para além do capital: rumo a uma teoria da transição** / Tradução Paulo Cezar Castanheira, Sérgio Lessa. – 1. ed. revista. - São Paulo: Boitempo, 2011.

MILL, D. A Universidade Aberta do Brasil. In: LITTO, F. M.; FORMIGA, M. M. (Orgs.). **Educação a Distância: o estado da arte**. 1ª ed. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2012, v. 2, p. 280-291.

MINAYO, M. C. S; SANCHES, O. Quantitativo-qualitativo: oposição ou complementaridade? **Cadernos de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 9, n. 3, p. 239-262, jul./sep.1993.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. (Org.). **Pesquisa social: teoria método e criatividade**. 17ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

MONLEVADE, João A. C. **Valorização salarial dos professores: o papel do piso salarial profissional nacional como instrumento de valorização dos professores da educação básica pública**. 2000. 315 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.

MONLEVADE, J. A. C. **A Valorização dos Educadores na Constituição de 1988: antecedentes e consequentes**. Brasília: Senado Federal, Secretaria Especial de Comunicação Social, Subsecretaria de Projetos Especiais, 2008. (Coleção Especial: Constituição de 1988. O Brasil 20 anos depois: Os Cidadãos na Carta Cidadã [Educação e Cultura]). Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/publicacoes/estudos-legislativos/tipos-de-estudos/outras-publicacoes/volume-v-constituicao-de-1988-o-brasil-20-anos-depois.-os-cidadaos-na-carta-cidada/educacao-e-cultura-a-valorizacao-dos-educadores-na-constituicao-de-1988-antecedentes-e-consequentes/view>. Acesso em 12.01. 2019.

MOREIRA NETO, Diogo de Figueiredo. **Curso de Direito Administrativo**. Rio de Janeiro: Forense, 1998.

MIURA, Beatriz Hiromi; FERNANDES, Maria Dilnéia Espíndola; FERNANDES, Solange Jarzem; NASCIMENTO, Alessandra Bertasi. A Meta 17 do PNE 2014-2024: vencimento dos professores da rede estadual de ensino de Mato Grosso do Sul. **FINEDUCA** – Revista de Financiamento da Educação, Porto Alegre, v. 9, n. 6, 2019. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/fineduca> > Acesso em: 20/ 10/ 2019.

MORICONI, Gabriela M.; MARCONI, Nelson. Os salários dos professores públicos são atrativos no Brasil?. In: ENCONTRO NACIONAL DE ECONOMIA, 36., 2008, Salvador. **Anais...** Salvador: ANPEC, 2008, p. 1-20. Disponível em: <<http://www.anpec.org.br/encontro2008/artigos/200807211605210-.pdf>>. Acesso em 09 abr. 2009.

MORORÓ, Leila Pio; COUTO, Maria Elizabete Souza. As condições de formação do professor-discente do PARFOR na Bahia. **Horizontes**, Itatiba, v. 33, n. 1, p. 29-38, jan./jun.2015. Disponível em: <<https://revistahorizontes.usf.edu.br/horizontes/article/view/121/76>> Acesso em: 09/ 10/ 2019.

MOTTA, Vânia Cardoso da; FRIGOTTO, Gaudêncio. Por que a urgência da reforma do ensino médio? Medida Provisória 746/ 2016 (LEI N. 13.415/ 2017). Educação e Sociedade, Campinas, v. 38, n. 139, p. 355-372, abr.-jun., 2017. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v38n139/1678-4626-es-38-139-00355.pdf>> Acesso em: 20/ 10/ 2019.

NUNES, Claudio Pinto. **Ciências da educação e prática pedagógica: Sentidos atribuídos por estudantes de Pedagogia**. Ijuí: Unijuí, 2011.

NUNES, Claudio Pinto; OLIVEIRA, Dalila Andrade. Trabalho, carreira, desenvolvimento docente e mudança na prática educativa. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, vol.43 no.1, Jan./Mar. 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S151797022017000100066&lng=en&nrm=iso&tlng=pt> Acesso em: 11/ 08/ 2019.

ODELIUS, Catarina C.; CODO, Wanderley. Poder de compra. In. CODO, Wanderley. (Coord.). **Educação: carinho e trabalho: Burnout a síndrome da desistência do educador que pode levar à falência da educação**. Petrópolis: Vozes, 1999a. p. 204-234

OLIVERI, Andressa Maris Rezende. **POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL: UM ESTUDO SOBRE O PIBID NA REGIÃO DOS INCONFIDENTES-MG'** 28/03/2014 undefined f. Mestrado em Educação Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO, Mariana Biblioteca Depositária: undefined

OLIVEIRA, Dalila Andrade. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 25, n. 89, p. 1127-1144, Set./Dez. 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v25n89/22614>> Acesso em: 15/ 09/ 2019.

OLIVEIRA, Dalila Andrade; ASSUNÇÃO, Ada Ávila. Condições de trabalho Docente. Dicionário de Verbetes GESTRADO – UFMG. Belo Horizonte, 2010. Disponível em: <<http://gestrado.net.br/?pg=dicionario-verbetes&id=390>> Acesso em: 21/ 08/ 2019.

OLIVEIRA, Dalila Andrade; VIEIRA; Livia Fraga. Apresentação. IN: OLIVEIRA, Dalila Andrade; VIEIRA, Livia Fraga. **Trabalho na educação básica: a condição docente em sete estados brasileiros**. Belo Horizonte: Fino Traço, 2012a.

_____. Condições de trabalho docente: uma análise a partir de dados de sete estados brasileiros. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; VIEIRA, Livia Fraga (org.). **Trabalho na educação básica: a condição docente em sete estados brasileiros**. Belo Horizonte: Fino Traço, 2012b.

OLIVEIRA, Eliana de; ENS, Romilda Teodora; ANDRADE, Daniela B. S. Freire; MUSSIS, Carlo Ralph de. ANÁLISE DE CONTEÚDO E PESQUISA NA ÁREA DA EDUCAÇÃO. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 4, n.9, p.11-27, maio/ago. 2003.

OLIVEIRA. F. de. Privatização do público, destituição da fala e anulação da política: o totalitarismo neoliberal. In: OLIVEIRA. F. de; PAOLI, M. C. (Orgs.). **Os sentidos da**

democracia – políticas do dissenso e hegemonia global. Petrópolis, Vozes, Brasília, NEDIC, 1999.

OLIVEIRA, João Ferreira; MAUÉS, Olgaíses Cabral. A formação docente no Brasil: cenários de mudança, políticas e processos em debate. IN: OLIVEIRA, Dalila Andrade; VIEIRA, Lívya Fraga. **Trabalho na educação básica: a condição docente em sete estados brasileiros.** Belo Horizonte: Fino Traço, 2012.

OLIVEIRA, Marcela Pergolizzi Moraes de. **Jornada de trabalho docente e remuneração de professores: um estudo sobre a vigência da lei do piso salarial na Região Metropolitana de Campinas.** Campinas, SP: [s.n.], 2016. 143 f. Orientador: Vicente Rodriguez. Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, 2016.

PACCOLA, Marco Antonio Bestetti; ALVES, Giovanni Antonio Pinto. Neodesenvolvimentismo, neoliberalismo e a correlação de forças nos governos Lula e Dilma. **PLURAL**, Revista do Programa de Pós - Graduação em Sociologia da USP, São Paulo, v.25.2, 2018, p.269-281. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/plural/article/view/153655>> Acesso em: 15/ 10/ 2019.

PARANHOS, Ranulfo; FIGUEIREDO FILHO, Dalson Britto; ROCHA, Enivaldo Carvalho da; SILVA JÚNIOR, José Alexandre da; FREITAS, Diego. Uma introdução aos métodos mistos. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 18, no 42, mai/ago 2016, p. 384-411. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/15174522-018004221> Acesso em: 10/ 08/ 2019.

PINTO, José Marcelino De Rezende. ‘Todos pela Educação’? Ou ‘pelo Mercado’? **Geledés**, 27 de set. de 2019. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/todos-pela-educacao-ou-pelo-mercado/> Acesso em: 20/ 10/ 2019.

PIOVEZAN, Patricia Regina. **As políticas educacionais e a precarização do trabalho docente no Brasil e em Portugal.** 2017. 225 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista, Marília, 2017.

POCHMANN, M. **O trabalho sob fogo cruzado.** São Paulo: Hucitec, 1999.

PRADA, Luis Eduardo Alvarado. Dever e direito: formação continuada de professores. **RPD – Revista Profissão Docente**, Uberaba, v. 7, n. 16, p. 110-123, ago./dez. 2007.

RAVITCH, Diane. **National opportunity to learn summit.** 2011. Disponível em: <https://www.wested.org/online_pubs/board/diane-ravitch-speech.pdf>. Acesso em 01 de dezembro de 2016.

RIBEIRO, Renato Janine. Manter e fortalecer o Fundeb é essencial para melhorar a educação. **Jornal da USP**, São Paulo, 25/ 09/ 2019. Rádio USP. Disponível em: <<https://jornal.usp.br/atualidades/manter-e-fortalecer-o-fundeb-e-essencial-para-melhorar-a-educacao/>> Acesso em: 26/ 09/ 2019.

RODRIGUES, Neidson. Responsabilidade do estado e da sociedade. **Tecnologia Educacional**, v.20, n.101, p.12-19,1991.

SACRISTÁN, J. Gimeno. Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, Antonio (org.). **Profissão Professor**. 2.ed. Porto: Porto Editora, 1995. p. 63-92.

SADER, Emir. Brasil, de Getúlio a Lula. In: SADER, Emir; GARCIA, Marco Aurélio (Org.). **Brasil – entre o passado e o futuro**. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo/ Boitempo, 2010, p. 11-29.

SANTOS, Boaventura de Souza. Defender a educação é defender um futuro democrático. IN: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED. 39ª **Conferência de Abertura...** Rio de Janeiro: Universidade Federal Fluminense, 2019.

SANTOS, Camilla 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** 28/11/2017 150 f. Mestrado em Educação Instituição de Ensino: Universidade Regional Integrada Do Alto Uruguai E Das Missões, Frederico Westphalen Biblioteca Depositária: Biblioteca Central DR. José Mariano da Rocha Filho

SANTOS, Catarina de Almeida. Educação Superior a Distância no Brasil: democratização da oferta ou expansão do mercado. **RBPAE**, Goiânia, v. 34, n. 1, p. 167 - 188, jan./abr. 2018. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/82470/48883> > Acesso em 12/ 10/ 2019.

SAVIANI, Dermeval. Sobre a natureza e especificidade da educação. **Em aberto**, Brasília, ano 3, n. 22, jul./ago. 1984.

_____. **Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações**. 7ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2000.

_____. **A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas**. 8ª ed. Campinas/SP: Autores Associados, 2003.

_____. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2007.

_____. Teorias pedagógicas contra-hegemônicas no Brasil. **Revista do Centro de Educação e Letras da Unioeste** – Campus de Foz do Iguaçu, v.10, nº 2, p. 11-28, 2008.

_____. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, n. 40, jan./abr. 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n40/v14n40a12.pdf>> Acesso em: 14/ 10/ 2019.

SCHEIBE, L. 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.

SHIROMA, Eneida O.; MORAES, Maria Célia M. de; EVANGELISTA, Olinda. **Política Educacional**. 4. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011.

SCHLESNER, Anita Helena. **A Escola de Leonardo** – política e educação nos escritos de Gramsci. Brasília: Liber Livro, 2009.

SMITH, A. **A Riqueza das Nações: investigação sobre sua natureza e suas causas**. São Paulo, Nova Cultural, 2ª edição, 1985.

SOLDATELLI, Rosangela. **O Processo de Adoecimento dos Professores do Ensino Fundamental de Florianópolis e suas Possibilidades de Resistência a esse Processo**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2011.

SOUZA, Celina. **Políticas Públicas: uma revisão da literatura, Sociologias**, Porto Alegre, ano 8, n. 16, jul/dez 2006, p. 20-45.

SOUZA, Jessé. **A elite do atraso: da escravidão à Lava Jato**. Rio de Janeiro: Leya, 2017.

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**. / Eliara Cristina Nogueira da Silva Teixeira, 2016. 241f. Orientador (a): Dr. Cláudio Pinto Nunes. Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Programa de Pós-graduação em Educação - PPGED, Vitória da Conquista, 2016.

TEIXEIRA, Eliara Cristina Nogueira da Silva; NUNES, Cláudio Pinto. Piso salarial nacional para os educadores brasileiros e o seu financiamento: contradições de uma política pública com potencial de valorização docente. In: XI Seminário Internacional de la Red Estrado, 2016, Ciudad do México. **Anais...** México, 2016. ISSN 2219-6854

THOMPSON. E. P. **Costumes em comum**. São Paulo: Companhia das letras, 1998.

TOKARNIA, Mariana. Relatora do Fundeb na Câmara apresenta proposta preliminar. **Agência Brasil**, Brasília, 19/ 09/ 2019. Educação. Disponível em: <http://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2019-09/relatora-do-fundeb-na-camara-apresenta-proposta-preliminar> Acesso em: 27/ 09/ 2019.

TORRES, Rosa María. Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do Banco Mundial. In: HADDAD, Sérgio; TOMMASI, Livia de; WARDE, Mirian Jorge. (orgs). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2009

VIEIRA, Juçara Maria Dutra. **Piso Salarial Nacional dos Educadores: dois séculos de atraso**. 2. ed. rev. Brasília: CNTE, LGE, 2010.

VIEIRA, Juçara Dutra. **Piso salarial para os educadores brasileiros: quem toma partido?** 2012. 276f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2012.

APÊNDICES

	UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA Credenciada pelo Decreto Estadual Nº 7.344 de 27.05.1998 DEPARTAMENTO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS – DFCH	
---	--	---

APÊNDICE A

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Você está sendo convidado(a) como voluntário(a) a participar da pesquisa “**VALORIZAÇÃO DOCENTE: FORMAÇÃO, SALÁRIOS E DESAFIOS PARA A PROFISSÃO**”. Neste estudo pretendemos analisar quais desafios os docentes enfrentam para sua valorização, formação e salário.

O motivo que nos leva a estudar esse assunto são as constatações do não cumprimento dos direitos estabelecidos em Lei que asseguram aos docentes formação e salários como elementos de valorização docente.

Para este estudo adotaremos uma pesquisa de natureza quanti-qualitativa e serão utilizadas como instrumento de coleta de dados e produção de informações, análise documental (fundamentada nas ideias de Lüdke e André -1986), das Leis, Resoluções e Documentos que tratam da valorização, formação e salário dos docentes, a partir da Constituição Federal de 1988; questionários, defendido por Gil (1999); e, as conversas interativo-provocativas, desenvolvidas por Nunes (2011).

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, restringindo-se a constrangimentos durante as conversas interativo-provocativas ou ao responder alguma questão do questionário. No entanto, a fim de amenizá-los, o (a) senhor (a) poderá negar-se a responder ou mesmo solicitar o seu afastamento, ou ainda deixar de participar de alguma das etapas ou de todo o projeto.

Além disso, você tem assegurado o direito a compensação ou indenização no caso de quaisquer danos eventualmente produzidos pela pesquisa. Os benefícios deste estudo são de extrema relevância, pois permitirão compreender o processo de implementação das políticas públicas de valorização, formação e salários, permitindo descobrir os desafios a serem enfrentados para que estas políticas sejam, de fato, efetivadas. Esta compreensão permitirá que novas estratégias sejam adotadas a fim de que os docentes tenham seus direitos garantidos.

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.

Jequié, ____ de _____ de ____.

Assinatura do(a) participante da pesquisa

Assinatura do(a) pesquisador(a) responsável

Em caso de dúvidas com respeito aos aspectos éticos deste estudo, você poderá consultar:

Pesquisador(a) Responsável: Júlia Cecília de oliveira Alves Ribeiro
Endereço: Rua Augusto Ribeiro, n. 59, Centro, Dário Meira – BA.
Fone: (73) 98858-2515 / E-mail: juliaailicec@hotmail.com

Orientador: Prof. Dr. Claudio Pinto Nunes
Telefone: (77) 98818-9602/ E-mail: claudionunesba@hotmail.com

CEP/UESB- Comitê de Ética em Pesquisa

Avenida José Moreira Sobrinho, s/n, 1º andar do Centro de Aperfeiçoamento Profissional Dalva de Oliveira Santos (CAP). Jequiezinho. Jequié-BA. CEP 45208-091.
Fone: (73) 3528-9600 (ramal 9727) / E-mail: cepjq@uesb.edu.br

APÊNDICE B

QUESTIONÁRIO PARA DOCENTES DA PESQUISA: FORMAÇÃO E SALÁRIO COMO ELEMENTOS DE VALORIZAÇÃO DOCENTE: DESAFIOS PARA A EFETIVAÇÃO DE DIREITOS

Nome (opcional): _____

Telefone (opcional): _____ E-mail (opcional): _____

1- Data de nascimento: ____/ ____/ ____

2- Sexo: Masc. (☐) Fem. (☐)

3- Ano de ingresso na carreira docente no município de Dário Meira: _____

4- Lotação: Sede (☐) Distrito (☐) Zona Rural (☐)

5- Carga horária de trabalho: 20h (☐) 40h (☐)

6- Se possui 40 horas, foi por: Novo concurso (☐) Enquadramento (☐) Desdobramento (☐)
 Outro (☐) Em que ano: _____

7- Possui formação inicial em nível superior: Sim (☐) Não (☐)

Se respondeu não, a que atribui a falta de formação em nível superior?

Em caso de resposta ‘não’ pule para a questão 15.

Se a resposta for sim, em que ano concluiu: _____.

8- Qual o curso: _____ Qual tipo de instituição: Pública (☐) Privada (☐)

9- Você leciona na disciplina para a qual foi formado (a)? Sim (☐) Não (☐)

10- Como você fez sua graduação?

() em um programa de formação especial, a exemplo do PARFOR, da Rede UNEB 2000, ou outro. O que motivou você a fazer esse tipo de curso?

() curso regular de uma universidade ou faculdade. O que motivou você a fazer esse tipo de curso?

() curso à distância. O que motivou você a fazer esse tipo de curso?

11- Para iniciar a graduação e para cursá-la, você contou com algum tipo de incentivo ou contribuição do poder público municipal, estadual ou federal?

Sim () Não ()

Especifique: _____

12- Em relação à formação continuada, você fez curso de pós-graduação?

Sim () Não () Qual? _____

Em qual tipo de instituição: Pública () Privada ()

13- Fez ou faz Mestrado? Sim () Não () Qual? _____ Em qual tipo de instituição: Pública () Privada ()

14- Em relação às duas perguntas anteriores, você contou com algum incentivo ou contribuição do poder público? Sim () Não ()

Especifique: _____

15- Participou de algum outro curso de formação continuada em seu município, a exemplo do Pacto/ Pnaic? Sim () Não () Qual?

Qual? _____

16- Em linhas gerais, quais desafios/ problemas enfrentou relacionados à sua formação?

17- Referentes à sua profissão, a formação em nível superior trouxe benefícios? Quais?

Sim () Não ()

18- O Piso Salarial Profissional Nacional do magistério (PSPN), garantido pela Lei n. 11.738/2008, deve ser atualizado a cada ano e pago desde o primeiro mês. Você recebe o piso nestas condições determinadas pela Lei? Sim () Não () Se a resposta for não, esclareça:

19- Outro elemento que consta na Lei do Piso é a destinação MÁXIMA de 2/3 da carga horária para atividades de interação com os alunos. Esse direito lhe é garantido?

Sim () Não ()

20- O plano de carreira municipal contempla a nova legislação referente a salários e formação de professores? Sim () Não () Não sabe responder ()

21- Em caso de descumprimento de direitos, você os reivindica? Não () Sim () Se a resposta for sim, de que forma você os reivindica?

22- Em sua opinião, qual o papel dos sindicatos? Esse papel tem sido cumprido em seu município?

	UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA Credenciada pelo Decreto Estadual Nº 7.344 de 27.05.1998 DEPARTAMENTO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS – DFCH	
---	---	---

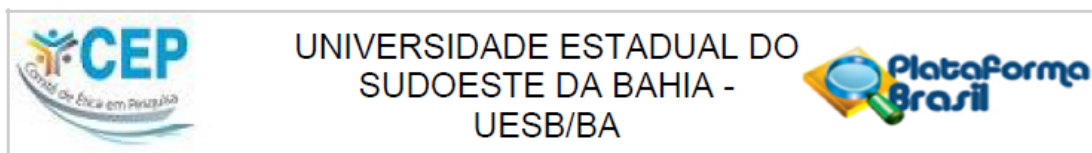
APÊNDICE C

PAUTA DAS CONVERSAS INTERATIVO-PROVOCATIVAS

- Formação e salários como elementos de valorização;
- Alcance das políticas públicas no município, voltadas para estes direitos;
- Desafios para o cumprimento dos direitos à formação e ao salário;
- Comprometimento das gestões no cumprimento dos direitos dos docentes; e,
- Atuação da categoria docente pela garantia de direitos;

ANEXOS

ANEXO A



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: VALORIZAÇÃO DOCENTE: FORMAÇÃO, SALÁRIOS E DESAFIOS PARA A PROFISSÃO

Pesquisador: JULIA CECILIA DE OLIVEIRA ALVES RIBEIRO

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 23846019.9.0000.0055

Instituição Proponente: Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 3.668.712

Apresentação do Projeto:

Pesquisa de abordagem quanti-qualitativa que busca analisar os desafios da carreira docente a partir da aplicação de questionários e de conversas interativo-provocativas com professores do município de Dário Meira-BA. Projeto de pesquisa de mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB).

Objetivo da Pesquisa:

“Objetivo Primário: Analisar quais desafios os docentes enfrentam para sua valorização, formação e salário. Objetivo Secundário: Discutir as políticas de formação e valorização salarial docente que foram desenvolvidas no país nas duas últimas décadas; Verificar quais leis e políticas que tratam da formação e valorização salarial docente não estão sendo cumpridas no município de Dário Meira; Investigar a postura dos docentes diante do não cumprimento das leis que lhes asseguram direitos formativos e salariais e suas implicações”.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Os riscos e benefícios encontram-se bem delimitados, não havendo necessidade de acréscimos ou retificações.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Ao abordar os desafios da carreira docente a partir da escuta dos próprios professores, a pesquisa

Endereço: Avenida José Moreira Sobrinho, s/n
Bairro: Jequiezinho **CEP:** 45.206-510
UF: BA **Município:** JEQUIE
Telefone: (73)3528-9727 **Fax:** (73)3525-6683 **E-mail:** cepjq@uesb.edu.br



Continuação do Parecer: 3.668.712

pode apontar caminhos relativos à melhoria das condições de trabalho dos referidos profissionais.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Todos os termos apresentados encontram-se de acordo com as exigências deste Comitê de Ética e em conformidade com a resolução nº 510/2016.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Sem pendências ou inadequações.

Considerações Finais a critério do CEP:

Em reunião de 29.10.2019, a plenária do CEP/UESB aprova o parecer do relator.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1445235.pdf	21/10/2019 10:49:13		Aceito
Declaração de Pesquisadores	2compromisso_18.pdf	21/10/2019 10:48:04	JULIA CECILIA DE OLIVEIRA ALVES RIBEIRO	Aceito
Declaração de Pesquisadores	1compromisso_18.pdf	21/10/2019 10:46:22	JULIA CECILIA DE OLIVEIRA ALVES RIBEIRO	Aceito
Outros	1AUT_18.pdf	21/10/2019 10:45:50	JULIA CECILIA DE OLIVEIRA ALVES RIBEIRO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	1TCLE_18.pdf	21/10/2019 10:45:12	JULIA CECILIA DE OLIVEIRA ALVES RIBEIRO	Aceito
Outros	ROTEIRO_DA_CIP.docx	17/10/2019 15:40:28	JULIA CECILIA DE OLIVEIRA ALVES RIBEIRO	Aceito
Outros	QUESTIONARIO.docx	17/10/2019 15:39:27	JULIA CECILIA DE OLIVEIRA ALVES RIBEIRO	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO.docx	17/10/2019 15:20:04	JULIA CECILIA DE OLIVEIRA ALVES RIBEIRO	Aceito
Folha de Rosto	folha_de_rosto.pdf	17/10/2019 15:18:31	JULIA CECILIA DE OLIVEIRA ALVES RIBEIRO	Aceito

Endereço: Avenida José Moreira Sobrinho, s/n
Bairro: Jequiezinho CEP: 45.206-510
UF: BA Município: JEQUIE
Telefone: (73)3528-9727 Fax: (73)3525-6683 E-mail: cepjq@uesb.edu.br



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO
SUDOESTE DA BAHIA -
UESB/BA



Continuação do Parecer: 3.668.712

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

JEQUIE, 29 de Outubro de 2019

Assinado por:

Douglas Leonardo Gomes Filho
(Coordenador(a))

Endereço: Avenida José Moreira Sobrinho, s/n

Bairro: Jequiezinho

CEP: 45.206-510

UF: BA

Município: JEQUIE

Telefone: (73)3528-9727

Fax: (73)3525-6683

E-mail: cepjq@uesb.edu.br