

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUACAO EM EDUCAÇÃO
DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

ALTAMIRO GOMES GUIMARÃES NETO

**ENTRE O FORMULADO NOS PLANOS E A VISÃO DOS DOCENTES:
FORMAÇÃO, PROFISSÃO E VALORIZAÇÃO DOCENTE NA REDE
PÚBLICA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO EM BELA VISTA DE GOIÁS.**

GOIÂNIA - GOIÁS

2018

**TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO PARA DISPONIBILIZAR
VERSÕES ELETRÔNICAS DE TESES E DISSERTAÇÕES
NA BIBLIOTECA DIGITAL DA UFG**

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo a Universidade Federal de Goiás (UFG) a disponibilizar, gratuitamente, por meio da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/UFG), regulamentada pela Resolução CEPEC nº 832/2007, sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a Lei nº 9610/98, o documento conforme permissões assinaladas abaixo, para fins de leitura, impressão e/ou download, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data.

1. Identificação do material bibliográfico: ☒ Dissertação ☐ Tese

2. Identificação da Tese ou Dissertação:

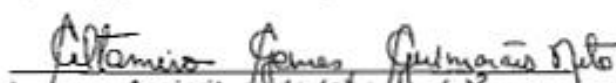
Nome completo do autor: Altamiro Gomes Guimarães Neto

Título do trabalho: Entre o formulado nos Planos e a Visão dos Docentes: Formação, Profissão e Valorização Docente na Rede Pública Municipal de Educação em Bela Vista de Goiás.

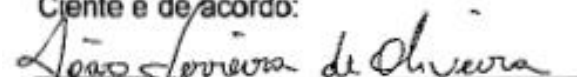
3. Informações de acesso ao documento:

Concorda com a liberação total do documento ☒ SIM ☐ NÃO¹

Havendo concordância com a disponibilização eletrônica, torna-se imprescindível o envio do(s) arquivo(s) em formato digital PDF da tese ou dissertação.


Assinatura do (a) autor (a)²

Ciente e de acordo:


Assinatura do (a) orientador (a)²

Data: 18 /10 /2018

¹ Neste caso o documento será embargado por até um ano a partir da data de defesa. A extensão deste prazo suscita justificativa junto à coordenação do curso. Os dados do documento não serão disponibilizados durante o período de embargo.

Casos de embargo:

- Solicitação de registro de patente; Submissão de artigo em revista científica; Publicação como capítulo de livro; Publicação da dissertação/tese em livro.

² A assinatura deve ser escaneada.

ALTAMIRO GOMES GUIMARÃES NETO

**ENTRE O FORMULADO NOS PLANOS E A VISÃO DOS DOCENTES:
FORMAÇÃO, PROFISSÃO E VALORIZAÇÃO DOCENTE NA REDE
PÚBLICA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO EM BELA VISTA DE GOIÁS.**

Dissertação apresentada para a Banca de
Qualificação no curso de Mestrado em Educação
da Universidade Federal de Goiás.

Área de concentração: Educação

Linha de pesquisa: Estado, Políticas e História da
Educação.

Orientador: Prof. Dr. João Ferreira de Oliveira

Goiânia - Goiás

2018

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do
Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UFG.

GOMES GUIMARÃES NETO, ALTAMIRO
ENTRE O FORMULADO NOS PLANOS E A VISÃO DOS
DOCENTES [manuscrito] : FORMAÇÃO, PROFISSÃO E
VALORIZAÇÃO DOCENTE NA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE
EDUCAÇÃO EM BELA VISTA DE GOIÁS. / ALTAMIRO GOMES
GUIMARÃES NETO. - 2018.
CLIX, 159 f.: il.

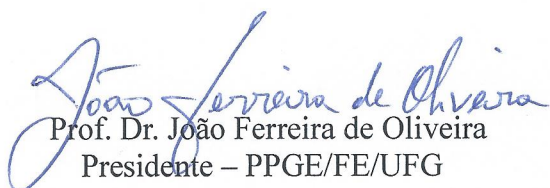
Orientador: Profa. Dra. João Ferreira de Oliveira .
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Goiás,
Faculdade de Educação (FE), Programa de Pós-Graduação em Educação,
Goiânia, 2018.

Bibliografia. Anexos.

Inclui siglas, mapas, fotografias, abreviaturas, gráfico, tabelas,
lista de figuras, lista de tabelas.

1. Profissão. . 2. Formação Continuada de Professores.. 3.
Valorização. . 4. Gestão Democrática.. 5. Rede Municipal de Educação..
I. Ferreira de Oliveira , João , orient. II. Título.

ATA DA REUNIÃO DA BANCA EXAMINADORA DA DEFESA DE DISSERTAÇÃO DE ALTAMIRO GOMES GUIMARÃES NETO – Aos vinte e três dias do mês de agosto do ano de dois mil e dezoito (23/08/2018), às 14h30min., reuniram-se os componentes da Banca Examinadora: Prof. Dr. **João Ferreira de Oliveira**, orientador, doutor em **Educação** pela USP; Prof. Dr. **João Roberto Resende Ferreira**, doutor em **Educação** pela UFG; Prof.^a Dr.^a **Daniela da Costa Britto Pereira Lima**, doutora em **Políticas Públicas, Estratégias e Desenvolvimento** pela UFRJ para, sob a presidência do primeiro e em sessão pública realizada nas dependências da Faculdade de Educação, procederem à avaliação da defesa da dissertação intitulada: *“Entre o formulado nos planos e a visão dos docentes: formação, profissão e valorização docente na Rede Pública Municipal de Educação em Bela Vista de Goiás”* em nível de Mestrado, área de concentração em Educação, de autoria de **Altamiro Gomes Guimarães Neto**, discente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Goiás. A sessão foi aberta pelo presidente da Banca Examinadora, Prof. Dr. João Ferreira de Oliveira que fez a apresentação formal dos membros da Banca. A palavra, a seguir, foi concedida ao autor da dissertação que, em 20 minutos, procedeu à apresentação de seu trabalho. Terminada a apresentação, cada membro da Banca arguiu o examinando, tendo-se adotado o sistema de diálogo sequencial. Terminada a fase de arguição, procedeu-se à avaliação da defesa. Tendo-se em vista o que consta na Resolução nº 1537/2017 do Conselho de Ensino, Pesquisa, Extensão e Cultura (CEPEC), que regulamenta o Programa de Pós-Graduação em Educação e procedidas às correções recomendadas, a dissertação foi **APROVADA** por unanimidade, considerando-se integralmente cumprido este requisito para fins de obtenção do título de **MESTRE EM EDUCAÇÃO**, pela Universidade Federal de Goiás. A conclusão do curso dar-se-á quando da entrega da versão definitiva da dissertação na secretaria do Programa. Cumpridas as formalidades de pauta, às 18h30min. a presidência da mesa encerrou esta sessão de defesa de dissertação e, para constar, eu, Adenilde de Oliveira Souza, Secretária do Programa de Pós-Graduação em Educação, lavrei a presente ata, que depois de lida e aprovada será assinada pelos membros da Banca Examinadora em três vias de igual teor.



Prof. Dr. João Ferreira de Oliveira
Presidente – PPGE/FE/UFG



Prof. Dr. João Roberto Resende Ferreira
Membro – UEG



Prof.^a Dr.^a Daniela da Costa Britto Pereira Lima
Membro – PPGE/FE/UFG

DEDICATÓRIA

Aos professores da Rede Pública Municipal de Educação de Bela Vista de Goiás, que perseveraram na luta em defesa da Educação pública e pela valorização da profissão.

AGRADECIMENTOS

A produção de um trabalho como este nunca é feita apenas por quem o escreve. Muitas pessoas contribuíram com ideias, palavras, leituras, observações, críticas... Sendo assim, ao finalizar, não poderia deixar de agradecer a estas pessoas, tão fundamentais.

A Deus, pois sem ele jamais teria chegado aonde cheguei. Sua proteção fez-me forte e sua bênção fez-me seguir em frente, mesmo diante dos problemas.

Ao Professor João Ferreira Oliveira, pela amizade, orientação, competência e compromisso. Proporcionou-me uma nova maneira de ver o mundo e encarar as situações difíceis, soube corrigir-me quando necessário; mas, sobretudo, soube analisar os progressos e compreender as limitações.

Minha família, nas pessoas de meus irmãos, José e Adélia, que souberam entender minha opção de estudo, compreender e respeitar a ausência e agitação em tantos momentos. Em especial a tia Reuna e minha prima Rubia, pelo auxílio no decorrer do curso.

À banca examinadora, pela disponibilidade em conhecer este trabalho, pelas valiosas sugestões apresentadas durante o Exame de Qualificação e também pela presença continuada na banca examinadora.

Aos professores do Mestrado em Educação da UFG, pela partilha de conhecimentos.

Aos funcionários e à gestora da Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Bela Vista de Goiás, pela colaboração.

Aos professores da Rede Municipal de Bela Vista de Goiás, que concordaram em participar do questionário de pesquisa, fazendo com que este trabalho fosse concretizado.

À professora e comadre Livia Daniela Pinto Cardoso, pelo incentivo, companhia e contribuições oportunizadas, permitindo apropriar-me delas, sobretudo nos momentos mais difíceis.

Às professoras Uiara e Inez, pela contribuição na revisão no final do trabalho e pelas sugestões oferecidas.

Ao Ex-prefeito Eurípedes José do Carmo e a atual prefeita de Bela Vista de Goiás, Nárcia Kelly da Silva pela concessão da Licença para Aprimoramento Profissional.

Enfim, aos professores e amigos: Maria Lúcia, Deuzeni, Carlos, Jheferson, Lorraine, Aline Fagner, Renato, Lilian Glauce e Selêucia, que sempre auxiliaram e torceram por mim.

Por tudo isso, pelos laços afetivos existentes, estreitados mais ainda neste percurso, a razão do meu sentimento: Obrigado!

[...] ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos nem formar é ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado. Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro [...].
(FREIRE, 1996, p. 23)

RESUMO

Este trabalho vincula-se à linha de pesquisa Estado, Políticas e História da Educação do Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação/UFG. Sua temática explicitada no próprio título, *Entre o formulado nos Planos e a visão dos docentes: Formação, Profissão e Valorização Docente na Rede Pública Municipal de Educação em Bela Vista de Goiás*, articula questões pertinentes das áreas de legislação, gestão, política e formação de professores da Educação Básica, de forma mais específica, em âmbito municipal. Busca analisar, conhecer, compreender e refletir a respeito da formação, profissão e valorização docente na Rede Pública Municipal de Educação de Bela Vista de Goiás. A investigação foi realizada por meio de procedimentos que consistiram numa ampla revisão da literatura na área, pesquisa documental em órgãos como a sede da Prefeitura Municipal e Secretaria Municipal de Educação e Cultura do município de Bela Vista de Goiás, bem como em documentos oficiais do Governo Federal/MEC. O referencial teórico-conceitual da pesquisa, especialmente no tocante à problemática dos planos de educação, planejamento educacional, formação, profissão e valorização considerou e dialogou com autores que contribuíram de forma crítica para o entendimento desses aspectos e suas relações no contexto mais recente da Educação Brasileira. Também foram aplicados questionários aos professores e entidades sindicais que integram o município pesquisado, sendo as respostas categorizadas e analisadas, detectando a existência de aspectos constitutivos inerentes à profissão, como: qualificação profissional deficitária, baixa remuneração, precariedade, silenciamento, mal-estar docente, ausência de consciência sindical. Os resultados da pesquisa mostraram que a maioria dos docentes reconhece a importância da formação inicial e continuada de professores e reivindicam a necessidade de mudança na política nacional de formação. A pesquisa evidenciou que a formação continuada é fundamental no processo de desenvolvimento profissional, proporcionando novas reflexões sobre a ação do professor e novos meios para que este possa desenvolver seu trabalho pedagógico e, conseqüentemente, ser valorizado. Tal processo deve, no entanto, estar articulado à melhoria das condições de trabalho e valorização dos professores, tendo em vista a qualidade do processo ensino-aprendizagem. Faz-se necessário, nessa direção, um redimensionamento da política de formação inicial e continuada e de valorização docente, enquanto um processo democrático, por meio do qual os docentes busquem coletivamente a autonomia em produzir saberes e valores, levando em conta o contexto escolar em que se dá a prática pedagógica. Assim, mesmo frente às incertezas e desafios do contexto atual, considerando o formulado nos planos de educação e a realidade educacional que impõe limites à gestão da educação municipal e interfere na gestão e nas práticas docentes, entendemos que os docentes desempenham papel fundamental na construção de uma escola de qualidade e, por essa razão, é preciso garantir que a profissão docente seja construída a partir de uma formação inicial e continuada de qualidade, de modo articulado à valorização docente e à construção da dignidade da profissão, especialmente nas esferas municipal e estadual, responsáveis pela oferta da Educação Básica em sua quase totalidade.

Palavras-chave: Profissão. Formação Continuada de Professores. Valorização. Gestão Democrática. Rede Municipal de Educação. Emancipação.

ABSTRACT

This work is connected to the line of research entitled *State, Policies and History of Education* of the Postgraduate Program in Education of the Faculty of Education/UFG. Its theme, which is set out in the title, *Between the formulated in the Plans and the teachers' views: Formation, Profession and Teachers' Valorization in the Municipal Public Education System in Bela Vista de Goiás*, articulates pertinent questions in the areas of legislation, management, politics and formation of teachers of Basic Education, more specifically, at the municipal level. This research seeks to analyze, know, understand and reflect on the formation, profession and teachers' valorization in the Municipal Public Education System of Bela Vista de Goiás. The investigation was carried out through procedures that consisted of a wide review of the literature in the area, documentary research in institutions such as the headquarter of the City Hall and the Municipal Secretariat for Education and Culture of Bela Vista de Goiás as well as in official documents of the Federal Government/MEC. The theoretical and conceptual framework of the research, especially in relation to the problems of education plans, educational planning, formation, profession and valorization considered and dialogued with authors who contributed critically to the understanding of these aspects and their relations in the most recent context of the Brazilian Education. In addition, questionnaires were applied to teachers and trade unions that are part of the municipality researched and the answers were categorized and analyzed detecting the existence of constitutive aspects inherent to the profession, such as: deficient professional qualifications, low remuneration, precariousness, silence, teacher malaise and absence of trade union awareness. The results of the research showed that most teachers recognize the importance of the initial and continued teacher education and claim the need for change in the national education policy. The research evidenced that the continued formation is fundamental in the process of professional development providing new reflections on both the action of the teacher and new teaching means so that teachers can develop their pedagogical work and, consequently, be valued. However, this process should be linked to the improvement of working conditions and teachers' valorization taking into consideration the quality of the teaching-learning process. It is necessary, in this direction, to resize the policy of initial and continued formation and teachers' valorization as a democratic process through which teachers collectively seek autonomy in producing knowledge and values, taking into account the school context in which the pedagogical practice takes place. Thus, even considering the uncertainties and challenges of the current context, considering what comes in the education plans and the educational reality that imposes limits to the management of municipal education and interferes in the management and teaching practices, we understand that the teachers play a fundamental role in the construction of a quality school. For this reason, we also understand that it is necessary to ensure that the teaching profession is built on an initial and continued quality formation, in an articulated way to the teachers' valorization and the construction of the dignity of the profession, mainly in the municipal and state spheres, responsible for the provision of Basic Education in its almost totality.

Keywords: Profession, Continued teacher formation. Valorization. Democratic management. Municipal Education System. Emancipation.

LISTA DE ILUSTRAÇÃO

Foto 1:	Municípios Limítrofes de Bela Vista de Goiás	56
Foto 2 e 3:	Igreja Matriz de Bela Vista de Goiás em 1940 e em 2010	57
Fotos 4 e 5:	Obelisco na Praça Adelino Roque de Bela Vista de Goiás em 1940 e em 2010 ..	57
Fotos 6, 7:	Praça José Lobo de Bela Vista de Goiás em 1940 e em 2010	58
Foto 8:	Região de Planejamento Metropolitana de Goiânia	60
Gráfico 1:	População residente no município de Bela Vista de Goiás por faixa etária entre 2000-2010	61
Gráfico 2:	Participação dos setores econômicos no Produto Interno Bruto do município de Bela Vista de Goiás em 2015	62
Gráfico 3:	Taxa de crescimento do PIB nominal por setor econômico no município de Bela Vista de Goiás e no Estado de Goiás entre 2005 e 2010	62
Gráfico 4:	Distribuição das 5 principais culturas de rebanho do município - 2015	62
Gráfico 5:	Distribuição das 5 principais culturas de agricultura do município segundo condição permanente/temporária - 2015	63
Gráfico 6:	Taxa de analfabetismo de pessoas com 10 anos ou mais - 2000	64
Gráfico 7:	Taxa de distorção idade-série no Ensino Fundamental e Ensino Médio - 2015 ...	64
Gráfico 8:	Formação dos docentes por dependência administrativa em Bela Vista de Goiás e no Brasil.....	85
Gráfico 9:	Área/linha dos cursos de pós-graduação <i>lato sensu</i>	86
Gráfico 10:	Tempo de atuação na rede de educação de Bela Vista de Goiás	88
Gráfico 11:	Média salarial bruta recebida na função que exerce na rede de educação de Bela Vista de Goiás	90
Tabela 1:	IDEB do 5º Ano da Rede Municipal	65
Tabela 2:	Evolução do Piso Salarial dos Professores da Rede Municipal de Bela Vista de Goiás	79
Tabela 3:	Cargo/ função exercidos pelos professores respondentes de Bela Vista de Goiás...	87
Tabela 4:	Análise situacional da gestão e do PPP das escolas no município de Bela Vista de Goiás	93

Quadro 1: Prefeitos e secretários de Educação no período de 1977-2018	68
Quadro 2: Presidentes do Sindicato dos Servidores Públicos Municipais de Bela Vista de Goiás (SINDIVISTA)	69
Quadro 3: Unidades Escolares.....	71
Quadro 4: Grupo de posições sobre a Política Nacional de Formação de Professores	105

LISTA DE SIGLAS

AEE	- Atendimento Educacional Especializado
ANFOPE	- Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
ANPAE	- Associação Nacional de Política e Administração da Educação
ANPED	- Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
CEDES	- Centro de Estudos Educação e Sociedade
CEE	- Conselho Estadual de Educação
CMEIs	- Centros Municipais de Educação Infantil
CF	- Constituição Federal
CNE	- Conselho Nacional de Educação
CNI	- Confederação Nacional da Indústria
CNTE	- Confederação Nacional de Trabalhadores da Educação
CONAE	- Conferência Nacional de Educação
EJA	- Educação de Jovens e Adultos
FHC	- Fernando Henrique Cardoso
FUNDEB	- Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica
FUNDEF	- Fundo Nacional de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental
FORUMDIR	- Fórum dos Direitos das Faculdades de Educação de Estudos Educação e Sociedade
FUNDESCOLA	- Fundo de Fortalecimento da Escola
GT	- Grupos de Trabalho
IBGE	- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	- Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP	- Instituto Nacional de Ensino e Pesquisas
LDB	- Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	- Ministério da Educação e Cultura
PEC	- Projeto de Emenda Constitucional
PIB	- Produto Interno Bruto
PNDs	- Planos Nacionais de Desenvolvimento
PNE	- Plano Nacional de Educação
PROFORMAÇÃO	- Programa de Formação de Professores em Exercício
SEB	- Secretaria de Educação Básica

SEED	- Secretaria de Educação a Distância
SENAI	- Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SINDIVISTA	- Sindicato dos Servidores Públicos Municipais de Bela Vista de Goiás
SINTEGO	- Sindicato dos Trabalhadores em Educação de Goiás

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	13
CAPÍTULO 1: POLÍTICAS, PLANEJAMENTO E PROCESSOS DE REGULAÇÃO DA PROFISSÃO, FORMAÇÃO E VALORIZAÇÃO DOCENTE NO BRASIL	19
1.1 Trabalho, Profissão e Valorização Docente a partir dos anos de 1990	19
1.2 Políticas e Planejamento Educacional no Brasil: Contextos, Histórias, avanços e desafios	24
1.3 Políticas Educacionais de Formação, Profissão e Valorização: Conceitos, Concepções e Embates Teóricos	44
CAPÍTULO 2: PROFISSÃO E VALORIZAÇÃO DOCENTE EM BELA VISTA DE GOIÁS	55
2.1 Bela Vista de Goiás: breve caracterização	55
2.2 Caracterização Socioeconômica e Educacional do município de Bela Vista de Goiás.....	60
2.3 A Organização do Sistema de Ensino: elementos constituidores.....	66
2.3.1 A rede de ensino e a condição docente: elementos históricos e indicadores básicos	69
2.3.2 Formação Inicial e Continuada: contextos, políticas e ações	74
2.3.3 Planos de carreira, salários e condições de trabalho no período de 1998 a 2017	77
CAPÍTULO 3: FORMAÇÃO, PROFISSÃO E VALORIZAÇÃO DOCENTE EM BELA VISTA DE GOIÁS NA VISÃO DOS PROFESSORES.....	83
3.1 Professores do Município de Bela Vista de Goiás: dados identificação e formação	84
3.2 Situação profissional: trabalho, carreira, salário e renda.....	86
3.3 Condições de trabalho e gestão da escola.....	92
3.4 Como os professores de Bela Vista de Goiás analisam o processo de avaliação.....	95
3.5 Consciência Política e Sindical.....	98
3.6 Análise situacional quanto à saúde dos professores de Bela Vista de Goiás	102
3.7 Análise e avaliação dos docentes quanto à Política Nacional de Formação de Professores em Bela Vista de Goiás	105
3.8 Relações entre o PNE 2014-2024 e PME de Bela Vista de Goiás: a carreira docente em pauta	108
CONSIDERAÇÕES FINAIS	111
REFERÊNCIAS	118
ANEXOS	125

INTRODUÇÃO

A temática da presente pesquisa está ressaltada no próprio título da dissertação – *Entre o formulado nos Planos e a visão dos docentes: Formação, Profissão e Valorização Docente na Rede Pública Municipal de Educação em Bela Vista de Goiás*.

Ressaltamos como justificativa para o tema a necessidade de desvelar, nas políticas públicas, a ruptura entre a formação, profissão e a valorização dos professores, uma vez que historicamente no Brasil esses aspectos vêm sendo considerados sem a devida articulação.

O objetivo central é compreender o elo estabelecido entre os Planos Nacional e Municipal de Educação, frente ao processo de formação, profissão e da valorização docente em Bela Vista de Goiás, considerando possíveis avanços na rede municipal de ensino.

As preocupações que direcionaram o estudo foram: analisar as políticas educacionais e o processo de regulação da profissão, formação e valorização docente no Brasil; identificar como se deu o processo de formação e valorização da profissão docente no município de Bela Vista de Goiás, no que tange a estruturação própria do sistema de ensino, políticas de formação e valorização na carreira; diagnosticar a visão dos professores da Rede Municipal de Bela Vista de Goiás, bem como dos Sindicatos que os representam, quanto aos avanços percebidos sobre a formação e valorização da profissão docente a partir das políticas públicas educacionais já implementadas no município.

Recorremos a Saviani (1991, p. 21), quando discorre em seu livro *Pedagogia Histórico-crítica – primeiras aproximações*, que o objeto da educação abrange dois aspectos fundamentais: “de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitante, à descoberta das formas adequadas para atingir esse objetivo”. É justamente para esse segundo aspecto que chamamos atenção: as formas adequadas para o desenvolvimento do trabalho pedagógico que envolve, além das questões de natureza didático pedagógica, o espaço, o tempo, a cultura e a natureza de cada sujeito enquanto ser ativo desse processo.

A pesquisa é caracterizada pela abordagem qualitativa. Com o objetivo de justificar a escolha procuramos fundamentar em autores cujos seus trabalhos apresentam detalhadamente esse tipo de abordagem.

Para Minayo (2008, p. 57), o método qualitativo pode ser definido como:

[...] é o que se aplica ao estudo da história, das relações, das representações, das crenças, das percepções e das opiniões, produtos das interpretações que os humanos fazem a respeito de como vivem, constroem seus artefatos e a si mesmos, sentem e pensam.

Os estudos denominados “qualitativos” são identificados por algumas características básicas. Nessa perspectiva, um fenômeno pode ser mais bem compreendido no contexto em que ocorre e do qual é parte. Para tanto deve ser analisado numa perspectiva integrada. Dessa forma, o pesquisador vai a campo buscando “investigar” o fenômeno em estudo a partir da perspectiva dos sujeitos envolvidos, levando em consideração os pontos de vista relevantes. Diversos dados são coletados e analisados para que se compreenda a dinâmica do fenômeno em estudo.

Segundo Gonzáles Rey (2002, p. 29), a abordagem qualitativa “é um esforço na busca de formas diferentes de produção de conhecimento que participam a criação teórica acerca da realidade pluri-determinada, diferenciada, irregular, interativa e histórica, que representa a subjetividade humana”.

Neste sentido, entendemos que, para construção de uma investigação pautada no processo de formação, profissão e valorização docente na Rede Pública Municipal de Bela Vista de Goiás, onde tanto os sujeitos da pesquisa quanto os pesquisadores se encontram em constante transformação, por sua participação no processo histórico, social e cultural, torna-se significativa uma abordagem qualitativa.

Assim, a opção pela pesquisa qualitativa dá-se pelas contribuições que ela traz a esse estudo para desvelar o objeto de investigação: compreender como as políticas públicas educacionais implementadas no Brasil a partir da década de 90 têm contribuído para efetivação do processo de formação e valorização da profissão docente no município de Bela Vista de Goiás.

Segundo os autores dessa abordagem, o dado de pesquisa não deve ser visto como algo objetivo validado pelo instrumento, “mas como elemento que adquire significação para o problema estudado, o qual pode proceder dos instrumentos utilizados ou das situações imprevistas que surgem no curso da pesquisa” (GONZÁLEZ REY, 2002, p. 110).

Também Bourdieu (1999), sinaliza que a escolha do método não deve ser rígida, mas sim, rigorosa, ou seja, o pesquisador não necessita seguir um método só com rigidez, mas qualquer método ou conjunto de métodos que forem utilizados devem ser aplicados com rigor. Assim entrevistas semiestruturadas serão utilizadas permitindo uma combinação de

perguntas abertas e fechadas, onde o informante terá a possibilidade de discorrer sobre o tema proposto.

Os procedimentos adotados em consonância com a pesquisa qualitativa obedeceram às seguintes fases: definição do problema, levantamento de literatura e formulação do referencial teórico, análise documental, investigação empírica com a coleta dos dados por meio de questionários semi-estruturados e, por fim, a análise dos dados por meio da interpretação das respostas dos sujeitos pesquisados.

Cumprido ressaltar que, quanto aos aspectos metodológicos, os questionários aplicados aos docentes participantes da pesquisa, da Rede Municipal de Bela Vista de Goiás, ocorreu no período de novembro de 2017 a janeiro de 2018. Os mesmos foram numerados de 01 a 105 para garantia do anonimato. Nesse caso, mesmo que nem todas as questões tenham sido respondidas por todos os entrevistados, não se perde a numeração relativa ao instrumento.

Foram utilizados ainda como instrumentos de coleta de dados documentos da Secretaria Municipal de Educação de Bela Vista de Goiás, Plano Nacional da Educação e no atual Plano Municipal de Educação - PME de Bela Vista de Goiás, Estatutos do Magistério e Planos de Carreira do Magistério Público Municipal de Bela Vista de Goiás.

O objeto de estudo foi examinado à luz do contexto histórico das políticas educacionais, mas também das mudanças em curso no país, sobretudo a partir da aprovação do PNE (2014-2024). Entendemos que o caso em estudo apresenta características bastante peculiares e que requer um olhar atento e aprofundado, tendo em vista buscar os nexos constitutivos do caso frente à realidade educacional atual. Em um município de pequeno porte, como é o caso em estudo, é preciso buscar entender os embates existentes, para poder planejar, estruturar ou redimensionar perspectivas para superação ou minimização das possíveis fragilidades existentes no planejamento, na formação e na valorização docente.

Dessa forma, para nortear o processo de investigação, procurou-se estabelecer um diálogo entre diferentes autores e pesquisadores, buscando evidenciar seus conceitos e reflexões e, ao mesmo tempo, procurar construir uma base conceitual e teórica que subsidiasse as concepções, os pressupostos e a abordagem qualitativa e quantitativa desta investigação. Procurou-se dar voz e valor aos docentes, trazendo à tona a percepção direta deles, que são os agentes centrais deste processo no município de Bela Vista de Goiás. Eles colaboraram na pesquisa, apresentando sua visão sobre os aspectos centrais da investigação, procurando desvendar os itinerários percorridos pela profissão no decorrer sua trajetória. Assim a investigação busca possibilitar uma reflexão dos docentes, na medida em que trazem

as especificidades da profissão no município estudado, também estabelecendo uma conexão entre a realidade local e as políticas e ações decorrentes do governo federal e estadual.

O interesse e, ao mesmo tempo, a preocupação que motivou e direcionou este estudo, foi a busca por entender a realidade a partir de uma análise situacional, considerando os aspectos constitutivos do caso, no contexto das políticas de formação inicial e continuada, bem como de valorização docente em Bela Vista de Goiás.

Assim, entendemos que o estudo é de grande relevância, uma vez que o município de Bela Vista de Goiás carece de aportes teóricos e de pesquisas locais nessa área, condição primordial para avançar na compreensão da problemática educacional local e, conseqüentemente, na qualidade social da educação. Tal fato pôde ser constatado no decorrer do desenvolvimento deste trabalho acadêmico, mediante a dificuldade local de encontrar fontes materiais para fundamentação da pesquisa; há, ainda, o fato da temática dizer respeito a vida e a identidade de cada docente que integra à categoria profissional educacional local, sendo estes responsáveis pela sistematização e mediação do saber socializado, e que muitas vezes encontram-se alheios às questões de ordem e de natureza “macro”, o que acaba por levar a profissão docente a uma possível situação de precariedade e proletarização.

As inquietações a respeito do processo de formação inicial e continuada, bem como da profissão e valorização docente, não cessam com os questionamentos anteriores. Elas apresentam relevante amplitude, pois implicam diversificados aspectos, como as condições materiais e sociais da formação, da prática e da sociabilidade no trabalho, o que remete analisar os avanços, bem como os desafios impostos a serem enfrentados em torno das políticas educacionais em defesa de uma educação emancipatória.

As respostas para tão diversificados aspectos não são possíveis de serem alcançadas apenas a partir da realidade apresentada de maneira superficial. Torna-se necessário incursionar pelo objeto, conhecê-lo enquanto objeto real, o que só é possível a partir do momento em que o pensamento elabora uma crítica, efetivando uma imersão no real. Sendo assim, torna-se essencial uma reflexão pautada e fundamentada na teoria, possibilitando a compreensão da realidade externa, justificando aí a imersão no real, conforme sugere Marx (1983). É necessário buscar as minúcias que dão explicitação às múltiplas determinações e que possibilitem uma compreensão mais ampla e crítica da realidade.

Para embasar e permear a presente pesquisa, dando suporte à discussão de forma a desencadear e impulsionar a análise em torno da profissão, formação e valorização docente, foram considerados alguns procedimentos teórico-metodológicos que tratam da investigação e da exposição do objeto.

Essa investigação deu-se a partir de estudos e análise de documentos, da legislação, tanto federal e municipal, e de considerável gama da literatura sobre a educação, em específico, sobre a profissão e formação docente. Juntou-se também dados estatísticos de uma pesquisa qualitativa e empírica, estruturada na forma de entrevistas realizadas a partir da aplicação de questionários aos professores da rede municipal de ensino de Bela Vista de Goiás e aos sindicatos, a fim de analisar e verificar a visão deles, sobre o processo de formação inicial e continuada e a valorização da carreira do magistério público na Rede Municipal de Bela Vista de Goiás.

Uma vez definido o objeto de estudo e os procedimentos de investigação, procedeu-se a estruturação e organização do conjunto dos dados pesquisados, no sentido de buscar a articulação destas informações, de forma a proporcionar uma visão global do que foi pesquisado. Assim, foram estruturados três capítulos, de modo a definir o processo de regulação da profissão e embates teóricos, a caracterização que demarca o contexto sócio-econômico e educacional e, por fim, a participação dos professores no tocante à formação, profissão e valorização docente em Bela Vista de Goiás.

O primeiro capítulo, *Políticas, Planejamento e Processos de Regulação da Profissão, Formação e Valorização Docente no Brasil*, busca apresentar, a partir da literatura, da legislação nacional e educacional, uma contextualização dos aspectos constitutivos do planejamento e das políticas educacionais, bem como conceitos e determinações legais que deram consistência a profissão. Remetendo a uma incursão no tempo e no espaço, de modo a abordar também as concepções e embates teóricos que levaram à configuração atual da profissão docente.

O segundo capítulo, *Profissão e Valorização Docente em Bela Vista de Goiás*, intenciona abordar a questão da profissão e valorização docente no âmbito do município pesquisado. Para iniciar a discussão, realiza-se uma breve caracterização de Bela Vista de Goiás, tanto nos seus aspectos socioeconômicos como educacionais, a partir de procedimentos também utilizados no primeiro capítulo, com exceção da análise documental referente à literatura e dados pertinentes à realidade do município de Bela Vista de Goiás. Nesse capítulo, dá-se ênfase a compreensão dos elementos constituidores pertinentes à organização do sistema de ensino, destacando os elementos históricos e os indicadores básicos. E, ainda, as contribuições no que diz respeito ao processo de formação inicial e continuada, a valorização na carreira profissional e as condições de trabalho dos docentes. Dessa forma, observam-se e resgatam-se os caminhos percorridos na tentativa de registrar também o percurso da trajetória

de formação inicial e continuada dos professores no município e, conseqüentemente, sua valorização.

O terceiro capítulo, *Formação, Profissão e Valorização Docente em Bela Vista de Goiás: da política macro à visão dos professores*, é estruturado e organizado a partir da pesquisa empírica, onde é apresentada a análise dos dados e informações das entrevistas, realizadas junto aos professores da Rede Municipal de Educação de Bela Vista de Goiás, os quais subsidiarão teoricamente questões pertinentes à carreira docente no município, tanto na visão dos professores quanto do sindicato. Nesse sentido, as respostas foram agrupadas por categorias, procurando unir as falas dos docentes ao referencial teórico que fundamentou a questão da formação, profissão e valorização. Esse momento é bastante oportuno para analisar e comparar dados, de forma a elucidar as especificidades e características da docência no município de Bela Vista de Goiás, em diversos aspectos.

No final deste capítulo, busca-se apresentar uma breve análise em torno do Plano Nacional de Educação e do Plano Municipal de Educação de Bela Vista de Goiás, refletindo sobre suas possíveis contribuições, seus avanços e possibilidades, para a melhoria das políticas públicas educacionais no município, principalmente no que se refere ao processo de formação inicial e continuada, e, paulatinamente, na valorização da carreira profissional docente.

Tem-se consciência de que essa temática vincula-se a uma perspectiva bastante desafiadora e que ainda existe um longo caminho a ser percorrido. O trabalho de pesquisa com foco nos Planos Nacionais e Municipais de Educação, Formação, Profissão e Valorização Docente traz possibilidades para a luta contínua por uma educação pública não apenas em Bela Vista de Goiás, mas em todo o país, uma vez que buscamos contribuir com uma transformação social e com uma educação de qualidade social para todos.

CAPÍTULO 1: POLÍTICAS, PLANEJAMENTO E PROCESSOS DE REGULAÇÃO DA PROFISSÃO, FORMAÇÃO E VALORIZAÇÃO DOCENTE NO BRASIL

As três últimas décadas marcaram significativamente o contexto nacional brasileiro no que se refere à questão das políticas e do planejamento educacional em decorrência sobretudo da crise econômica oriunda da internacionalização do capital. Crise essa que desencadeou mudanças em praticamente todas as esferas do Brasil, atingido também o campo da Educação, e, particularmente, as políticas de planejamento educacional, devido à diminuição de recursos financeiros para essa área e também pela influência de órgãos internacionais (SAVIANI, 2002).

Desta forma, o ato de planejar consiste em reconhecer a realidade, traçar objetivos a serem atingidos e os meios necessários para alcançá-los; mas, no bojo das discussões e estudos realizados a respeito, denota-se que o planejamento educacional vai bem além disso, devido aos diversos fatores que se entrecruzam no campo da Educação. Tais fatores desencadeiam variáveis que necessitam ser levadas em consideração no processo e compreendidas na definição de políticas e de planejamento mais amplos, que articulem a ação técnica com a ação no contexto das demandas sociais, de forma a compreender e intervir na realidade (SAVIANI, 2002).

Os planejamentos educacionais ao serem elaborados estão inseridos num contexto histórico, político e econômico e, desse modo, devem levar em consideração as necessidades determinadas de cada tempo e espaço. Nesse sentido Saviani (2002) ressalta que as concepções políticas de Estado influenciam diretamente no planejamento educacional, tanto dos estados quanto dos municípios.

Realizaremos breve retomada histórica para entendermos como se constituíram as políticas e o planejamento educacional brasileiro a partir do Manifesto dos Pioneiros da Educação (1932) até a elaboração do PNE (2014-2024), tendo em vista o entendimento dos processos de regulação da profissão, formação e valorização docente.

1.1 Trabalho, Profissão e Valorização Docente a partir dos anos de 1990

Refletir acerca da profissão e valorização docente, bem como da problemática que envolve o professorado, remete-nos a pensar sobre o conceito de trabalho à partir do próprio conceito de sujeito e analisar como se constitui a atividade (trabalho) e a identidade (categoria) docente frente às acentuadas políticas de diversificação profissional de instituições educativas e suas implicações na categoria.

O homem desde seu surgimento diferiu-se dos demais animais pela sua capacidade de relacionar, pensar, trabalhar e produzir cultura, sendo produto e produtor dela. Neste sentido, no decorrer da história, esta tem sido analisada sob diferentes pontos de vista, caracterizando um dualismo ideológico com uma concepção de natureza enquanto unidade diferenciada e o trabalho humano que se perfaz no centro desta relação homem-natureza, conforme analisa Saviani (2016, p. 2).

Esse olhar sobre a natureza nos leva analisar fundamentos filosóficos para assim discutir o desenvolvimento do capitalismo, onde a ideia de produção acaba por separar a relação entre sociedade e natureza, desencadeando, dessa forma, para cada um de nós, um desafio imposto pelo capitalismo, uma vez que carrega em sua essência a dualidade entre a externalidade e universalidade, as quais se relacionam e se contradizem ao mesmo tempo. Cabe então, questionarmos a possibilidade de análise dentro de uma realidade que é única, tendo em vista que o conceito de natureza é um produto social, com função também política, justificando sua dominação para construção de um determinado modelo para comportamento social.

Segundo Saviani (2016), torna-se necessário buscar a integração entre natureza, história e sociedade, uma vez que a natureza em si não pode ser visualizada como algo exterior à sociedade, tendo em vista que essa relação é um produto histórico. Saviani (2016), parafraseando Marx, compreende que há uma mediação da sociedade com a natureza, e a força que motiva tal interação é o processo de trabalho, onde tanto o sujeito (trabalhador) como o objeto (produto bruto a ser transformado) são ofertados pela natureza ao trabalho.

Na sua visão, tanto a natureza quanto suas leis independem da consciência e desejos humanos para sua existência e essas só podem ser elaboradas com auxílio de categorias sociais. Para Mascarenhas (2002),

As sociedades contemporâneas têm sido caracterizadas por um acentuado dinamismo e ocorrência de grandes transformações nos vários aspectos que compõem a vida social. O mundo do trabalho talvez seja uma das esferas que mais tenham sofrido impacto de todo esse dinamismo (MASCARENHAS, 2002, p. 07).

Nesse sentido, o trabalho ocupa um espaço importante na vida de quem o realiza, seja pelo fato de constituir um meio de sobrevivência, pelo tempo da vida que dedicamos a ele, ou pelo motivo de ser um meio de realização não só profissional, mas pessoal. Dessa forma, o trabalho constitui um dos mais importantes instrumentos, por meio do qual o homem, enquanto sujeito, comunica-se com seu meio social, tanto no espaço quanto no tempo.

À esse respeito, Saviani (2016, p. 01) afirma:

[...] é o trabalho que define a essência humana. Isso significa que não é possível ao homem viver sem trabalhar. Já que o homem não tem sua existência garantida pela natureza, sem agir sobre ela, transformando-a e adequando-a às suas necessidades, o homem perece.

A forma de analisar o trabalho e o sentido que se vem atribuindo a ele sofreram no decorrer da história várias mudanças; mas, somente a partir do século XVIII, houve um novo olhar e uma nova concepção a ele atribuída, o que permitiu certos avanços na valorização dado a luta dos trabalhadores.

Para Enriquez (1999), o significado de trabalho deriva do latim, *tripalium*, que era um instrumento de tortura estando associado ao significado de sofrimento e dor. Essa visão também é entendida tanto pelos romanos como também na Grécia Antiga. Seu real conceito era atribuído à satisfação de necessidades elementares e básicas do homem, sendo por tal motivo relegado aos escravos, tal conceito persistiu também na Idade Média.

A estruturação da produção fundamentada no modelo taylorista-fordista impõe aos trabalhadores o controle sobre o seu tempo, movimentos e ritmo da atividade exercida, fatores esses que excluem do ser humano sua real condição de sujeito de sua produção, transformando o corpo humano em uma máquina programada a repetir movimentos de forma mecânica, despersonificando e desencadeando, assim, a alienação do trabalhador.

Conceituar trabalho é uma tarefa que remete a um alto grau de complexidade, dado os grandes impactos que essa esfera sofreu e vem sofrendo dentro da estratificação social contemporânea, podendo até mesmo vir a ser um contrassenso, uma vez que se presencia discussões e defesas dele enquanto categoria superada e/ou remetida a um segundo plano. Fato este que vem dificultando cada vez mais a identidade profissional e política da classe trabalhadora, mais especificadamente a identidade do sujeito-trabalhador, sobretudo mediante a oscilação emprego/desemprego.

Para Mascarenhas (2002, p. 42),

[...] as classes existem na constituição de uma prática e de uma representação social, configurando-se como uma representação econômica, política, social e cultural. Compõe-se a partir de um espaço constituído e ao mesmo tempo como espaço de formulação de representações e significados. De modo que as classes surgem e existem a partir da necessidade de reafirmação de uma dada coletividade que compartilham interesses e objetivos semelhantes.

Conforme Mascarenhas (2002, p. 23), “[...] o sentimento de pertencimento à classe trabalhadora deve extrapolar os limites da inserção no mercado formal e a regularidade do emprego”, devendo-se, assim, lutar por trabalho e não por emprego, uma vez que a ideologia imposta pelo neoliberalismo vem ao encontro e defesa do individualismo, impossibilitando paulatinamente um modelo de sociabilidade que difere da que se estabelece no sistema do capital.

Ao enfatizar o capitalismo, o autor ressalta que uma peculiaridade deste modelo de sociedade é a fragmentação espacial e internacional do trabalho. As diversas etapas do processo de produção são relacionadas de modo diversificado em função das especificidades tecnológicas e do grau de qualificação exigida. Assim, “[...] as atividades de alta tecnicidade e as funções de direção são reservadas às regiões centrais e as tarefas menos qualificadas são destinadas à periferia” (MASCARENHAS, 2002, p. 10).

Nessa organização societária, exige-se um trabalhador polivalente, com perfil que contemple diferentes habilidades e que consiga dominar e articular de forma global todo o processo e etapas de trabalho, desde o planejamento até a sua execução. Isso nos leva a refletir sobre o aspecto social do dualismo do trabalho, conforme mencionado anteriormente, onde se presencia a dicotomia entre funções intelectuais versus funções instrumentais.

Este processo consolidador da sociedade capitalista, que fragmentou o trabalho braçal do intelectual, permeia práticas cotidianas, que acaba por desqualificar de certa forma algum modo de trabalho, ou mesmo o trabalhador em determinada tarefa, caso essa esteja mais articulada ou não ao trabalho manual.

A constituição e a conscientização de uma identidade política dos trabalhadores desencadeiam possibilidades de engajamento destes para além do projeto neoliberal firmado pelo capitalismo, de forma a colaborar para a minimização e fragmentação do dualismo trabalho braçal e trabalho intelectual, o qual contribui para a construção de uma real identidade política da classe trabalhadora. Podemos então compreender que não é a consciência que vai determinar o ser social, e sim o contrário, uma vez que esta é produto, sobretudo, das condições materiais e históricas de sua própria existência.

Sendo assim, parte-se do princípio que é por meio do trabalho que o homem constitui sua essência e se relaciona com seu grupo social e com a natureza, o que faz com que ele modifique o mundo no qual se insere e a si mesmo, e nesse processo constitui sua identidade.

Há bastante tempo a valorização do magistério por meio de cargos e carreiras está nos debates sindicais, na base legal e nos planos da educação. Em 1981, a Confederação Nacional de Trabalhadores da Educação (CNTE) formulou seu primeiro esboço sobre piso salarial e,

em 1992, apresentou pela primeira vez, diretrizes para a carreira (CNTE, 2015). Como fruto de muita luta, em 2010, o Conselho Nacional de Educação (CNE) fixou as Diretrizes Nacionais para os Planos de Carreira e Remuneração dos Funcionários da Educação Básica Pública, por meio da Resolução CEB/ CNE nº 5 de 3 de agosto de 2010.

A partir da Constituição Federal de 1988 (CF/88), a sistematização da carreira docente na educação brasileira tem sido tema regular. No entanto, a situação da carreira e valorização docente é heterogênea. Para entender esse cenário de desigualdades é necessário mensurar uma federação definida por discrepâncias fiscais profundas e o delineamento da profissão docente (OLIVEIRA, 2003). Não existia um marco regulatório até quase final dos anos de 1990 que sistematizasse a profissão docente na maioria dos estados e dos municípios.

Ao compreender as políticas educacionais, expressão do projeto societário do capital, percebemos que nelas registram, além da incorporação de um projeto profissional de professor, a incorporação de um projeto de educação estabelecido, que buscava desenvolver nos sujeitos os comportamentos e as habilidades adequadas à participação social e no mercado de trabalho, no contexto do capital mundanizado.

A Conferência Mundial Sobre Educação Para Todos, em 1990, representou um marco significativo no processo de reforma da educação, quando a América Latina precisava harmonizar-se à contemporaneidade sem que houvesse acrescentamento da exclusão. Com isso, democratização, competitividade, descentralização e desempenho da educação passaram a representar dimensões apontadas como desafios (KRAWCZYK, 2000).

Por meio dessa mudança internacional de reformas, a educação é então introduzida nos diferentes países como tema central das reformas políticas e econômicas, tendo como marco a Conferência Mundial Sobre Educação Para Todos. A partir desta conferência, a educação ganha destaque na agenda dos governos, passando a ser percebida como espaço de formação no sentido de regular os sujeitos às novas exigências econômicas, políticas e sociais do capital moderno.

Segundo Grochoska (2015, p. 28), a valorização do trabalho docente emerge num contexto de reivindicações, por parte dos trabalhadores docentes da Educação Básica, no sentido de melhorias das condições de trabalho e salários, tendo como principal objetivo a qualidade de vida do trabalhador.

Entre as orientações presentes nos discursos e documentos políticos, associados à precarização do trabalho docente estão o salário e a carreira. Segundo Oliveira (2008), as políticas apresentadas pelos governos para os docentes da rede pública tenderam a suprimir o salário digno, a carreira, a formação continuada e desenvolvimento profissional.

As políticas educacionais voltadas à valorização docente apresentam dispositivos que podem ser compreendidos como avanços de grande significados para a categoria, contudo essas novas políticas pós Constituição Federal de 1988 desenvolvem uma problemática que se sustenta na diversidade política social, pois muitos municípios e estados não conseguem suprir essas reivindicações, e acarretam um sentimento de desvalia e frustração que tem implicações no perfil do profissional docente.

1.2 Políticas e Planejamento Educacional no Brasil: Contextos, Histórias, avanços e desafios

O Brasil, no decorrer de toda sua história, é marcado por uma acentuada desigualdade social e, conseqüentemente, por processos e mecanismos de exclusões nas mais diversas áreas sociais: educação, saúde, assistência social, direitos humanos, habitação, etc.

Segundo Faria Filho (2000), estudos acerca da história da educação brasileira, já no século XIX, especialmente na transição entre Período Colonial e o início da Era Republicana, nos revelam a intensificação de discussões em torno da necessidade de escolarização da população. Os registros da época nos mostram que, no decorrer do período colonial, os governos mandavam criar as escolas de primeiras letras como as primeiras iniciativas de se legislar no que tange ao processo educacional, de forma a se generalizar para todo o povo.

Tal processo de escolarização impunha, de forma relativizada, o papel e o lugar do Estado na formação das futuras gerações. Paulatinamente, isso nos mostra, desde o início, a dicotomia e a limitação do acesso à educação, já que ela não era imaginada em outros níveis superiores de instrução senão para a elite dominante, cujos filhos eram enviados sobretudo para Portugal.

Nesse contexto, a lei de 15 de outubro de 1827, em seu artigo 1º, estabelece que “[...] em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos haverão (*sic*) escolas de primeiras letras que forem necessárias” (FARIA FILHO, 2000, p. 137); esta pode ser analisada como marco regulatório da construção da nação brasileira, no que tange à instrução pública e constitui uma das principais estratégias civilizatórias pertinentes à legislação.

Segundo Saviani (2002), a história da educação brasileira vem sendo abordada por historiadores, subdividida em três períodos centrais de grande duração, relacionados às principais formas de governo e condições políticas: Período Colonial, Período do Império e Período da República. Neste último, devido a ascensão da burguesia industrial no Brasil e as

novas condições econômicas do país, gerou-se um momento de grandes e acirrados debates em prol da educação nacional pública e gratuita.

Considerando o recorte temporal dessa dissertação, observa-se que se inicia no século XX as intensificações de debates e discussões em torno da necessidade de criação e regulamentação de políticas públicas em âmbito nacional para a educação, e estas, por sua vez, assumem papel de destaque, constituindo e sendo compreendidas como de suma relevância na consolidação do Estado Republicano.

Os fatos supracitados fazem da década de 1930 um marco importantíssimo para a efetivação do debate sobre as políticas e o planejamento educacional brasileiro, cuja luta foi fortalecida e popularizada com a participação dos intelectuais que compunham o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, pois, segundo Saviani (2002), fora a primeira vez que se discutiu a elaboração de um plano nacional de educação.

Para iniciar a discussão acerca das políticas públicas educacionais do nosso país, destacamos os planos nacionais de educação que foram construídos. Para tanto, faz-se necessário, num primeiro momento, conceituar o significado de “planejamento”. Buscamos primeiramente em Matus (1988) a conceituação para o termo planejamento:

[...] é um procedimento para dar coerência aos processos decisórios, buscando assegurar o nível requerido de coordenação às ações encaminhadas a lograr a melhor aproximação possível ao cumprimento dos principais objetos do projeto político vigente (MATUS, 1988, p. 124).

Na concepção de Matus (1988), o planejamento pode ser compreendido como um conjunto de estratégias que poderão contribuir para a efetivação de propostas e ações do Estado. Nesse sentido, delineiam-se no acompanhamento da dinâmica da sociedade e assumem uma especificidade política, a qual destina-se à orientação de “[...] um concreto processo social, baseado no exercício do poder dos grupos sociais hegemônicos [...]” (MATUS, 1988, p. 105).

Padilha (2003) traz o conceito de planejamento de uma forma mais ampla: “É um processo contínuo e sistematizado de projetar e decidir ações em relação ao futuro, em função de objetivos políticos, sociais e administrativos, claramente definidos” (p. 31). Em outras palavras, para o autor, planejamento é um procedimento pensado detalhadamente sobre a necessidade do que se pretende alcançar com eficiência.

Já no Dicionário: trabalho e condição docente (2010, p. 01) define-se planejamento como:

1. Planejamento do sistema educacional: acontece em nível macro, refere-se ao planejamento de todo o sistema educacional do país e diz respeito aos direcionamentos da política educacional e a melhor forma de alcançá-las. Reflete a visão que se tem de mundo, de homem, exigindo, portanto, um compromisso com a construção da sociedade e deve atender tanto às necessidades de desenvolvimento do país quanto às do indivíduo (corresponde ao planejamento que é feito em nível nacional, estadual ou municipal). É uma intervenção do estado visando à implantação de uma determinada política educacional, estabelecida com a finalidade de possibilitar que o sistema educacional cumpra as funções que lhe são próprias em determinado momento histórico.

Portanto, a partir dos conceitos apresentados, é possível perceber que são várias as conotações para o termo, o qual pode ser compreendido como uma maneira de o Estado intervir na sociedade, não se limitando apenas ao campo econômico, ou seja, deve ser reputado como um processo global, que incorpora também o elemento social (HORTA, 1987).

As ideias de Horta (1987) sobre planejamento, associadas ao campo educacional, remete-nos à reflexão sobre a amplitude do termo e o papel do Estado, enquanto responsável pelo planejamento das políticas públicas que norteiam o sistema educacional brasileiro. Vale aqui ressaltar que cabe ao Estado operacionalizar um projeto de transformação da sociedade que contemple, em primeiro lugar, as necessidades coletivas. No entanto é sabido que o Estado está muito mais subordinado aos interesses de poucos, o que é evidenciado por meio de políticas públicas educacionais descontínuas e de um planejamento educacional que não expressa, muitas vezes, os anseios e a vontade da coletividade, sobretudo por estarem ajustados à ótica de políticas de governo e não de Estado.

Sabemos que o planejamento educacional brasileiro está associado à política e representa um instrumento de poder. Assim, por meio do planejamento de ações na área da Educação, o Estado busca ter em suas mãos, o controle da sociedade como um todo. Portanto, faz-se necessário realizar uma reflexão sobre o que está por trás e/ou permeando as políticas públicas na área da educação e qual a verdadeira intencionalidade do Estado na efetivação dessas políticas.

Para um maior aprofundamento acerca do planejamento educacional brasileiro, é preciso voltar à sua gênese. No início do século XX, mais precisamente na década de 1930, segundo Saviani (2002), foi o período em que o tema veio à tona, por meio do Manifesto dos Pioneiros da Educação, e impôs-se a preocupação com a elaboração e implementação de um Plano Nacional de Educação que buscasse superar as reformas fragmentadas e descontínuas existentes.

Os escolanovistas defendiam a ideia de que o Brasil necessitava, naquele momento, de um plano para a Educação que tivesse continuidade, numa perspectiva de educação descentralizada, porém com unidade e, para que isso ocorresse, esse deveria ser construído pelo Estado.

[...] A unidade pressupõe multiplicidade. Por menos que pareça, à primeira vista, não é, pois, na centralização, mas na aplicação da doutrina federativa e descentralizadora, que teremos de buscar o meio de levar a cabo, em toda a República, uma obra metódica e coordenada, de acordo com um plano comum, de completa eficiência, tanto em intensidade como em extensão (MANIFESTO de 1932, 2006, p. 195).

De acordo com Saviani (2002, p. 72), a década de 1930 constitui-se de um período importantíssimo para a educação brasileira, já que foi nesse momento que foi criado o Ministério da Educação e Saúde, tendo como ministro Francisco Campos. A educação começava a ser reconhecida com uma questão nacional.

Neste contexto, os educadores passaram a exigir do governo uma verdadeira política para a educação. Por isso, em dezembro de 1931, houve a IV Conferência Nacional de Educação, que tinha como tema geral “As Grandes Diretrizes da Educação Nacional”, quando Getúlio Vargas convidou todos os educadores presentes a elaborar um documento em que eles definiriam o sentido pedagógico da Revolução, que acabara de acontecer, comprometendo-se a adotar as diretrizes que estivessem contidas no documento, surgindo, assim, a ideia de plano no âmbito educacional, cuja “primeira manifestação explícita nos é dada no Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, lançado em 1932”. (MANIFESTO de 1932, 2006).

O referido Manifesto era assinado por diversos intelectuais da época e trazia à tona o debate acerca da importância de uma educação pública e gratuita para todos. Para tanto, o Manifesto realizou um diagnóstico da realidade da educação pública e identificou a urgência em criar um sistema de organização escolar que viesse ao encontro das necessidades do país.

De acordo com Saviani (2016, p. 7), nesse período houve um conjunto de medidas correlatas à educação:

[...] em 1931, as reformas do Ministro Francisco Campos; em 1932, o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, dirigido ao povo e ao governo, que apontava na direção da construção de um sistema nacional de educação; a Constituição de 1934 que colocava a exigência de fixação das diretrizes da educação nacional e elaboração de um plano nacional de educação; as leis orgânicas do ensino, um conjunto de reformas promulgadas entre 1942 e 1946 por Gustavo Capanema, ministro da Educação do Estado Novo. Mas foi somente em 1946 que viemos a ter uma lei nacional referente ao ensino primário.

Também a esse respeito Cury (1988) reforça a urgência daquela época de adequar à educação pública às necessidades da maioria da população e não apenas a uma minoria elitista:

Na Velha República, os programas de educação se fixaram nos quadros de segregação social. As escolas eram privilégios das classes dirigentes, e jamais houve associação entre reforma econômica e educativa. E pela sua formação, e a classe dirigente jamais desenvolveu o gosto por atividades produtoras. A escola primária, colocada a serviço da burguesia e não de todos, não poderia ter atrás de si uma vigorosa política educacional (CURY, 1988, p. 71).

O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova apresenta críticas às reformas educacionais anteriores, que traziam propostas fragmentárias e desarticuladas com a realidade. E, ainda, aponta que os problemas que acometiam educação escolar brasileira da época decorriam da total falta de planos e iniciativas que solucionassem tais problemas, devendo o Estado assumir a responsabilidade de uma educação pública para todos os cidadãos.

Cury (1988) considera sobre essa época que o Estado não podia, naquele momento de intensas transformações sociais, políticas e técnico-científicas, imputar-se dessa responsabilidade:

O Estado deve assumir como seu dever, com a cooperação de todas as instituições sociais, o direito de todo cidadão à sua educação integral. [...] Se o Estado toma a seu cargo tal responsabilidade é porque deseja desenvolver ao máximo a personalidade humana e conformá-la com os fins ditados pela política educacional, que por sua vez, se volta para as necessidades do país. Assim, o Estado procurará efetivar, através de um plano geral de educação em todos os graus, a abertura da escola a todos os cidadãos, para deles obter o máximo de desenvolvimento de acordo com as aptidões vitais (CURY, 1988, p. 92).

Portanto, uma das ideias centrais do Manifesto era oferecer diretrizes para uma política de educação, representando, simultaneamente, um plano de ação nacional em busca da estruturação de um sistema educacional, além de ser um documento de discussão e reflexão sobre o ambiente político e social dos anos de 1920 e 1930 (SAVIANI, 2002).

A esse respeito Saviani (2002) afirma que:

O manifesto apresenta-se, pois, como um instrumento político [...]. Expressa a posição do grupo de educadores que se aglutinou na década de 20 e que vislumbrou na Revolução de 1930 a oportunidade de vir a exercer o controle da educação no país. O ensejo para isso se manifestou por ocasião da IV Conferência Nacional de Educação realizada em dezembro de 1931, quando

Getúlio Vargas, chefe do governo provisório, presente na abertura dos trabalhos ao lado de Francisco Campos, que se encontrava à testa do recém criado Ministério da Educação e Saúde Pública, solicitou aos presentes que colaborassem na definição da política educacional do novo governo (SAVIANI, 2002, p. 34).

Portanto, é sabido que, embora o convite de Getúlio Vargas tenha sido coletivo, o documento foi elaborado por um grupo composto por 26 intelectuais e redigido, em grande parte, por Fernando Azevedo. Havia posições ideológicas distintas, porém, vislumbravam a possibilidade de interferir na organização da sociedade brasileira do ponto de vista da Educação. Conforme afirma Cury (1988), era um grupo heterogêneo, no tocante as teorias pedagógicas; mas que, apesar das diferenças, selou um compromisso em prol da sociedade.

O lançamento do Manifesto causou impactos na sociedade como um todo; pois, ao lançar as novas ideias, excitou o debate educacional e, conseqüentemente, resultou em importantes mudanças na forma de conceber a educação, o que posteriormente pressionou o Estado a planejar ações para atender às exigências trazidas pelo Manifesto. Nessa direção, estava explícita no documento, a necessidade da Educação ser entendida como um problema prioritário e de responsabilidade do Estado.

Portanto, levando em consideração o que até agora foi apresentado sobre o planejamento educacional, é importante salientar que foi a partir do Manifesto dos Pioneiros da Educação que a necessidade de criação de políticas públicas para a educação assume um lugar de destaque na sociedade brasileira, já que passa a ser vista como instrumento primordial na construção nacional e, no bojo dessas discussões, o planejamento educacional começa a ser pensado e serve como referência para analisarmos os posteriores planos nacionais de educação.

Pensar o Manifesto como o precursor de mudanças na formação e valorização de professores demanda uma análise acerca do que reivindicavam os signatários, e o que exatamente foi contemplado nas reformas e constituintes nacionais, posteriormente elaboradas.

Preocupados com a formação docente, os pioneiros reivindicavam também ações de reestruturação na formação dos professores da época. Lembravam que os professores careciam de melhores salários e de uma formação em nível superior. Não bastava somente a formação secundária, “geral”, mas um espírito pedagógico que se solidificaria na universidade:

Todos os professores, de todos os graus, cuja preparação geral se adquirirá nos estabelecimentos de ensino secundário, devem, no entanto, formar o seu espírito pedagógico, conjuntamente, nos cursos universitários, em faculdades ou escolas normais, elevadas ao nível superior e incorporadas às universidades (MANIFESTO de 1932, 2006, p. 200).

Neste sentido, observa-se que, especificamente em relação aos professores, o Manifesto dos Pioneiros da Educação, tinha a visão de que estes deveriam ter formação universitária e que o ensino teria de ser laico, gratuito e obrigatório.

Como já esboçado anteriormente, o Manifesto dos Pioneiros da Educação foi, sem dúvidas, um marco na história do planejamento educacional brasileiro e, a partir dele, importantes políticas públicas educacionais foram implantadas no Brasil.

A Constituição de 1934 é um exemplo dos resultados do Manifesto dos Pioneiros da Educação no que tange ao planejamento educacional, já que no art. 150 apresentava a União como responsável em criar um Plano Nacional de Educação para todos os seus diferentes níveis e modalidades de ensino, contextualizado e articulado: “Compete à União: a) fixar o plano nacional de educação, compreensivo do ensino de todos os graus e ramos, comuns e especializados; e coordenar e fiscalizar a sua execução, em todo o território do País” (BRASIL, 1934, Art. 150).

Coube ao Conselho Nacional de Educação (CNE) elaborar o plano, e, assim, o fez e o encaminhou em 1937 ao Congresso Nacional; mas, infelizmente, devido ao Golpe de Estado de 1937, o referido plano não entrou em vigor e nem foi permitida a sua discussão, pois foi instituído o ato adicional que extinguiu da lei qualquer sinal de plano de educação (HORTA, 1982). Desta forma, a situação política impossibilitou a intenção dos Pioneiros da Educação, já apresentada no Manifesto de 1932, em possibilitar que a educação brasileira se inovasse por meio de um plano nacional.

A partir do golpe militar de 1937, o controle de todas as áreas, inclusive da educação, centraliza-se no Governo Federal, especificamente, nas mãos do Executivo, e todos os avanços no que diz respeito à democracia “caem por terra” novamente. Segundo Ianni (1996), o que estava em voga nesse período era:

[...] uma estratégia política com base na formulação de novas concepções de desenvolvimento, industrialização, planejamento, intervencionismo estatal, emancipação econômica, entre outras, o que dá a educação um direcionamento para a garantia do desenvolvimento econômico do país (IANNI, 1996, p. 33).

Lafer (1975) reforça essa ideia e afirma que, a partir da década de 1940, houve inúmeras tentativas de controlar, coordenar e planejar a Educação Brasileira, cujos objetivos iam ao encontro das metas de desenvolvimento, defendidas pelo Governo Federal. Getúlio Vargas transformou o Estado no principal agente planejador e executor de programas e ações educacionais, em vista do objetivo principal do governo intervencionista, que era o desenvolvimento industrial do país. Para tanto, valorizou o ensino profissionalizante e tecnológico no intuito de manter seu pleno desenvolvimento.

No entanto, Getúlio Vargas encontrou dificuldades para manter o desenvolvimento do país, e teve que buscar suporte na Confederação Nacional da Indústria (CNI) e, para reforçar a parceria, cria, no ano de 1942, o SENAI. Com a criação do SENAI o ensino profissionalizante e tecnológico ganha força no Brasil, pois seu principal foco era preparar a mão de obra trabalhadora para atuar nas indústrias (LAFER, 1975).

Os Pioneiros da Educação voltaram a atuar em 1946, no período de criação da Constituição Federal, e a problemática da falta de recursos financeiros destinados à Educação, que permaneceu na Constituição de 1937, foi, então, corrigida na nova Constituição, no Art. 169: “Anualmente, a União aplicará nunca menos de dez por cento, e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios nunca menos de vinte por cento da renda resultante dos impostos na manutenção e desenvolvimento do ensino” (BRASIL, 1946).

No entanto, a concretização desse artigo foi algo muito difícil, pois não havia naquela época uma legislação específica na área educacional que fiscalizasse e obrigasse os entes federados a cumprirem a lei e garantirem que os valores constitucionais fossem realmente aplicados na educação.

Anos mais tarde, foi promulgada, em 20 de dezembro de 1961, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 4.024), a qual reforçou a necessidade de um planejamento educacional e estabeleceu que nove décimos das verbas federais seriam destinadas à educação, distribuídos os valores iguais para o Ensino Primário, Ensino Médio e Ensino Superior. Para atender as novas exigências, o Conselho Federal de Educação (CFE) elaborou um documento, em 1962, no qual eram estabelecidas as normas para aplicação dos recursos referentes à Educação Primária, ao Ensino Médio e ao Ensino Superior. Foi definido também que os recursos Constitucionais vinculados à Educação deveriam ser destinados à manutenção e desenvolvimento do sistema público de ensino (SAVIANI, 2002).

No intuito de oferecer uma educação igualitária como direito de todos, foi proposto pelo então Ministro da Educação, Clemente Mariani, o Projeto de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que resultou, após longo processo de tramitação, na primeira Lei de

Diretrizes e Bases (Lei nº 4.024/61). Em linhas gerais, a responsabilidade pela formação e sistematização do conhecimento dá-se no âmbito educacional, sendo subordinado às delimitações do poder público, conforme prevê a Constituição Nacional. Fora prevista uma sistematização do ensino desde o Pré-Primário até o Ensino Superior.

Além disso, o Ensino Normal foi definido tendo por finalidade a formação de professores, orientadores, supervisores e administradores escolares, assim como o desenvolvimento dos conhecimentos e técnicas relativos à educação da infância.

Quanto ao Ensino Superior, a lei manteve as linhas mestras que atribuíam às faculdades de Filosofia, Ciências e Letras o papel central na objetivação da ideia universitária, conforme especificado no Art. 34: “O ensino médio será ministrado em dois ciclos, o ginasial e o colegial, e abrangerá, entre outros, os cursos secundários, técnicos e de formação de professores para o ensino primário e pré-primário”.

Vale ressaltar que, embora tenha sido um avanço o fato do Governo Federal, Estadual e Municipal serem nomeados como responsáveis pelo sistema público de ensino, percebe-se que o plano de governo para este período procurou conciliar a legislação educacional e a proposta governamental de desenvolvimento do país. Segundo Saviani (2002), esse processo evidencia a falta de continuidade das políticas públicas implementadas no Brasil, pensadas, muitas vezes, como políticas de governo e não como políticas de Estado, concebidas para um projeto de desenvolvimento de longo prazo.

Na década de 1970, o planejamento foi amplamente utilizado como instrumento de autoritarismo e de controle social, mantendo-se no âmbito da tecnocracia, com ênfase em mecanismos que garantissem a modernização e o aperfeiçoamento da estrutura da administração pública.

Oliveira (2003a) destaca que, apesar dos aspectos descentralizadores da Lei nº 5.692/1971, que tratava do ensino de 1º e 2º graus, a União continuou com o controle das políticas educacionais e da organização curricular; além disso, o financiamento se dava por meio do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). Assim, tais medidas mantinham o caráter centralizador do regime.

Nesse período, a educação continuou acompanhando as mudanças econômicas e sociais do país e adequando-se à elas para atender às necessidades do mercado e de determinados grupos econômicos. A falta de investimentos do Estado e de um planejamento coerente com as necessidades da maioria da população gerou uma grave crise no sistema educacional brasileiro.

Por causa da falta de investimentos por parte do Estado e com respaldo da Lei nº 5.692/1971, a educação torna-se um negócio bastante lucrativo para os empresários e, assim, a iniciativa privada passa ocupar parte do espaço que deveria ser do Estado. Por isso, o planejamento educacional brasileiro passava ser formulado segundo lógicas criadas pelas instituições privadas, as quais determinavam os principais objetivos a serem cumpridos pela educação nacional em todos os níveis.

De acordo Saviani (2002), nesse período, o protagonismo do planejamento da educação sai novamente das mãos dos educadores e passa para os tecnocratas. Vale ressaltar que o Ministério da Educação passou a subordinar-se ao Ministério do Planejamento. Assim, os Planos Educacionais estavam ligados intimamente aos Planos Nacionais de Desenvolvimento (PNDs), intitulados como Planos Setoriais de Educação e Cultura.

Embora a Lei nº 5.692/71 tenha sido promulgada em 11 de agosto de 1971, as discussões para sua elaboração começaram no ano anterior, quando foi instituído o GT - Grupo de Trabalho - responsável pela elaboração do projeto de lei que seria levado à Câmara dos Deputados para aprovação. Desse grupo de trabalho participaram políticos e acadêmicos, representantes do Governo e dos Conselhos Estaduais e Nacionais de Educação.

Na Lei nº 5.692/71, a formação para o magistério está contemplada, à primeira vista, no Capítulo V, intitulado *Dos Professores e Especialistas*. Entretanto, verifica-se, ao analisar a referida lei, que a alteração mais visível instituída diz respeito à organização do sistema de ensino em graus e, nessa divisão, a formação de professores, antes ministrada em escolas normais, passa a constituir uma habilitação profissional entre tantas possíveis, no ensino de 2º grau, o qual habilitaria o professor para atuação docente de 1ª à 4ª séries ou, ainda, fazendo um ano adicional de estudos específicos, atuar como professor até a 6ª série.

Nesse cenário, a educação sofreu inúmeras consequências do tecnicismo e da tecnocracia e poucos avanços puderam ser percebidos no sentido de aumentar o acesso da população pobre a uma educação pública gratuita. Também não foi garantida a exequibilidade dos planos educacionais, tampouco as soluções dos problemas que afligiam a população de modo geral.

A década de 1980, com o fim do período da Ditadura Militar (1964-1984) e a volta dos educadores, com a anistia de 1979, trouxe à tona o debate acerca do Plano Nacional de Educação, ignorado pelos tecnocratas nas décadas anteriores. No entanto, mesmo com a abertura política em 1984, a conjuntura política mundial não possibilitou mudanças significativas, no que diz respeito ao planejamento educacional do país, pois o Brasil estava

atravessando uma grave crise econômica em todas as áreas e isso impossibilitou qualquer tipo de mudança e concretização de políticas públicas para a Educação em nível nacional.

Para Souza (2009, p. 44), na década de 1980:

O debate educacional estava focado na criação de uma nova Constituição e, como consequência, de uma nova LDB. O plano nacional, ainda que renegado, muitas das vezes, não ficou de fora desse momento, sendo considerado de valor para o planejamento educacional nas décadas seguintes.

Assim, o movimento de redemocratização dos anos 1980 refletiu-se na gestão da educação nacional, a qual deveria ter um caráter democrático e participativo, em oposição ao centralismo tecnocrático das décadas anteriores.

A Constituição de 1988 traz avanços consideráveis no que diz respeito à educação. Tal importância pode ser evidenciada no Art. 6º, o qual a coloca como um direito fundamental do homem, fato que eleva a educação a um dos direitos de mais valor para o sujeito. A referida constituição também pode ser considerada como um novo marco para a educação brasileira, pois esta explicita as principais diretrizes a serem seguidas nas décadas posteriores à sua promulgação.

Consideramos como principais marcos legais referentes à educação brasileira, a CF de 1988, a LDB (Lei nº 9394/1996) e os PNE (Leis nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001 e 13.005, de 15 de junho de 2014).

Acreditamos ser importante resgatar essas legislações para que possamos refletir sobre as políticas públicas implantadas a partir delas e suas relações com as mudanças ocorridas no Brasil e, conseqüentemente, no município de Bela Vista de Goiás, no que concerne a formação e valorização da profissão docente. A esse respeito Gatti (2008, p. 10) afirma que: “a legislação não nasce do nada, como inspiração ou insight momentâneo, por desejo deste ou daquele; é resultante de um processo histórico em que ações se desenvolvem”.

Sendo assim, conforme afirma Gatti (2008), ela é o arcabouço sobre o qual políticas públicas são implantadas, decisões são tomadas e ações se concretizam. Portanto, resgatar esses marcos legais torna-se fundamental, considerando que pretendemos compreender como foram implantadas as políticas públicas referentes à formação e valorização da profissão docente no município de Bela Vista de Goiás.

É sabido que tanto a CF/1988 quanto a LDB são resultados de amplos processos de lutas e reivindicações de movimentos sociais que se mobilizaram em favor de uma educação voltada para o direito e a transformação social. A CF/1988 trouxe em seu cerne a Educação

como um direito social de todos os cidadãos e, sendo assim, um dever do Estado e da família garantir a concretização desse direito (BRASIL, 1988).

Vale aqui ressaltar que a referida constituição também representou um avanço importante no que diz respeito à valorização dos profissionais da educação que, dentre outros princípios, estabelece no art. 206:

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.

A LDB, de 1996, apresenta artigos específicos sobre a formação dos profissionais da educação:

Art. 61. A formação de profissionais da educação, de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e as características de cada fase do desenvolvimento do educando, terá como fundamentos:

I - a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço;

II - aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades.

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal. (BRASIL, 1996)

Com a promulgação da LDB de 1996, a questão da formação continuada no país recebeu respaldo e estabeleceu responsabilidades, as quais foram partilhadas entre os entes federados: governo federal, estados e municípios.

No artigo 205 da Constituição Federal de 1988, a Educação é posta como um direito de todos e dever do Estado e da família. Assim, na forma da lei, é garantido o direito da educação para qualquer indivíduo por meio do princípio da universalidade. Essa mudança imputa ao Estado o dever de oferecer condições mínimas para o acesso à educação escolar pública.

Outro avanço significativo trazido na nova Constituição é a obrigação da criação de um plano nacional de educação. Pela primeira vez, o plano é citado de forma concreta, delimitado e com um prazo para ser colocado em prática como podemos confirmar abaixo:

A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração plurianual, visando à articulação e ao desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis e à integração das ações do Poder Público que conduzam à: 1- erradicação do analfabetismo, 2- universalização do atendimento escolar, 3- melhoria da qualidade de ensino, 4- formação para o trabalho e 5- promoção humanística, científica e tecnológica do país (BRASIL, 1988, Art. 214).

Além de delimitar as características gerais do plano nacional de educação a Constituição traz também, em sua redação, os principais objetivos de ação em que deveria ser pautado o plano. Cabe atentar que esse artigo foi alterado pela Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009, que modifica a redação original, compatibilizando-a com a redação da Lei nº 9.394/1996, no que diz respeito ao tempo de duração do plano. Definido antes, como plurianual, passa a ser decenal:

A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração decenal, com o objetivo de articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas [...] (BRASIL, 2009, Art. 214).

A LDB/1996 foi aprovada no segundo ano de mandato do presidente Fernando Henrique Cardoso. Ela foi o resultado de um amplo debate que se estendeu por toda a primeira metade da década de 1990, contando com a participação de diversos intelectuais memoráveis, dentre os quais podemos destacar Darcy Ribeiro, seu relator. A Lei apresenta alguns avanços consideráveis a respeito da organização e do financiamento da educação pública no país.

A Lei n.º 9.394/96 fixa, em relação aos profissionais da educação, diversas normas orientadoras: as finalidades e fundamentos da formação dos profissionais da educação; os níveis e o lócus da formação docente e de “especialistas”; os cursos poderão ser mantidos pelas Universidades e pelos Institutos Superiores de Educação; a carga horária da prática de ensino; a valorização do magistério e a experiência docente.

A LDB de 1996, ao estabelecer a finalidade e os fundamentos da formação profissional, utiliza a expressão formação de profissionais da educação e, mais adiante, refere-se à formação de docentes. Para melhor compreensão dessas expressões, utilizaremos o entendimento de Freitas (2002) que nos parece apropriado para isso. Segundo esse autor, profissional da educação é:

Aquele que foi preparado para desempenhar determinadas relações no interior da escola ou fora dela, onde o trato com o trabalho pedagógico ocupa posição de destaque, constituindo mesmo o núcleo central de sua formação (FREITAS, 2002, p. 8).

Portanto, não há identificação de trabalho pedagógico com docência, sendo este um dos aspectos da atuação do profissional da educação. No entanto, ainda de acordo com Freitas, há que se reafirmar que a formação do profissional da educação é a “sua formação como educador, com ênfase na atuação como professor”.

A LDB de 1996 coloca como finalidade da formação dos profissionais da educação o atendimento aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e as características de cada fase de desenvolvimento do educando. Assim, criar condições e meios para se atingir os objetivos da educação básica é a razão de ser dos profissionais da educação.

A lei supracitada reafirma também a necessidade da elaboração de planos direcionados à educação em forma de lei, considerados imprescindíveis para definir as incumbências das diferentes instâncias, as diretrizes e as bases da educação nacional, como expresso no artigo 87, parágrafo 1º:

Art. 87. §1º A União, no prazo de um ano a partir da publicação desta Lei, encaminhará ao Congresso Nacional, o Plano Nacional de Educação, com diretrizes e metas para os dez anos seguintes, em sintonia com a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (BRASIL, 1996).

No entanto, embora inserido na LDB, o PNE demorou cinco anos para ser finalmente sancionado, o que aconteceu no ano de 2001. Essa demora ocorreu, conforme aponta Dourado (2011), devido à diferença entre o Plano apresentado pelo Executivo e aquele apresentado pela sociedade brasileira da época. O resultado final dessa disputa foi marcado pela hegemonia do Poder Executivo no Congresso Nacional. Grande parte das reivindicações feitas pela sociedade não foram atendidas, principalmente aquelas que dizem respeito ao financiamento.

O PNE faz parte de uma nova concepção política de que, para a melhoria da qualidade da educação, é preciso fazer a análise dos principais problemas e estabelecer a médio e longo prazo metas para serem cumpridas. Também faz parte de um conjunto de mudanças no contexto da gestão pública que defende a ideia da participação popular e do controle social da educação.

Ao determinar a instituição de um PNE, estabelecido por lei, a CF/1988 visou a assegurar “[...] a continuidade das políticas educacionais independentemente do governo,

caracterizando-o mais como plano de Estado do que como plano governamental, o que é uma das vantagens de sua aprovação como lei” (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2005, p. 159).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em vigor (Lei nº. 9.394/1996), consoante com o disposto na CF/1988 sobre Educação, destinou um artigo específico ao PNE, no inciso I do artigo 9º, incumbindo a União da tarefa de elaborar o Plano Nacional de Educação em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios.

A estrutura do PNE (2001-2010), que consagrava o diagnóstico, foi um elemento importante no debate do PNE 2014-2024. Ao mesmo tempo, o PNE 2014-2024 pôde avançar por ter analisado a experiência anterior. Assim, por exemplo, consagrou a proposta de custo aluno qualidade-conceito já mencionado nas diretrizes do PNE 2001-2010 (11.2) e a fixação de um percentual de investimento em relação ao PIB.

No que se refere à valorização do magistério, o PNE 2001-2010 dedica a Seção IV à temática, intitulada “Magistério da Educação Básica”, contém um único capítulo: “10 – Formação dos professores e valorização do magistério”, subdividido nos seguintes itens: Diagnóstico, Diretrizes, Objetivos e Metas.

O desenvolvimento dos itens referentes à educação superior e à formação de professores e valorização do magistério é realizado de maneira similar no PNE (2001-2010), o que afirma que ambos os temas são, em tese, valorizados nos planos e permite fazer associações entre eles.

Em 2001, estava vigente o Fundef¹, voltado ao financiamento do Ensino Fundamental, pois o Ensino Médio ainda não era sequer obrigatório, o que veio ocorrer em 2009 com a Emenda Constitucional 59. A conta feita, na ocasião, demonstrou que era necessário vincular a maior parte dos recursos do fundo para cobrir as deficiências de formação docente nas redes públicas. Diretrizes, objetivos e metas foram estabelecidas nos termos que se seguem no PNE (2001-2010), os quais podem ser comparados com o PNE (2014-2024) em vários aspectos, apesar da estrutura diferente de redação dos planos.

Era previsto, também, construir escolas com padrões mínimos de infraestrutura, em cinco anos. Havia medidas apontadas para a formação dos professores da educação básica, no sentido de assegurar, no mínimo, a formação em nível de Ensino Médio (Normal), em cinco anos, e a formação em nível superior em 10 anos.

Sobre o PNE 2001-2010, pode-se afirmar que este assume um papel importante no planejamento educacional brasileiro em sua década de vigência. De acordo com a legislação,

¹ Fundef – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério. Lei nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996.

o Plano deveria tornar-se o principal documento programático do país, sendo referência para as políticas públicas a serem implementadas nesse período. Entretanto, a velha confusão entre políticas de governo e de Estado continuou atrapalhando o funcionamento do planejamento educacional.

A esse respeito Saviani (2004) afirma que na prática percebe-se:

[...] a proposta de ‘Plano’ limita-se a reiterar a política educacional que vem sendo conduzida pelo MEC e que implica a compressão dos gastos públicos, a transferência de responsabilidades, especialmente de investimento e manutenção do ensino para Estados, Municípios, iniciativa privada e associações filantrópicas, ficando a União com as atribuições de controle, avaliação, direção e, eventualmente, apoio técnico e financeiro de caráter subsidiário e complementar (SAVIANI, 2004, p. 82).

De acordo com as palavras de Saviani (2004), um dos motivos que promoveu o fracasso desse novo PNE diz respeito ao descaso dos governos que se seguiram, após a sua aprovação em 2001, quanto à execução das metas². A Lei nº 10.172/2001, que instituiu o PNE, determinou em seus art. 2º e 3º:

Art. 2º A partir da vigência desta Lei, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios deverão, com base no Plano Nacional de Educação, elaborar planos decenais correspondentes.

Art. 3º A União, em articulação com os Estados, o Distrito Federal, os municípios e a sociedade civil, procederá a avaliações periódicas da implementação do Plano Nacional de Educação.

Para o cumprimento dessa lei, o Ministério da Educação deveria implantar, desde sua sanção, uma estrutura competente a essas demandas. Entretanto, somente no final do ano de 2005, o MEC instituiu oficialmente o “Programa de Acompanhamento e Avaliação do PNE e dos Planos Decenais Correspondentes”, realizado na Secretaria de Educação Básica (SEB).

No entanto, a equipe da SEB não estava preparada para acompanhar as metas do PNE, nem para elaborar, acompanhar e avaliar seus respectivos planos decenais e essa equipe não conseguiu atender as demandas provenientes dos estados e municípios de todo o país (SOUZA, 2009).

Dourado (2011) e Saviani (2003) entendem que outro motivo que promoveu o fracasso do PNE 2001-2010, frente às decisões do Estado brasileiro, vem da pouca participação da sociedade na sua elaboração e, que as poucas participações que teve no período de debate

² Cabe lembrar que o governo FHC vetou nove itens do Plano, quase todos, referentes à ampliação de recursos para a educação.

sobre o PNE, muitas das demandas foram vetadas pelo Poder Executivo, sobretudo as que implicavam aumento de recursos financeiros.

Dourado (2011) defende que, para que um PNE ganhe a força política da qual ele necessita dentro do planejamento educacional, é necessário que o Estado brasileiro supere alguns pontos persistentes durante anos na política do país como: a descentralização das ações sobre os sistemas de ensino e, ainda, a superação da dicotomia entre política de governo e política de Estado.

O PNE 2014-2024 é um plano mais ousado devido seu caráter democrático desencadeado pelo amplo processo de debate que começou na CONAE 2010 e culminou com sua aprovação pelo Congresso Nacional, em 2014, através de sanção pela Presidenta da República Dilma Rousseff, por meio da Lei nº 13.005, de 25 de junho 2014. Consequentemente, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios tiveram que elaborar seus respectivos planos de educação, em consonância com o PNE, no prazo de um ano, contado da publicação da referida Lei, o qual define 20 metas a serem cumpridas no prazo de 10 anos.

Nesse contexto, a segunda década do século XXI traz um marco de extrema importância para a educação brasileira e para o futuro do país, que consiste então na construção, elaboração e aprovação do PNE (2014-2024) como política pública educacional de Estado para a próxima década. Para alcançar este objetivo houve um grande movimento de toda sociedade, por meio dos mais diversos segmentos políticos e da sociedade civil em prol da causa educacional. Várias organizações, tais como: Fórum Nacional de Educação, Conselho Nacional de Educação, Centrais Sindicais dos Trabalhadores, Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação, União Brasileira dos Estudantes, União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação, União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação, Movimento em Defesa do Direito à Educação, entre outros, participaram ativamente da Conferência Nacional de Educação em 2010 (BRASIL, 2010).

A CONAE 2010 foi um espaço de interlocução, debate e estudos que trouxe à tona os anseios e proposições da população por intermédio das Conferências Livres, Municipais, Intermunicipais, Distrital e Estaduais de Educação; consistiu um processo democrático de discussões e proposições por meio dos eixos temáticos, acerca dos rumos da educação no país nas diferentes etapas, níveis e modalidades de ensino, oferecendo subsídios para nortear e redimensionar a elaboração para os próximos 10 anos, do novo Plano Nacional de Educação.

Outros segmentos e entidades acadêmicas, voltados para o estudo e a pesquisa na área educacional, colaboraram de maneira muito ativa na organização da CONAE como a Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Educação (ANPED), a Associação

Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), a Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE), Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES), Fórum dos Diretores das Faculdades de Educação (FORUMDIR), apresentando suas contribuições referentes às suas áreas de especificidades.

Tal articulação e engajamento expressa, portanto, o processo democrático de sua construção, onde a significativa participação e compromisso dos envolvidos foi condição primordial para buscar a garantia da construção de um pacto social na busca por uma melhor qualidade educacional no país, por meio da construção de um Sistema Nacional Articulado de Educação no Brasil, reafirmando a importância de acompanhamento, defesa, debate e cumprimento das diretrizes e estratégias de ação, princípios estes do PNE 2014-2024 (SAVIANI, 2002).

O atual PNE (2014-2024), elaborado no governo de Luiz Inácio Lula da Silva e sancionado pela Presidenta Dilma Roussef, ocorreu de forma democrática, tendo a participação de diversos segmentos da sociedade mediante indicações feitas por meio do documento da CONAE, e demonstrou preocupação do governo em levantar as demandas e clamores da sociedade. Foi o Projeto de Lei na Câmara dos Deputados, que mais sofreu intervenções e participação na história da República, o que foi bem contraditório em relação ao PNE anterior.

As metas do novo PNE 2014-2024 são bem mais complexas e contemplam diversos eixos que norteiam a educação e realidade brasileira, buscando aprimorar de forma primordial a questão da gestão democrática e do financiamento; associando, ainda, a sistemática de monitoramento e avaliação das metas e estratégias a curto, médio e longo prazo de forma a alcançar as expectativas propostas.

Soma-se a isso o fato de que também busca o envolvimento dos movimentos sociais, de forma que estes sejam ativos na implementação das políticas públicas em educação, com o objetivo de gerar transformações sociais. Busca, ainda, conscientizar quanto à clareza do documento como uma política de Estado, e não de governo, garantindo o caráter de continuidade deste, mesmo com mudança de governo. E, além disso, para que todo o esforço dispensado em sua construção não faça dele um documento meramente burocrático, e sim, um documento respeitado e que cumpra sua função social.

Porém, os últimos acontecimentos desencadeados na conjuntura política do Brasil, com o impeachment da Presidenta Dilma Roussef, no ano de 2016, e a instauração de um governo golpista em curso, pelo então Presidente Michel Temer, que já de início apresenta um Projeto de Emenda Constitucional PEC 55/2016 (antiga PEC 241/2016), que congela por 20

anos o orçamento da União para investimentos em despesas primárias, afetam várias áreas sociais como Educação e Saúde. Tal projeto está na contramão dos objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil. Fato este que coloca em risco toda a exequibilidade do atual PNE (2014-2024), conforme Amaral (2016), ao analisar a Emenda Constitucional 95,

Esses 20 anos, que se estenderão até 2036, abrangerão o período do Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado pela Lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014, o PNE (2014-2024), e também o período do próximo PNE que deverá ser o de 2025 a 2035. Neste momento cabe perguntar: como cumprir as metas constantes do PNE 2014-2024? Será que podemos afirmar que a aprovação da PEC 241/55 significou a “morte” desse PNE? [...] (AMARAL, 2016, p. 2).

Dentre as metas estabelecidas e estratégias implementadas no PNE (2014-2024) em vigência assegura-se a formação inicial, continuada e valorização dos profissionais da educação. Fica estabelecida a incumbência dos Sistemas de Ensino no que se refere à promoção e desenvolvimento desses profissionais, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos Estatutos e dos Planos de Carreira do Magistério Público o ingresso exclusivamente por meio de concurso público de provas e títulos; aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim; piso salarial profissional; progressão funcional baseada na titulação ou habilitação, e na avaliação do desempenho; período reservado a estudos, planejamento e avaliação; e condições adequadas de trabalho.

As metas 15 e 16 versam sobre o tema formação docente. Na meta 15 é estipulado o prazo de um ano para a implementação de uma política nacional de formação dos profissionais de educação que possibilite a formação de nível superior, em cursos de licenciatura. A meta 16 estabelece que esta política de formação também atinja 50% dos professores da Educação Básica, em nível de Pós-Graduação, de forma a garantir formação continuada a todos eles nas suas respectivas áreas.

As metas 17 e 18 estão diretamente coadunadas ao tema valorização do profissional do magistério. A meta 17 destina-se especificamente a esse tema e busca equiparar o rendimento médio dos docentes da Educação Básica pública ao rendimento dos demais profissionais de outras áreas com escolaridade correspondente. Já a meta 18 assegura que, no prazo de 2 (dois) anos, todos os sistemas de ensino devem garantir planos de carreira para os profissionais da Educação Básica e Superior públicas.

Vale ressaltar que as políticas nacionais previstas no PNE, principalmente no que tange à formação e à valorização docente não são garantias de concreta efetivação. Elas dependerão das forças políticas e sociais em atuação, dos contextos econômicos e culturais.

As metas 15, 16, 17 e 18, que dizem respeito especificamente sobre a formação e valorização docente, também têm seus temas presentes em outras metas de forma secundária, nas quais as estratégias suscitam a necessidade de formação específica para que essas metas sejam cumpridas.

O tema sobre formação docente também está presente em algumas estratégias das metas 1, 3, 4, 5, 10 e 12 de forma indireta, as quais são apontadas para indicar a necessidade de formação dos docentes para contribuir para o cumprimento das metas.

A meta 1, que trata da Educação Infantil, prevê na estratégia 1.8 a formação inicial dos docentes para atuar nas turmas de Educação Infantil. Na meta 3, que versa sobre o aumento da taxa de matrícula no Ensino Médio, apresenta, como primeira estratégia, a necessidade de uma renovação do currículo e do ensino nessa etapa da Educação Básica, bem como, indica a necessidade de formação continuada para os docentes que atuam no Ensino Médio.

Da mesma forma, o tema está presente na meta 4, que trata da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva. A estratégia 4.3 prevê a fomentação da formação continuada dos docentes para o Atendimento Educacional Especializado (AEE) nas escolas. A meta 5 versa sobre a alfabetização da criança até o terceiro ano do Ensino Fundamental; para tanto, explicita, na estratégia 5.6, a necessidade de propiciar aos docentes a formação inicial e continuada para sua atuação com os estudantes que possuem necessidades educacionais especiais.

A meta 7 refere-se à melhoria da qualidade da Educação Básica em todas as etapas e modalidades e determina evolução no fluxo escolar e na aprendizagem dos estudantes, fixando médias nacionais para o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb). Por esse motivo o tema sobre formação de professores é considerado como sendo necessário para a melhoria do ensino.

A meta 10 trata da alfabetização, da educação de jovens e adultos e da educação profissional com previsão ao incentivo à formação específica na estratégia 10.11. Já a meta 12 estabelece como prioridade da Educação Pública Superior a formação inicial de professores para atuarem na Educação Básica em todas as etapas e modalidades.

Assim notamos a importância que o PNE (2014-2024) estabelece para a formação inicial, continuada e valorização dos profissionais da educação.

E, na sociedade atual, percebe-se, um discurso sobre o valor da educação, sobretudo associado às demandas do mercado de trabalho; porém, paradoxalmente, ao mesmo tempo, não existe a valorização do professor de maneira adequada, o que suscita questionamentos

profundos sobre seu papel e cuidados específicos com sua formação e desenvolvimento profissional.

Para tanto, é fundamental, como ponto de partida, que o professor contribua para construir sua própria identidade a partir da significação social da profissão. Mas, também, da reafirmação de práticas consagradas culturalmente, que permanecem significativas e que compreendem saberes válidos às necessidades da realidade atual, à luz das teorias existentes e das novas construções.

Tais práticas são igualmente construídas pelo significado que cada professor, como sujeito e autor, confere à atividade docente no seu cotidiano, a partir de seus valores, de seu modo de se situar no mundo, de sua história de vida, de suas representações, de seus saberes, de suas angústias e anseios, do sentido que tem em sua vida, do ser professor.

As políticas e ações voltadas para a formação, profissão e valorização dos profissionais da educação demandam a efetivação de uma política mais ampla que envolva, tal como aponta (CONAE, 2014), a garantia pelos sistemas de ensino de mecanismos de democratização da gestão, avaliação, financiamento e as garantias de ingresso na carreira por concurso público, assim como a existência de planos de cargos e carreiras coerentes com as Diretrizes Nacionais de Carreira (BRASIL, 2009).

1.3 Políticas Educacionais de Formação, Profissão e Valorização: Conceitos, Concepções e Embates Teóricos

Abordar a relevante e complexa temática acerca da formação, profissão e da valorização docente, remete a uma profunda reflexão com autores como: Garcia (1999), Gatti (2014), Mascarenhas (2002), Nóvoa (1992), Oliveira et.al. (2011) e Paro (2016) para busca e compreensão de seus conceitos e concepções.

O conceito de formação que aqui se procura delinear é aquele que se refere à formação humana mais ampla, e não somente às mudanças biológicas pertinentes ao desenvolvimento físico articulado às mudanças orgânicas e emocionais, pelas quais o sujeito relaciona com o meio ao qual se insere e juntamente com as pessoas as quais relaciona no seu cotidiano. Não se trata de um processo que acontece naturalmente, necessitando apenas que o indivíduo esteja inserido na sociedade. O conceito de formação ultrapassa essa perspectiva, atingindo proporções mais amplas frente as quais os acontecimentos cotidianos não são suficientes ao indivíduo, necessitando este de aprimoramento cada vez mais abrangente para se realizar profissionalmente e como cidadão.

Garcia (1999, p. 19) faz uma articulação da formação ao conceito de desenvolvimento pessoal, elucidando-a como “[...] o processo de desenvolvimento que o sujeito humano percorre na procura de sua identidade plena [...]”. Essa questão identitária está fundamentada nos princípios que a sociedade impõe e pela influência da cultura do contexto ao qual está inserido, através de normas, modelos e costumes aos quais o indivíduo está subordinado a se adaptar.

Essa análise de Garcia (1999) é bastante significativa para evidenciar o conceito de formação, articulado ao desenvolvimento pessoal, uma vez que mostra que formar consiste em um trabalho sobre si mesmo, livremente pensado, almejado e procurado, desenvolvido pelos meios que são oportunizados ou que o próprio indivíduo busca. Pensada desta maneira, a formação está associada a algo produzido de maneira consciente e almejada, sendo o indivíduo também um dos agentes responsáveis pelo seu desenvolvimento.

Esse tipo de processo de formação ocorre quando o sujeito tem finalidades e metas a atingir, buscando a formação de valores pessoais, e não simplesmente uma formação baseada numa lógica instrumental e tecnicista. Dessa forma, não podemos pensar que a formação ocorra apenas de maneira autônoma, pois ela pode ser também elaborada e executada por meios exteriores ao indivíduo, não havendo assim compromisso com a identidade do sujeito que se integra a esse processo.

Nessa lógica, Garcia opta pelo conceito de formação articulando-a ao ato de constituir, desenvolver e aprimorar, sendo que este:

[...] está geralmente associado a alguma atividade, sempre que se trata de formação para algo, entendida como uma função social de transmissão de saberes, de saber-fazer ou de saber-ser [...]. Um processo de desenvolvimento e estrutura da pessoa que se realiza por meio de experiências dos sujeitos (GARCIA, 1999, p. 19).

Analisada nesse sentido, a formação apresenta uma lógica de construção e transformação de algo que colabora de maneira expressiva para a emancipação do sujeito, sendo primordial para a conquista da sua realização plena nos campos pessoal, profissional e social, de forma contínua e permanente de modo que os professores atuem reflexivamente na sociedade, levando em consideração sua cultura e realidade local.

Essa formação é considerada tão importante que, no ponto de vista de Garcia, faz-se necessário o desenvolvimento de uma teoria para compreender e explicar as questões e problemas específicos da formação. Assim, segundo García, teria

[...] o trabalho de tornar claros os pressupostos antropológicos da formação, determinar os caminhos que o homem deve percorrer no processo de se tornar 'homens', e indicar de que maneira é possível ajudá-lo neste empreendimento através de um estilo metódico de acordo com um plano (GARCIA, 1999, p. 20).

Nessa direção, o sujeito terá uma formação conforme os princípios culturais, morais, sociais e científicos, sendo que esse processo de formação requer estrutura e organização. No dizer da estrutura organizacional promotora e desencadeadora da formação, refere-se às instituições formativas, revestindo a formação em questão.

Cumpra exemplificar, como instituição informal, a família, primeiro grupo social ao qual o indivíduo se insere e do qual faz parte e com o qual convive, aprendendo as noções primárias acerca da educação, da vida em comunidade e das relações interpessoais. Relações essas que têm interações multifacetadas e acabam por exigir um alto grau de envolvimento entre seus integrantes. Nesse sentido, Paro (2001) afirma que a função da família torna-se bastante complexa, uma vez que assume a função articulada de proteger e, paulatinamente, educar.

Analisando dessa maneira, as famílias, de uma forma geral, estruturam-se por meio de normas e princípios que são estabelecidos a partir das demandas e interações que acontecem tanto no seu interior como exterior, as quais regulam sua vida e seu real funcionamento de maneira a garantir manutenção da sua estrutura vigente.

Mas a família sozinha não consegue realizar a formação do indivíduo. Torna-se necessária, então, a participação dos campos políticos econômicos, sociais, culturais e científicos da formação, de modo a tornar primordial a complementação e articulação de conceitos e conhecimentos, o que é feito pela escola como instituição social.

A escola, especialmente a pública, é, quase sempre, o único espaço institucionalizado educativo que a maioria da população deveria ter o direito efetivo de participar e ter acesso ao ensino formal.

A escola, historicamente, sempre teve a função de formar o sujeito cientificamente, mas esta tem se tornado cada vez mais um espaço de desenvolvimento capaz de desempenhar funções mais amplas do que apenas a formação científica. Assume também outros papéis, além da transmissão de conteúdos e conhecimentos. Isso se deve ao enfraquecimento, em especial, da estrutura familiar, bem como de outras instâncias sociais nas diversas esferas, desencadeado por diferentes fatores, sejam eles de cunho político, sócio-econômico, cultural e até mesmo educacional.

Cumprer ressaltar que esses fatores que afetam a escola não se dão de forma isolada, e sim, entrecruzam-se de maneira mais ampla e complexa, necessitando de uma reorganização do próprio sistema de ensino para alcançar seu real objetivo, que consiste na formação social, moral e cultural dos alunos, de modo a serem sujeitos históricos, atuantes e transformadores da sua realidade. Para isso, faz-se necessário a estruturação de políticas públicas, em especial, daquelas voltadas para a educação, por meio de um planejamento adequado à realidade e necessidade dos estudantes. E, para isso, torna-se fundamental ter profissionais com boa formação, capacitados e qualificados para o exercício das diferentes funções, além de também haver melhoria das condições de trabalho, bem como sua real valorização.

Assim, refletir sobre a formação remete a discussões sobre o processo formativo mais amplo, buscado pelo próprio sujeito, de forma a propiciar a este a compreensão e a atuação em atividades sociais e de formação, que o capacite para desenvolver trabalhos necessários, tanto à sua subsistência como para sua satisfação pessoal como ser humano. Dessa maneira, pode-se conceber a formação profissional como um processo articulado à formação pessoal e humana.

Nota-se que, nos últimos anos, estudiosos preocupados com as transformações no campo econômico e, conseqüentemente, com a formação de profissionais para atender a essas novas demandas sociais, vêm analisando as profissões e refletindo sobre elas, e mais especificamente sobre o fato da formação profissional realizada no âmbito das instituições consistir numa das melhores formas de capacitação do sujeito para o desenvolvimento de trabalhos produtivos, que possibilite uma vida digna, bem como uma emancipação social.

A questão identitária profissional consiste em referências para que se estabeleçam diferenças entre categorias de profissão, ocupação ou ofício, em que os saberes são constituídos em especial por meio da formação profissional. Formação esta que os sujeitos estão buscando com maior intensidade para atingir sua identidade profissional, visto que o processo formativo tem evoluído consideravelmente no que diz respeito a sua divulgação, acessibilidade, dimensão e diversidade.

Atualmente o mercado de trabalho apresenta significativa escassez de vagas, o que exige do trabalhador maior competência profissional, ou seja, atualização tecnológica e científica para atender às necessidades e demandas do mercado globalizado.

Collares (1999, p. 210) discorre: “[...] no universo simbólico do exercício de qualquer profissão, há um conjunto de conceitos, referências e signos que resultam na prática transformadora do trabalho em busca de soluções para as questões postas pelo cotidiano.” Dessa forma, conceber o trabalho como atividade e meio da educação é colocar o homem

como sujeito responsável pela construção de sua própria história, tanto individual quanto coletiva.

Buscar um conceito e concepção de formação de professores não é tarefa simples, uma vez que o ato de ensinar pode ser realizado por qualquer indivíduo em diferentes situações, ao passo que ser professor remete a uma dimensão macro de valores e práticas pedagógicas, em que se deve considerar todo o contexto educacional que envolve o processo educativo.

Pode-se ponderar dois momentos imprescindíveis na formação do professor que são: a formação inicial e a formação continuada, os quais não podem ser pensados de forma distinta, uma vez que um articula-se ao outro. A formação inicial é a etapa preparatória do futuro profissional para o exercício da docência, mas por si só não é suficiente para a preparação desse profissional no sentido de assumir todas as exigências e demandas da profissão. É necessário, portanto uma continuidade desse processo formativo, o qual denomina-se formação continuada e esta, por sua vez, deve articular-se ao desenvolvimento profissional mais amplo e a valorização profissional em planos de cargos e salários.

Analisar as políticas de formação e discorrer acerca delas e, conseqüentemente, acerca da valorização docente no município pesquisado, Bela Vista de Goiás, remete a retomarmos um pouco da história da formação inicial e continuada de professores no Brasil, uma vez que as discussões e reflexões em torno da questão ainda são bastante recentes.

Conforme Nóvoa (1992), a década de 1970 marcou o processo de formação inicial de professores e a década de 1980 foi marco da profissionalização em serviço, também conhecida como formação continuada. Nesse período, procurou-se delinear um rompimento com o modelo de formação tecnicista dos professores, em detrimento de uma formação contextualizada e de caráter crítico, com domínio e visão da realidade, a qual passou a exigir um profissional comprometido com a transformação da escola e paulatinamente com a transformação social. Razão pela qual as políticas de formação docente passaram a ser peça fundamental para superação dos problemas educacionais.

Vários são os fatores desencadeadores do fracasso escolar, sejam eles de ordem política, socioeconômica, cultural ou educacional; mas uma ideia que é bastante difundida no país, inculcada pelos próprios governantes, é a culpabilização dos professores pelo fracasso escolar dos alunos.

Autores como Nóvoa (1992), Garcia (1999), Brzezinski (2016), Enguita (1991) e Shiroma (2005) vêm realizando pesquisas a respeito da formação docente, as quais possibilitam compreender os diversos fatores responsáveis pela crise no sistema de ensino, e

dentre esses diferentes fatores, a formação do professor é apontada como um dos mais relevantes.

Na tentativa de mudar esse crítico cenário educacional, a implementação de programas de formação continuada constitui-se em estratégias para buscar a minimização das possíveis falhas e entraves, oriundos da formação inicial dos professores. Dessa forma, a formação continuada passa a ter uma função primordial na melhoria da qualidade do ensino.

Esse processo de formação continuada de professores é concebido por Garcia (1999) como:

[...] actividade que o professor em exercício realiza com uma finalidade formativa – tanto de desenvolvimento profissional como pessoal, individualmente ou em grupo – para um desempenho mais eficaz das suas tarefas actuais ou que preparem para o desempenho de novas tarefas (GARCIA, 1999, p. 136).

Assim, a formação continuada é compreendida como atividade organizada e sistematizada, onde o conteúdo terá por objetivo o atendimento das reais necessidades vivenciadas pelos professores na escola. Consiste em propostas com finalidade de qualificação do professor, para melhor desempenho da sua prática docente, por meio da apropriação de novos conhecimentos das diversas áreas para o seu campo de atuação.

Conforme Brzezinski (2016, p. 110), “[...] é através do desenvolvimento profissional que o (a) professor (a) vai se tornando professor (a), ao mesmo tempo que sua identidade coletiva vai se configurando”. Percebe-se, então, que é por meio das mediações articuladas e das relações sociais que se constrói a identidade profissional.

Ainda neste pensamento em relação ao trabalho docente, Brzezinski fundamenta-se nos estudos de Bourdieu (1989[2003]) para trazer sua concepção de “*habitus*”:

[...] o qual pode ser entendido pelo autor como paradigma gerador de comportamentos, divisões de mundo, de modos produção de conhecimento, de apreensão da realidade, seja em nível das práticas, seja nas capacidades ‘criadoras’, activas, inventivas (BOURDIEU 1989 [2003], p. 61, grifos do autor).

Nesse sentido, segundo o autor, os sujeitos sociais, através da cultura, da socialização e da educação, aprende e desenvolve *habitus* na sociedade na qual se inserem. Também os professores, mediante processo de formação inicial e continuada, vão construindo sua identidade profissional por meio de conhecimentos, saberes e experiências, enquanto sujeitos sociais, internalizando em seu *ethos* de ser docente, a cultura de sua classe social. Bourdieu

(1972[2000, p.227]) considera esse aspecto bastante significativo à construção pelo profissional de seu modo de ser e agir, o que constitui-se um novo “*habitus*”.

Também abordando sobre o trabalho docente, Enguita (1991) destaca várias polêmicas e dilemas na ambivalência da posição docente que estão obscurecidas em espaço intermediário e instável entre a profissionalização e a proletarização, tais como a imagem social de professores e professoras, a categoria profissional, suas identidades e as competências profissionais ao desempenhar uma posição social e ocupacional, inserido em um tipo determinado de relações sociais de produção e de processo de trabalho.

Partindo dessas reflexões constata-se que a formação inicial e continuada apresenta uma função cada vez mais importante na melhoria da qualidade social da educação e é com esse objetivo que os estados e municípios brasileiros, destacando aqui o município investigado “Bela Vista de Goiás”, vêm buscando estruturar e planejar, embora ainda que de forma tímida suas políticas de formação e valorização de professores.

Pesquisas em torno das políticas públicas educacionais coordenadas por Gatti (2014) acerca da formação inicial de professores para atuação na educação básica abordam esta complexa relação e buscam ressaltar o estado do conhecimento sobre esses temas.

Propostas surgidas na década de 1990 mostraram-se como inovações e sinalizavam a necessidade de buscar novos caminhos para a formação de professores, objetivando a melhoria na qualidade do processo ensino-aprendizagem e uma reestruturação da formação dos profissionais da educação. Novas diretrizes foram estabelecidas por meio de decretos, reivindicações, resoluções e pareceres do CNE. Destaca-se, segundo Gatti (2014), a criação do Instituto Superior de Educação com o objetivo de formar professores com qualidade social, colocando os cursos de licenciaturas na condição de cursos específicos articulados entre as áreas do conhecimento com projetos pedagógicos que têm uma identidade e enfoque educacional no contexto da instituição, uma vez que ela é fonte produtora e socializadora conhecimentos, de forma a corroborar na busca de recursos para as questões sociais do país.

A formação de professores deve estar sempre pautada em projeto pedagógico próprio, sendo proposta por Universidades e Institutos Superiores de Educação, nos termos do Art. 62, da Lei nº 9.394/96, os quais deverão proporcionar formação geral e assegurar, paulatinamente, o acesso ao conhecimento produzido nas diferentes áreas que permeia a prática de ensino, promovendo o desenvolvimento de habilidades necessárias a condução com qualidade, do processo pedagógico.

Dessa forma, o Conselho Nacional de Educação, em seu Parecer nº CP 115/99, ressalta que:

[...] Os Institutos Superiores de Educação deverão ser centros formadores, disseminadores, sistematizadores e produtores do conhecimento referente ao processo de ensino e de aprendizagem e à educação escolar como um todo, destinados a promover a formação geral do futuro professor da educação básica. Terão objetivos favorecer o conhecimento e o domínio dos conteúdos específicos ensinados nas diversas etapas da educação básica e das metodologias e tecnologias a eles associados, bem como o desenvolvimento de habilidades para a condução dos demais aspectos implicados no trabalho coletivo da escola. Os Institutos Superiores de Educação poderão também propiciar a articulação e a complementação de seus cursos com outros formatos de preparação profissional para o magistério, na acepção hoje aceita, que engloba a regência em sala de aula e o desenvolvimento de atividades que dão diretamente suporte ao ensino. Considerando que a criação de um Instituto Superior de Educação pode dar início ou modificar as oportunidades de formação docente já oferecidas por uma instituição de ensino superior, as suas características de atuação podem ser diferenciadas tanto no que concerne à sua inserção institucional, quanto a abrangência da formação promovida (CNE, Parecer nº CP 115/99, p. 3-4).

Os frutos desses estudos sobre formação inicial e continuada de professores têm apresentado dados relevantes e aspectos emergentes, conforme aponta Gatti (2014), tais como: a improvisação de professores; ausência de uma política nacional específica para as licenciaturas; pouca atenção às pesquisas sobre tema; diretrizes curriculares isoladas por curso; currículos fragmentados; estágios sem projeto e acompanhamento; aumento da oferta de cursos a distância; despreparo dos docentes das instituições de ensino superior para formar professores; e características socioeducacionais e culturais dos estudantes, permanência e evasão nos cursos.

Dessa forma, tais impasses requerem novos redimensionamentos institucionais e implementação de políticas públicas educacionais mais consistentes e com pesquisas que contribuam para tanto. Nesse sentido, é preciso considerar a complexidade da relação entre pesquisa e políticas educacionais e, em especial, a cultura de gestão da educação brasileira.

A retórica utilitarista tem reverberado naquilo que se estabelece para a formação de professores no Brasil e na América Latina à medida que se estabelece um novo perfil de professor, com mais flexibilidade, com maiores e melhores competências; porque, nessa concepção, mudar o comportamento do professor na sala de aula significa garantir o sucesso da implementação de políticas neoliberais no contexto escolar.

Para Shiroma (2005), as publicações nacionais e internacionais dos últimos anos na América Latina, relacionadas às políticas educacionais, têm-se dividido em dois momentos distintos. Num primeiro momento, eficiência e eficácia estão engendrados nos textos e nos discursos das políticas educacionais. Numa outra perspectiva, além do neoliberalismo, apresenta-se o pós-neoliberalismo, mas que se esconde por detrás de um discurso

humanitário, sugerindo conceitos de justiça, equidade, coesão social, inclusão, oportunidade e segurança. Existe uma utilização de termos da economia que expressam um novo conceito educacional, que hibridiza a educação com conceitos empresariais.

Segundo a autora, para a UNESCO, o Banco Mundial (BM) e o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), a formação do professor está intrinsecamente relacionada com a melhoria da educação. Segundo a UNESCO, por exemplo, cabe à educação, entendida como um processo formativo de valores e atitudes, o papel de combater a exclusão social, erradicar a pobreza, promover o desenvolvimento humano, a democracia e construir uma cultura de paz. Exatamente o contrário do que vêm fazendo as políticas Neoliberais que, ao longo desses 25 anos, têm deixado um rastro de destruição de investimentos na área social, privilegiando direitos individuais em detrimento da coletividade por meio dos valores de eficiência e competitividade (SHIROMA, 2005).

Essa responsabilização da escola para que se resolva os problemas que estão postos, tem distorcido o papel social da escola na apropriação do conhecimento historicamente construído pela humanidade e, por conseguinte, forjado uma identidade profissional do professores e professoras baseada no individualismo exacerbado e anacrônico ao ideal para o projeto de escola baseada na emancipação e transformação social.

As políticas de formação de professores ganham centralidade nos projetos de reformas educacionais em países da América Latina e isso fica evidente quando a UNESCO diz que os “professores são essenciais no processo de promoção de uma educação de qualidade”; pois, na visão dessa entidade nenhuma reforma educacional será bem sucedida sem a participação dos professores (SHIROMA, 2005).

É necessário investigar a forma como se dá a construção da ideologia que sustenta essas reformas em curso no Brasil. São necessárias ferramentas diversificadas de conceitos e teorias para analisarmos esses textos de maneira que nos possibilite intervir criticamente sobre aquilo que está posto; pois, como eles mesmos veem, são os sujeitos, professores e professoras, que realizam as mudanças, que transformam a teoria em prática dentro das instituições de ensino.

A indiferença e fragilização humana que têm acometido o professorado e o fato de carregar nos ombros a culpa pelo fracasso escolar, sendo penalizado pelo Estado por meio de mecanismos de controle, são de fato artifícios que fazem com que os docentes realizem o trabalho distanciados da realidade, isolados e excluídos da maior parte das decisões fundamentais no que concerne à educação. Isso os faz alheios ao processo, cuja participação se resume à força de trabalho sem nenhuma contribuição intelectual, coletiva ou individual.

Busca-se entender e, ao mesmo tempo, apontar caminhos para que tamanha melancolia que envolve a classe dos trabalhadores e trabalhadoras docentes seja minimizada. Aqui se fala especificamente na Educação Básica, embora essa realidade atinja também a Educação Profissional e também a Superior. Em primeiro lugar, precisa-se discutir sobre esse profissional a partir da sua subjetividade, para então se combater todo o processo de desumanização que cerca o professorado.

É inegável que há, de certa forma, embates entre o que se têm produzido no âmbito das instâncias acadêmicas e o que ocorre nas gestões e ações dos sistemas de ensino; pois estas, por sua vez, acabam se subordinando a ouvir grupos que nem sempre tem relação com os méritos e os objetos científicos produzidos.

E mesmo na academia Nesse sentido, há discordâncias quanto aos desejos dos investigadores e pensadores, que nem sempre são convergentes diante das ideologias e/ou dos interesses diversificados. Conforme afirma Gatti (2014, p. 27), “[...] depende também do interesse e das possibilidades dos propositores e executores de políticas em se informarem com base na pesquisa educacional para a tomada de decisões”.

A compreensão desse fato pode oportunizar condições para o desenvolvimento de uma consciência mais ampla e pertinente a reais processos históricos de decisão no que concerne, tanto aos limites quanto às possibilidades de investigações em educação, bem como do exercício do poder político e formas de gestão em políticas públicas. Entende-se, contudo, que tal temática no campo da educação ainda necessita de maiores pesquisas e investigações sobre formação de professores, de forma a pautar uma análise mais profunda acerca das pesquisas referentes ao processo de formação inicial e continuada de professores, sobretudo, na Educação Básica. (GATTI, 2014).

Segundo Gatti (2014), no Brasil, a interlocução de pesquisas educacionais provenientes dos mais diversos campos muito se esbarra na falta de grupos especializados com notório reconhecimento, tanto nas universidades quanto nos órgãos gestores, que, pautados em tais estudos e pesquisas, venham contribuir para a consolidação de políticas públicas e ações mais eficazes e em tomadas de decisão mais consistentes para a gestão pública e pedagógica no campo da educação especificado em questão. É relevante salientar que tal fato ocorre também em outros setores e áreas de interesse público.

Torna-se necessário, ainda, levar em consideração a atuação dos gestores que, na maioria das vezes, desconsideram os resultados, não se pautando neles, bem como em indicadores sólidos, fruto de trabalhos investigativos. A escassez de grupos de suporte dessa

natureza tem desencadeado tomada de decisões bastante vagas, pautadas no senso comum ou influenciadas por modismos, o que acaba empobrecendo as pesquisas na área educacional.

Embora os temas abordados na pesquisa estivessem mais ligados a um enfoque pedagógico do que para as macro-políticas voltadas aos professores na Educação Básica, pode-se constatar, de forma positiva, que outros aspectos referentes à docência e à formação de professores, em específico para a Educação Básica, têm passado a ser objeto de estudo por diversos grupos de pesquisadores, em diferentes perspectivas e metodologias. Isso fez com que a produção nessa área se ampliasse e com focos bem delimitados, oferecendo uma visão bem mais ampliada acerca da formação para a docência.

Tais contribuições são de suma relevância para serem levados em consideração nas políticas educacionais referentes à formação inicial e continuada de professores, de forma a redimensionar ações precisas por parte das instituições de ensino superior bem como dos gestores, de forma a abrir um espaço de diálogo no sentido de buscar construir uma educação satisfatória. Uma vez que há uma crise no processo de formação de professores no país, a estrutura dos cursos de licenciatura não mudou muito, fato este que é cultural, oriundas do século XIX.

Os estudos de Gatti (2014, p. 45) mostram, ainda, que nos currículos dos cursos de licenciatura nota-se a [...] “ausência de um eixo formativo claro para a docência, presume-se pulverização na formação dos licenciados, o que indica frágil preparação para o exercício do magistério na educação básica”. Daí a necessidade da formação continuada para auxiliar o professor no exercício da sua profissão.

Portanto, é necessário que se oportunize condições para que a formação continuada ocorra, também, dentro da escola. É de fundamental importância ter a garantia de tempo para a efetivação desse trabalho e para a realização de um planejamento educacional para a construção coletiva de um projeto pedagógico no qual resultará num trabalho diversificado e qualificado. A atuação do gestor nesse processo deve ser, não apenas no tocante ao burocrático, mas também ao pedagógico.

CAPÍTULO 2: PROFISSÃO E VALORIZAÇÃO DOCENTE EM BELA VISTA DE GOIÁS

O segundo capítulo foi organizado de forma a atingir seu propósito central, que consiste em dedicar uma apresentação e caracterização do município de Bela Vista de Goiás, tomando como referência o seu contexto histórico, social, econômico, político e educacional e retratando, assim, a trajetória da evolução da própria história da conjuntura do município.

Nesse âmbito, levando em consideração o perfil do município investigado e sua caracterização, é que se procura analisar e refletir a respeito do contexto, das políticas educacionais locais e ações desenvolvidas, pertinentes à formação inicial e continuada dos professores, da organização do seu sistema de ensino, enfatizando seus elementos constituidores e indicadores básicos. Há também a análise das reais condições oferecidas aos docentes para o desenvolvimento do seu trabalho, o que possibilitará o entendimento da sua história, bem como, a compreensão do próprio objeto, além de dar ressignificação à formação, a profissionalização e a valorização docente.

2.1 Bela Vista de Goiás: breve caracterização

Bela Vista de Goiás teve sua origem por meio do desmembramento do município de Silvânia e possui os seguintes aglomerados: Aureliópolis, Conceição, Nossa Senhora de Lourdes e Vila Mata Feia. O município limita-se a noroeste com Senador Canedo, ao norte com Caldazinha, a nordeste com Silvânia, a leste com São Miguel do Passa Quatro, a sudeste com Cristianópolis, ao sul com Piracanjuba, a sudoeste com Hidrolândia e a oeste com Aparecida de Goiânia (Instituto Mauro Borges - Acesso em 10 de fevereiro de 2018).

Foto 1: Municípios Limítrofes com Bela Vista de Goiás



Fonte: (Instituto Mauro Borges- Acesso em 02 de maio de 2018).

O processo de ocupação do município de Bela Vista de Goiás não possui um início bem definido. No entanto estudiosos e interessados em sua história acreditam que tudo começou às margens do córrego Suçuapara, devido à sua localização geográfica estratégica para pouso e a existência de água abundante para saciar a sede das pessoas e dos animais (LOBO, 1939).

Há indícios de que, durante a primeira metade do século XIX, à margem esquerda do Córrego Suçuapara, próximo aos centros de mineração em Bonfim e Santa Cruz, tropeiros e carreiros, que transportavam mercadorias de Minas Gerais para Goiás, fizeram do local ponto de pouso. Na oportunidade, construíram o “Rancho dos Tropeiros”, do qual, circundando-o, surgiu o povoado.

De acordo com Lobo (1939), desde o início o município foi caracterizado fortemente pelo catolicismo, especialmente na fé em Nossa Senhora da Piedade, hoje Padroeira da cidade.

O surgimento de Bela Vista de Goiás, como município, data da segunda metade do século XIX. Sua origem remonta a 1852, quando dois casais de fazendeiros – José Bernardo Pereira e Inocência Maria de Jesus e José Inocência Teles e Josepha Maria de Mello – doaram terras para construção de uma capela em homenagem à Nossa Senhora da Piedade às margens do córrego Suçuapara. Segundo a tradição falada, consta que aquela Capela foi construída por Dona Josepha Maria de Mello.

Fotos 2 e 3: Igreja Matriz de Bela Vista de Goiás em 1940 e 2010



Fonte: Acervo Antônio Faria*



Fonte: Acervo pessoal de Vicente A. Queiroz

A referida Capela tornou-se a Primeira Igreja Matriz do Município e foi demolida no ano de 1936, em decorrência de um incêndio. No lugar foi construída a Praça Getúlio Vargas e, em memória dos pioneiros e construtores de Bela Vista de Goiás, foi erguido um obelisco, monumento cívico religioso, projetado pelo consagrado artista plástico bela-vistense, Adelino Roque.

Fotos 04 e 05: Obelisco na Praça Adelino Roque de Bela Vista de Goiás em 1940 e 2010



Fonte: Acervo de Antônio Faria.



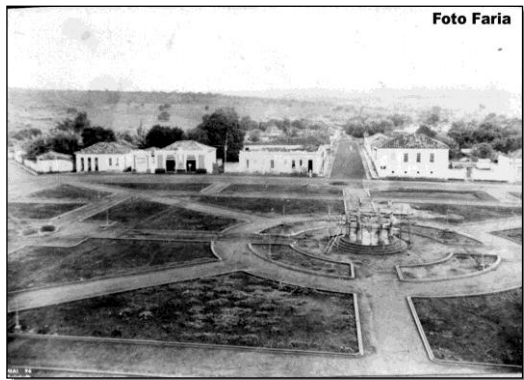
Fonte: Acervo pessoal de Vicente A. Queiroz.

O surgimento do município, conforme relata Ribeiro (2006-2007, p. 18), “partiu de uma Casa de Oração, de uma Capela”, tendo a sua evolução ocorrido, independentemente dos doadores, pelos seus descendentes que apoiaram as reivindicações de emancipação, tendo tido, como primeiro topônimo, Suçuapara, conforme consta na escritura de doação da terra e segundo afirmaram os signatários do abaixo-assinado pelo qual foi reivindicada a autonomia político-administrativa do arraial de Bela Vista”.

* Antônio da Costa Faria, cidadão bela-vistense, fotógrafo profissional desde 1929 e faleceu aos 95 anos de idade em 2009.

Luiz José de Siqueira, natural de São João Del Rei - MG foi quem deu os primeiros passos pelo desenvolvimento da povoação, tendo mandado construir, por sua própria conta, em 1875, um chafariz na Praça Senador Silva Canedo, hoje Praça José Lobo (LÔBO, 1939).

Fotos 06 e 07: Praça José Lobo de Bela Vista de Goiás em 1940 e 2010



Fonte: Acervo de Antônio Faria.



Fonte: Acervo pessoal de Vicente A. Queiroz

Originariamente, Bela Vista de Goiás pertencia ao município de Bonfim, hoje Silvânia, tendo sido criado o Distrito de Bela Vista, em 30 de março de 1890, pela Lei ou Resolução Provincial nº 612. E em 5 de junho de 1896, foi criado o município, pela Lei Estadual nº 100, desmembrando-se do território de Bonfim, sendo instituída a comarca em 11 de julho de 1898 (Instituto Mauro Borges - Acesso em 02 de fevereiro de 2018).

A Lei nº 100/1896 conservou o nome Bela Vista e, do ano de 1940 até o ano de 1953, a localidade era oficialmente designada por Suçuapara, palavra que ora é escrita com o sinal gráfico de cedilha soto-posto à letra c, ora é grafada com dois esses, sendo aceitas as duas formas.

De acordo com a história popular, o povoado já foi denominado Patrimônio das Araras, assim como o poeta Leo Lynce e o jornalista Honestino Guimarães referiam-se à cidade como “Pérola do Sul” e “Terra dos Buritizais Sussurrantes”, não chegando estes a nomes populares da cidade (Instituto Mauro Borges - Acesso em 10 de fevereiro de 2018).

Nos anos de 1900 a 1950, a cidade era famosa pela sua produção de fumo. Hoje a sua principal economia é o rebanho de gado e a produção leiteira (Instituto Mauro Borges- Acesso em 10 de fevereiro de 2018).

De acordo com Arantes (2007), educadora e membro da Academia Belavistense de Letras, Artes e Ciências, a primeira eleição direta para prefeito municipal em Bela Vista de Goiás ocorreu no ano de 1938, pleito este previsto na Constituição Federal de 1934, que determinava a realização de eleições diretas em 1938, na qual o povo finalmente teria o

direito de escolher também o chefe supremo da Nação. Nesse pleito foi eleito para prefeito municipal o Sr. Sebastião Lobo que permaneceu no poder até o ano de 1946.

No período de 1947 a 1950, assume o executivo municipal o Sr. Dr. Francisco Taveira e, nas eleições de 1950, a população de Bela Vista elege o Sr. Dr. José Camilo de Oliveira que permanece no poder de 1951 a 1954. Em 1955, o Sr. Sebastião Lobo retorna ao poder executivo após eleição, sendo reeleito no pleito seguinte, permanecendo assim até o ano de 1965. No período de 1966 a 1969, assume a prefeitura o Sr. Gumerindo Manoel do Nascimento. No ano de 1970, após nova eleição, o Sr. Orismundo Peixoto dos Santos assume a prefeitura e permanece até o ano de 1972. Cumpre esclarecer que esse mandato teve duração de três anos, pois o próximo pleito teria que coincidir com a eleição para governadores e Presidente da República (ARANTES, 2007).

Em 1973, o Sr. Gumerindo Manoel do Nascimento retorna ao governo municipal, no qual permanece até 1976. Em 1977, assume a prefeitura o Sr. José Francisco Teles, que teve seu mandato prorrogado por mais dois anos, totalizando seis anos de gestão, conforme Emenda Constitucional nº 14, de 1980 (ARANTES, 2007).

Em 1983, assume o Executivo Municipal o Sr. Vanderlan Celso e Silva, que ainda atendendo à Emenda Constitucional supracitada, teve a vigência do seu mandato estendida até o ano de 1988. Em 1989, retorna, como prefeito eleito, o Sr. José Francisco Teles que cumpre seu segundo mandato com a duração de quatro anos, até o ano de 1992 (ARANTES, 2007).

Em 1993, é empossado, para assumir o segundo mandato de prefeito municipal, o Sr. Vanderlan Celso e Silva, cargo no qual permanece até o ano de 1996. No ano de 1997, o governo municipal tem como gestor o Sr. José Eduardo Ferreira Campanhã, que permanece até o ano de 2000.

No ano de 2001, a prefeitura municipal foi assumida pelo Sr. Otacílio Ricardo de Souza, que permaneceu até 07 de março de 2003, quando o mesmo sofreu processo de *Impeachment*, assumindo assim, o seu vice, o Sr. Wanderley Rodrigues de Siqueira, que ficou no cargo no período de 08 de março de 2003 até 01 de junho de 2004, data em que retorna o Sr. Otacílio Ricardo de Souza, que reassume após recorrer da decisão do *Impeachment*.

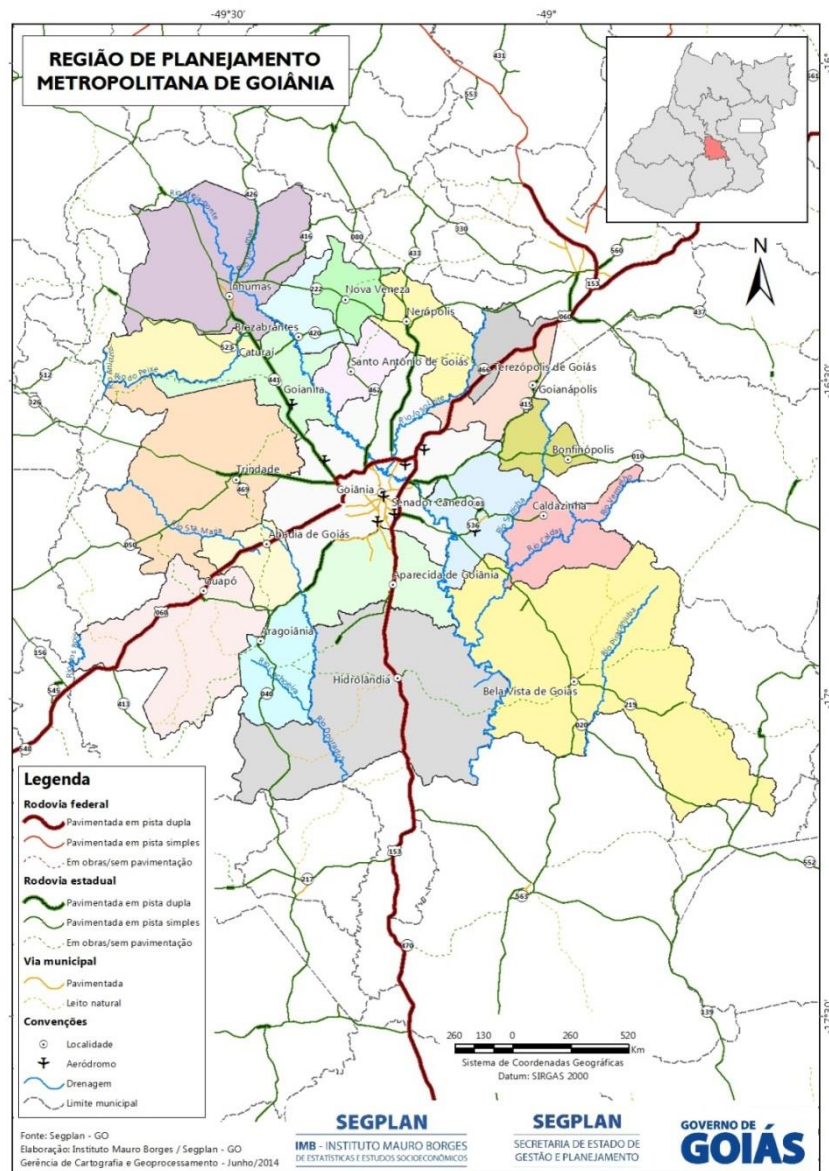
Em 2004, Sr. Wilson Marcos Teles foi eleito para o cargo de Prefeito municipal, o qual permaneceu no poder no período de 2005 a 2008. Em 2009, o Sr. Eurípedes José do Carmo assume a gestão municipal, permanecendo por dois mandatos consecutivos até o ano de 2016, após a reeleição. Atualmente está no governo municipal a Sra. Nárcia Kelly Alves da Silva, do partido político PTB. Ela é primeira mulher eleita para o cargo em Bela Vista de Goiás.

2.2 Caracterização Socioeconômica e Educacional do município de Bela Vista de Goiás

O município de Bela Vista de Goiás está localizado a 246 km de Brasília, capital do Brasil, e a 45 km de Goiânia, capital do Estado de Goiás, fazendo parte de sua Região Metropolitana de Goiânia.

Está situado na microrregião de Goiânia, composta pelos municípios de Goiânia, Abadia de Goiás, Aparecida de Goiânia, Aragoiânia, Bonfinópolis, Brazabranes, Caldasinha, Caturai, Goianópolis, Goianira, Guapó, Hidrolândia, Inhumas, Nerópolis, Nova Veneza, Santo Antônio de Goiás, Senador Canedo, Terezópolis de Goiás e Trindade, além de Bela Vista de Goiás (Instituto Mauro Borges - Acesso em 10 de fevereiro de 2018).

Foto 8: Região de Planejamento Metropolitana de Goiânia

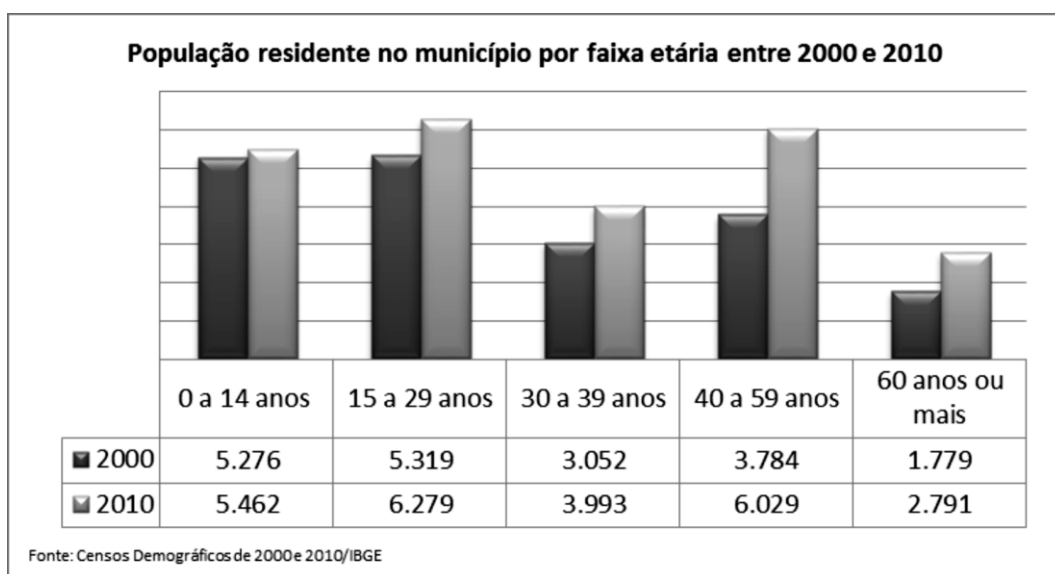


Fonte: (Instituto Mauro Borges - Acesso em 10/02/2018).

Atualmente, o município de Bela Vista de Goiás possui uma área total de 1.255.419 km² (IBGE, 2012), incluindo o distrito de Roselândia. A sede do município ocupa a seguinte posição geográfica: Altitude 803 m, Latitude Sul 16 58' 22", Longitude Oeste 48 57' 12".

De acordo com os dados do IBGE de 2010, a população do município era de 24.554 e com uma estimativa, para 2017, de 28.514 pessoas (IBGE - Acesso em 02 de maio de 2018.)

Gráfico 1: População residente no município de Bela Vista de Goiás por faixa etária entre 2000-2010



Fonte: IBGE- Acesso em 02 de maio de 2018

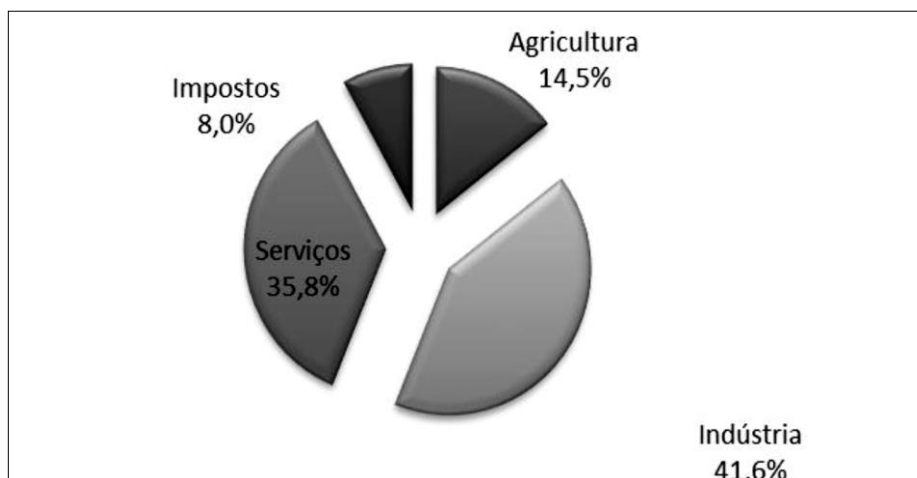
A população de 0 a 14 anos teve um crescimento positivo entre 2000 e 2010 (0,3% ao ano). Crianças e jovens detinham 27,5% do contingente populacional em 2000, o que correspondia a 5.276 habitantes. Em 2010, a participação deste grupo reduziu para 22,2% da população, totalizando 5.462 habitantes.

A população residente no município na faixa etária de 15 a 59 anos exibiu crescimento populacional (em média 2,98% ao ano), passando de 12.155 habitantes em 2000 para 16.301 em 2010. Em 2010, esse grupo representava 66,4% da população do município.

A população do município cresceu, entre 2000 e 2010, segundo os Censos Demográficos desses anos, à taxa de 2,50% ao ano, passando de 19.178 para 24.554 habitantes. Essa taxa foi superior àquela registrada no Estado, que ficou em 1,85% ao ano e superior a cifra de 1,93% ao ano da Região Centro-Oeste.

As informações sobre o produto Interno Bruto (PIB) estão sistematizados no gráfico à seguir:

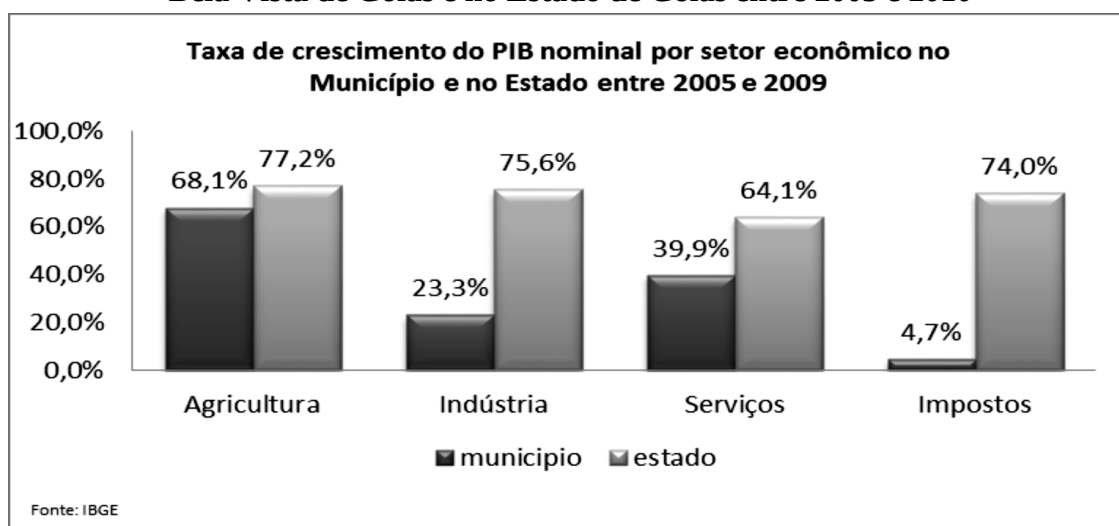
Gráfico 2: Participação dos setores econômicos no Produto Interno Bruto do município de Bela Vista de Goiás em 2015



Fonte: IBGE - Acesso em 02 de maio de 2018.

Entre 2005 e 2009, segundo o IBGE, o Produto Interno Bruto (PIB) do município cresceu 32,1%, passando de R\$ 249,9 milhões para R\$ 330,2 milhões. O crescimento percentual foi inferior ao verificado no Estado que foi de 69,4%. A participação do PIB do município, na composição do PIB estadual, diminuiu de 0,49% para 0,39% no período de 2005 a 2009.

Gráfico 3: Taxa de crescimento do PIB nominal por setor econômico no município de Bela Vista de Goiás e no Estado de Goiás entre 2005 e 2010

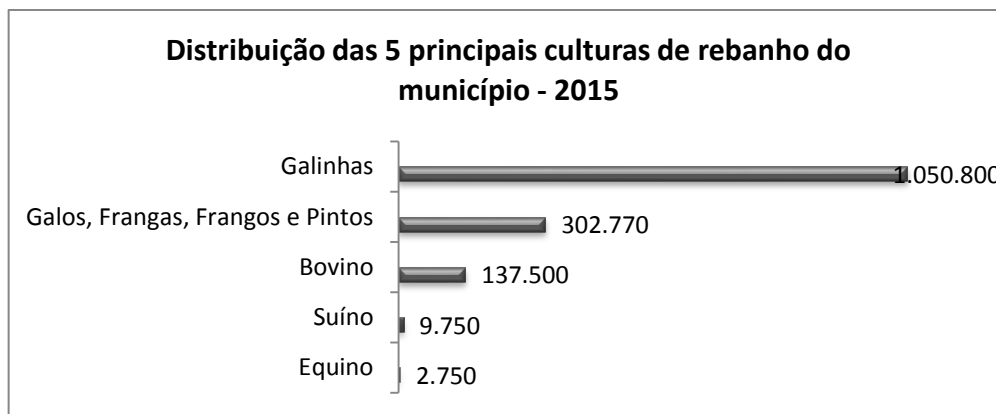


Fonte: IBGE - Acesso em 02 de maio de 2018.

Ao analisarmos os aspectos econômicos do município, é importante levar em consideração, dentre outros fatores, a sua capacidade de geração de renda através de

atividades nas áreas da pecuária e agricultura. No caso da pecuária, dados coletados da Pesquisa Agrícola Municipal do IBGE, referentes a 2011, apontam que as 5 (cinco) principais culturas de rebanho local são as indicadas no gráfico abaixo:

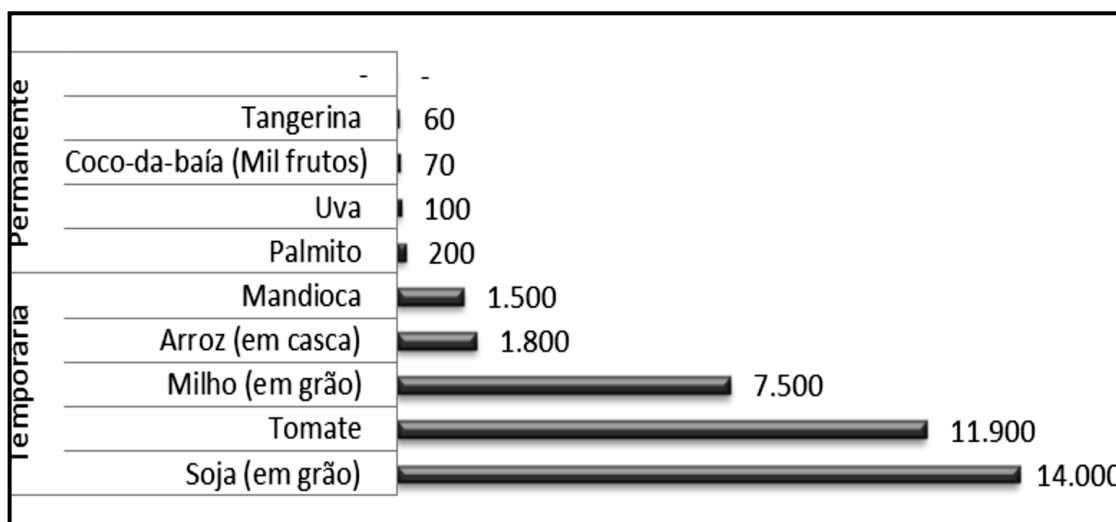
Gráfico 4: Distribuição das 5 principais culturas de rebanho do município - 2015



Fonte: IBGE - Acesso em 02 de maio de 2018.

Além do campo da pecuária, a supracitada pesquisa também fornece dados acerca da área de agricultura local. Nesse caso foram coletados dados acerca das 5 (cinco) principais culturas de agricultura do município, divididas entre aquelas permanentes e temporárias, conforme demonstrado no gráfico que segue:

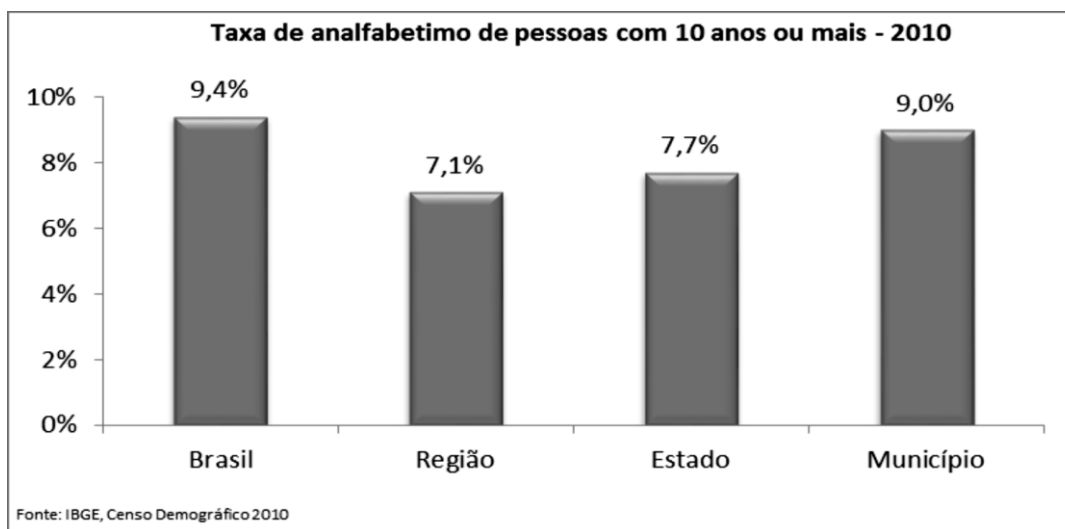
Gráfico 5: Distribuição das 5 principais culturas de agricultura do município segundo condição permanente/temporária - 2015



Fonte: IBGE - Acesso em 02 de maio de 2018.

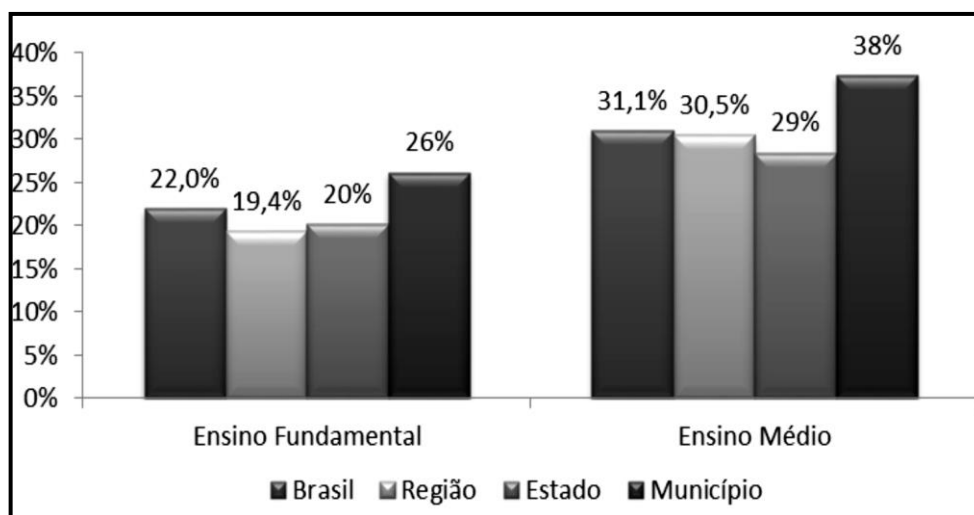
Quanto à situação educacional da população do município de Bela Vista de Goiás, a taxa de escolarização de 6 a 14 anos de idade é 98,3 %. Conforme dados do último Censo Demográfico em 2010, a taxa de analfabetismo das pessoas de 10 anos ou mais era de 8,6%. Na área urbana, a taxa era de 8,2% e na zona rural era de 9,9%. Entre adolescentes de 10 a 14 anos, a taxa de analfabetismo era de 1,8%. A taxa de analfabetismo das pessoas de 10 anos ou mais no município é maior que a taxa do Estado.

Gráfico 6: Taxa de analfabetismo de pessoas com 10 anos ou mais - 2000



Fonte: Ministério do Desenvolvimento Social. Acesso em 20 de abril de 2018.

Gráfico 7: Taxa de distorção idade-série no Ensino Fundamental e Ensino Médio - 2015



Fonte: Ministério da Educação e Cultura. Acesso em 21 de abril de 2018.

De acordo com dados do INEP, em 2012, a taxa de distorção idade-série no ensino fundamental foi de 19,6%, do 1º ao 5º ano, e de 34,6%, do 6º ao 9º ano. A taxa de distorção

idade-série no Ensino Fundamental municipal foi maior, quando comparada às taxas da Região Centro-Oeste, maior que a do Estado e maior que a do Brasil. A taxa de distorção idade-série no Ensino Médio do município foi maior que a taxa do Brasil, maior que a da região e maior que a do Estado.

A realidade do município de Bela Vista de Goiás, em relação ao Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), era bastante animadora no que diz respeito aos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, pois é possível identificar um avanço significativo entre os anos de 2005 e 2013. Vale salientar que os alunos matriculados nos primeiros anos do Ensino Fundamental na Rede Pública do município estão distribuídos em três escolas da Rede Estadual de Educação e cinco Unidades Escolares da Rede Municipal de Educação.

Tabela 1: IDEB do 5º Ano da Rede Municipal

IDEB observado						IDEB projetado							
IDEB observado						IDEB projetado							
2005	2007	2009	2011	2013	2015	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021
3.1	4.4	4.6	5.4	6.1	5.6	3.1	3.5	3.9	4.2	4.4	4.7	5.0	5.3

Fonte: Inep. Acesso em 14 de março de 2018.

Os dados identificados em relação aos alunos da Rede Municipal de Educação revelam que, no ano de 2005, obtiveram uma média 3,1 e, em 2013, obtiveram 6,1, média acima da projetada para o ano de 2021 que é 5,3, como pode ser conferido no gráfico. No entanto, em 2015, podemos identificar uma decaída para 5,6.

Considerando os limites e possibilidades da pesquisa em questão, com base nos resultados alcançados pelo município no período correspondente a 2005 a 2015, podemos afirmar que houve uma evolução expressiva no desempenho dos estudantes na Prova Brasil, utilizada para cálculo do IDEB, cujos resultados são apresentados bimestralmente.

Em relação ao declínio apresentado no ano de 2015, essa análise precisa ser parcimoniosa, uma vez que falar de qualidade da educação exige considerar uma série de fatores, que vão desde as condições físicas das escolas até questões mais amplas, como o currículo, a prática pedagógica desenvolvida, as condições de formação e a falta de valorização dos professores.

Não podendo, também, deixar de considerar aspectos como o acesso, a permanência e a aprendizagem dos estudantes. Nesse sentido, compreendemos que uma análise minuciosa requer um olhar para além dos resultados aferidos pela Prova Brasil.

2.3 A Organização do Sistema de Ensino: elementos constituidores

Quanto à oferta de serviços educacionais, com o surgimento das primeiras residências em Bela Vista, organizaram-se também algumas “salas de estudos”. Os proprietários de algumas dessas casas destinavam uma sala para a realização de aulas de alfabetização, leitura, estudos, aprendizagem de música e teatro (CARDOSO; FARIA; RODRIGUES, 2012).

A primeira escola foi instalada numa sala da casa do senador Antônio Amaro Silva Canedo que, tempos depois, à sua custa, construiu a primeira casa de instrução de Bela Vista de Goiás, inaugurada no dia 21 de janeiro de 1.876, doada ao Estado (ARANTES, 2007).

Em 1901, o Cel. Antônio Cândido da Costa Moraes e sua esposa, dona Ludovina de Araújo Moraes, fizeram uma doação à Igreja Católica de um prédio situado na Praça Senador Canedo, para a instalação de um Colégio de Freiras, o “Colégio Santa Catarina de Sena”, que recebia alunas de cidades vizinhas e até de Minas Gerais. Esse Colégio foi fechado em 1909. Em 1924, foi criado pelo Estado o primeiro grupo Escolar, inaugurado em 1925. Hoje é a Escola Estadual “Dr. Belém”, cujo nome é homenagem ao primeiro diretor desta instituição, o Dr. Antônio de Belém Filho (ARANTES, 2007).

Em relação à evolução da Rede Educacional no Município de Bela Vista de Goiás, constata-se que, somente a partir da década de 1950, houve, por parte do governo local, o interesse em colaborar com a criação dessas escolas em parceria com o Estado e com os fazendeiros que se dispunham a doar um pedaço de terra para a construção de pequenos prédios (CARDOSO; FARIA; RODRIGUES, 2012).

Segundo Arantes (2007, p. 59), a maioria dos fazendeiros que doavam essas terras também indicava quem seriam as professoras que, muitas vezes, eram suas filhas ou alguma pessoa da família.

As escolas eram fisicamente pequenas, sem a estrutura necessária para o seu funcionamento. Entretanto, sem dúvidas, esse não era considerado um problema, tendo em vista, a alegria que as comunidades rurais tinham em ter mais próxima a possibilidade dos seus filhos terem acesso, pelo menos, aos anos iniciais do Ensino Fundamental (CARDOSO; FARIA; RODRIGUES, 2012).

O setor educacional municipal de Bela Vista de Goiás foi instituído em 1977, na administração do Prefeito José Francisco Teles, por meio da Lei nº 512/77. Ele foi criado em nível de Departamento de Educação, com o objetivo de atender solicitações de pais de alunos

da Zona Rural, que, na época, eram obrigados a deixarem o campo e dirigir-se para a cidade em busca de escola para seus filhos (CARDOSO; FARIA; RODRIGUES, 2012).

A forma indiferente com que a educação no campo é tratada e até mesmo como são tratados os povos que ali residem é histórica. Desde o início de nossa colonização até o fim dos anos de 1990, as políticas públicas educacionais sempre se referiram à educação fora do perímetro urbano como educação rural ou escolarização rural, desprezando e não oportunizando investimentos necessários a essa modalidade educacional, no que se refere à formação e ao desenvolvimento do conhecimento daqueles que à ela se integram, considerando a educação para este público alvo, como supérflua e sem importância socioeconômica, política e cultural.

Essa visão preconceituosa a respeito do homem do campo e a negação de sua historicidade e identidade resultaram no fechamento de significativa quantidade de escolas nas áreas rurais em todo Brasil, a partir na segunda metade do século XX, mediante o desaparecimento de pequenas agriculturas. O desencadeamento da urbanização da educação, enquanto proposta adotada por significativa parte dos governantes, mais especificamente nos municípios do interior, acabou por descaracterizar esse grupo de indivíduos, forçando-os e levando-os a migrarem para os grandes centros urbanos. Nesse sentido podemos dizer que o êxodo educacional provocou também o êxodo populacional.

Em Bela Vista de Goiás, este cenário de reconstrução e mudanças não foi diferente. Houve o fechamento de expressivo número de escolas rurais e também urbanização/nucleação de algumas poucas existentes no município.

Este processo veio se desencadeando gradativamente, conforme visão e interesse de cada administração, que na maioria das vezes não apresentava um caráter de cunho pedagógico, e sim, economicista ou político, sem um estudo de demanda profícuo que o justificasse. Fato esse, que muitas vezes vinha ao desencontro da vontade do gestor municipal de educação, mas que por sua vez, tinha sua autonomia limitada diante do executivo municipal. Fato este, que em determinados períodos e gestões, ocasionava constante substituição do gestor municipal de educação.

Quadro 1: Prefeitos e Secretários de Educação no período de 1977-2018

Prefeitos	Secretários de Educação	Período
José Francisco Teles	1º mandato: Marlene Antenor de Amorim/ Vilma Gonçalves da Silva 2º mandato: Maria de Fátima Oliveira/ Wagna Solimar de Souza	1977- 1982/ 1989-1992
Vanderlan Celso e Silva	Juranês de Paula Guimarães	1983-1988/ 1993-1996
Eduardo Campanhã	Juranês de Paula Guimarães/ Nely Silva Pontes Moraes/ Eliane Aparecida Gonçalves	1997/2000
Otacílio Ricardo de Souza	Maria Adélia Pinto de Oliveira	2001- março de 2003/a partir de junho de 2004.
Wanderley Rodrigues de Siqueira	Maria de Fátima Oliveira	Março de 2003-junho de 2004.
Wilson Marcos Teles	Syrlene Divina de Souza Gonçalves/ Lívia Daniela Pinto Cardoso/ Sônia Maria Moreira/ Joanilze de Moraes e Souza	2005-2008
Eurípedes José do Carmo	Altamiro Gomes Guimarães	2009-2012/2013-2016
Nárcia Kelly da Silva	Vanessa Paula de Carvalho	A partir de 2017

Fonte: Acervo da Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Bela Vista de Goiás.

A partir de pesquisas documentais, tais como Atas e Livro de Registro de Leis da Secretaria Municipal de Bela Vista de Goiás, foi possível descobrir que, desde a década de 1950 até meados de 1990, foram criadas 52 escolas na área rural do município de Bela Vista de Goiás. Dessas, três foram criadas no ano de 1958, uma no ano de 1960, quatorze no ano de 1978 e as outras trinta e quatro foram criadas no decorrer dos anos da década de 1980 e 1990.

Dessas 52 escolas do campo apenas 2 continuam em funcionamento: Escola Municipal Nicanor Gomes Pereira e Escola Municipal Dona Orcinda José de Oliveira. As demais foram desativadas nos últimos anos em consequência do número pequeno de alunos matriculados em cada uma.

Na tentativa de diminuir os gastos, os governos, tanto municipal quanto estadual intensificaram o acesso dos transportes escolares nas áreas distantes para que os alunos pudessem ter acesso à escola pública na cidade e, como consequência, no ano de 2007, das seis escolas rurais que ainda restavam (Escola Municipal Antônio Batista da Silva, Escola Municipal Antônio Cândido Teixeira, Escola Municipal João Chrisóstomo de Souza, Escola Municipal Joaquim Barbosa, Escola Municipal Nicanor Gomes e Escola Municipal Dona Orcinda José de Oliveira) a última continuou em funcionamento, pois havia um número

mínimo de alunos advindos das redondezas da comunidade em que ela estava inserida. Uma foi desativada e os alunos transferidos para a cidade pelo motivo da localização estar bastante longe do município. As outras quatro juntaram-se no intuito de constituir uma escola-polo e, então, todos foram transferidos para Escola Municipal Nicanor Gomes.

2.3.1 A rede de ensino e a condição docente: elementos históricos e indicadores básicos

O município não possui Sistema Municipal de Ensino, sendo a Rede Municipal de Educação jurisdicionada ao Conselho Estadual de Educação de Goiás. Existe em Bela Vista de Goiás o Conselho Municipal de Educação desde o ano de 2001, conforme Lei Municipal nº 1.254, de 04 de Julho de 2001, no entanto este tem o caráter consultivo e trabalha em parceria com a Secretaria Municipal de Educação com o objetivo de garantir educação escolar pública de qualidade para as crianças, adolescentes, jovens e adultos do município.

Em relação ao processo de sindicalização, as primeiras tentativas de organização ocorreram em 1993 com a fundação da Associação dos Servidores Públicos Municipais de Bela Vista de Goiás, que teve como seu presidente o Sr. Milton da Veiga Jardim, no período de 1993 a 2000. A Associação foi transformada, em 31 de março do ano 2000, em Sindicato dos Servidores Públicos Municipais de Bela Vista de Goiás (SINDIVISTA), designada pela FESSPUMG - Federação das Entidades Sindicais dos Servidores Públicos Municipais do Estado de Goiás, conforme previsto no Edital de Convocação publicado no Diário da Manhã (52656-A).

O Sindicato dos Servidores Públicos Municipais de Bela Vista de Goiás, com sede na Rua R-2, Qd. 06, Lt.04, Setor São Geraldo, possui atualmente 350 servidores filiados e, desde sua fundação, teve a frente de seus trabalhos os seguintes presidentes:

Quadro 2: Presidentes Sindicato dos Servidores Públicos Municipais de Bela Vista de Goiás (SINDIVISTA)

Presidentes do SINDIVISTA	Período da gestão
Paulo Everton Egito	2000-2003
Licos Alves da Silva	2003-2006
Maria da Glória Gomes Rodrigues	2006-2009
Ana Aparecida Miquelino da Silva	2009-2012/2012-2016/2016-2018

Fonte: Acervo documental do SINDIVISTA

Desde a criação do SINDIVISTA, este vem buscando desenvolver ações do movimento sindical, junto aos servidores municipais de forma muito tímida e sem um caráter mobilizatório específico, voltado para o atendimento às expectativas e aos anseios dos professores. Isso possibilitou com que muitos fossem se afastando gradativamente ao longo dos anos.

Cumpramos destacar aqui a participação ativa do Sindicato dos Trabalhadores em Educação do Estado de Goiás - SINTEGO, no âmbito do município. Pelo fato deste assumir uma concepção voltada para o magistério, que leva uma consciência de classe e, conseqüentemente, de identidade enquanto trabalhadores da educação, o seu trabalho é visto com maior credibilidade por grande parte dos professores.

É nesse momento que se torna visível a necessidade da formação sociopolítica do professor, por meio de políticas de sindicalização em seu processo de formação, de modo a ampliar sua visão acerca da luta da categoria, buscando transformações no mundo do trabalho e elementos de composição de uma identidade política enquanto classe trabalhadora.

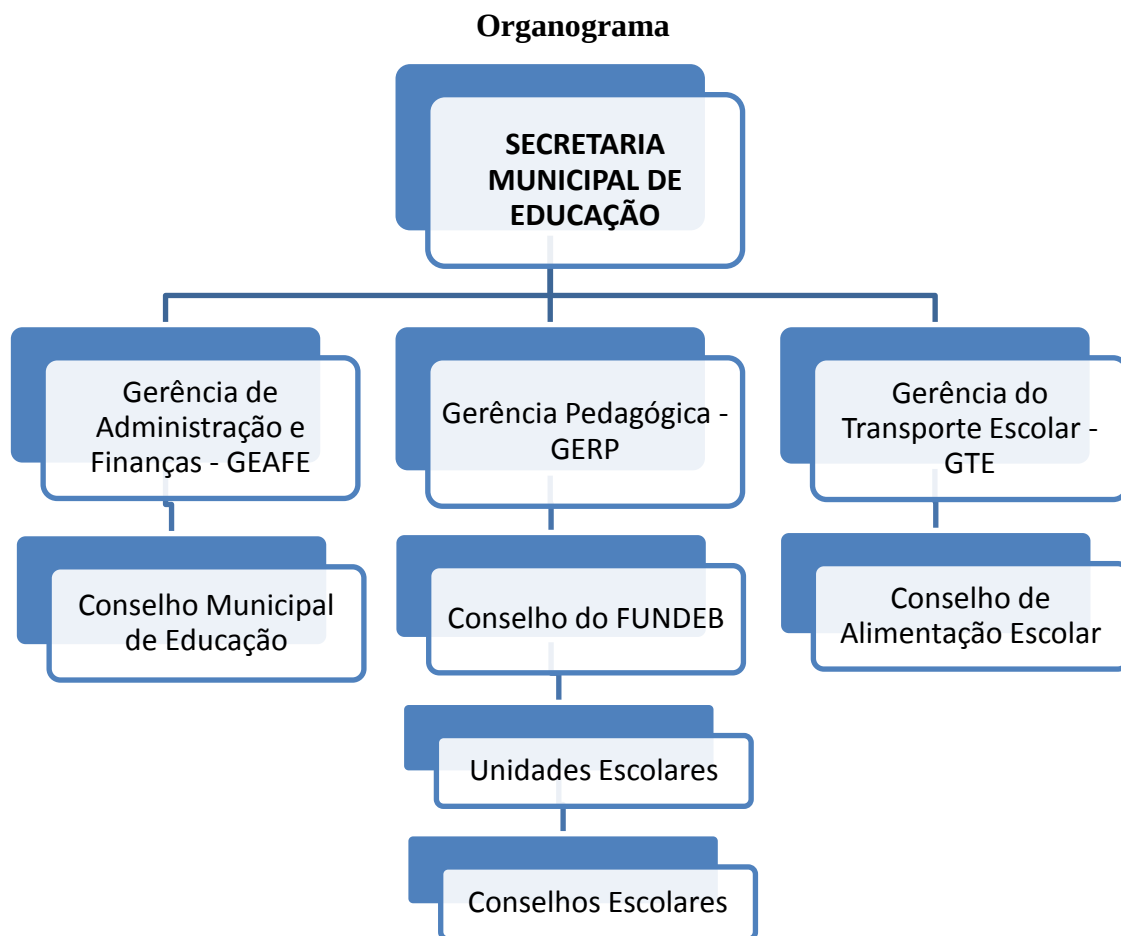
Parafraseando Paulo Freire, Kincheloe (1997, p. 200), ressalta que:

A formação pedagógica do professor é inerentemente política, pois nos leva a agir criticamente diante a manutenção de situações institucionais dominantes e a buscar outros arranjos educativos, da escolarização e da própria formação por meio de atitudes sociais, econômicas e políticas que os acompanham.

A reflexão de Kincheloe (1997) permite perceber que os professores podem redimensionar sua consciência política, uma vez que sua ação é constituída em duas vertentes: ou atuam na manutenção da ideologia política e social dominante ou atuam de forma crítica em prol da transformação político-social. Para tanto torna-se necessário muitas vezes ir além do paradigma no qual foram formados.

É contínuo o apoio que o município recebe SINTEGO, no processo reivindicatório, não apenas de valorização profissional, mas também de luta e defesa pela escola pública e também pela qualidade de ensino, de modo a atender as demandas da sociedade.

No município há o Conselho do FUNDEB, Conselho de Alimentação Escolar e Conselhos escolares.



Atualmente, a Secretaria Municipal de Educação e Cultura trabalha com uma rede composta de 13 unidades escolares, sendo duas localizadas no meio rural e onze no perímetro urbano. Destas, três são Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs) e oito atendem alunos da Educação Infantil, de 4 e 5 anos de idade, e alunos da primeira etapa do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano).

Quadro 3: Unidades Escolares

Unidades Escolares	Público atendido	IDEB - 2015
Associação PESTALOZZI de Bela Vista de Goiás	31	Não tem. (Educação Especial)
CMEI Dona Baltira de Moraes e Souza	103	Não tem. (Creche)
CMEI Letícia Alves do Carmo	116	Não tem. (Creche)
Creche Menino Jesus de Praga	102	Não tem. (Creche)
Escola Municipal Dona Menina	370	5,1

Escola Municipal Dona Orcinda José de Oliveira	193	*
Escola Emílio Blanke	296	**
Escola Municipal Filostro Machado Carneiro	184	4,4
Escola Municipal Geraldo Clarimundo Prego I	234	Não tem. (Educação infantil)
Escola Municipal Geraldo Clarimundo Prego II	575	5,8
Escola Municipal Nicanor Gomes Pereira	117	4,7***
Escola Municipal Professora Romilda Gomes dos Santos	241	****
Escola Municipal São Vicente	173	5,0

Conforme dados informados pela Gerência Pedagógica da Secretaria Municipal de Educação e Cultura, no ano de 2018, a Rede Municipal de Educação conta com 320 crianças matriculadas nos três Centros Municipais de Educação Infantil (CMEI); 640 crianças matriculadas na Pré-Escola; 1.746 alunos estão matriculados na primeira etapa do Ensino Fundamental e 29 alunos estão matriculados na Educação de Jovens e Adultos nos anos iniciais do Ensino Fundamental; totalizando, assim, 2.735 alunos distribuídos nas 13 unidades educacionais.

A Rede Municipal de Educação é composta, sobretudo, por alunos pertencentes a classe trabalhadora, em sua maioria, provindos do meio rural e de famílias de baixa renda. São alunos que trazem do seu cotidiano as marcas de uma cultura popular bastante rica e expressiva. Ainda, insere-se nesta realidade, uma grande quantidade de alunos carentes, os quais residem nos bairros periféricos da cidade. São geralmente oriundos de famílias desestruturadas, que vivem em situação de vulnerabilidade social, sendo assistidos por programas de Assistência e Promoção Social.

O quadro de Profissionais do Magistério Público Municipal é composto por 10 professores pedagogos em regime de contrato temporário e 172 professores concursados. Destes, apenas um não possui Licenciatura; 162 são formados em Pedagogia; 01 é formado no curso de Biologia; 01 formado no curso de Educação Física, 01 formado no curso de Matemática, 01 formado no curso de Filosofia, 02 formados no curso de História e 03 no curso de Letras. Dos 171 professores graduados em Licenciaturas, 115 possuem curso de especialização na área da Educação e dois professores têm o curso de Mestrado em Educação.

* Sem média na Prova Brasil 2015. Não participa ainda, pois não atende os requisitos necessários para ter o desempenho calculado.

** A escola é particular conveniada, portanto não participa da Prova Brasil.

*** A nota refere-se ao Ideb de 2013. No ano de 2015 a escola não participou, pois não havia o número suficiente de alunos na turma para realizar a Prova Brasil.

**** A escola foi inaugurada no ano de 2016 e ainda não atende turmas do 5º ano do Ensino Fundamental.

De acordo com dados obtidos na Secretaria Municipal de Educação, dos 172 professores efetivos que atuam na Rede Municipal de Educação, 12 fazem parte da Equipe Técnica da Secretaria Municipal de Educação e Cultura; 10 estão na gestão das unidades educacionais, os quais são escolhidos por meio de eleição, com mandato para dois anos. Em 03 unidades escolares não há eleição para diretores pelo fato delas serem conveniadas, conforme Lei Municipal nº 1.223, de 17 de novembro de 2.000, com alterações impostas pela Lei Municipal nº 1.326, de 09 de setembro de 2.005. Quatorze (14) desses professores estão modulados na coordenação pedagógica das unidades escolares; 60 professores estão modulados nas turmas de Educação Infantil; 01 professor está modulado na Educação de Jovens e Adultos (EJA); 04 professores estão modulados no Ensino Especial na Associação Pestalozzi de Bela Vista de Goiás e 71 professores estão modulados em turmas da primeira etapa do Ensino Fundamental.

Profissionais do Magistério Público Municipal de Bela Vista de Goiás	
Professores concursados	172
Professores graduados em Licenciaturas,	171
Não possui Licenciatura	1
Formados em Pedagogia	162
Formados em Letras	3
Formados em História	2
Formado em Biologia	1
Formado em Matemática	1
Formado em Filosofia	1
Formado em Educação Física	1
Professores com especialização na área da Educação	115
Professores com Mestrado em Educação	2
Fazem parte da Equipe Técnica da Secretaria Municipal de Educação e Cultura	12
Estão na gestão das unidades educacionais	10
Professores modulados na Coordenação Pedagógica nas unidades escolares	14
Professores modulados nas turmas de Educação Infantil	60
Professores modulados em turmas da primeira etapa do Ensino Fundamental	71
Professor modulado na EJA	01
Professores modulados no Ensino Especial	04
Professores pedagogos em regime de contrato temporário	10

2.3.2 Formação Inicial e Continuada: contextos, políticas e ações

Esta sessão tem como objetivo investigar como se deu o processo de formação inicial e continuada de professores de Bela Vista de Goiás, que é bastante recente, em detrimento da história da própria rede municipal de ensino. Tendo em vista que foi a partir de 1979, que a educação deixou de ser um apêndice dentro da prefeitura municipal e passou a ter sua sede própria. Mesmo que ainda em nível de Departamento de Educação, as primeiras ações formativas e coletivas só tiveram de fato real efetivação a partir da elaboração do primeiro Estatuto e Plano de Carreira do Magistério Público Municipal de Bela Vista de Goiás em 1998.

Cumprе ressaltar que as tentativas anteriores eram bastante isoladas e tinham como fundamento apenas as trocas de experiências empíricas e a transmissão de informações de caráter administrativo, pertinentes ao ensino. Os professores possuíam como formação inicial apenas o Curso Normal, também conhecido como Técnico em Magistério. Parte considerável de professores, principalmente os pertencentes às escolas do campo, eram leigos, sendo que uma parcela significativa destes conseguiram obter sua formação mínima, com nível Técnico em Magistério, por meio do Projeto LUMEN^{3*} em parceria com os professores da Rede Estadual.

No ano de 1997, na gestão do Prefeito Municipal José Eduardo Ferreira Campanhã, assume a Coordenação Pedagógica Geral da Secretaria Municipal de Educação e Cultura, o Prof. Altamiro Gomes Guimarães Neto, que busca, juntamente com o coletivo de professores, a efetivação da construção de um planejamento coletivo para a rede municipal e a legalização da documentação das escolas municipais que, na época, encontravam-se sem autorização de funcionamento junto ao CEE, devido à vigência da nova LDB/1996.

Foram realizados também constantes momentos de estudos acerca do planejamento, tendências pedagógicas, currículo, avaliação e processo de formação e valorização de professores. Trabalho este que, com o apoio atuante do SINTEGO e da Câmara Municipal, culminou, em 1998, na aprovação do Estatuto e do Plano de Carreira do Magistério Público Municipal de Bela Vista de Goiás. Nesta época, havia na rede municipal 88 professores concursados, deste total, 11 professores eram leigos, os quais passaram a compor o quadro transitório, e havia apenas 02 professores com nível superior, graduados em Pedagogia.

³ LUMEN - Projeto para os professores regentes que não haviam concluído o Ensino Médio Técnico em Magistério, oferecido pela Secretaria de Estado de Educação de Goiás.

A criação de perspectiva de progressão na carreira impulsionou e incentivou o início do processo de formação, tanto inicial quanto continuada, dos professores da rede municipal de Bela Vista. Cumpre destacar, aqui, a adesão do município junto ao MEC por intermédio da SEED e do FUNDESCOLA ao PROFORMAÇÃO - Programa de Formação de Professores em Exercício, o qual iniciou no ano 2000 e oportunizou, no ano 2002, a formação mínima para 10 dos 11 professores leigos, habilitando-os para o exercício do magistério das séries iniciais, com formação a nível médio.

Com a conclusão do PROFORMAÇÃO, a Secretaria Municipal de Educação de Bela Vista, por iniciativa da Coordenação Pedagógica, conseguiu estabelecer um convênio entre a Prefeitura Municipal de Bela Vista de Goiás e a Universidade Estadual de Goiás, para ofertar aos professores municipais o curso de licenciatura plena parcelada em Pedagogia, o que possibilitou o acesso e a formação de 52 professores ao Ensino Superior, alavancando de forma significativa a progressão na carreira docente e consequentemente sua valorização.

É neste sentido que Nóvoa (1992) defende um processo de formação continuada no âmbito da escola, processo este que oportuniza a realização de um trabalho reflexivo dos professores e a socialização de suas experiências pautadas na realidade da comunidade a qual se inserem, estando também em consonância com o Projeto Político Pedagógico da instituição, primando sempre pela coletividade e autonomia dos sujeitos que integram esse processo e permitindo assim uma ação reflexiva de sua práxis pedagógica.

Nesse contexto de formação continuada de professores, desencadearam-se mudanças nas políticas públicas no âmbito educacional que intervieram na formação docente, e tais implicações estão presentes na Educação Básica, mas atingindo também os outros níveis de ensino.

Nas últimas décadas, com o deslocamento da educação para o setor de serviço, os cursos de formação de professores passam a ser tercerizados, oferecidos virtualmente, muitas vezes com a participação da iniciativa privada, trazendo para o ensino a lógica do mercado.

Ainda nesse pensamento, a LDB, em seu artigo 61, parágrafo único, traz mudanças consideráveis no contexto da formação dos profissionais da educação, principalmente ao ressaltar que essa formação se dê por meio de cursos reconhecidos; ao mesmo tempo, a categoria “trabalho” é alternada para “atividade”.

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

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

II – a associação entre teorias e práticas, mediante estágios supervisionados e capacitação em serviços;

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

Fica assim evidente que esse fato interfere no trabalho docente, uma vez que o professor passa a administrar as práticas pedagógicas centradas na formação da pedagogia das competências, numa visão muito utilitarista, o que desencadeia de certa forma uma precarização da formação. A autora Kuenser (1999) analisa tal fato como contribuição para um novo perfil de homem, o qual vem ao encontro a nova ordem mundial: flexível, adaptável as novas mudanças existentes.

[...] modelos (de educação) que se diferenciam, dadas as concepções de educação e de sociedade que correspondem às demandas de formação intelectuais.

[...] demandas de formação de professores respondem a configurações que se originam nas mudanças ocorridas no mundo do trabalho e nas relações, sociais, e a configurações oriundas das diferentes posições que são assumidas em relação aos projetos apresentados pelo grupo que ocupa o poder a partir de determinada correlação de forças (KUENZER, 1999, p. 166).

Dessa forma, concentrar a formação docente no desenvolvimento de competências e na capacitação revela o caráter do ensinar a fazer, tornando comum o sentido singular viabilizado pelos modelos que chegam às escolas por meio de programas/projetos de como fazer o ensino, não sendo assim levados em consideração os contextos plurais e a realidade social.

Nessa perspectiva, Freire (1996) resgata o conceito de autonomia, enquanto princípio pedagógico para educação libertadora, ressaltando que essa deve proporcionar as condições necessárias, tanto aos professores quanto aos alunos, para desenvolver a subjetividade, a construção, as representações de mundo, bem como a defesa de argumentos a partir de sua própria visão de mundo. Para o autor, “[...] é no domínio da decisão, da avaliação, da liberdade, da ruptura, da opção, que se instaura a necessidade da ética e se impõe a responsabilidade [...]” (p. 18).

Sendo assim, os professores deixam de ser apenas executores dos chamados “pacotes pedagógicos”, apresentados e impostos arbitrariamente, e passam a refletir, discutir, avaliar e

criticar tais modelos pré-estabelecidos, uma vez que estes quase não levam em consideração a realidade do contexto ao qual se inserem. É mediante esse olhar reflexivo, oportunizado pela formação continuada, que ela se estabelece enquanto processo constitutivo e emancipatório do professor. Parafraseando Freire, podemos enfatizar que a necessidade pela continuidade da formação docente no decorrer do exercício profissional só encontra sentido uma vez alcançada a autonomia.

2.3.3 Planos de carreira, salários e condições de trabalho no período de 1998 a 2017

Os principais desafios relacionados à valorização dos nossos profissionais, sobretudo na área educacional é uma questão que vem sendo pensada, discutida e debatida em diversos fóruns e conferências realizadas em todo país. Uma das bandeiras de luta histórica da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação - CNTE é o cumprimento da Lei nº 11.738/2008, conhecida como Lei do Piso Salarial Nacional do Magistério, e a forte luta para regulamentação de padrões de qualidade nacional para valorização de todos trabalhadores que atuam nas escolas públicas, processo esse que somente ocorreu em 2008, após extensivo período de políticas neoliberais implementadas no país, que limita direitos da classe trabalhadora.

Em Bela Vista de Goiás, esse movimento não tem sido diferente. Os professores estão em constantes estudos, planejamentos e reflexões, para que as políticas educacionais sejam fundamentadas e consolidadas em nosso município. Medidas como a reestruturação e redimensionamento de Estatuto do Magistério Público do Município e Plano de Carreira e Remuneração dos Servidores do Magistério, que considerem a especificidade dos profissionais do magistério, foram implementadas; pois é preciso conciliar, não apenas tempo de serviço, titulação e aperfeiçoamento, mas também considerar as mudanças na legislação, a arrecadação do município e as demandas por novas vagas.

A Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB, determina, em seu artigo 22, que pelo menos 60% dos recursos do referido fundo devem ser destinados ao pagamento da remuneração dos profissionais do magistério da Educação Básica em efetivo exercício.

No município, no ano de 1997, com a regulamentação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental - FUNDEF e a implementação do Conselho de

Acompanhamento e Controle Social do referido Fundo, desencadearam-se as primeiras lutas da categoria profissional para estruturação da Carreira do Magistério Público Municipal em Bela Vista de Goiás.

O movimento, que durou aproximadamente um ano, contou com a participação em massa dos professores, da Câmara Municipal e de forma expressiva do Sindicato dos Trabalhadores em Educação do Estado de Goiás - SINTEGO, e culminou na elaboração conjunta do primeiro Estatuto do Magistério Público do Município de Bela Vista de Goiás - Lei nº 1.168, de 17 de dezembro de 1998, e do Plano de Carreira e remuneração dos Servidores do Magistério - Lei nº 1.172, de 17 de dezembro de 1998. Ambos tiveram votação unânime na Câmara Municipal e sanção pelo Executivo Municipal.

Tal fato representou, no município, um marco histórico para o início do processo de luta pela valorização dos profissionais do magistério.

Cumprê destacar que o referido Estatuto do Magistério Público Municipal e Plano de Carreira e Remuneração dos Servidores do Magistério passaram por adequações no ano de 2004, adotando as designações de Lei Complementar nº 011, de 14 de abril de 2004 (Plano de Carreira), e Lei Complementar nº 012, de 14 de abril de 2004 (Estatuto do Magistério).

E, novamente no ano 2011, passaram por novas adequações de forma a atender as exigências da Lei 11.738/2008, que institui o piso salarial profissional nacional do magistério, tendo denominações de Lei Complementar nº056, de 26 de julho de 2011 (altera a Lei Complementar nº012/2004); e Lei Complementar nº057, de 26 de julho de 2011 (altera a Lei Complementar nº 011/2004).

A Lei nº 11.738/2008, de 16 de julho de 2008, que regulamenta e institui o Piso Salarial Profissional para os Profissionais do magistério público da Educação Básica, determina que União, Estados, Distrito Federal e os Municípios não podem fixar o vencimento inicial das carreiras do magistério para jornada de, no máximo, 40 (quarenta) horas semanais, com o valor abaixo do piso salarial profissional nacional.

Essa valorização é assegurada pela Constituição Federal no Art. 206, Inciso VIII (Incluído pela Emenda Constitucional nº53, de 2006).

Também a LDB, Lei nº 9394/96, determina, no seu Art.67, que os sistemas de ensino promovam a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes nos termos dos estatutos e planos de carreira, os respectivos direitos da categoria. Esse é um dos grandes desafios e dificuldades a serem enfrentadas paulatinamente e em âmbito nacional: o

cumprimento do Piso Salarial Profissional Nacional para os Profissionais do Magistério Público da Educação Básica.

Nesse sentido, pode-se perceber que é princípio constitucional a valorização dos profissionais da Educação, e este foi regulamentado pela Prefeitura Municipal de Bela Vista de Goiás.

Cumpra esclarecer que o valor do Piso dos professores é reajustado anualmente, e que ele fora atualizado em janeiro de 2018, sendo o valor inicial da carreira para professores do nível médio (magistério), com carga horária de 40 horas é de R\$ 2.455,35.

O Plano de Carreira e Remuneração dos Servidores do Magistério assegura a Progressão Vertical na Carreira, estabelecendo, sobre o valor do piso salarial nacional do magistério, o acréscimo de 10% para professores com nível superior (graduação), que exercem uma carga horária de 40 horas, cujo valor inicial na carreira é R\$ 2.455,35. Para professores especialistas (pós-graduação lato-sensu), é acrescido um percentual de 30% na carreira, sendo o valor para uma carga horária de 40 horas de R\$ 2.700,88. Aos professores que possuem mestrado (pós-graduação stricto-sensu) é acrescido um percentual de mais 10% na carreira, ficando o salário base inicial dos mestres, com jornada de 40h, com o valor de R\$ 3.511,14. E ao vencimento dos professores doutores também é acrescido mais 10% na carreira, com o valor inicial para uma jornada de trabalho com carga horaria de 40 h, de R\$ 3.862, 25.

Segue abaixo uma tabela que mostra a evolução do Piso Salarial dos Professores da Rede Municipal de Bela Vista de Goiás.

Tabela 2: Evolução do Piso Salarial dos Professores da Rede Municipal de Bela Vista de Goiás

ANO	ÍNDICE
2009	--
2010	7, 86 %
2011	15, 294 %
2012	22, 866 %
2013	7, 97268 %
2014	8, 32 %
2015	13, 01 %
2016	11,36%
2017	7,64%
2018	6,81%

Fonte: base de dados da pesquisa (2018)

A tabela refere-se a uma jornada de 40 horas semanais para professores de nível médio (Nível I), conforme lei 11. 738, de 16 de julho de 2.008. De acordo com o Estatuto e Plano de Carreira e Remuneração dos Servidores do Magistério Público de Bela Vista de Goiás sobre o valor do piso para o **Nível I**, da tabela acima, é acrescentado:

- ✓ **10 %** Para professores graduados - **Nível II**
- ✓ **30 %** Para professores com pós-graduação - **Nível III**
- ✓ **10 %** Para professores com mestrado - **Nível IV**
- ✓ **10 %** Para professores com doutorado - **Nível V**

A esses valores supracitados, ainda são acrescidos direitos e vantagens, como adicional de tempo de serviço (quinqüênio: 7% a cada cinco anos) e Incentivo Funcional de 5% para cursos de aprimoramento profissional para uma carga horária igual a 180 horas; sendo, assim, atribuído um percentual de 10% para cursos de formação com carga horária de 360 horas, 15% para cursos que perfaçam uma carga horária de 540 horas e o percentual máximo a ser atingido é 20% para cursos de formação continuada que tenham ou totalizem uma carga horária de 720 horas.

Os docentes que atuam em turmas multisseriadas ou de ensino especial recebem gratificação de 20%. Os professores que trabalham em unidades escolares fora do perímetro urbano e que se deslocam de uma distância superior a 8 quilômetros, utilizando seu meio de transporte próprio, também recebem 20% de gratificação de difícil acesso.

Os diretores de unidades escolares fazem jus a uma gratificação de função, que pode variar entre 50% até 75%, dependendo do número de turmas e turnos que a escola atende.

É importante lembrar que o Piso Salarial é proporcional à carga horária trabalhada, referindo-se ao vencimento inicial da carreira, havendo também um acréscimo de 2% a cada dois anos trabalhados (Progressão Horizontal na Carreira), e que todos os direitos anteriormente mencionados incidem sobre ele.

Portanto, nenhum professor da rede municipal em Bela Vista de Goiás recebe salário base na carreira com valor inferior ao Piso Salarial Nacional. Apresentaremos nos Anexos a tabela salarial completa e atualizada, para visualização com melhor clareza dos níveis I, II, III, IV e V (Progressão Vertical) e a Progressão Horizontal, que é apresentada por letras, destacando assim as respectivas remunerações na carreira docente em Bela Vista de Goiás.

Atualmente o município aplica em média mais de 80% da receita do FUNDEB em folha de pagamento dos professores.

Tais direitos e vantagens são benefícios que visam a valorizar e a estimular a carreira docente em Bela Vista de Goiás, objetivando o real compromisso do trabalhador em educação, para a melhoria da qualidade de ensino.

No entanto, é importante atentar e buscar entendimento para a dificuldade enfrentada pelos municípios menores, para conseguir garantir o cumprimento com efetividade dos seus planos de carreira e corresponder às expectativas de garantir bom futuro profissional aos professores e uma sólida aposentadoria.

Daí a necessidade de se implementar medidas efetivas, que não dependem somente das prefeituras, mas também de esferas superiores que são: a melhoria do regime de colaboração e cooperação entre União, Estados e Municípios.

Necessário se faz agir progressivamente e com compromisso, levando sempre em conta a produtividade do conjunto de todo sistema, que é bastante complexo. Somente com bom senso, seriedade e pautados na nossa realidade, conseguiremos ganhos reais, melhoria na dignidade profissional e reconhecimento público da função social que a educação pode trazer a cada cidadão, que a ela se integra.

Com esse intuito, a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação - CNTE (2015) busca enfatizar e, ao mesmo tempo, mobilizar toda a sociedade, e especialmente os profissionais da educação, para a luta contínua de colocar em prática as garantias constitucionais, do piso e das diretrizes de carreira dos profissionais da educação. Uma vez que esses direitos estão regulamentados nos incisos V e VIII do art. 206 da CF, conforme já mencionado anteriormente.

Mas é importante elucidar, que o referido art.206 da CF foi também regulamentado pela Lei nº 12.014/09, que rege:

Parágrafo único. A lei disporá sobre as categorias de trabalhadores considerados profissionais da educação básica e sobre a fixação de prazo para a elaboração ou adequação de seus planos de carreira, no âmbito da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios (Incluído pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006).

A Lei Federal 13.005, de 05 de junho de 2014, que aprovou o novo PNE, também estabeleceu o prazo em sua meta 18, para a regulamentação do Piso Salarial Nacional, a que tem direito todos os profissionais das escolas públicas de Educação Básica. E, no seu art.13, determinou prazo de dois anos para regulamentação do Sistema Nacional de Educação e a estratégia 20.9 define o mesmo prazo para que seja instituído o regime de colaboração/cooperação com base nos artigos 23 e 211 da CF:

Art. 13. O poder público deverá instituir, em lei específica, contando 2 (dois) anos da publicação desta Lei, o Sistema Nacional de Educação, responsável pela articulação entre os sistemas de ensino, em regime de colaboração, para efetivação das diretrizes, metas e estratégias do Plano Nacional de Educação. Estratégia 20.9: regulamentar o parágrafo único da Constituição Federal, no prazo de 2 (dois) anos, por lei complementar, de forma a estabelecer as normas de cooperação entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, em matéria educacional, e a articulação do sistema nacional de educação em regime de colaboração, com equilíbrio na repartição das responsabilidades e dos recursos e efetivo cumprimento das funções redistributiva regionais e supletiva da União no combate às desigualdades educacionais regionais, com especial atenção às regiões Norte e Nordeste.

Assim, na mesma perspectiva de luta e defesa pela Educação, proposta pela CNTE, Bordignon (2009) também chama a atenção para a necessidade da construção de um Sistema Nacional Articulado de Educação. Construção essa que não implica simplesmente organização de um novo sistema, mas criação de um novo sistema, que:

[...] Sua adequada natureza será de Fórum e de atuação em rede, não de sobreposição piramidal. O Sistema Nacional Articulado de Educação, como o próprio termo induz, aponta para a interconectividade dos atuais sistemas, seus conselhos e planos, articulados com a base na moderna teoria das redes. Como afirmavam os Pioneiros, esse sistema, “*no cuidado da unidade nacional, não implica um centralismo estéril e odioso, ao qual se opõem as condições geográficas do país*”, mas a articulação dos atuais sistemas, respeitada sua autonomia, “*na implicação da doutrina federativa e descentralizadora*”, republicana e democrática (BORDIGNON, 2009, p. 14).

No capítulo a seguir, será realizada uma análise mais crítica e aprofundada a respeito do piso e da carreira docente, levando em consideração a visão dos docentes e do sindicato em relação a eles, possibilitando uma visão mais real do processo de valorização em análise.

CAPÍTULO 3: FORMAÇÃO, PROFISSÃO E VALORIZAÇÃO DOCENTE EM BELA VISTA DE GOIÁS NA VISÃO DOS PROFESSORES

Este terceiro capítulo tem por finalidade apresentar e analisar dados obtidos na pesquisa de campo, sobretudo por meio de questionários aplicados junto aos 105 professores da Rede Pública Municipal de Educação de Bela Vista de Goiás, que se dispuseram a colaborar como sujeitos da pesquisa. Portanto, 61% dos professores foram participantes.

A Rede Municipal de Educação de Bela Vista de Goiás, compreende atualmente um total de 13 instituições de ensino, sendo que, destas, duas são instituições conveniadas com a Rede Estadual de Ensino do Estado de Goiás. O quadro efetivo de professores é composto por 172 docentes, dos quais 99% possui curso superior. Vale ressaltar que apenas uma professora da rede possui o curso de nível médio Técnico em Magistério.

Devido à proximidade de Bela Vista de Goiás com a capital Goiânia e cidades limítrofes, como Senador Canedo, Piracanjuba, Aparecida de Goiânia, a Rede Municipal de Ensino é composta por um número expressivo de professores que não residem no município.

O questionário foi elaborado a partir de questões fechadas com objetivo de caracterizar a realidade dos professores em diferentes aspectos, bem como obter informações quanto à visão deles, a respeito de sua formação, profissão e valorização, e também dos sindicatos que os representa.

Considerando o objetivo precípua deste trabalho, optou-se pela realização de uma pesquisa de campo de caráter qualitativo, porém sem deixar de considerar alguns dados quantitativos que, posteriormente, também foram tratados de maneira qualitativa. A opção por essa abordagem explica-se pela natureza do objeto de estudo, e por permitir analisar e levantar valores e aspirações a partir da perspectiva das pessoas nele envolvidas, considerando todos os pontos de vista relevantes.

Faz-se necessário destacar que todas as informações coletadas nos questionários aplicados foram consolidadas e analisadas a partir de categorias agrupadas conforme os aspectos de interesse da investigação.

Este capítulo busca estabelecer um diálogo articulado com a literatura pesquisada sobre a temática, visando a uma análise crítica das informações e apontando contribuições e limites da pesquisa, sempre respeitando a identidade dos sujeitos participantes em suas especificidades, historicidade, valores e percepções. Dessa forma, a seguir apresentamos a análise dos dados coletados no campo de pesquisa.

3.1 Professores do Município de Bela Vista de Goiás: dados identificação e formação

Em termos de caracterização dos sujeitos da pesquisa – professores da Rede Municipal de Educação de Bela Vista de Goiás atuantes em escolas e/ou sindicatos – dos 105 inquiridos, 97,1% são do sexo feminino e 2,9%, do sexo masculino. A maioria dos professores são casados (69,5%); sendo os outros divididos em: 12,4%, solteiros; 7,6%, divorciados; 6,7%, vivendo com o companheiro; 2,9%, viúvos; e 1%, separado. Esses dados não diferem em geral, dos dados de pesquisas nacionais, segundo Gatti (2014).

Ainda sobre os dados referentes ao sexo dos professores pesquisados, a grande concentração de mulheres pode ser explicada a partir da relação entre o curso de formação e a etapa em que atuam essas docentes, ou seja, a maioria são pedagogas e atuam na Educação Infantil – de 0 a 6 anos – (48,30%) e anos iniciais do Ensino Fundamental – 1º ao 5º ano – (44,1%). Em termos comparativos, no Brasil, de acordo com dados do INEP, o percentual de mulheres atuantes na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental é de 92,3%, número que se aproxima da realidade do município de Bela Vista de Goiás.

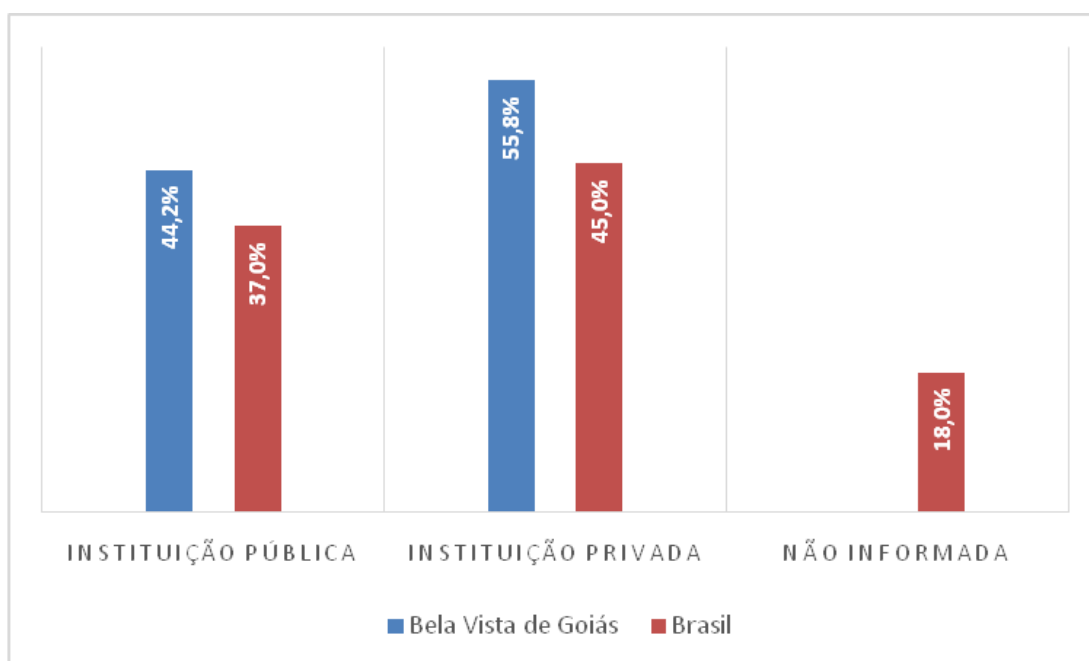
Na perspectiva de Louro (2012), a inserção da mulher no campo da docência, historicamente, constitui-se como extensão da maternidade, no sentido de que “se o destino primordial da mulher era a maternidade, bastaria pensar que o magistério representava, de certa forma, uma “extensão da maternidade”, cada aluno ou aluna, visto como filho ou filha “espiritual” (p. 450)”.

A partir desse pensamento instituído, de que a figura feminina se caracterizaria como melhor educadora, segundo Gonçalves, Faria e Reis (2016), foi sendo assimilada pela sociedade. Trata-se, nesse sentido, segundo as autoras, “[...] de representações sociais que contribuíram para o afastamento dos homens do magistério e para o aumento da participação feminina no ambiente escolar” (p. 993).

Nos aspectos de formação, dos 105 professores participantes da pesquisa, três deixaram de responder a essa questão. Levando em consideração apenas os que responderam, tem-se que a maioria é graduada em Pedagogia (80,4%); 9,8%, em outra licenciatura; 8,8% possui curso normal superior; e 1% respondeu outro, sem apresentar complemento à essa informação. Com relação aos que responderam outras licenciaturas, três (30%) disseram ter feito na área de História; três (30%), na área de Letras (Português ou Inglês); e um (10%) para cada um dos cursos seguintes: Biologia, Filosofia e Matemática.

No tocante ao tipo de dependência administrativa dos cursos de formação em nível de graduação, a maioria, 39 professores (55,8%), fez o curso em instituição particular, sendo 57 (54,8%) na rede privada com fins lucrativos e um (1,0%) na rede privada sem fins lucrativos; 44,2%, em instituição pública de ensino, sendo 39 (37,5%) em universidade pública estadual e sete (6,7%) em universidade pública federal. Ressalta-se que um inquirido não respondeu à essa questão. ~~Isso~~ Os dados, de certa forma, enquadram-se com a realidade dos professores do país, pois a maior parte dos professores é formada em instituições de Ensino Superior privadas.

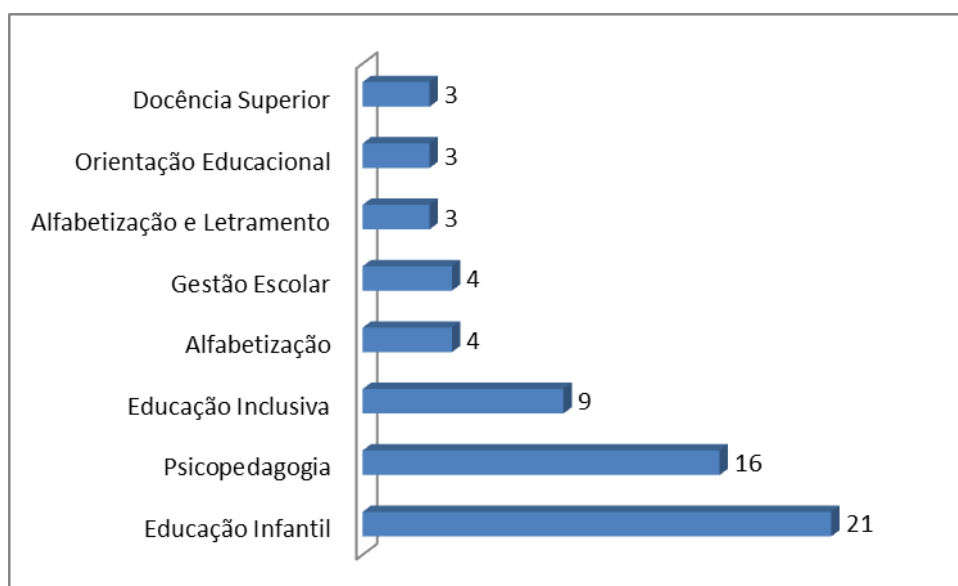
Gráfico 8: Formação dos docentes por dependência administrativa em Bela Vista de Goiás e no Brasil



Fonte: base de dados da pesquisa (2018).

Quanto aos aspectos de qualificação, todos disseram possuir curso de pós-graduação, sendo 95,3% em nível de especialização e 4,7% em nível de mestrado. No tocante à especialização, o gráfico 9 indica os cursos mais recorrentes, sendo a Educação Infantil o tipo de curso mais presente entre os professores (20,0%), seguido de Psicopedagogia (12,4%) e Educação Inclusiva (8,6%).

Gráfico 9: Área/linha dos cursos de pós-graduação *lato sensu*



Fonte: base de dados da pesquisa (2018).

Dos cinco docentes que cursaram mestrado, quatro (80,0%) fizeram em Educação e um (20%), em História. Nenhum professor disse ter feito Pós-Graduação em nível de Doutorado.

Os dados coletados por meio do questionário sobre a formação docente em Bela Vista de Goiás mostram um cenário favorável ao município, que possui 99% dos docentes com Ensino Superior Completo e 100% com curso de especialização (*lato sensu*), em se comparando com a realidade brasileira. Dados do Censo da Educação Básica (2017) mostram que 21,6% dos docentes brasileiros não possuem formação superior, sendo: 21,3% com Ensino Médio completo; 0,2% com Ensino Fundamental completo; e, 0,1% com Ensino Fundamental incompleto.

3.2 Situação profissional: trabalho, carreira, salário e renda

No âmbito da pesquisa, buscou-se compreender, no grupo em estudo, aspectos relacionados ao campo profissional, ao entendermos que esse é um fator caro e essencial à qualidade do processo ensino-aprendizagem. Assim como a formação, as condições de trabalho se traduzem como importantes no contexto do nosso estudo.

Sobre o tipo de vínculo ou contrato de trabalho com a rede municipal de ensino, dos 99 docentes que responderam à pergunta, a maioria, 95 (96,0%), apresenta regime de contratação efetiva (estatutário), ou seja, regime jurídico próprio com legislação e normas vinculadas à Consolidação das Leis do Trabalho, sendo três (3,0%) contrato temporário

(como substituto ou designado) e um (1,0%) com dois vínculos, um via contratação efetiva e outro via temporária.

Quanto à função/cargo assumido, dos 87 respondentes à questão, 82,76% disseram assumir cargos no campo pedagógico (professor, pedagogo, professor alfabetizador, professor no agrupamento) e 17,24%, cargos no âmbito técnico-administrativo e de gestão (direção, coordenação, técnico, auxiliar). O quadro seguinte expressa detalhes sobre os cargos/funções e seus respectivos percentuais.

Tabela 3: Cargo/ função exercidos pelos professores respondentes de Bela Vista de Goiás

Cargo/Função	Frequência	Percentual
Professor	69	79,31%
Coordenador Pedagógico	6	6,90%
Direção	6	6,90%
Técnico	2	2,30%
Auxiliar de Coordenação	1	1,15%
Pedagogo	1	1,15%
Professor e Alfabetizador	1	1,15%
Professor no agrupamento 1	1	1,15%
TOTAL	87	100,00%

Fonte: Base de dados da pesquisa (2018)

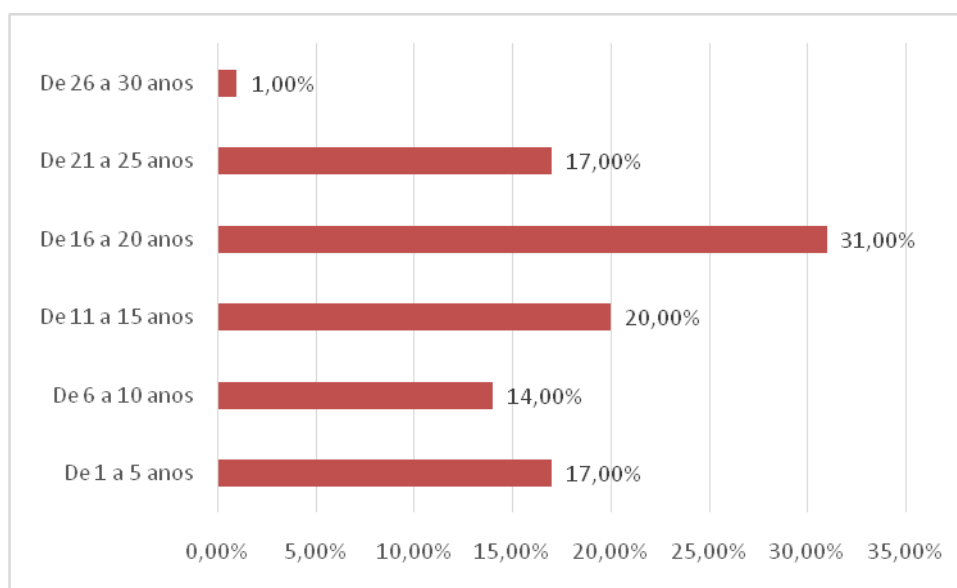
Por meio desses dados é possível perceber que os professores da Rede Municipal de Educação de Bela Vista de Goiás estão, em sua maioria, (82,76%) em pleno exercício da docência e os demais (17,24 %) estão atuando em atividades também de cunho pedagógico, correlatas ao magistério, conforme estabelecido pela Lei Complementar nº 056/2011, de 26 de julho de 2011, no Artigo 1º, § 1º:

São funções do magistério o exercício das atividades de docência, direção, administração, coordenação de Unidade Escolar e nos Setores da Administração centralizada da Secretaria Municipal de Educação, tais como o de Secretário Municipal de Educação, bem como as de assessoramento, planejamento, orientação e supervisão pedagógica, inspeção, pesquisa, acompanhamento e avaliação na área de Educação Infantil, Ensino Fundamental e na Educação de Jovens e Adultos.

Como apresentado sobre as etapas/segmentos de atuação dos docentes de Bela Vista de Goiás, agora, pois, de forma mais detalhada, dos 105 inquiridos, obteve-se para essa questão 118 respostas. A justificativa é que alguns docentes transitam em mais de uma etapa/segmento de ensino, atuando da seguinte forma: na Educação Infantil 57 docentes (48,3%), sendo 23 (19,5%) com crianças de zero a três anos e 34 (28,8%) com crianças de quatro a cinco anos; nos anos iniciais do Ensino Fundamental 55 docentes (44,1%); na EJA Ensino Fundamental 7 docentes (5,9%); e no Ensino Especial 2 docentes (1,7%).

Quanto ao tempo de atuação na rede, dos 100 docentes que responderam à questão, 31 (31,0%) possuem até 10 anos de trabalho, enquanto 69 (69,0%) possuem mais de dez anos de atuação. O Gráfico 10 expõe, em períodos, o tempo de atuação dos docentes na Rede Municipal de Educação de Bela Vista de Goiás.

Gráfico 10: Tempo de atuação na rede de educação de Bela Vista de Goiás



Fonte: Base de dados da pesquisa (2018)

A partir das respostas obtidas nessa questão, podemos perceber que 69% dos professores têm mais onze anos de tempo de atuação efetiva na Rede Municipal de Educação de Bela Vista de Goiás e 31% menos de dez anos; cumprindo destacar que, desse total, 17% estão na rede há um período inferior a cinco anos.

Conclui-se assim, que a maioria dos inquiridos já possui uma experiência significativa de atuação no magistério público municipal de Bela Vista de Goiás.

Na avaliação dos professores, quanto aos aspectos mais valorizados no Plano de Cargo e Salários no município, podendo escolher de uma a três questões. A categoria mais

recorrente foi a titulação docente com 46,8%, seguida por tempo de serviço com 25,7%, participação em atividades de formação continuada palestras, cursos, dentre outros – com 20,5%. Quatro professores (2,3%) disseram desconhecer o Plano de Cargo e Salários. Um professor (0,6%) expressou seu descontentamento com o referido plano no sentido de que este não paga o Piso Salarial da categoria, estabelecido nacionalmente.

Muito embora questões de ordem crítica tenham sido colocadas em pauta, quando perguntados sobre o sentimento quanto à carreira, dos 96 respondentes dessa questão, a maioria, 55,2%, disse estar satisfeito, em geral, por permitir progressão profissional; nove professores mostraram-se indiferentes, porém 21 (21,9%) apresentaram posições de descontentamento, sendo 16,7%, na linha da insatisfação pelo modelo de carreira não lhe permitir progressão profissional (exatamente o oposto do primeiro), e 5,2%, por se sentir estagnado no sentido de que já alcançou o máximo que a carreira lhe permite.

Ainda nos aspectos críticos quanto ao plano de carreira, alguns apontamentos podem ser destacados no tocante à insatisfação ou necessidade de melhoria:

Professor 72

Insatisfeita. Legalmente direitos existem, mas não são cumpridos no tempo certo. Exigem o dever, mas não repassam os nossos direitos no tempo que nos é de direito.

Professor 74

O plano de carreira precisa ser melhorado pois ainda não recebo adequado as titularidades.

Professor 75

O plano de carreira tem que ser melhorado comparando com outros Estados e Municípios.

Professor 83

Frustrado, pois espero minha progressão e ainda não consegui.

Professor 104

Não assinaram meus planos de carreira, progressão, titularidade
Incerteza, pois sou contrato temporário.

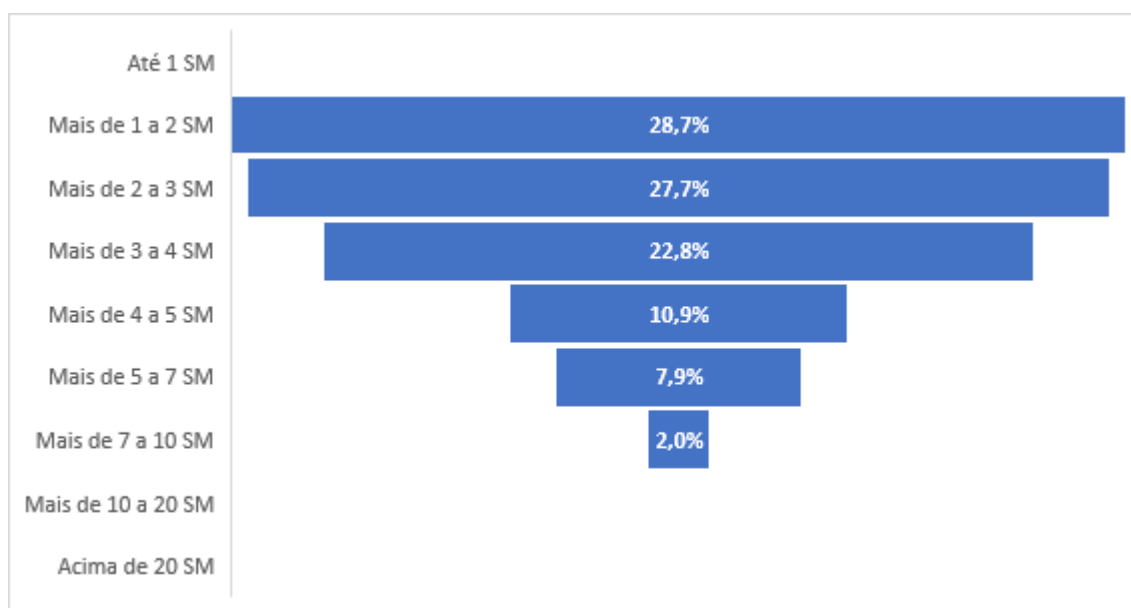
Retomando aspectos metodológicos, os questionários aplicados aos docentes foram numerados de 01 a 105 para garantia do anonimato. Nesse caso, mesmo que tenhamos, como dito, 96 respondentes da questão (ou seja, nove deixaram esse item sem preencher), não se perde a numeração relativa ao instrumento.

Observa-se muitos posicionamentos de descontentamento envolvendo aspectos para além da organização do trabalho acadêmico ou de ordem de conquistas, sobretudo envolvendo

questões que infringem os direitos de trabalhadores. Embora não se caracterize foco do trabalho, faz-se importante o registro de tais fatos. Também nos chamou atenção a preocupação apontada pelo Professor 104, quanto a seu posicionamento de preocupação acerca da progressão em função de duas situações postas: de não reconhecimento de ascensão e da incerteza provocada pela condição de contrato temporário.

Quando perguntado o valor do salário bruto (sem os descontos), na função exercida no município de Bela Vista de Goiás, 28,7% declaram receber entre 1 a 2 salários mínimos, 27,7% declararam receber entre 2 a 3 salários mínimos, 22,8% declararam receber entre 3 a 4 salários mínimos, chegando 9,9% dos docentes que recebem entre 5 a 10 salários mínimos, conforme se verifica na distribuição gráfica seguinte:

Gráfico 11: Média salarial bruta recebida na função que exerce na rede de educação de Bela Vista de Goiás



Fonte: dados da pesquisa (2018)

No quesito, satisfação com o salário, um número expressivo de docentes (75,3%) disse estar insatisfeito ou muito insatisfeito, contra 9,9% que dizem estar satisfeitos no sentido da remuneração ser compatível com a função desempenhada no município. Nenhum dos 101 respondentes dessa questão alega estar muito satisfeito, oito (7,9%) disseram se posicionar como indiferentes com o ganho, e um se diz “conformado com o ganho salarial”. Responderam “outro” 5,9% dos professores. Quanto ao posicionamento de alguns acerca da insatisfação ou inadequação salarial, destacamos algumas falas:

Professor 34

Salário incompatível com a função.

Professor 55

Insatisfeito, pois a profissão devia ser mais valorizada.

Professor 78

Satisfeito, porém é incompatível.

Professor 83

Insatisfeito, pois ainda não recebo o que tenho de direito.

Professor 91

Insatisfeito pela estagnação em baixa.

Professor 98

Satisfeita, contudo, vejo que pode ser melhorado se o planejamento de cargos e salário realmente for posto em prática.

O posicionamento do Professor 98, exposto inicialmente como satisfação, no decorrer do argumento faz uma contraposição com base na condicional “se”, a depender da ação “realmente for posto em prática”. Os demais argumentos explicitam a insatisfação em relação ao salário, alguns de forma mais contundente, outros de forma mais amena.

Quanto ao turno de trabalho, podendo responder mais de um, com o somatório de 152 respostas, 53,3% atuam no matutino; 45,4%, no vespertino; e 1,2%, no noturno. Dos 103 professores que responderam ao item, 68 (66,0%) disseram trabalhar em uma única escola, enquanto 35 (34,0%) disseram trabalhar em outra escola, o que está em acordo com a realidade no país. Dos 35 que trabalham em outra escola, 40,0% expuseram trabalhar na Rede Municipal de Ensino; 28,6%, na Rede Estadual; também 28,8% na rede privada; e um (2,9%) disse trabalhar com aulas particulares.

Sobre exercer outra atividade remunerada fora do campo da Educação, apenas dois professores disseram que sim: um assumindo outro contrato no campo técnico-administrativo e mais um que recebe benefício previdenciário. O primeiro docente disse ter renda mensal, com as aulas particulares, entre 2 e 3 salários mínimos (valor no intervalo de R\$ 1.874,01 a R\$ 2.811,00); o segundo, aposentado, recebe valores no intervalo de 4 a 5 salários mínimos (de R\$ 3.748,01 a R\$ 4.685,00), tomando como referência o salário mínimo do ano de 2017.

Adotando como parâmetro a renda familiar, que é o somatório de todas as rendas das pessoas que moram no mesmo lar/residência, os valores se modificam, sendo 41,7% recebendo valores de 4 salários mínimos ou menos, e 58,4% recebendo acima de 4 salários mínimos. Destaca-se que 7,3% passam a receber 10 salários mínimos ou mais. Fator que nos remete à pergunta: você é o principal provedor de renda de sua casa? Cujas respostas, dos 102

respondentes da questão, indica que a maior parte não é responsável principal pelas despesas do lar/residência (52,9%), o que implica que 47,1% é o provedor principal.

Destacando novamente as condições de trabalho, 47,4% dos 95 professores disseram que as atividades extraclasses não são remuneradas no município, ao passo que 52,6% disseram que sim. Conforme informações da Secretaria Municipal de Educação, as atividades extraclasses foram incorporadas ao salário base a partir 2011, quando o piso salarial foi implantado no município.

Quanto à carga-horária de trabalho, 45,6% dos professores assumem carga-horária de trabalho na Rede Municipal de Bela Vista de Goiás igual ou superior a 40 horas, tendo 12,6% com carga horária de 60 horas ou mais. Os outros 56 professores (54,4%) disseram assumir carga-horária de 30 horas.

3.3 Condições de trabalho e gestão da escola

Em termos de locomoção para o espaço de trabalho, a maioria dos 99 docentes que respondeu à questão disse gastar menos de 30 minutos (66,7%); 18,2%, disseram gastar até 60 minutos para fazer o trajeto; 13,1%; até duas horas; enquanto 2%, afirmaram gastar aproximadamente três horas. O principal meio de locomoção utilizado para esse trajeto, para 70,6% dos 102 respondentes, é o veículo próprio; 11,8% vão a pé para o trabalho; 10,8%, de moto; 2,9%, de ônibus; e 3,9%, disseram ir de carona.

Tendo os docentes uma expressiva carga horária de trabalho semanal igual ou superior a 40 horas, 48,3% dessa carga é assumida na Educação Infantil (0 a 6 anos), e 51,7% na primeira fase do Ensino Fundamental, é importante compreender que o número de alunos em sala é um fator determinante nas condições de trabalho.

Em levantamento feito com 90 dos 105 professores inquiridos, 31,1% trabalham com salas com número superior a 25 alunos; 22,2%, até 30 alunos; 7,8%, até 35 alunos; e 1,1%, acima de 35 alunos. Um fator complicador é que 64,4% desses docentes disseram não contar com monitores ou apoio em sala.

De acordo com a Lei Complementar nº 26, de 28 de dezembro de 1998, Artigo 34:

A relação adequada entre o número de alunos e o professor, na rede pública e na educação infantil e ensino fundamental da rede privada deve levar em conta as dimensões físicas das salas de aula, as condições materiais dos estabelecimentos de ensino, as necessidades pedagógicas de ensino e aprendizagem, visando à melhoria da qualidade do ensino e, também, ao máximo de:

- a) 25 alunos para a pré-escola;
- b) 30 alunos para as duas primeiras séries do ensino fundamental;
- c) 35 alunos para as terceiras e quartas séries do ensino fundamental;
- d) 40 alunos para as quinta a oitava séries do ensino fundamental e para o ensino médio.

Em função do volume intenso de trabalho, 72,8% dos professores disseram sempre levar trabalho para casa e 22,3% frequentemente, o que dá uma soma de 95,1%.

Em relação aos aspectos de gestão, três perguntas foram elaboradas para que os docentes pudessem avaliar, sendo uma envolvendo os aspectos relacionados ao Projeto Político Pedagógicos da Escola (PPP), outra sobre a questão do financiamento e, por último, sobre a condução dos trabalhos da direção da unidade escolar. Os resultados, em formato de escala tipo Likert, encontram-se na Tabela 4 seguinte.

Tabela 4: Análise situacional da gestão e do PPP das escolas no município de Bela Vista de Goiás

	Não resposta		Concordo		Indiferente		Discordo		Total
Questão 1	6	5,7%	87	82,9%	4	3,8%	8	7,6%	105
Questão 2	14	13,3%	29	27,6%	10	9,5%	52	49,5%	105
Questão 3	15	14,3%	49	46,7%	15	14,3%	26	24,8%	105
Total	35	100%	165	100%	29	100%	86	100%	315

Sendo:

Questão 1: A gestão e o PPP é resultado de um trabalho coletivo e colaborativo dos docentes.

Questão 2: O financiamento da educação garante as condições adequadas de trabalho.

Questão 3: A direção desta unidade escolar passa a maioria do seu tempo resolvendo problemas administrativos.

Observa-se, sobre a gestão do PPP, uma alta concordância (82,9%) quanto ao trabalho coletivo e colaborativo na construção desse importante documento institucional.

No tocante a garantia das condições adequadas de trabalho via financiamento, os professores mostraram posicionamento crítico nessa relação, sendo a metade discordando e menos de 1/3 concordando.

Quanto ao distanciamento da direção do ato pedagógico em si, na condução de resolução de problemas de ordem administrativa, 46,7% dos professores concordam que isso ocorre em sua unidade escolar. Uma parcela mais reduzida (24,8%) discorda desse posicionamento.

Nesse olhar a respeito da gestão democrática da escola e da importância da consolidação do PPP para a efetiva participação dos envolvidos no processo de gestão escolar, há uma significativa concordância dos participantes da pesquisa no que tange a essa questão (82,9%). Paro (2016) ressalta a importância de a escola buscar solucionar seus problemas a partir da conscientização acerca das condições reais ou mesmo das contradições concretas, as quais requerem uma tomada de decisão para o desenvolvimento de um projeto de democratização das relações no âmbito da escola. Projeto esse que leve em consideração de forma primordial o ponto de vista do trabalhador e a consciência dos seus interesses de classes, que são característicos aos grupos dominantes, uma vez que destes não há de se esperar nenhuma atividade de transformação em benefício a classe dominada, ou seja, para a classe trabalhadora.

Também quando falamos grupos dominantes é preciso considerar que esses grupos não são homogêneos sob todos os pontos de vista. Mas têm interesses coincidentes quando contrapostos aos interesses dos trabalhadores (PARO, 2016, p. 14).

Dáí a necessidade de fazer com que essa camada trabalhadora se aproprie do conhecimento socialmente produzido e do saber historicamente acumulado de forma a despertar essa consciência crítica diante da realidade para posicionar-se frente à ela de forma contundente.

E é nesse sentido que a escola por meio do PPP pode colaborar com a mudança e com o enfrentamento social, não sendo meramente instrumento de reprodução e legitimação de uma ideologia dominante, cometendo assim injustiça social àqueles que dela mais necessita.

Dessa forma, Paro (2016) nos leva a refletir que, se almejamos uma escola transformadora, precisamos transformar a escola que temos, de modo que esta seja espaço de apropriação das camadas trabalhadoras. O autor chama a atenção também para a mudança quanto ao sistema de autoridade e de divisão do trabalho educativo no interior da escola, remetendo assim a função do diretor a um caráter autoritário e burocrático, desencadeando um distanciamento da direção do ato pedagógico, o que foi relatado por 46.7% dos professores de Bela Vista de Goiás participantes desta pesquisa.

Nesse sentido, Paro (2016) ressalta que:

[...] O que nós temos hoje é um sistema hierárquico que pretensamente coloca todo o poder nas mãos do diretor. Não é possível falar das estratégias para se transformar o sistema de autoridade no interior da escola, em direção a uma efetiva participação de seus diversos setores, sem levar em conta a dupla contradição que vive o diretor de escola hoje. Esse diretor, por um

lado, é considerado a autoridade máxima no interior da escola, e isso, pretensamente, lhe daria um grande poder e autonomia; mas, por outro lado, ele acaba se constituindo, de fato, em virtude de sua condição de responsável último pelo cumprimento da Lei e da Ordem na escola, em mero preposto do Estado. Está é a primeira contradição. A segunda advém do fato de que, por um lado, ele deve deter uma competência técnica e um conhecimento dos princípios e métodos necessários a uma moderna e adequada administração dos recursos da escola, mas por outro, sua falta de autonomia em relação aos escalões superiores e a precariedade das condições concretas em que se desenvolvem as atividades no interior da escola tornam uma quimera a utilização dos belos métodos e técnica adquiridas (pelo mesmo supostamente) em sua formação de administrador escolar, já que o problema da escola pública no país não é, na verdade, o da administração de recursos, mas a falta de recursos (PARO, 2016, p. 15-16).

Conforme esse pensamento, torna-se necessário redimensionar o papel do diretor, aprofundando reflexões acerca da importância da sua pessoa, enquanto mediador do processo de gestão democrática no âmbito da escola, o qual estará dividindo responsabilidades e trabalhando a coletividade, por meio da participação de todos os sujeitos engajados no processo educativo, ou seja, educadores, alunos, funcionários, pais e comunidade, havendo assim melhores condições de recursos e, conseqüentemente, autonomia para a escola.

3.4 Como os professores de Bela Vista de Goiás analisam o processo de avaliação

O processo de avaliação é bastante recorrente no contexto educacional, embora seja muitas vezes percebido na relação entre professor-aluno, este se dá de forma multidirecional. Nesse sentido, ao buscar entender a avaliação do trabalho docente por diferentes atores do contexto educacional (comunidade acadêmica), no aspecto de cobrança, dos 100 professores que responderam à questão 34,0% disseram ser cobrados incessantemente pela Secretaria Municipal de Educação, órgão gestor externo à escola, hierarquicamente superior.

Na visão de Paro (2016), tal situação parte:

[...] do caráter formalista burocratizante e centralista da organização do poder e da autoridade na escola pública, e da necessidade de sua superação em favor de mecanismos institucionais que permitam e estimulem a participação autônoma dos pais, alunos, professores e demais funcionários nas tomadas de decisão na escola (PARO, 2016, p. 32).

Assim, dos condicionantes do autoritarismo na escola, os de natureza institucional, estão entre os que mais inviabilizam a gestão democrática, consistindo numa temática complexa e objeto de estudo da literatura sociológica e educacional nos últimos anos.

Na Rede Municipal de Educação de Bela Vista de Goiás, a Secretaria Municipal de Educação atua diretamente junto a equipe diretiva das unidades escolares, para disseminar as políticas educacionais a todas as instituições a ela jurisdicionadas.

A esse respeito, aos diretores é conferido um caráter autoritário na hierarquia do cargo que ocupa, regra esta estabelecida pelo Estado, o que, segundo Paro (2016, p. 16), contribui “para que se forme uma imagem negativa da *pessoa* do diretor, a qual é confundida com o próprio cargo”.

Mas no âmbito da escola, ao transmitir as informações ou diretrizes da Secretaria Municipal da Educação, estas são repassadas aos professores como exteriores de discussão com o colegiado de diretores, consistindo como transmissão do órgão gestor, o que acaba por incumbir a própria Secretaria de Educação a característica do cumprimento do papel que compete a equipe gestora da escola. O que torna uma característica bem particular do município pesquisado, evidenciando assim, um certo obstáculo no processo de gestão democrática na Rede Municipal de Ensino de Bela Vista de Goiás.

Para 27,0% dos professores, a pressão ocorre por meio da equipe gestora da escola, sendo atribuído 16,0% para a direção e 11,0% para a coordenação pedagógica. 8,0% dizem respeito à cobrança dos pais; 1%, dos alunos; e 1%, dos professores colegas de trabalho. O que também nos chamou atenção foi o alto índice de autocobrança, ou seja, 28,0% dos professores disseram que as principais cobranças advinham de si mesmos. Esse fator da autocobrança apresentado por parte significativa dos professores da Rede Municipal de Educação de Bela Vista de Goiás (28,0%) é um dos elementos que mais colaboram para o desencadeamento do estresse, consumo de medicamentos e, por conseguinte, adoecimentos do trabalhador em Educação.

Esse registro também se converge com os dados da pesquisa apresentada no livro *Trabalho Docente na Educação Básica em Goiás*, organizada por João Ferreira de Oliveira, Dalila Andrade Oliveira, Livia Fraga Vieira, no ano de 2012, a qual identifica que [...] “78% dos sujeitos docentes responderam se sentir responsáveis pelo desempenho de suas escolas nas avaliações realizadas pelos Governos Federal, Estadual e Municipal” (p. 144).

E nesse contexto da gestão, bem como das políticas no âmbito do ensino, acaba por colaborar na incitação da responsabilização do professor. Mas tais políticas não levam em consideração as reais condições em que o trabalho pedagógico é desenvolvido, uma vez que os meios para a realização deste trabalho, na maioria das vezes, não lhes são oferecidas; pois falta professor de apoio para o atendimento de alunos com necessidades especiais, tempo necessário para o planejamento e reunião com os colegas, salário digno, além de haver uma

exaustiva jornada de trabalho, pois muitos dos professores atuam em mais de uma rede e todos desenvolvem grande quantidade de atividades extraclasse, inerentes a sua profissão.

Diante disso, e somado às novas exigências do mundo contemporâneo, como as mudanças no perfil dos alunos, a necessidade de acompanhamento pedagógico diferenciado, mudanças de currículo, acumulação de tarefas, prestações de contas e transparência dos recursos, maior e melhor controle social das atividades desenvolvidas, Enguita (1999) ressalta que:

[...] sobre o ritmo das mudanças na sociedade contemporânea: as mudanças são hoje não mais intergerações, mas intragerações, o resultado é que não somente vivemos em um mundo que não é o mesmo de nossos pais, mas que possivelmente crescemos em um mundo e nos tornamos adultos em outro (ENGUITA, 1998, p. 134).

Nesse cenário, o trabalho docente torna-se imprescindível, embora a escola e seus professores encontrem-se imersos em problemas de várias ordens, reforçando a ideia e a presença de um mal-estar docente de forma cada vez mais acentuada.

O diálogo, no campo educacional, é (ou deveria ser) uma prática presente e recorrente. Ele é a expressão das posições e das críticas; é contrariar pontos de vistas, expor-se, concordar com posições dos outros para construir a sua; é discordar, tencionar, provocar. Em síntese, dialogar é vivenciar a educação. Assim sendo, o diálogo como a expressão da educação, apresenta-se, como bem expõe (FREIRE, 1991), como um ato político.

A partir da posição política da expressão, buscamos compreender como os docentes se manifestam quando discordam de uma medida que interfere diretamente no seu trabalho. Podendo marcar até três opções, foram alcançadas 158 respostas. A maioria (52,5%) apresentou que a manifestação dá-se por meio de conversa com a direção da própria unidade educacional; 14,6%, a partir do diálogo com os colegas de trabalho; 3,2%, conversa nos corredores sobre as questões que incomodam; 3,2% dizem não cumprir as normas exigentes por acharem incoerentes; 1,9% disse ter outras atitudes, dentre as quais buscam outros meios e espaços para composição do diálogo.

O que nos chamou bastante a atenção nesse tópico, foram dois grupos de respostas que apresentam o silenciamento - ou ausência de diálogo - como postura adotada. 13,3% dos professores, frente ao descontentamento, disseram se calar diante ao exposto, aceitando e cumprindo as normas e exigências com as quais não concordam, e 4,4% ficam em silêncio, apesar da insatisfação.

Dessa forma, ao considerar o significativo índice totalizado pelos professores (17,7%), os quais adotaram uma postura de silenciamento perante a discordância e a insatisfação, Paro (2016) nos leva a refletir a respeito de que uma sociedade autoritária com tradição e organização também autoritárias acaba por articular aos interesses autoritários de uma minoria elitista, o que vai ao desencontro da democracia.

Somos sabedores de que a realidade social está permeada de contradições, aos quais necessitam serem tomadas como ponto de partida para ações concretas que culminem na transformação social.

Partindo deste pensamento, Paro (2016) ressalta:

[...] O que não se pode é tomar os determinantes estruturais como desculpa para não se fazer nada, esperando-se que a sociedade se transforme para depois transformar a escola. Sem a transformação prática das pessoas não há sociedade que se transforme de maneira consistente e duradoura. É aí, na prática escolar cotidiana, que precisam ser enfrentados os determinantes mais imediatos do autoritarismo como manifestação, num espaço restrito, dos determinantes estruturais mais amplos da sociedade (PARO, 2016, p.26).

Torna-se imprescindível perceber com clareza e combater os interesses dos grupos elitistas e antidemocráticos que tentam acabar com o caráter investigativo, questionador, transformador e político do professor, que buscam forjar, assim, uma identidade que negligencia a intersubjetividade, levando, portanto, à desmobilização e, conseqüentemente, à solidão docente.

3.5 Consciência Política e Sindical

O envolvimento e engajamento político dos professores, seja em eventos construídos informalmente seja em organizações de classes, têm-se mostrado, historicamente, um importante instrumento de conquistas.

Os sindicatos nascem no início do século XIX, em consequência às precárias condições de trabalho e remuneração a que estavam submetidos os trabalhadores no capitalismo. No findar do século XIX, eles ganham reconhecimento institucional de consideráveis países industrializados. A partir daí vem desempenhando função primordial na viabilização de organizar a classe trabalhadora a lutar em prol de uma sociedade democrática e justa, que pressione por ampliar os limites dos direitos, tanto individuais quanto coletivos, que, na atualidade, ainda estão muito limitados em vários países, entre eles o Brasil.

No Brasil, os sindicatos buscam atuar enquanto agentes sociais na reivindicação e organização da classe trabalhadora, na consolidação de uma democracia representativa e participativa, conforme rege a Constituição Federal de 1988, exercendo, assim, um papel de extrema importância na política nacional.

Compete destacar, aqui, que a atuação dos sindicatos, contribuíram de forma decisiva para que a CF/1988 reservasse todo o artigo 7º, aos direitos dos trabalhadores, reconhecidos como fundamentais, nos 34 incisos do referido artigo.

Dentre as atribuições dos sindicatos merece destaque a prática de negociações coletivas, as quais vêm assegurar aos trabalhadores, por eles representados, a possibilidade de ampliar direitos assegurados por lei e conseguir novas conquistas. O que pode ser percebido pela própria legislação trabalhista é que, muitas vezes, direitos até então específicos a determinadas categorias de trabalhadores, são propagados com a extensão a todos os assalariados, por meio de conquistas em negociações específicas e coletivas.

Podemos citar como exemplos os casos do 13º salário, estendido a todos os trabalhadores, em 1962, e de direitos inscritos na Constituição Federal de 1988 como a redução da jornada de trabalho de 48 para 44 horas semanais, aumento do percentual da remuneração da hora extra para 50%, ampliação da licença-maternidade para 120 dias, criação da licença- paternidade de 5 dias e adicional de 1/3 sobre a remuneração das férias. A Carta Magna também estende aos servidores públicos os direitos de sindicalização e de greves, os quais na prática já eram exercidos por esses trabalhadores.

A Constituição Federal de 1988, no seu inciso XXVI, dispõe sobre o reconhecimento das convenções e acordos coletivos de trabalho, instrumentos estes já existentes desde 1940 e que ganharam maior relevância no final dos anos 1970, mediante a retomada dos movimentos grevistas e, paulatinamente, com o fortalecimento das negociações diretas entre sindicatos e empresas ou organizações patronais, embora ainda no período ditatorial.

O trabalho dos sindicatos ganha destaque ao passo que se nota a variedade de temas e itens negociados e direitos inscritos nos Acordos e Convenções Coletivas. É expressivo o quantitativo de trabalhadores contratados que têm suas condições de trabalho e remuneração resgatados pela atuação de suas entidades representativas, em negociações diretas, muito dessas com as empresas ou com as representações sociais.

E é neste contexto que os trabalhadores, como parte mais fraca na relação capital-trabalho, conseguem chances de sucesso nos processos de negociação. Dessa forma suas entidades representativas necessitam dispor de recursos políticos e financeiros para se contraporem ao poder das corporações empresariais.

No âmbito da Educação, com relação a luta pelos direitos trabalhistas dos professores, Paro (2016) discorre que:

[...] É preciso aprender, por exemplo que, ao exercer suas funções na escola, o professor, como qualquer outro trabalhador, está procurando, em primeiro lugar e acima de tudo, ganhar seu sustento e o de sua família, e é plenamente justo e compreensível que ele assim processa, esta sociedade em que os que não possuem meios de produção, para sobreviver, têm de vender a outem a sua força de trabalho. Também quando esse professor entra em greve, reivindicando salário mais justo, ele está no exercício de um direito seu, não havendo razão para negá-lo com o argumento de que a natureza de sua profissão exige que ele pense primeiro no interesse da população, que não pode ficar sem escola. É de se perguntar por que apenas uma categoria profissional, a dos professores, deve sacrificar a luta por sua subsistência em nome do direito à educação da população, quando isso deveria ser preocupação e toda a sociedade, em especial do Estado, que não oferece condições satisfatórias para o desenvolvimento do ensino nas escolas (PARO, 2016, p. 28).

Neste contexto de luta, os sindicatos exercem papel de extrema importância na fiscalização, atuando no sentido de fazer cumprir os direitos dos trabalhadores na sua coletividades e de denunciar os absurdos e excessos ora existentes, os quais ferem a legislação trabalhista. Embora esse direito sindical seja conquistado pela legislação ou mesmo pela negociação coletiva, há de se considerar a dificuldade da garantia da implantação deste.

É fato histórico o quanto os direitos trabalhistas são desrespeitado no país, principalmente devido à ausência de fiscalização eficaz, muitas vezes oriunda da insuficiência de fiscais para atender a demanda do território nacional e também por negligência do poder público. O fortalecimento da negociação coletiva no Brasil tem desencadeado o aumento do número de instrumentos firmados entre sindicatos e entidades patronais.

A atuação fiscalizadora dos sindicatos dos trabalhadores, contribuem, não apenas para evitar a demora demasiada na resolução dos conflitos, diante das grandes demandas judiciais, mas também para a melhoria da qualidade de vida de seus representantes.

Sobre o envolvimento sindical dos professores de Bela Vista de Goiás, ao perguntar sobre sua filiação ao sindicato, dos 101 que responderam à questão, a maioria (66,4%) disse não ser filiado a nenhum sindicato da classe, sendo 36,6% filiados. Dos que afirmaram serem filiados, mais da metade (51,4%) disse não participar de nenhum movimento, compor ação ou mesmo assumir as tomadas de decisão da classe. Apenas 10,8% desse grupo alegou participar ativamente das ações sindicais.

A respeito da acentuada falta de envolvimento sindical dos professores de Bela Vista de Goiás, inquiridos na pesquisa, compete elencarmos reflexões acerca da falta de

participação, como uma ação maior de desincentivo por parte do governo para desarticulação e enfraquecimento da classe trabalhadora, por meio de políticas de silenciamento, como a escola sem partido, lei que quer amordaçar o Brasil.

A “Lei da Mordação”, como está sendo chamada o PL 7180/14, é um projeto que tem sido alvo de críticas por parte de professores e entidades de direitos humanos por infringir a LDB, Lei nº 9.394/1996, estabelecida na Constituição Federal.

A Confederação Nacional dos Trabalhadores na Educação denuncia que os defensores dessa proposta, que cria o programa Escola Sem Partido, tentam criminalizar o trabalho docente por cometerem supostos abusos em sua liberdade de ensinar. “Sugerem um rol de deveres para os professores/as no ambiente escolar, coisa que não aconteceu nem mesmo na Ditadura Civil-Militar brasileira”, afirma a CNTE (2018.)

O projeto também altera a LDB, afastando quaisquer possibilidades de oferta de disciplinas com conteúdo que poderia ser doutrinador político e sexual ao abordar questões de “gênero” ou “orientação sexual” em escolas de todo Brasil.

Segundo informações da CNTE:

Se aprovada mesmo diante de flagrante ataque à liberdade de expressão e inconstitucionalidade, a proposta pode impactar na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que orienta a elaboração dos currículos das escolas públicas e privadas. A BNCC está prevista no Plano Nacional de Educação (PNE – Lei 13.005/14) e na LDB, estabelecendo como serão despertadas as habilidades dos alunos em cada ano da educação básica. Somente no ensino público, mais de 4,5 milhões de professores, pedagogos/especialistas e funcionários administrativos das escolas do país poderão ver cerceado o seu direito de lecionar com liberdade para a diversidade (CNTE, 2018).

A “Lei da Mordação” reflete um avanço agressivo dos setores mais conservadores da sociedade, persegue minorias, ataca a laicidade do Estado e os princípios democráticos brasileiros. É marca característica de regimes autoritários de uma sociedade, fruto de um sistema de desigualdade e de exclusão, e que não permite a educação como prática transformadora em busca de consolidar ideais democráticos de igualdade e valorização das diferenças.

Soma-se a esse cenário de mudanças e reformas, com o foco intervir na educação – um dos principais objetivos do golpe – um conjunto de medidas para desmontar o ensino público. Destaca-se, nesse conjunto de medidas, a PEC 241, a chamada “PEC do Teto de Gastos”, considerada gatilho para a desarticulação em processo, a qual estabeleceu o novo regime fiscal de congelamento dos gastos em Educação pelo Governo Federal por vinte anos,

inviabilizando assim a principal conquista da organização popular em 2010, o Plano Nacional de Educação, aprovado em 2014.

Nesse sentido, Vieira (2015) ressalta a importância, tanto da consciência sindical quanto da consciência de classe para si, quando analisa que o desmonte sindical que vem sendo operado pelo governo nos últimos anos inibiu o fazer dos professores. Existe hoje uma coletividade em torno de um sindicato, de direção frágil, lutando uma luta estreita, com inúmeras reivindicações, no entanto sem se aprofundar em nenhuma instância.

3.6 Análise situacional quanto à saúde dos professores de Bela Vista de Goiás

As questões de ordem relativas ao Plano de Carreira, aos aspectos salariais e às condições de trabalho caracterizam-se como tema relevante para uma análise situacional do trabalhador em Educação. A questão da saúde dos professores vem se tornando um tema central em razão do mal-estar e do adoecimento docente.

Paro (2016) destaca que, até mesmo aqueles professores que assumem no âmbito da escola funções correlatas ao magistério, mesmo que não seja a docência têm sofrido de forma acentuada desgastes no que tange à sua saúde,

[...] o que o cargo tem valido a muitos diretores são preocupações, dores de cabeça, úlceras duodenais, tensões nervosas e quase nada de realização pessoal, quando percebem sua impotência para realizar, na escola, os objetivos de democracia e divulgação do saber com os quais porventura sonharam e que esperavam concretizar com sua posição de comando na instituição escolar. Por isso, uma real consciência crítica da situação por parte dos diretores deveria fazê-los rebelar-se contra essa migalha de poder, lutando por um efetivo poder *para a escola* que seja aí distribuído *entre todos* os seus agentes e usuários (PARO, 2016, p. 32).

É importante que essa luta seja de todos os envolvidos e atuantes nas unidades escolares, assim como os que atuam na Rede Municipal de Educação, não se limitando apenas ao cargo de diretor, o qual fora citado anteriormente apenas a título de ilustração da situação e de sua relevância, de forma a buscar soluções.

A Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE) – em pesquisa denominada Retrato da Escola: realidades sem retoques da Educação no Brasil⁴ – apresenta como demanda de melhorias das condições de trabalho, além da questão salarial, também a formação permanente e os planos de cargos, carreiras e remuneração, a abertura de concurso

⁴ Disponível no site: <<http://www.cnte.org.br/index.php/publicacoes/pesquisas.html>>. Acesso em: jun/2018.

público, a melhoria da infraestrutura e dos aspectos de ordem política (gestão democrática, manutenção de direitos adquiridos, previdência social, hora-atividade). Uma das situações presentes, como consequência das más condições de trabalho, é o adoecimento da categoria, tópico muitas vezes negligenciado pelos gestores e ausentes nas políticas públicas.

No estudo de Santana e Neves (2017) com professores de escolas públicas brasileiras, a partir de uma revisão sistemática da produção de conhecimento nessa área, mostrou um crescente nível de produção sobre o tema, o que denota visibilidade e preocupação por parte dos pesquisadores. Como resultado, o estudo apresentou alto nível de adoecimento, muitos causando afastamento temporário ou definitivo - via processo de aposentadoria ou desvio de função - principalmente em função de transtornos mentais como desordens do humor; depressão; bipolaridade-afetivo-depressivo; episódio maníaco-depressivo, às vezes, recorrente; transtornos comportamentais, normalmente em função do uso de substâncias psicoativas, ou neuróticos, com associação ao estresse; além de fobias, pânico, ansiedade generalizada, transtorno obsessivo-compulsivo, e hipocondria.

Quanto aos professores da Rede Municipal de Bela Vista de Goiás, ao se perguntar sobre afastamento por saúde, 11,8% disseram ter saído de licença médica nos últimos 24 meses. Desses, a maioria por depressão, ansiedade ou nervosismo. Os afastamentos também decorreram de aspectos ligados a licenças-maternidade, acompanhamento familiar e luto.

A maioria (58,3%) ficou afastada mais de um mês, 25,0%, até um mês; 8,3%, três semanas; e 8,3%; duas semanas. Dos afastados, 16,7% tiveram afastamento da função docente (também conhecida por Readaptação ou Desvio de função). Daqueles afastados para tratamento médico, dois disseram ter tido redução de sua remuneração no período de afastamento.

Dos 105 professores participantes da pesquisa, 58 disseram fazer uso recorrente de algum medicamento. Ao ser questionado sobre os fins dos medicamentos prescritos por médicos, 20 professores (34,5%) disseram fazer uso para depressão, ansiedade ou nervosismo; 16 (27,6%), para hipertensão arterial; 7 (12,1%), para alteração do sono; 5 (8,6%), para diabetes; e 1 (1,7%), para reumatismo. Dos 15,5% que disseram outros, os resultados foram:

Professor 1

Labirintite

Professor 14

Medicamento uso contínuo para enxaqueca

Professor 17

Hipotireoidismo

Professor 22

Crise epilética

Professor 71

Hipotireoidismo

Professor 72

Psoríase causada por stress e ansiedade

Professor 80

Refluxo

Professor 89

Problemas nos pés

Não se propôs, no estudo em tela, aprofundar nesse tema e na relação entre condições de trabalho e adoecimento, mas apresentar uma percepção dos docentes do município pesquisado acerca da sua saúde. Faz-se importante compreender que a pressão social exercida sobre os professores, as más condições de trabalho e baixa valorização do trabalho desenvolvido, além de afetar a qualidade do serviço prestado, têm influência direta na saúde do trabalhador.

A CNTE também tem buscado apresentar a discussão a respeito da valorização dos trabalhadores da Educação no que tange às condições de trabalho e à sua relação com a saúde. Os sindicalistas ressaltam a situação do aumento na quantidade de casos de adoecimento de professores, consequência também da ausência de políticas em saúde e segurança do trabalhador no que refere medidas preventivas ou mesmo ao atendimento médico assistencial. Mas afirma que essa problemática é oriunda da falta de uma política de valorização dos profissionais da Educação que passa, sobretudo, pela questão salarial, de gestão educacional e também de infraestrutura nos espaços de trabalho. Assim, desencadeia-se um processo de precarização do trabalho docente que traz consequências negativas para a saúde dos professores, bem como para a qualidade do ensino.

Dessa forma, a CNTE, no âmbito de suas ações sindicais, vem buscando realizar pesquisas empíricas, em nível nacional, como subsídio para a luta por direitos trabalhistas e por políticas educacionais que contemplem a valorização dos profissionais da Educação, assimilando a questão da saúde do trabalhador, em sua pauta sindical, como política permanente em sua agenda, embora ainda haja muito a se construir na qualificação desse debate na perspectiva de efetivação dessa política pública de modo que seja pauta de discussão, em âmbito nacional, sobretudo no interior das escolas.

Nesse sentido, é oportuno lembrar o que Esteve (1999) enfatiza frente a toda problemática desencadeada pelo mal-estar docente, que tanto afeta a saúde dos professores, ressaltando também o quanto se faz necessário procurar compreender a evolução desse processo, buscando estratégias para evitar que ele se concretize, por meio de medidas preventivas, como também do resgate e reconstrução da autoestima do professor, uma vez que a eficiência necessária para exercer a docência será produto da capacidade de viver o conflito, mediante a qualificação de sua práxis. Assim, é fundamental que a sociedade como um todo seja conhecedora desse processo e esteja engajada nele, de forma a contribuir para a real valorização do magistério, com vistas a transformar as meras críticas em conscientização passível de transformações concretas.

3.7 Análise e avaliação dos docentes quanto à Política Nacional de Formação de Professores em Bela Vista de Goiás

Os 105 professores da Rede Municipal de Educação de Bela Vista de Goiás, participantes da pesquisa, ao avaliarem a atual Política Nacional de Formação Docente, (31,9%) demonstram certa insatisfação em relação à sua implementação e 65,9% deles avaliam de certa forma positivamente essa política, apresentando ressalvas e tendo, ainda, 2,2% que diziam desconhecer o teor da proposta.

O Quadro 4 apresenta um estrato agrupado dos posicionamentos dos professores inquiridos, acerca dessa referida política.

Quadro 4: Grupo de posições sobre a Política Nacional de Formação de Professores

Grupo de posições	Frequência	Percentual
Satisfatória, pois oferece boas oportunidades de formação em serviço	9	9,9%
Insatisfatória, pois não contempla a maioria dos docentes em atividade	10	11,0%
Satisfatória, mas deve ser melhorada	51	56,0%
Insatisfatória e precisa ser reformulada	19	20,9%
Não conheço a atual política nacional de formação docente	2	2,2%
Total	91	100,0%

Fonte: Base de dados da pesquisa (2018)

Observando e analisando o quadro 9, pode-se constatar que o posicionamento dos docentes diante do processo de avaliação quanto à Política Nacional de Formação de

Professores no município de Bela Vista de Goiás pode ser agrupada em três categorias divergentes: um grupo bastante expressivo de professores inquiridos, 65,9%, do total dos professores participantes da pesquisa, consideram satisfatória; embora, desse total, 56,0%, mesmo considerando-a satisfatória, sugere que esta deve ser melhorada. Um segundo grupo, que perfaz um total de 31,9% dos inquiridos na pesquisa, apresenta opiniões divergentes, pois avaliam de forma insatisfatória, afirmando que a Política Nacional de Formação de Professores no município pesquisado precisa ser reformulada, de maneira a contemplar a maioria dos docentes em suas especificidades. E um terceiro grupo, que corresponde 2,2% dos professores inquiridos, disse não conhecer a Política Nacional de Formação Docente.

Ao serem perguntados sobre sua posição acerca da política de formação continuada de Bela Vista de Goiás estar contribuindo para a melhoria da prática docente e desenvolvimento profissional, 96,8% dos 96 inquiridos disseram que sim, e 30,2% disseram que não. Após essa questão, de ordem fechada, procedeu-se com a pergunta no sentido de levantar os motivos.

Consequentemente, foram analisadas cuidadosamente todas as posições dos 105 professores participantes da pesquisa, buscando agrupar as respostas que se aproximavam dentro de cada um dos grupos categóricos (os que concordam e os que não concordam) que a política de formação continuada de Bela Vista de Goiás contribui para a melhoria da prática docente e desenvolvimento profissional. Em seguida, buscou-se subdividir apresentando os desdobramentos dos porquês de concordarem e não concordarem. Procuramos destacar abaixo as posições de alguns professores inquiridos que compõem esses grupos:

Quanto ao posicionamento de alguns sobre a contribuição da política de formação continuada de Bela Vista de Goiás, para a melhoria da prática docente e desenvolvimento profissional dos docentes, destacamos algumas falas:

Professor 22: Porque mantém informação e atualização frente à política educacional, e que colabora para melhorar de trabalho e qualidade de educação.

Professor 29: A cada Formação temos a oportunidade de alcançar novas competências, novas habilidades. Não se sai de um encontro sem levar um novo conhecimento.

Professor 30: Toda forma de conhecimento contribui para melhoria da prática profissional de qualquer pessoa, mesmo aquelas mais resistentes e desinteressadas.

Professor 31: Porque através dos cursos de capacitação os profissionais estão sempre atualizando com as novas propostas pedagógicas.

Professor 36: O aprender contínuo é essencial e se concentra em dois pilares: a própria pessoa, como agente, e a escola, como o lugar de crescimento profissional permanente.

Professor 98: Existe uma preocupação na oferta tanto de capacitação quanto na formação docente, mesmo que seja através da própria SMEC.

Professor 102: Porque sempre é proposto novos conhecimentos, troca de experiências entre colegas e novas ideias faz a diferença.

Professor 105: Pois são oferecidos cursos de formação continuada visando a melhoria educacional do município.

Destacamos também, o posicionamento de alguns professores que discordam da contribuição da política de formação continuada de Bela Vista de Goiás, para a melhoria da prática docente e desenvolvimento profissional dos docentes, aproveitando de algumas falas:

Professor 2: Não está havendo formação voltada para o ensino especial.

Professor 6: Não tive nenhuma formação em relação a EJA.

Professor 25: Falta uma interação melhor entre os professores com formação continuada do município de Bela Vista.

Professor 34: Não se há política, este ano houve somente uma oficina.

Professor 53: Essa formação não atinge a todos os profissionais na rede. Eu acredito que para melhoria da qualidade do ensino temos que passar pela formação continuada.

Professor 55: Toda formação continuada, porém em Bela Vista é muito escassa.

Professor 63: A formação que está havendo e o PNAIC, e já participei duas vezes (duas formações) e quase sempre a mesma coisa.

Professor 67: Principalmente por não levar em consideração a jornada dupla da maioria dos professores, convocando para cursos no noturno sendo que 30% da nossa carga horária é destinada a cursos de formação. Além do mais, as convocações sempre chegam com ar de ameaças dando a entender que sofreremos penalidades se não participarmos.

Professor 76: Não tem oferta.

Professor 100: Acho que poderia ter capacitações mais constantes e planejadas.

Nota-se, na visão dos professores participantes da pesquisa, que a análise e a avaliação deles quanto à Política Nacional de Formação de Professores em Bela Vista de Goiás é positiva e obtém nível significativo de concordância, a medida que ela é vista por eles numa perspectiva de motivação, transformação e crescimento profissional que culmina também na melhoria da qualidade de ensino.

Ao passo que os que discordam tiveram sua insatisfação justificada principalmente pelo fato de não levar em consideração as demandas e especificidades deles enquanto sujeitos integrantes no processo, associada a pouca oferta de vagas frente aos anseios existentes.

Mas, num contexto geral, ficou evidenciado a expectativa e a valorização de um processo de formação continuada que contemple de forma dinâmica, crítica, pautada na realidade do fazer pedagógico e fundamentada em pressupostos teórico-práticos. Importa oportunizar aos professores a reflexão e a tomada de consciência, ampliando os seus conhecimentos socialmente construídos na formação inicial, considerando esta como primeira etapa na construção da sua profissionalização. E que, associada com a formação continuada, irá proporcionar a consolidação da sua prática docente, constituindo e colaborando na construção da sua identidade, de forma a alcançar sua valorização e, conseqüentemente, a sua emancipação.

Defendemos sobretudo, que o trabalho docente, alicerçado numa formação inicial e continuada de qualidade, e conseqüentemente valorizada, proporciona aos professores de Bela Vista de Goiás autonomia em suas práticas pedagógicas, voltadas para o pleno desenvolvimento intelectual, científico, histórico e cultural, de caráter emancipatório, almejando, assim, a superação da concepção dualista, economicista e principalmente excludente da educação.

3.8 Relações entre o PNE 2014-2024 e PME de Bela Vista de Goiás: a carreira docente em pauta

No final deste capítulo, busca-se apresentar uma breve análise em torno do Plano Nacional de Educação e do Plano Municipal de Educação de Bela Vista de Goiás, refletindo sobre suas possíveis contribuições, seus avanços e possibilidades, para a melhoria das políticas públicas educacionais no município, principalmente no que se refere ao processo de formação inicial e continuada, e, paulatinamente, na valorização da carreira profissional docente.

O artigo 67 da LDB de 1996 determina que os Sistemas de Ensino promovam a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos Estatutos e dos Planos de Carreira do Magistério Público, o ingresso exclusivamente por meio de concurso público de provas e títulos, aperfeiçoamento profissional continuado, garantindo o licenciamento periódico remunerado para esse fim, piso salarial profissional, progressão funcional baseada na titulação ou habilitação, na avaliação do desempenho, período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho e condições adequadas de trabalho.

Nesse sentido, a concepção de valorização dos profissionais da educação deve-se concretizar por meio da inter-relação entre duas dimensões: uma objetiva, que diz respeito às condições funcionais inerentes à profissão, a saber, carreira, remuneração, condições de trabalho e formação, e outra subjetiva, que se refere ao reconhecimento social e dignidade profissional.

No entanto, na contramão do que preconiza o artigo 67 da LDB de 1996, percebe-se, na sociedade atual, que, apesar da ênfase dada ao valor da educação, ao mesmo tempo, não existe a valorização do professor de maneira adequada, o que suscita questionamentos profundos sobre o papel do educador e os cuidados específicos com a sua formação.

A valorização dos profissionais da educação é condição fundamental para garantia do direito à educação e, conseqüentemente, ao acesso dos educandos à escola de qualidade, sendo uma obrigação dos sistemas e base da construção da identidade profissional. Dessa forma, constitui-se como obrigação da União, Estados, DF e municípios promover a elaboração de planos de carreira, valorizando, dentre outros aspectos, a formação continuada e a titulação dos profissionais da educação.

A partir das considerações supracitadas, é imprescindível que o planejamento das ações educacionais intrínsecas ao Plano Municipal de Educação de Bela Vista de Goiás garantam as conquistas do Plano de cargos, carreira e vencimentos para todos os profissionais da Rede Municipal de Educação; que o tempo remunerado para formação e planejamento das atividades, o tempo de serviço e a formação sejam reconhecidos e valorizados, que haja um número máximo de estudantes por turma, melhores condições de trabalho, mais e melhores recursos didáticos, o que significa qualidade do ensino e valorização dos profissionais.

A caracterização da situação existente é imprescindível para propor ações que favoreçam um melhor desempenho dos docentes e dos demais profissionais em Educação, que atendam às questões de salário, carreira, qualificação, etc.

É nessa perspectiva que a valorização dos profissionais da educação é concebida no PME, articulando formação, remuneração, carreira e condições de trabalho, aspectos estes materializados nas metas e estratégias que ora se apresentam, tendo como base os princípios anteriormente ressaltados e as políticas educacionais em nível nacional e estadual, com destaques para a LDB, Lei nº 9394/96, as Diretrizes Nacionais de Carreira (CNE, 2009), o Plano Nacional e o Sistema Nacional de Educação, como política de Estado, e o Plano Estadual de Educação.

Diante do exposto, apresentam-se metas e estratégias voltadas para a valorização dos profissionais da educação, indicando as responsabilidades, corresponsabilidades, atribuições

concorrentes, complementares e colaborativas entre os diversos intervenientes da política educacional, tendo como base os princípios de garantia da participação popular, cooperação federativa e o regime de colaboração. No entanto, cabe à categoria dos Profissionais da Educação, juntamente com os sindicatos, cobrar do Poder Público a real concretização e o cumprimento das propostas estabelecidas no PME 2015-2024.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve como objeto de estudo a investigação de questões pertinentes à formação, profissão e valorização docente na Rede Pública Municipal de Educação de Bela Vista de Goiás, refletindo entre o formulado nos planos de educação e a visão dos docentes acerca desse processo. O estudo possibilitou analisar de forma específica a realidade no âmbito municipal, permitindo conhecer a legislação educacional, a política, a organização administrativa e a gestão, e ter uma visão abrangente e articulada a respeito delas.

A pesquisa encerra-se retomando algumas questões que julgamos necessárias para uma melhor compreensão das considerações que aqui serão apresentadas: a problemática de investigação, os questionamentos levantados e os embates teóricos norteadores da nossa pesquisa.

Ao iniciar este trabalho, direcionamos nosso olhar para os aspectos constitutivos e para as determinações legais que regulamentam a profissão docente, apresentando como problemática de investigação a seguinte questão: em quais contextos as políticas educacionais e os Planos Nacionais de Educação, elaborados a partir do Manifesto dos Pioneiros da Educação até o atual PNE (2014-2024), vem se materializando na rede municipal e como os profissionais envolvidos a compreendem em sua prática pedagógica?

Esta problemática de investigação inicial nos instigou a alguns outros questionamentos: qual o sentido do trabalho e, mais especificamente, o conceito de trabalho docente? Como a Rede Municipal de Educação de Bela Vista de Goiás tem construído a proposta pedagógica das suas unidades escolares a partir do formulado nos Planos de Educação? Qual a relação do processo de formação inicial e continuada de professores com o desempenho escolar dos alunos? Haverá uma integração de sentidos entre a formação inicial e continuada dos docentes, condições de trabalho e a valorização na carreira? Os caminhos até então percorridos pelos professores da Rede Municipal de Bela Vista, juntamente com os sindicatos, têm conseguido elucidar as especificidades e características da docência em Bela Vista de Goiás? Esses questionamentos nos ajudaram a direcionar o processo de revisão de literatura, de análise de documentos e de investigação, sobretudo na elaboração e aplicação dos questionários, embora não tivéssemos a pretensão de apreender e dar conta de responder a todas essas questões.

Realizada essa retomada da pesquisa, adentramos para nossas considerações finais ressaltando que, diante da diversidade e complexidade que envolve a temática deste estudo, não é nossa pretensão ter encontrado todas as respostas ao longo deste percurso investigativo.

As questões suscitadas no decorrer desta pesquisa não se esgotam nessas exposições finais, mas abrem caminhos para que outras leituras e pesquisas possam surgir, corroborando para a ampliação do debate e da reflexão em torno da constituição de uma proposta participativa de formação continuada e, paulatinamente, de valorização docente em Bela Vista de Goiás.

Tendo como referência o nosso percurso investigativo, foi possível perceber que o processo de formação de professores já é uma realidade bem significativa na Rede Municipal de Educação de Bela Vista de Goiás, se comparada a outros municípios goianos. Com base também nos dados obtidos, na nossa pesquisa realizada com os docentes nas instituições escolares municipais, apontamos alguns aspectos que merecem uma reflexão mais aprofundada: ampliação de oportunidades significativas; envolvimento de toda a comunidade escolar na gestão democrática da escola, bem como nos projetos de governo, por meio da elaboração de sua proposta pedagógica e da ampliação da participação da família; articulação dos docentes nas atividades pertinentes as metas do PNE e PME e, mais especificamente, nas demais atividades a respeito do Estatuto e Plano de Carreira do Magistério Público Municipal de Bela Vista de Goiás, de maneira a compreender a importância do processo de formação inicial e continuada e a sua integração com o currículo e proposta pedagógica da Rede Municipal de Educação.

Os inquiridos respondentes desta pesquisa relatam em suas falas alguns entraves e dicotomias existentes no cumprimento, principalmente, do Plano de Carreira do Magistério, sendo o maior destaque para o fato do não cumprimento dos direitos e vantagens assegurados no Plano de Carreira. Expuseram ainda as dificuldades quanto às condições de trabalho, ressaltando a questão do aspecto físico do ambiente escolar, salas com elevado quantitativo de alunos e ausência de monitores para auxiliar no atendimento aos portadores de deficiência. Também fora enfatizado o distanciamento da direção do fazer pedagógico.

Pensar num processo de formação docente requer levar em consideração os protagonistas, que são os professores. Eles têm muito a dizer e contribuir para a efetivação de uma escola pública com perspectiva de qualidade social para todos os estudantes. Ouvindo os docentes participantes desta pesquisa, não restam dúvidas de que estes compreendem sua participação nos processos formativos como uma forma de melhorar seu desempenho escolar e, embora afirmem que gostam dos estudos e das atividades, demonstram que desejam uma mudança na metodologia de trabalho de forma a atender as especificidades dos docentes. Também cobram mais oferta de formação, visto que uma questão que apresenta fortes indicadores nas falas dos docentes inquiridos é a demonstração de desejo/interesse pelas propostas de formação continuada.

É visível a preocupação desses docentes quanto à melhoria da oferta de formação continuada: *A cada formação temos a oportunidade de alcançar novas competências, novas habilidades. Não sai de um encontro sem levar um novo conhecimento.* Esses dados nos levam para uma reflexão acerca dos sentidos e significados que vêm sendo construídos em torno do processo de formação docente. Acreditamos que a garantia desse direito não pode ser visto apenas como uma estratégia de solução para os problemas sociais, econômicos e educacionais presentes na sociedade atual.

Sendo assim, a pesquisa possibilitou perceber que as perspectivas de consolidação da profissão docente, tanto no nível de Brasil como no nível municipal, vem atravessando mudanças e transformações significativas na relação Estado e comunidade. Mas essas só ocorrem na medida em que a sociedade civil busca se fortalecer a partir da sua organização e mobilização social e política, buscando institucionalizar instrumentos fundamentados na ética, na transparência, no incentivo e na valorização daqueles que lutam e almejam a qualificação profissional por meio da formação inicial e/ou continuada. Em específico aqui, cumpre destacar que a profissão docente deve ser precedida pela digna e justa remuneração, o que não tem acontecido ao longo dos tempos e vêm influenciando de forma negativa no âmbito da profissão.

Nesse sentido, destacamos que apenas a formação por si só jamais poderá ser considerada uma proposta voltada para a melhoria da educação. Uma educação com perspectiva para formação, como processo democrático e conscientizador, não se faz apenas com esse objetivo, mas requer pensar numa formação dos professores que integre as múltiplas dimensões da formação humana: intelectual, afetiva, física e moral. Pensar em uma proposta pedagógica voltada para a formação remete, por conseguinte, garantir a real valorização dos professores, que, inevitavelmente, induz a pensar em toda a estrutura da própria rede, levando em consideração as especificidades e particularidades de cada uma das instituições que a ela se integram, como também todos os componentes do currículo e a prática pedagógica.

A profissão docente requer um profissional cada vez mais qualificado, de maneira a atender as expectativas e demandas econômicas, sociais, culturais e educacionais, o que remete a um efetivo e eficaz processo de formação, tanto inicial e quanto continuada, dos docentes. Tais processos de formação requerem também o reconhecimento do professor, bem como da sua atividade docente. Mas, conforme afirmado anteriormente, só se pode pensar na valorização do professor, a partir do momento que este seja remunerado de forma digna, tendo acesso aos vencimentos dignos e aos direitos correlatos ao exercício do seu cargo.

Desta forma, faz-se necessário que, tanto o Estado quanto a sociedade, busquem ações conjuntas em defesa da Educação pública, bem como da valorização dos profissionais, reconhecendo a Educação como um direito social universal. Conforme afirma a LDB (Lei n. 9.394/1996), a educação é dever da família e do Estado (art.2º.) e o Estado, por sua vez, é também responsável pela educação escolar pública (art.4º.), o que consiste, dessa forma, em garantia de direitos preconizados na forma da lei.

Nesse mesmo sentido, Gatti (2009) enfatiza que a preocupação com a Educação Básica, enquanto dever do Estado, tem sido uma área utilizada de forma demagógica nos discursos políticos como a mais importante. Mas, quando se traduz em ações efetivas, sobretudo de políticas públicas, fica como a última.

A falta de uma política de Estado que de fato valorize e destine os recursos necessários à garantia do direito à educação pública tem levado a uma situação de precarização do ensino público, instabilidade no trabalho, bem como ao clientelismo político, sempre ativo e que impede os trabalhadores em Educação a possibilidade de vislumbrar condições melhores para o ensino público.

Assim, a importância do processo de formação, tanto inicial quanto continuada dos professores, torna-se extremamente relevante, uma vez que permeia, sobretudo, os projetos pedagógicos desenvolvidos na escola, relacionando ao contexto social, ao qual a instituição se insere.

Por meio dos questionários aplicados aos participantes desta pesquisa, percebe-se certa desarticulação entre o trabalho de formação continuada, desenvolvido pela Secretaria Municipal de Educação, e os docentes da rede municipal que atuam na Educação Básica. Dessa forma, em certos aspectos, a formação acaba sendo vista, por alguns inquiridos, como um sistema desarticulado aos interesses dos professores; tendo ainda, como principal missão, desenvolver ações relativas aos programas de governo, com vistas a que os alunos possam melhorar seu desempenho nos estudos de Língua Portuguesa e Matemática, para participar das avaliações de desempenho, que medem os indicadores nacionais. Tais afirmações foram constatadas em várias respostas apresentadas no questionário ao posicionarem de forma contrária à formação, como: *Não está havendo formação voltada para o ensino especial; Não tive nenhuma formação em relação à EJA; A formação que está havendo é o PNAIC, e já participei duas vezes (duas formações) e quase sempre a mesma coisa. Para tanto, precisará abrir espaço para encontros, trocas e diálogos entre os professores e mediadores de aprendizagem.*

É nesse sentido que precisamos estar sempre engajados na luta pelo direito à formação continuada, sendo esta articulada aos interesses das necessidades dos professores, pois corrobora para que eles alcancem sua emancipação política, como a que é defendida por Paro (2016), ao passo que discute a possibilidade do docente superar o pensamento neoliberal, modificando sua prática pedagógica.

Nesta etapa da pesquisa, foi possível constatar que não havia momentos destinados para que professores e formadores pudessem planejar, estudar, capacitar-se, organizando uma proposta de trabalho. É relevante destacar que esse é um indicativo de que a SME e escolas precisam avançar nesse aspecto, pois tal prática possibilitaria o exercício de uma gestão democrática.

Entendemos que o modo como os professores compreendem os pressupostos que fundamentam o processo de formação inicial e/ou continuada pode fazer a diferença de todo encaminhamento metodológico em sala de aula. Para pensar as unidades escolares com perspectivas para a democracia, é imprescindível refletir sobre a atuação dos professores como agentes primordiais no processo formativo dos estudantes. Há que se pensar, então, no processo formativo desse professor, em sua interação com novos saberes, na resignificação de sua prática pedagógica, o que pressupõe também uma mudança na estrutura organizacional da própria escola. Por isso a formação continuada dos professores sobre essa temática faz-se cada vez mais necessária.

Nesse sentido, assim como Nóvoa (1992), defendemos um processo de formação continuada na escola que favoreça o desenvolvimento de um trabalho pedagógico crítico e reflexivo dos docentes, fundamentado na socialização e na troca de experiências, partindo da necessidade e anseios de diferentes contextos.

Assim, os programas de formação continuada devem estar em consonância com o Projeto Político Pedagógico das unidades escolares, levando em consideração a experiência docente, a valorização das potencialidades da escola e da comunidade, a partir de uma perspectiva de coletividade e, ao mesmo tempo, tendo uma visão da autonomia das unidades escolares, no seu contexto sócio-político-cultural.

Quando a escola é utilizada como espaço para o desenvolvimento da formação continuada, possibilita e facilita ao professor desenvolver o movimento ação-reflexão-ação, permitindo assim redimensionar sua prática docente. Quando também é possibilitado aos professores participar da elaboração da proposta de formação continuada, eles partem da condição de meros executores e passam a assumir um papel ativo e crítico, vindo a rejeitar propostas de formação autoritárias, arbitrárias, elaboradas de maneira hierarquizada, na qual

se tornam participantes meramente passivos no processo. Isso se torna possível porque os professores passam a refletir sobre sua atuação e prática docente, o que lhe oportuniza melhores condições de conceber uma formação emancipatória.

Em análise dos resultados do desempenho escolar dos estudantes da Educação Básica, o IDEB, constatamos que a Rede Municipal de Educação de Bela Vista de Goiás apresentou melhores indicadores educacionais no período de 2011-2013-2015, embora no ano de 2015 tenha ocorrido uma pequena redução, ficando, ainda, acima da média nacional. No mesmo período, o município construía o seu PME

Nesse sentido, deparamo-nos com uma questão que demanda um novo estudo, sobre o qual precisamos nos debruçar de forma mais aprofundada. Pensar em uma proposta voltada para a formação e valorização dos docentes abarca pensar também o processo avaliativo utilizado. Consideramos pertinente uma reflexão entre as concepções e significados assumidos pela avaliação no contexto escolar. No geral, as políticas públicas educacionais trazem em sua proposta uma incansável busca pelos melhores resultados nos exames oficiais.

Nessa defesa da formação continuada dos docentes, almejando a tão sonhada valorização e transformação social, fundamentei-me também em autores como Oliveira (2012), Magalhães (2016), Enguita (1991) e Mascarenhas (2002), os quais concebem a escola pública como espaço de direito à educação, a formação e, conseqüentemente, valorização. Lugar em que os conhecimentos podem ser compartilhados, conforme proposto no projeto institucional construído coletivamente, fundamentado em teorias e embasado por metodologias que atendam de fato aos anseios e necessidades dos envolvidos, os quais estão permanentemente em contato com o cotidiano escolar.

Em relação à concepção de profissão, formação e valorização, os dados levantados a partir dos questionários aplicados aos sujeitos participantes da pesquisa, revelaram, em sua maioria, uma relação entre profissão e formação, sem considerar aspectos da valorização.

Materializar o processo de formação com perspectivas de valorização dos docentes demanda o entendimento por parte de todos sobre essa concepção de educação no seu sentido macro, assim como a constituição de uma proposta que integre todas as dimensões do processo formativo.

Em análise aos documentos oficiais, as leituras realizadas dos autores supracitados, as contribuições dos docentes da Rede Municipal de Bela Vista de Goiás, bem como dos Sindicatos, possibilitaram-me compreender um pouco mais, de forma ampla e concisa, a complexidade das políticas educacionais e suas influências no âmbito da escola, da

comunidade e do país. Mas também, de forma específica, na vida dos professores, na construção do seu processo identitário.

O Plano Nacional de Educação (2014-2024) e o Plano Municipal de Educação (2015-2025), como políticas de Estado, propõem metas e estratégias, tanto de forma direta como indireta, relacionadas à formação inicial e continuada dos professores, as quais possibilitam ampliar progressivamente a valorização da profissão docente. No entanto, cabe à categoria dos Profissionais da Educação, juntamente com os sindicatos, cobrar do Poder Público a real concretização e o cumprimento das propostas estabelecidas nos respectivos planos.

Sobretudo findamos esta dissertação entendendo que as contribuições trazidas acerca da profissão, da formação, bem como da valorização docente para o ambiente pesquisado, não atingem a plenitude de seus significados, mas abrem possibilidades de análises e de mudanças em Bela Vista de Goiás, oportunizando um horizonte de reflexões e tomadas de decisões de cada docente, de modo que possam contribuir para sua própria carreira e, consequentemente, sua emancipação.

REFERÊNCIAS

AMARAL, N. C. O novo PNE e o financiamento da educação no Brasil: os recursos como um percentual do PIB. In: III SEMINÁRIO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO. **Anais...** CEDES, 28 fev. a 2 mar., 2011, Unicamp-SP.

_____. PEC 241/55: a “morte” do PNE (2014-2024) e o poder de diminuição dos recursos educacionais. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação - Periódico científico editado pela ANPAE**, [S.l.], v. 32, n. 3, p. 653-673, dez. 2016. ISSN 2447-4193. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/70262>>. Acesso em: 02 de maio 2018.

ARANTES, Maria Adélia Arantes, 1906-1991. **Terra branca, terra vermelha**. Rio de Janeiro: Edições Galo Branco, 2007.

BORDIGNON, Genuíno. **Gestão da educação no município**: sistema, conselho e plano. São Paulo: Editora do Instituto Paulo Freire, 2009.

BOURDIEU, Pierre. **Esquisses d’une théorie de la pratique**. Paris: Editions du Seuil, (1972[2000]). p. 227.

_____. **Poder simbólico**. 6. ed. Rio de Janeiro: Berthand Brasil, (1989[2003]). p.61.

_____. A Escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (Org.). **Escritos de educação**. Petrópolis: Vozes, 1998. p. 41-64.

_____. **A miséria do mundo**. Tradução de Mateus S. Soares. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

_____. **Razões práticas**: sobre a teoria da ação. 3. ed. Campinas: Papirus, 2001. p. 35-52.

_____; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1982. p.17-75 / 204-218.

BRASIL. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil**. Rio de Janeiro, 1934. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao34.htm>. Acesso em: 08 out. 2017.

_____. **Constituição dos Estados Unidos do Brasil de 1937**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao37.htm>. Acesso em 08 out. 2017.

BRASIL. **Constituição dos Estados Unidos do Brasil de 1946**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao46.htm>. Acesso em: 08 out. 2017.

_____. **Lei n. 4.024**, de 20 de dezembro de 1961. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l4024.htm>. Acesso em: 20 dez. 2017.

_____. **Lei n. 5.692**, de 11 de agosto de 1971. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm>. Acesso em: 20 dez. 2017.

_____. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988.

_____. Ministério da Educação e Cultura. **Lei nº 9324** de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: MEC, 1996.

_____. Ministério da Educação e Cultura. Conselho Nacional de Educação. Diretrizes Gerais para os Institutos Superiores de Educação. **Parecer n. CNE / CP 115/99**. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73301999000300016>. Acesso em: 09 jul. 2018.

_____. Ministério da Educação e Cultura. Conselho Nacional de Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. **Parecer n. CCNE / CP 009/2000**. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em: 05 abr. 2018.

_____. Ministério da Educação e Cultura. **Plano Nacional de Educação**. Brasília: MEC, 2000.

_____. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação - Lei 10.172/2001**. Brasília, 2001. Disponível em: <<http://www4.planalto.gov.br/legislacao>>. Acesso em: jun. de 2017.

_____. Ministério da Educação e Cultura. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena**. Brasília, 2002.

_____. Ministério da Educação e Cultura. Conselho Nacional de Educação. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. **Resolução CNE/CP 2**, de 18 de fevereiro de 2002. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em: 13 jan. 2018.

_____. **Lei n. 11.494** de 20 de junho de 2007. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação. Disponível em: <<http://www4.planalto.gov.br/legislacao>>. Acesso em: jun. de 2015.

_____. Ministério da Educação e Cultura. **O Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas**. Brasília: MEC, 2007.

_____. Resolução CNE nº 2/2009. **Diretrizes Nacionais para os Novos Planos de Carreira e de Remuneração para o Magistério dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/resolucao_cne_ceb002_2009.pdf>. Acesso em: abr. de 2018.

_____. **Emenda Constitucional nº 59**, de 11 de novembro de 2009. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm>. Acesso em: 12 jan. 2018.

_____. **Lei nº 12.014**, de 6 de agosto de 2009. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/lei/l12014.htm>. Acesso em: 02 mar. 2018.

_____. **Projeto de Lei do PNE** - PL nº 8035/2010. Brasília: MEC, 2010.

_____. Ministério da Educação e Cultura. **Documento Final da Conferência Nacional de Educação (CONAE) 2010**. Brasília: MEC, 2010.

_____. Lei n. 13.005, de 25 de Junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. **DOU** de 26.6.2014 - Edição extra.

_____. Ministério da Educação e Cultura. **Manual de Orientação do FUNDEF**. 2. ed. atual., Brasília: out. de 2017.

BRZEZINSKI, I. Profissionalidade, profissionalismo e profissionalização no Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Parfor): política educacional contraditória. In: SOUZA, Ruth C.C. Riberio de; MAGALHÃES, Solange M. Oliveira (Org.). **Formação, profissionalização e trabalho docente**: em defesa da qualidade social da educação. Campinas: Mercado de Letras, 2016, p. 105-130.

CARDOSO, L. D. C, FARIA e RODRIGUES. **A escola como espaço de recordações e de formação**: pesquisando a memória e a identidade do município de Bela Vista. UFG, 2012.

CASTRO, A.M.D.A. Planejamento educacional. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. **Dicionário**: trabalho e condições docente. Belo Horizonte, FMG/Faculdade de Educação, 2010, CDROM.

COLLARES, Cecília Azevedo Lima; MOYSÉS, Maria Aparecida Affonso; GERARDI, João Walderlei. Educação continuada: a política da descontinuidade. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 20, n. 68 dez. 1999.

CURY, Carlos R. Jamil. **Ideologia e educação brasileira**. 4. ed. São Paulo: Cortez; Atores Associados, 1988.

_____. O Plano Nacional de Educação: duas formulações. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 104, p. 162-80, jul. 1998.

_____. Por um novo Plano Nacional de Educação. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 144, p. 790-811, set./dez. 2011.

CUNHA, L. A. A simbólica violência da teoria. **Cadernos de Pesquisa**, n. 43, p. 55-7, nov. 1982.

DOURADO, Luis Fernandes. **Plano Nacional de educação (2011-2020)**: avaliação e perspectivas. Goiás: Editora UFG, 2011.

ENGUITA, Fernandez Mariano. A ambiguidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarianização. **Teoria e Educação**, Porto alegre, n. 4, Dossiê: interpretando o trabalho docente, p. 41-61, 1991.

_____. “O magistério numa sociedade em mudança”. In: VEIGA, Ilma P.A. (Org.). **Caminhos da profissionalização do magistério**. Campinas: Papirus, 1998.

ENRIQUEZ, Eugène. Perda do trabalho, perda da identidade. In: NABUCO, Maria Regina; CARVALHO NETO, Antônio Moreira de (Orgs.). **Relações de trabalho contemporâneas**. Belo Horizonte: Instituto de Relações do Trabalho - IRT/PUC - Minas, 1999. 70p.

ESTEVE, José Manuel. **O mal-estar docente**: a sala de aula e a saúde dos professores. Bauru: Edusc, 1999.

FARIA FILHO, L. M. Instrução elementar no século XIX. In: LOPES, E. M. T.; FARIA FILHO, L. M.; VEIGA, C. G. **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000, p. 135-150.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

_____. FREIRE, P. R. A educação é um ato político. **Cadernos de Ciência**, Brasília, n. 24, p.21-22, jul./ago./set. 1991.

FREITAS, Luiz Carlos de. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. **Revista de Ciência da Educação: Educação e Sociedade**. Campinas/SP: CEDES, v. 23, n. 80, set. de 2002.

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

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. **Professores do Brasil**: impasses e desafios. Brasília: Unesco, 2009.

_____. Formação inicial de professores para a educação básica: pesquisas e políticas educacionais. **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 25, n. 57, p. 24-54, 2014.

GONÇALVES, J. P.; FARIA A. H.; REIS, M. G. F. A. Olhares dos professores homens de educação infantil: conquistas e preconceitos. **Perspectiva**: Florianópolis, v. 34, n. 3, p. 988-1014, set./dez. 2016.

GONZÁLEZ REY, F.L. **Pesquisa qualitativa em Psicologia**: caminhos e desafios. Tradução de Marcel Aristides Ferrada Silva. São Paulo: Pioneira, 2002.

GOUVEA, Leda Aparecida Vanelli Nabuco de. As condições de trabalho e o adoecimento de professores na agenda de uma entidade sindical. **Saúde debate** [online]. 2016, v. 40, n. 111, p. 206-219. ISSN 0103-1104. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/0103-1104201611116>>. Acesso em: 15 de jul. de 2108.

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

HORTA, José Silvério Baia. **Liberalismo, tecnologia e planejamento educacional do Brasil**. São Paulo: Cortez, 1982.

_____. Planejamento educacional. In: SAVIANI, D. et al. **Filosofia da educação brasileira**. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1987.

HOUAISS, Antônio. **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

IANNI, Octavio. **Estado e Planejamento no Brasil**. 5. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1996.

KINCHELOE, J. L. **A formação do professor como compromisso político**: mapeando o pós-modernismo. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997. p. 11-25.

KRAWCZYK, N. R. A construção social das políticas educacionais no Brasil e na América Latina. In: KRAWCZYK, N. R.; CAMPO, M. M.; HADDAD, S. (Org.). **O cenário educacional latino-americano no limiar do século XXI**: reformas em debate. Campinas: Autores Associados, 2000. p. 1-11.

KUENZER, A. Z. As políticas de formação: a constituição da identidade do professor sobrando. **Edu. Soc**, Campinas, v. 20, n. 68, p. 163-183, dez. 1999.

LOURO, G. L. Mulheres na sala de aula. In: PRIORE, M. D.; PINSK, B. C. (Org.). **História das mulheres no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2012. p. 441-481.

LAFER, Betty Mindlin. **Planejamento no Brasil**. São Paulo: Perspectiva, 1975.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação Escolar**: políticas, estrutura e organização. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2005. (Coleção Docência em Formação. Coordenação Antônio Joaquim Severino, Selma Garrido Pimenta).

LÔBO, José Ferreira de Sousa. **Ligeiras notas históricas da cidade de Bela Vista**. Ribeirão Preto: Typographia Barillari, 1939.

LOPES, Iberê. **Escola sem partido: a lei que quer amordçar o Brasil**. Disponível em: <http://www.cnte.org.br/index.php/cnte-na-midia/20027-escola-sem-partido-a-lei-que-quer-amordacar-0-brasil.html>. Acesso em: 20 de jul. de 2018.

MAGALHÃES, Solange Martins Oliveira. Profissionalização docente no contexto da universidade pública: condução do professor à expertise. In: SOUZA, Ruth Catarina C. R. de; MAGALHÃES, Solange Martins Oliveira. **Poiésis e Práxis II**: formação, profissionalização, práticas pedagógicas. Goiânia, Kelps, 2016.

O MANIFESTO dos Pioneiros da Educação Nova (1932). **Revista HISTEDBR** On-line, Campinas, n. especial, p. 188-204, ago. 2006. Disponível em: <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/revista/edicoes/22e/doc1_22e.pdf>. Acesso em: 14 mar. 2017.

MARX, Karl. **O capital**. Nova York: Internacional Publishers, 1967. v. I, p. 372.

MASCARENHAS, Ângela C. B. **O trabalho e a identidade política da classe trabalhadora**. Goiânia: Alternativa, 2002. p. 07-81.

MATUS, Carlos. Estado, processos decisórios e planejamento na América Latina. In: HADDAD, Paulo Roberto; EDLER, Paulo Soares (Orgs.). **Seminário estado e planejamento: os sonhos e a realidade**. Brasília: IPEA-CENDEC, 1988. p. 101-135.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**. 11. ed. São Paulo: Hucitec, 2008.

MONTEIRO, Karla. **A resistência dos professores**. <http://www.cnte.org.br/index.php/cnte-na-midia/19913-a-resistencia-dos-professores.html>. Acesso em: 20 de jul. de 2018.

NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1991.

OLIVEIRA, Francisco de. A economia brasileira: crítica à razão dualista. **Estudos Cebrap**, São Paulo: Cebrap, v. 2, p. 3-82, 1972.

_____. **Os direitos do antivalor: a economia política da hegemonia imperfeita**. Petrópolis: Vozes, 2003.

OLIVEIRA, João F.; PESSOA, Jadir de Moraes. O método em Bourdieu. In: PESSOA, Jadir de Moraes; OLIVEIRA, João F. (Orgs.). **Pesquisar com Bourdieu**. Goiânia: Câne Editorial, 2013, p. 15-30.

PADILHA, Paulo Roberto. **Planejamento dialógico: como construir o projeto político-pedagógico da escola**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2003. p. 29-71.

PARO, Vitor Henrique. Administração escolar e qualidade do ensino: o que os pais ou responsáveis têm a ver com isso? In: BASTOS, João Baptista (Org.). **Gestão democrática**. Rio de Janeiro: DP&A, 1999, p. 57-72. (2. ed. em 2001).

PARO, Vitor Henrique. **Gestão democrática da escola pública**. São Paulo: Ática, 2001.

Perfil Cultural, n. 2 (2006-2007). Bela Vista de Goiás: Órgão Oficial de Divulgação literária, artística e científica da Academia Belavistense de Letras, Artes e Ciências.

SANTANA, F. A. L.; NEVES, I. R. Saúde do trabalhador em educação: a gestão da saúde de professores de escolas públicas brasileiras. **Saúde Soc.** São Paulo, v. 26, n. 3, p. 786-797, 2017.

SAVIANI, Dermeval. Plano Nacional de Educação: antecedentes históricos. In: _____. **Da Nova LDB ao Novo Plano Nacional de Educação: por uma outra política educacional**. Campinas, SP: Autores Associados, 2002. (Coleção Educação Contemporânea). p. 73-78.

_____. Perspectiva marxiana do problema subjetividade-intersubjetividade. In: DUARTE, N. (Org.). **Crítica ao fetichismo da individualidade**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004. p. 21-52.

_____. Dermeval. **A lei da educação**: LDB: trajetória, limites e perspectivas. 13. ed. Rev. atual. e ampl. Campinas, SP: Autores Associados, 2016.

SHIROMA, Eneida O. O eufemismo da profissionalização. In: MORAES, Maria Célia M. de (Org.). **Iluminismo às avessas**: produção do conhecimento e políticas de formação docente. Rio de Janeiro: CP&A, 2003. p. 61-79.

SOUZA, Celina. Federalismo e gasto social no Brasil: tensões e tendências. **Lua Nova**, São Paulo, n. 52, p. 5-28, 2009.

ANEXOS

Anexo 1: Metas e estratégias do PNE (2014/2024) que tratam de forma direta da formação e valorização docente

METAS	ESTRATÉGIAS
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.	15.1. Atuar, conjuntamente, com base em plano estratégico que apresente diagnóstico das necessidades de formação de profissionais da educação e da capacidade de atendimento, por parte de instituições públicas e comunitárias de educação superior existentes nos estados, Distrito Federal e municípios, e defina obrigações recíprocas entre os partícipes; 15.2. Consolidar o financiamento estudantil a estudantes matriculados em cursos de licenciatura com avaliação positiva pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes), na forma da Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004, inclusive a amortização do saldo devedor pela docência efetiva na rede pública de educação básica; 15.3. Ampliar programa permanente de iniciação à docência a estudantes matriculados em cursos de licenciatura, a fim de aprimorar a formação de profissionais para atuar no magistério da educação básica; 15.4. Consolidar e ampliar plataforma eletrônica para organizar a oferta e as matrículas em cursos de formação inicial e continuada de profissionais da educação, bem como para divulgar e atualizar seus currículos eletrônicos; 15.5. Implementar programas específicos para formação de profissionais da educação para as escolas do campo e de comunidades indígenas e quilombolas e para a educação especial; 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; 15.7. Garantir, por meio das funções de avaliação, regulação e supervisão da educação superior, a plena implementação das respectivas diretrizes curriculares; 15.8. Valorizar as práticas de ensino e os estágios nos cursos de formação de nível médio e superior dos profissionais da educação, visando ao trabalho sistemático de articulação entre a formação acadêmica e as demandas da educação básica; 15.9. Implementar cursos e programas especiais para assegurar formação específica na educação superior, nas respectivas áreas de atuação, aos docentes com formação de nível médio na modalidade normal, não licenciados ou licenciados em área diversa da de atuação docente, em efetivo exercício; 15.10. Fomentar a oferta de cursos técnicos de nível médio e áreas de atuação, dos(as) profissionais da educação de outros segmentos que não os do magistério; 15.11. Implantar, no prazo de um ano de vigência desta lei, política nacional de formação continuada para os (as) profissionais da educação de outros segmentos que não os do

	magistério, construída em regime de colaboração entre os entes federados; 15.12. Instituir programa de concessão de bolsas de estudos para que os professores de idiomas das escolas públicas de educação básica realizem estudos de imersão e aperfeiçoamento nos países que tenham como idioma nativo as línguas que lecionem; 15.13. Desenvolver modelos de formação docente para a educação profissional que valorizem a experiência prática, por meio da oferta, nas redes federal e estaduais de educação profissional, de cursos voltados à complementação e certificação didático-pedagógica de profissionais experientes.
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.	16.1. Realizar, em regime de colaboração, o planejamento estratégico para dimensionamento da demanda por formação continuada e fomentar a respectiva oferta por parte das instituições públicas de educação superior, de forma orgânica e articulada às políticas de formação dos estados, do Distrito Federal e dos municípios; 16.2. Consolidar política nacional de formação de professores e professoras da educação básica, definindo diretrizes nacionais, áreas prioritárias, instituições formadoras e processos de certificação das atividades formativas; 16.3. Expandir programa de composição de acervo de obras didáticas, paradidáticas e de literatura e de dicionários, e programa específico de acesso a bens culturais, incluindo obras e materiais produzidos em libras e em braile, sem prejuízo de outros, a serem disponibilizados para os professores e as professoras da rede pública de educação básica, favorecendo a construção do conhecimento e a valorização da cultura da investigação; 16.4. Ampliar e consolidar portal eletrônico para subsidiar a atuação dos professores e das professoras da educação básica, disponibilizando gratuitamente materiais didáticos e pedagógicos suplementares, inclusive aqueles com formato acessível; 16.5. Ampliar a oferta de bolsas de estudo para pós-graduação dos professores e das professoras e demais profissionais da educação básica; 16.6. Fortalecer a formação dos professores e das professoras das escolas públicas de educação básica, por meio da implementação das ações do Plano Nacional do Livro e Leitura e da instituição de programa nacional de disponibilização de recursos para acesso a bens culturais pelo magistério público.
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.	17.1. Constituir, por iniciativa do Ministério da Educação, até o final do primeiro ano de vigência deste PNE, fórum permanente, com representação da União, dos estados, do Distrito Federal, dos municípios e dos trabalhadores da educação, para acompanhamento da atualização progressiva do valor do piso salarial nacional para os profissionais do magistério público da educação básica; 17.2. Constituir como tarefa do fórum permanente o acompanhamento da evolução salarial por meio de indicadores da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad), periodicamente divulgados pela Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE); 17.3. Implementar, no âmbito da União, dos estados, do Distrito Federal e dos municípios, planos de carreira para os(as)

	profissionais do magistério das redes públicas de educação básica, observados os critérios estabelecidos na Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008, com implantação gradual do cumprimento da jornada de trabalho em um único estabelecimento escolar; 17.4. Ampliar a assistência financeira específica da União aos entes federados para implementação de políticas de valorização dos (as) profissionais do magistério, em particular o piso salarial nacional profissional.
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.	18.1. Estruturar as redes públicas de educação básica de modo que, até o início do terceiro ano de vigência deste PNE, noventa por cento, no mínimo, dos respectivos profissionais do magistério e cinquenta por cento, no mínimo, dos respectivos profissionais da educação não docentes sejam ocupantes de cargos de provimento efetivo e estejam em exercício nas redes escolares a que se encontrem vinculados; 18.2. Implantar, nas redes públicas de educação básica e superior, acompanhamento dos profissionais iniciantes, supervisionados por equipe de profissionais experientes, a fim de fundamentar, com base em avaliação documentada, a decisão pela efetivação após o estágio probatório e oferecer, durante esse período, curso de aprofundamento de estudos na área de atuação do(a) professor(a), com destaque para os conteúdos a serem ensinados e as metodologias de ensino de cada disciplina; 18.3. Realizar, por iniciativa do Ministério da Educação, a cada dois anos a partir do segundo ano de vigência deste PNE, prova nacional para subsidiar os estados, o Distrito Federal e os municípios, mediante adesão, na realização de concursos públicos de admissão de profissionais do magistério da educação básica pública; 18.4. Prever, nos planos de carreira dos profissionais da educação dos estados, do Distrito Federal e dos municípios, licenças remuneradas e incentivos para qualificação profissional, inclusive em nível de pós-graduação stricto sensu; 18.5. Realizar anualmente, a partir do segundo ano de vigência deste PNE, por iniciativa do Ministério da Educação, em regime de colaboração, o censo dos (as) profissionais da educação básica de outros segmentos que não os do magistério; 18.6. Considerar as especificidades socioculturais das escolas do campo e das comunidades indígenas e quilombolas no provimento de cargos efetivos para essas escolas; 18.7. Priorizar o repasse de transferências federais voluntárias, na área de educação, para os estados, o Distrito Federal e os municípios que tenham aprovado lei específica estabelecendo planos de carreira para os (as) profissionais da educação; 18.8. Estimular a existência de comissões permanentes de profissionais da educação de todos os sistemas de ensino, em todas as instâncias da federação, para subsidiar os órgãos competentes na elaboração, reestruturação e implementação dos planos de carreira.

Fonte: (http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm- Acesso em 02 de Maio de 2017).

Anexo 2: Metas e estratégias do PNE (2014/2024) que tratam de forma secundária da formação docente

METAS	ESTRATÉGIAS
Meta 1: universalizar, até 2016, a educação infantil na pré-escola para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade e ampliar a oferta de educação infantil em creches de forma a atender, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das crianças de até 3 (três) anos até o final da vigência deste PNE.	1.8- promover a formação inicial e continuada dos (as) profissionais da educação infantil, garantindo, progressivamente, o atendimento por profissionais com formação superior;
Meta 3: universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de 15 (quinze) a 17 (dezessete) anos e elevar, até o final do período de vigência deste PNE, a taxa líquida de matrículas no ensino médio para 85% (oitenta e cinco por cento).	3.1- institucionalizar programa nacional de renovação do ensino médio, a fim de incentivar práticas pedagógicas com abordagens interdisciplinares estruturadas pela relação entre teoria e prática, por meio de currículos escolares que organizem, de maneira flexível e diversificada, conteúdos obrigatórios e eletivos articulados em dimensões como ciência, trabalho, linguagens, tecnologia, cultura e esporte, garantindo-se a aquisição de equipamentos e laboratórios, a produção de material didático específico, a formação continuada de professores e a articulação com instituições acadêmicas, esportivas e culturais;
Meta 4: universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados.	4.3- implantar, ao longo deste PNE, salas de recursos multifuncionais e fomentar a formação continuada de professores e professoras para o atendimento educacional especializado nas escolas urbanas, do campo, indígenas e de comunidades quilombolas;
Meta 5: alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º (terceiro) ano do ensino fundamental.	5.6- promover e estimular a formação inicial e continuada de professores (as) para a alfabetização de crianças, com o conhecimento de novas tecnologias educacionais e práticas pedagógicas inovadoras, estimulando a articulação entre programas de pós-graduação stricto sensu e ações de formação continuada de professores (as) para a alfabetização;
Meta 7: fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem de modo a atingir as seguintes médias nacionais para o Ideb [...].	7.4- induzir processo contínuo de autoavaliação das escolas de educação básica, por meio da constituição de instrumentos de avaliação que orientem as dimensões a serem fortalecidas, destacando-se a elaboração de planejamento estratégico, a melhoria contínua da qualidade educacional, a formação continuada dos (as) profissionais da educação e o aprimoramento da gestão democrática; 7.5- formalizar e executar os planos de ações articuladas dando cumprimento às metas de qualidade estabelecidas para a educação básica pública e às estratégias de apoio técnico e

	financeiro voltadas à melhoria da gestão educacional, à formação de professores e professoras e profissionais de serviços e apoio escolares, à ampliação e ao desenvolvimento de recursos pedagógicos e à melhoria e expansão da infraestrutura física da rede escolar; 7.26- consolidar a educação escolar no campo de populações tradicionais, de populações itinerantes e de comunidades indígenas e quilombolas, respeitando a articulação entre os ambientes escolares e comunitários e garantindo: o desenvolvimento sustentável e preservação da identidade cultural; a participação da comunidade na definição do modelo de organização pedagógica e de gestão das instituições, consideradas as práticas socioculturais e as formas particulares de organização do tempo; a oferta bilíngue na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, em língua materna das comunidades indígenas e em língua portuguesa; a reestruturação e a aquisição de equipamentos; a oferta de programa para a formação inicial e continuada de profissionais da educação; e o atendimento em educação especial; 7.33- promover, com especial ênfase, em consonância com as diretrizes do Plano Nacional do Livro e da Leitura, a formação de leitores e leitoras e a capacitação de professores e professoras, bibliotecários e bibliotecárias e agentes da comunidade para atuar como mediadores e mediadoras da leitura, de acordo com a especificidade das diferentes etapas do desenvolvimento e da aprendizagem; 7.34- instituir, em articulação com os Estados, os Municípios e o Distrito Federal, programa nacional de formação de professores e professoras e de alunos e alunas para promover e consolidar política de preservação da memória nacional;
Meta 10: oferecer, no mínimo, 25% (vinte e cinco por cento) das matrículas de educação de jovens e adultos, nos ensinos fundamental e médio, na forma integrada à educação profissional.	10.11- implementar mecanismos de reconhecimento de saberes dos jovens e adultos trabalhadores, a serem considerados na articulação curricular dos cursos de formação inicial e continuada e dos cursos técnicos de nível médio.
Meta 12: elevar a taxa bruta de matrícula na educação superior para 50% (cinquenta por cento) e a taxa líquida para 33% (trinta e três por cento) da população de 18 (dezoito) a 24 (vinte e quatro) anos, assegurada a qualidade da oferta e expansão para, pelo menos, 40% (quarenta por cento) das novas matrículas, no segmento público.	12.4- fomentar a oferta de educação superior pública e gratuita prioritariamente para a formação de professores e professoras para a educação básica, sobretudo nas áreas de ciências e matemática, bem como para atender ao déficit de profissionais em áreas específicas; 12.12- consolidar e ampliar programas e ações de incentivo à mobilidade estudantil e docente em cursos de graduação e pós-graduação, em âmbito nacional e internacional, tendo em vista o enriquecimento da formação de nível superior;

Fonte: (http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm- Acesso em 02 de Maio de 2017).

Anexo 3: Metas e estratégias do PME (2015/2024) que tratam de forma direta da formação e valorização docente

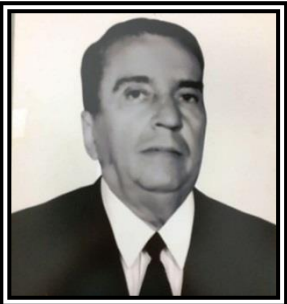
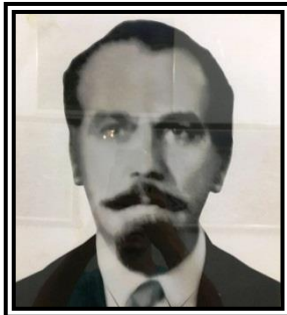
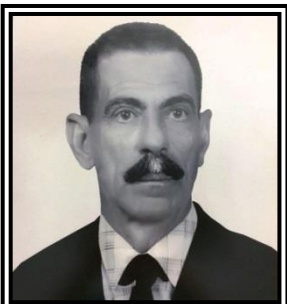
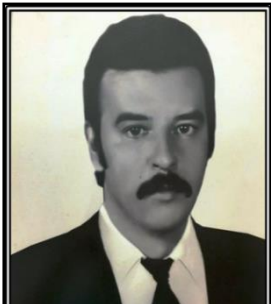
METAS	ESTRATÉGIAS
Meta 15: Garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de 1 (um) ano de vigência deste PME, política nacional de formação dos Profissionais da Educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurado que todos os professores e as professoras da Educação Básica da Rede Municipal de Educação possuam formação específica de nível superior, obtida em Curso de Licenciatura na área de conhecimento em que atuam.	15.1 Realizar concurso público para professores e demais profissionais da Educação, de forma a garantir melhorias na qualidade e no funcionamento de todas as Unidades Escolares da Rede Municipal de Educação; 15.2 Garantir aos educadores acesso aos meios, espaços e produções culturais como teatro, cinema, museu, exposições, feiras culturais, entre outros, visando a integração sociocultural como elemento de agregação de conhecimento; 15.3 Ampliar gradativamente a jornada de trabalho dos coordenadores pedagógicos e professores da Rede Municipal de Educação para 40 horas semanais, de forma a viabilizar a alfabetização nos primeiros anos do Ensino Fundamental e garantir a melhoria da qualidade e do funcionamento das Unidades Escolares, bem como possibilitar uma melhoria na qualidade de vida desses profissionais; 15.4 Assegurar as condições e o cumprimento de 1/3 da jornada de trabalho dos profissionais do magistério da Rede Municipal de Educação, destinado às atividades extraclasse preferencialmente no próprio local de trabalho, garantindo que o professor prepare suas aulas, realize estudos e pesquisas, prepare e corrija avaliações e trabalhos, participe de programas de formação continuada e tenha acompanhamento técnico pedagógico sistemático da sua prática educativa; 15.5 Contemplar e ampliar na infraestrutura existente das Unidades Escolares espaços de convivência adequada para os trabalhadores da educação equipados com recursos tecnológicos e acesso à internet; 15.6 Valorizar os profissionais do magistério da Rede Municipal da Educação básica, através do acesso gratuito aos instrumentos tecnológicos e equipamentos, com o acesso gratuito à internet aos professores em efetivo exercício; 15.7 Implementar políticas de valorização profissional específicas para os especialistas em educação, contemplando a formação continuada e condições de trabalho; 15.8 Instituir programa de acompanhamento do professor iniciante na Rede Municipal de Educação, supervisionado por equipe de profissionais experientes, a fim de fundamentar, com base em avaliação documentada, a decisão pela efetivação após o estágio probatório e oferecer, durante este período, curso de aprofundamento de estudos na área de atuação do professor, com destaque para os conteúdos a serem ensinados e as metodologias de ensino; 15.9 Cumprir o estatuto do magistério dos professores da Rede

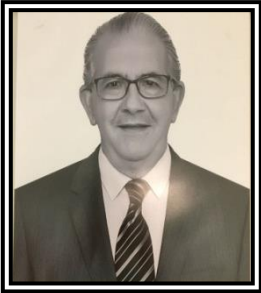
	Municipal de Educação; 15.10 Assegurar a existência de comissão permanente de profissionais da educação com vistas ao cumprimento e avaliação contínua do estatuto do magistério; 15.11 Garantir a formação continuada aos profissionais administrativos e operacionais da Rede Municipal de Educação, em parceria com as Instituições de Educação Superior e demais instituições de ensino da sociedade civil, para uma prática mais efetiva no processo educacional de qualidade; 15.12 Garantir formação continuada aos professores do Ensino fundamental em cumprimento à política de alfabetização; 15.13 Realizar estudos em parceria com as Instituições de Educação Superior a fim de desenvolver tecnologias educacionais específicas na área de alfabetização; 15.14 Garantir a formação continuada dos professores da Rede Municipal de Educação, em parceria com as Instituições de Educação superior, utilizando novas tecnologias educacionais, para uma prática mais efetiva no processo de aprendizagem, atendendo as especificidades das etapas, modalidades e diversidades; 15.15 Estabelecer parcerias com instituições de Educação Superior para habilitar, na área pedagógica, 100% dos educadores da Educação Infantil e Ensino Fundamental da Rede Municipal de Educação, durante a vigência deste PME; 15.16 Promover oficinas de gestão e acompanhamento de programas e projetos financiados com recursos públicos aos conselheiros (as) escolares com foco no controle social; 15.17 Garantir a política de formação continuada para os Profissionais da Educação de jovens e adultos atendendo a todos os seus programas e projetos, bem como peculiaridades dos estudantes dessa modalidade de ensino; 15.18 Promover formação continuada para os Profissionais da Educação da Rede Municipal de Educação para o atendimento dos estudantes público alvo da educação especial, bem como atender à diversidade de estudantes no que diz respeito às relações de gênero, diversidade sexual e relações etnicorraciais; 15.19 Assegurar a formação inicial e continuada de professores para o atendimento educacional especializado nas escolas urbanas, do campo, indígenas, ciganos e de comunidades quilombolas; 15.20 Assegurar formação específica e condições especiais de trabalho aos Profissionais da Educação, lotados em estabelecimentos penais, com base nas diretrizes nacionais em regime de colaboração; 15.21 Promover, anualmente, o Fórum Municipal de Educação como forma de atualização dos Profissionais da Educação de Bela Vista de Goiás;
--	--

	15.22 Assegurar formação continuada envolvendo 100% das Unidades Escolares da Rede Municipal de Educação na área de gestão e acompanhamento dos programas e projetos financiados com recursos públicos para equipe técnico-pedagógica e conselheiros escolares das Unidades Escolares, a fim de garantir melhor aplicação dos recursos; 15.23 Assegurar a realização de encontros para discutir sobre a Educação Infantil, concebendo estes, como espaços de formação e divulgação de iniciativas inovadoras pelas Instituições de Educação Infantil, assim como de avanço na produção de conhecimentos teóricos sobre a infância e a prática pedagógica, além de valorização do professor; 15.24 Assegurar a formação específica em Tecnologia de Informação e Comunicação Digital a 100% dos professores da Rede Municipal de Educação, considerando as especificidades e diversidades de todas as etapas e modalidades de ensino; 15.25 Garantir o número de matrículas por etapa e modalidade de ensino em sala de aula, dentro de uma relação adequada entre o número de estudantes por turma e por professor, como forma de valorizá-lo, possibilitando uma educação de qualidade; 15.26 Promover o desenvolvimento de metodologias, materiais didáticos, equipamentos e recursos de tecnologia assistiva com vistas a promoção do ensino e da aprendizagem, bem como para a melhoria das condições de acessibilidade dos estudantes público alvo da educação especial; 15.27 Socializar projetos, pesquisas e publicações desenvolvidos nas Unidades Escolares da Rede Municipal de Educação, na perspectiva de valorizar as produções dos profissionais.
Meta 16: Contribuir para a formação, em nível de Pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos Professores da Educação Básica da Rede Municipal de Educação, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos(as) os(as) profissionais da educação básica da rede, formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos Sistemas de Ensino.	16.1 Firmar convênios/parcerias com instituições de Educação Superior para oferecimento de cursos de Especialização, Mestrado e Doutorado na área da Educação para os Profissionais da Educação da Rede Municipal de Educação; 16.2 Expandir o acervo de obras didáticas e paradidáticas, literatura e dicionários, acesso a bens culturais, incluindo obras e materiais produzidos em libras e <i>Braille</i>, sem prejuízo de outros, disponibilizados para os professores da Rede Municipal de Educação, favorecendo a construção do conhecimento, da cultura e da investigação; 16.3 Divulgar e incentivar a utilização do Portal Eletrônico para subsidiar a atuação dos professores e das professoras da Educação Básica, que disponibiliza gratuitamente materiais didáticos e pedagógicos suplementares, inclusive aqueles com formato acessível; 16.4 Estimular a busca de Cursos de Graduação e Pós-Graduação, <i>Lacto Senso</i> e <i>Stricto Senso</i> pelos professores, nas diferentes áreas de atuação; 16.5 Fortalecer a formação dos professores e das professoras das

	escolas públicas de Educação Básica, por meio das ações do Plano Nacional do Livro e Leitura e do programa nacional de disponibilização de recursos para acesso a bens culturais pelo magistério público.
Meta 17: Valorizar os(as) profissionais do magistério da Rede Municipal de Educação, de forma a contribuir para a equiparação do seu rendimento médio ao dos(as) demais profissionais com escolaridade equivalente, até o final do sexto ano de vigência deste PME.	17.1 Valorizar os Profissionais da Educação da Rede Municipal de Educação, de forma a equiparar seu rendimento médio aos dos demais profissionais com escolaridade equivalente até o final do sexto ano de vigência deste PME; 17.2 Garantir as condições materiais, financeiras e humanas para implementação de uma política de formação continuada na Rede Municipal de Educação, de forma articulada, contemplando os diversos seguimentos da escola (docentes, gestores, secretários, administrativos, coordenadores pedagógicos e demais servidores), com foco nas dimensões pedagógicas, administrativas, financeiras e relacionais assegurando as peculiaridades das escolas de tempo parcial e de tempo integral; 17.3 Reivindicar a assistência financeira específica da União aos entes federados para implementação de políticas de valorização dos(as) profissionais do magistério, em particular o piso salarial nacional profissional.
Meta 18: Assegurar, periodicamente a revisão do Plano de Carreira dos Profissionais da Educação da Rede Municipal de Educação de Bela Vista de Goiás e garantir a atualização salarial, tomando como referencial o Piso Salarial Nacional Profissional, definido em Lei Federal, nos termos do inciso VIII do art. 206 da Constituição Federal.	18.1 Estimular a articulação entre a pós-graduação, núcleos de pesquisa e cursos de formação para profissionais da educação, de modo a garantir a elaboração de propostas pedagógicas capazes de incorporar os avanços de pesquisas ligadas ao processo de alfabetização no atendimento da população; 18.2 Prever, nos Planos de Cargos e Carreira dos Profissionais da Educação do município, incentivos para qualificação profissional, inclusive em nível de Pós-graduação; 18.3 Valorizar os Profissionais da Educação que concluírem os cursos de Mestrado e Doutorado, garantindo-lhes a ascensão na carreira do Plano de Cargos e Salários, de forma a garantir a gratificação de formação avançada de 40% para Mestrado e 50% para Doutorado; 18.4 Garantir o direito de licença para aprimoramento profissional para Progressão Avançada para Cursos de Pós-graduação Stricto Sensu: Mestrado e Doutorado;

Anexo 4: Galeria de fotos dos ex-prefeitos de Bela Vista de Goiás

Prefeito Sebastião Lobo	Prefeito Dr. Francisco Taveira	Prefeito Dr. José Camilo de Oliveira
 Período de Gestão: 1938-1946/ 1955-1965 Partido político: PSD	 Período de Gestão: 1947-1950 Partido político: PSD	 Período de Gestão: 1951-1954 Partido político: UDN
Prefeito Gumercindo Manoel do Nascimento	Prefeito Orismundo Peixoto dos Santos	Prefeito José Francisco Teles
 Período de Gestão: 1966- 1969/1973-1976 Partido político: ARENA	 Período de Gestão: 1970/1972 Partido político: ARENA	 Período de Gestão: 1977- 1982/1989-1992 Partido político: PDC/PDS
Prefeito Vanderlan Celso e Silva	Prefeito José Eduardo Ferreira Campanhã	Prefeito Otacílio Ricardo de Souza
 Período de Gestão: 1983- 1988/1993-1996 Partido político: PMDB	 Período de Gestão: 1997-2000 Partido político: PMDB	 Período de Gestão: 2001-07 de março de 2003/a partir de 01 de junho de 2004. Partido político: PFL e PTC

Prefeito Wanderley Rodrigues de Siqueira	Prefeito Wilson Marcos Teles	Prefeito Eurípedes José do Carmo
 Período de Gestão: 08 de março 2003- 01 de junho de 2004 Partido político: PP	 Período de Gestão: 2005-2008 Partido político: PT	 Período de Gestão: 2009-2012/2013/2016 Partido político: PSC

Fonte: Galeria de fotos dos ex-prefeitos de Bela Vista de Goiás, Lei n. 982 de 09 de junho de 1993.

Anexo 5: Questionário aplicado aos docentes da Rede Municipal de Educação de Bela Vista de Goiás
QUESTIONÁRIO DE PESQUISA

Prezado (a) Professor (a),

Este questionário é um instrumento de coleta de informações para uma pesquisa de Mestrado em Educação que tem como objetivo: compreender o processo de formação e valorização dos professores na rede pública municipal de Bela Vista de Goiás. Sua participação é importante porque contribuirá para o diagnóstico da realidade vivenciada pela categoria no que tange a formação e valorização docente.

Os resultados dessa pesquisa serão entregues a você oportunamente.

O preenchimento e entrega do questionário significa que você autoriza a utilização das informações contidas em suas respostas nesta pesquisa.

Esclarecemos que a sua identidade será mantida em sigilo, bem como quaisquer informações que possam propiciar a sua identificação.

1. Sexo:

- a) ☐ Feminino b) ☐ Masculino

2. Qual é o seu estado civil?

- a) ☐ Solteiro d) ☐ Vive com companheiro
b) ☐ Viúvo e) ☐ Casado
c) ☐ Divorciado f) ☐ Separado

3. Com relação a seu curso superior, você possui:

- a) ☐ Curso Normal Superior
b) ☐ Pedagogia. Habilitação (área) em: _____
c) ☐ Licenciatura em: _____
d) ☐ Outros. Quais: _____

4. Com relação ao seu curso superior, você se formou em uma instituição:

- a) ☐ Pública Federal d) ☐ Particular
b) ☐ Pública Estadual e) ☐ Confessional/Comunitária/Filantrópica
c) ☐ Pública Municipal f) ☐ Outros: _____

5. Você possui pós-graduação? Quais cursos realizou?

- a) ☐ Especialização em: _____
b) ☐ Mestrado em: _____
c) ☐ Doutorado em: _____
d) _____

6. Quais atividades, tarefas ou cursos de formação continuada você participou no último ano?

7. Em sua opinião, a atual política nacional de formação docente é:

- a) ☐ Satisfatória, pois oferece boas oportunidades de formação em serviço.
- b) ☐ Insatisfatória, pois não contempla a maioria dos docentes em atividade.
- c) ☐ Satisfatória, mas deve ser melhorada.
- d) ☐ Insatisfatória e precisa ser reformulada.
- e) ☐ Não conheço a atual política nacional de formação docente.

8. Qual seu tipo de vínculo ou contrato de trabalho com esta unidade educacional?

- a) ☐ Estatutário (concursado)
- b) ☐ CLT/carteira assinada
- c) ☐ Temporário/Substituto/Designado
- d) ☐ Estágio com remuneração
- e) ☐ Outro. Qual? _____

9. Qual é a função que você ocupa nesta Unidade Educacional? _____

10. Em quais etapas/segmentos da Educação Básica você trabalha nesta unidade educacional?

- a) ☐ Educação Infantil [0 a 3 anos]
- b) ☐ Educação Infantil [4 a 5 anos]
- c) ☐ Ensino Fundamental [1º ao 5º ano]
- d) ☐ Ensino Fundamental [EJA]

11. Há quanto tempo você trabalha com educação?

- a) ☐ De 1 a 5 anos
- b) ☐ De 6 a 10 anos
- c) ☐ De 11 a 15 anos
- d) ☐ De 16 a 20 anos
- e) ☐ De 21 a 25 anos
- d) ☐ De 26 a 30 anos

12. Quais são os aspectos mais valorizados em seu Plano de Cargos e Salários? (Pode escolher até 3).

- a) ☐ Tempo de serviço
- b) ☐ Titulação (graduação, especialização, mestrado, doutorado).
- c) ☐ Participação em atividades de formação continuada (palestras, cursos em serviço).
- d) ☐ Avaliação de desempenho.
- e) Outros _____
- f) ☐ Desconheço o Plano de Cargos e Salários

18. Você exerce alguma atividade remunerada em outro setor não ligado à educação?a) () Não (Vá para questão 20)

b) () _____) Sim.

Qual? _____

19. Qual sua renda mensal neste outro setor? (Indicado na questão 17)

a) () Até 1 salário mínimo (SM) (até R\$ 937,00).

b) () Mais de 1 SM a 2 SM (de R\$ 937,01 a R\$ 1.874,00)

c) () Mais de 2 SM a 3 SM (de R\$ 1.874,01 a R\$ 2.811,00)

d) () Mais de 3 SM a 4 SM (de R\$ 2.811,01 a R\$ 3.748,00)

e) () Mais de 4 SM a 5 SM (de R\$ 3.748,01 a R\$ 4.685,00)

f) () Mais de 5 SM a 7 SM (de R\$ 4.685,01 a R\$ 6.559,00)

g) () Mais de 7 SM a 10 SM (de R\$ 6.559,01 a R\$ 9.370,00)

h) () Mais de 10 SM a 20 SM (de R\$ 9.370,01 a R\$ 18.740,00)

i) () Acima de 20 SM (acima de R\$ 18.740,01)

20. Qual a renda familiar, incluindo a sua? (Soma dos rendimentos de todas as pessoas da sua casa).

a) () Até 1 salário mínimo (SM) (até R\$ 937,00).

b) () Mais de 1 SM a 2 SM (de R\$ 937,01 a R\$ 1.874,00)

c) () Mais de 2 SM a 3 SM (de R\$ 1.874,01 a R\$ 2.811,00)

d) () Mais de 3 SM a 4 SM (de R\$ 2.811,01 a R\$ 3.748,00)

e) () Mais de 4 SM a 5 SM (de R\$ 3.748,01 a R\$ 4.685,00)

f) () Mais de 5 SM a 7 SM (de R\$ 4.685,01 a R\$ 6.559,00)

g) () Mais de 7 SM a 10 SM (de R\$ 6.559,01 a R\$ 9.370,00)

h) () Mais de 10 SM a 20 SM (de R\$ 9.370,01 a R\$ 18.740,00)

i) () Acima de 20 SM (acima de R\$ 18.740,01)

21. Você é o principal provedor de renda de sua casa?

a) () Não () Sim

22. Qual o tempo médio você gasta para se locomover entre essas unidades educacionais?

a) () Menos de 30 minutos

b) () Entre 30 minutos e 1 hora

c) () Aproximadamente 1 hora

d) () Aproximadamente 2 horas

e) () Aproximadamente 3 horas

23. Qual o principal meio de transporte que você utiliza para se locomover até a(s) unidade(s) educacional (is) onde trabalha?

a) () Veículo próprio b) () A pé c) () Bicicleta d) () Moto e) () Ônibus f) () Outros.

Quais? _____

24. Qual é a sua carga horária de trabalho semanal nesta Unidade Educacional?

- a) ☐ 30 horas
- b) ☐ 40 horas
- c) ☐ 60 horas
- d) ☐ Mais de 60 horas

25. Nesta unidade educacional, você conta com tempo remunerado (dentro do seu salário) para dedicar-se a atividades extraclases? (de estudos, planejamento e avaliação, atendimento aos alunos/crianças e pais de alunos, preparação de aulas, correção de trabalhos, pesquisas, reuniões pedagógicas e administrativas, entre outras).

- a) ☐ Não
- b) ☐ Sim

26. Quantos alunos/crianças há, em média, em sua(s) turma(s) nesta Unidade Educacional?

- a) ☐ De 10 a 15 alunos
- b) ☐ De 16 a 20 alunos
- c) ☐ De 21 a 25 alunos
- d) ☐ De 26 a 30 alunos
- e) ☐ De 31 a 35 alunos
- f) ☐ Acima de 35 alunos

27. Você conta com o apoio de monitores para o acompanhamento de seus alunos/crianças?

- a) ☐ Não
- b) ☐ Sim

28. Você costuma levar alguma atividade do seu trabalho para realizar em casa?

- a) ☐ Sempre
- b) ☐ Frequentemente
- c) ☐ Raramente
- d) ☐ Nunca

29. Com relação aos aspectos relacionados sobre a organização e gestão desta unidade educacional, qual o seu grau de concordância?

ITEM	Grau de concordância
A gestão e o projeto político-pedagógico é resultado de um trabalho coletivo e colaborativo dos docentes.	☐ Concordo ☐ Discordo ☐ Indiferente
O financiamento da educação garante condições adequadas de trabalho.	☐ Concordo ☐ Discordo ☐ Indiferente
A direção desta unidade educacional passa a maior parte de seu tempo resolvendo problemas administrativos.	☐ Concordo ☐ Discordo ☐ Indiferente

30. Pensando no seu trabalho nos próximos anos, quais perspectivas parecem mais realizáveis?(Marque no máximo 3 alternativas por ordem de importância, sendo 1(um) para a mais importante).

- a) ☐ Continuar na mesma função na rede em que trabalho.
- b) ☐ Mudar de função na mesma rede em que trabalho.
- c) ☐ Fazer concurso público para outra rede de ensino.
- d) ☐ Aposentar-me.
- e) ☐ Trabalhar em mais turnos para complementar a renda.
- f) ☐ Fazer curso superior ou pós-graduação.
- g) ☐ Mudar de profissão.
- h) ☐ Outras. Especificar: _____

31. O que você avalia que seria importante para melhorar a qualidade do seu trabalho? (marque no máximo 3 alternativas por ordem de importância, sendo 1(um) para a mais importante)

- a) ☐ Reduzir o número de alunos/crianças por turma.
- b) ☐ Aumentar o número de horas destinadas às atividades extraclasse.
- c) ☐ Ter dedicação exclusiva a uma única unidade educacional.
- d) ☐ Receber mais capacitação para as atividades que exerce.
- e) ☐ Receber melhor remuneração (ter aumento de salário).
- f) ☐ Contar com maior apoio técnico nas suas atividades.
- g) ☐ Outra. Especificar: _____

32. Em relação à sua situação nesta Unidade Educacional, responda:

Você está se sentindo forçado a dominar práticas, novos saberes, novas competências, novas funções e responsabilidades?	☐ Não	☐ Sim
Você assume novas responsabilidades de forma natural?	☐ Não	☐ Sim
Você procura se adaptar a novas exigências profissionais?	☐ Não	☐ Sim
Você observa transformações e repercussões das políticas educacionais sobre o seu trabalho?	☐ Não	☐ Sim
Você se considera responsável pela classificação de sua unidade educacional nas avaliações realizadas pelos governos federal, estadual e/ou municipal?	☐ Não	☐ Sim
Você tem se sentido constrangido a mudar sua forma de trabalho em razão dos resultados dos exames de avaliação?	☐ Não	☐ Sim

33. Em relação ao trabalho que você realiza, de quem recebe mais cobranças? (Indique apenas o principal).

- a) ☐ Dos pais.
- b) ☐ Dos alunos.
- c) ☐ Da direção da unidade educacional.
- d) ☐ Da coordenação pedagógica.
- e) ☐ Dos colegas.
- f) ☐ Da Secretaria de Educação.
- g) ☐ De você mesmo.
- h) ☐ Outros. Especifique: _____

34. Como você se manifesta quando discorda de uma medida que interfere diretamente no seu trabalho? (Pode marcar até 3 opções).

- a) ☐ Conversa pelos corredores.
- b) ☐ Conversa com os colegas na sala dos professores.
- c) ☐ Conversa com a direção da unidade educacional.
- d) ☐ Fica em silêncio, apesar da insatisfação.
- e) ☐ Não cumpre abertamente as normas e exigências com as quais não concorda.
- f) ☐ Aceita e cumpre as exigências, pois acha que não adianta reclamar.
- g) ☐ Aparenta aceitar, mas só cumpre as exigências que considera coerentes.
- h) ☐ Reclama com o sindicato.
- i) ☐ Outros. Especifique: _____

35. Você é filiado ao sindicato?

- a) ☐ Não
- b) ☐ Sim, e participo ativamente de todas as ações e tomadas de decisões.
- c) ☐ Sim, e participo esporadicamente das ações e tomadas de decisões.
- d) ☐ Sim, mas não participo das ações e tomadas de decisões.

36. Como você avalia a atuação do sindicato em relação aos problemas que afetam o seu trabalho?

- a) ☐ Muito satisfatória
- b) ☐ Satisfatória
- c) ☐ Pouco satisfatória
- d) ☐ Insatisfatória

37. Nos últimos 24 meses, você se afastou do trabalho por licença médica?

- a) ☐ Não b) ☐ Sim

*** Se sim, qual o motivo do afastamento:**

- a) ☐ Estresse.
- b) ☐ Depressão, ansiedade ou nervosismo.
- c) ☐ Doenças musculoesqueléticas.
- d) ☐ Problemas de voz.
- e) ☐ Outros. Especificar: _____

*** Qual tempo de afastamento:**

- a) ☐ Até duas semanas
- b) ☐ Duas semanas
- c) ☐ Três semanas
- d) ☐ Um mês
- e) ☐ Mais de um mês

38. Este afastamento o levou à readaptação de função?

- a) ☐ Não b) ☐ Sim

Se sim, você teve redução de sua remuneração neste período de afastamento?

- a) ☐ Não b) ☐ Sim

39. Atualmente você está fazendo uso de medicamento prescrito por médico para: (marque quantas opções forem necessárias).

- a) ☐ Hipertensão arterial
- b) ☐ Depressão, ansiedade ou nervosismo.
- c) ☐ Diabetes.
- d) ☐ Alterações do sono.
- e) ☐ Reumatismo
- f) ☐ Outros: _____

40. Você considera que a política de formação continuada no município de Bela Vista contribui para a melhoria de sua prática docente e para o desenvolvimento profissional:

- a) ☐ Sim b) ☐ Não

Por que:

Anexo 5: Fotos

Fotos 01, 02, 03 e 04, 05, 06: Gestão Democrática - Participação democrática na elaboração do PME de Bela Vista e Goiás



Fonte: acervo da SME.

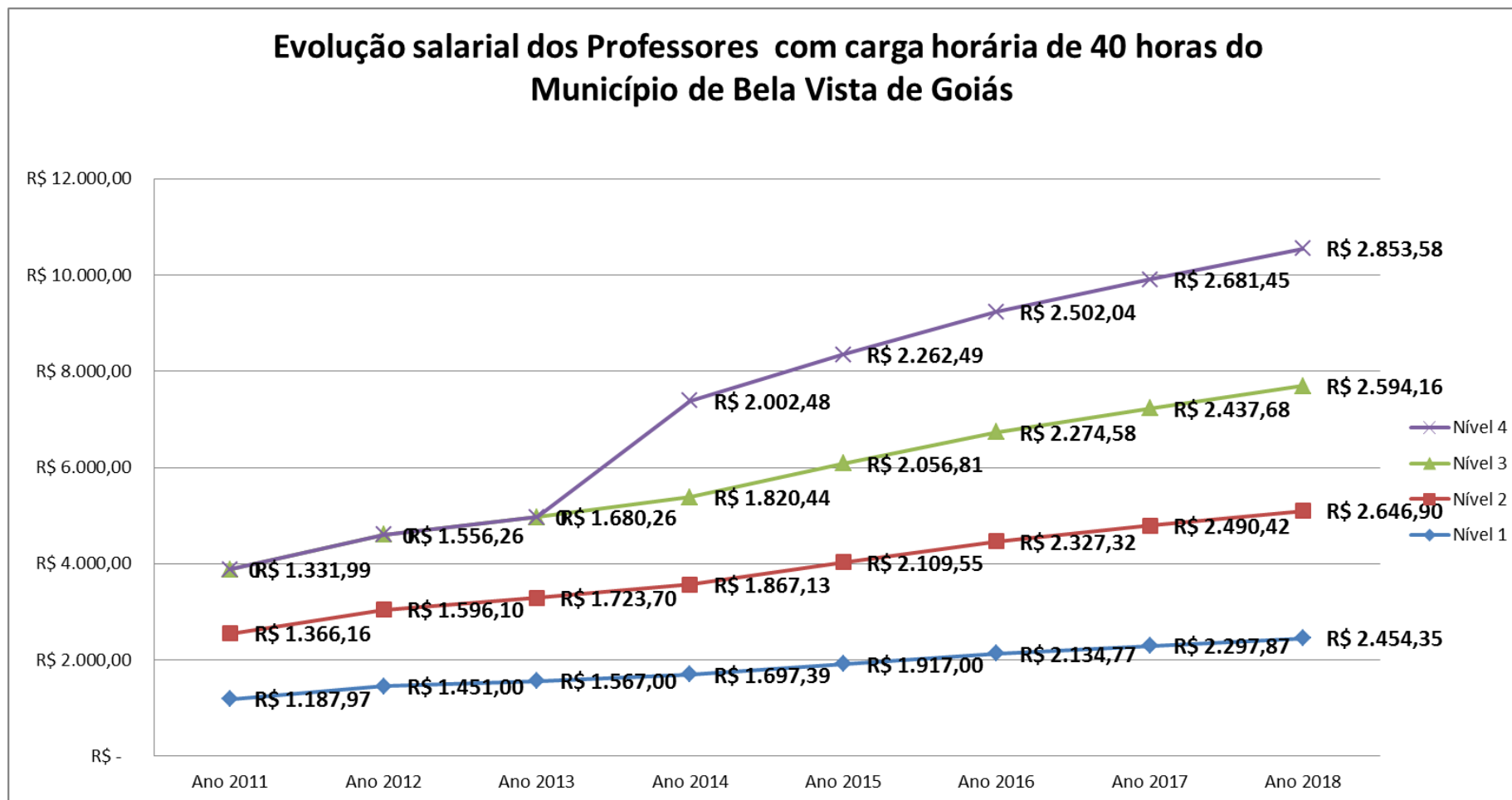
Fotos 07, 08, 09, 10, 11 e 12: Formação continuada dos docentes da Rede Municipal de Educação de Bela Vista de Goiás



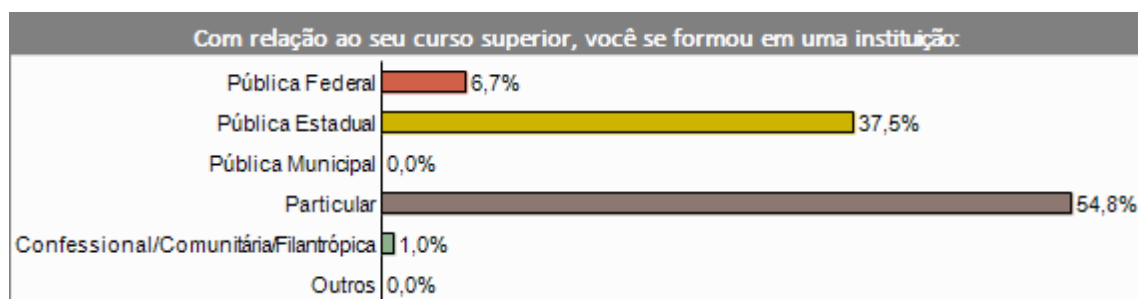
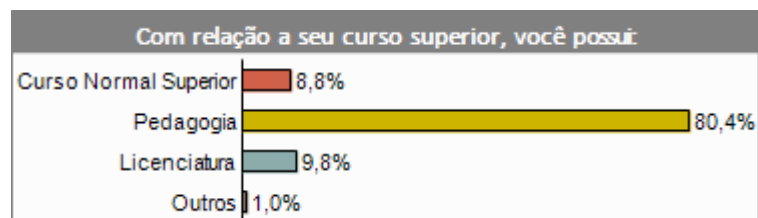
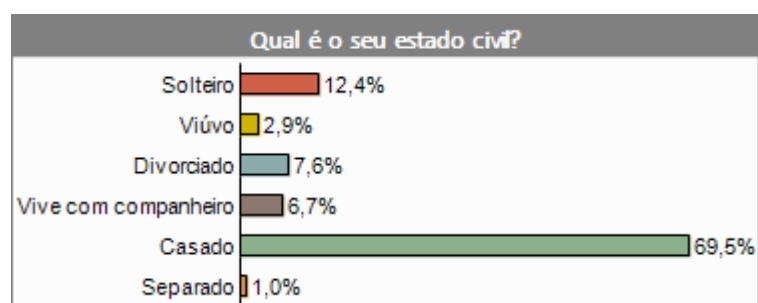
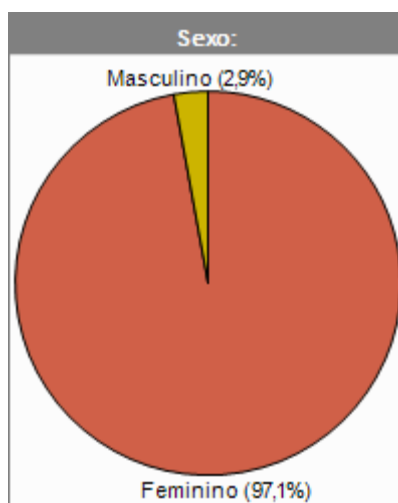


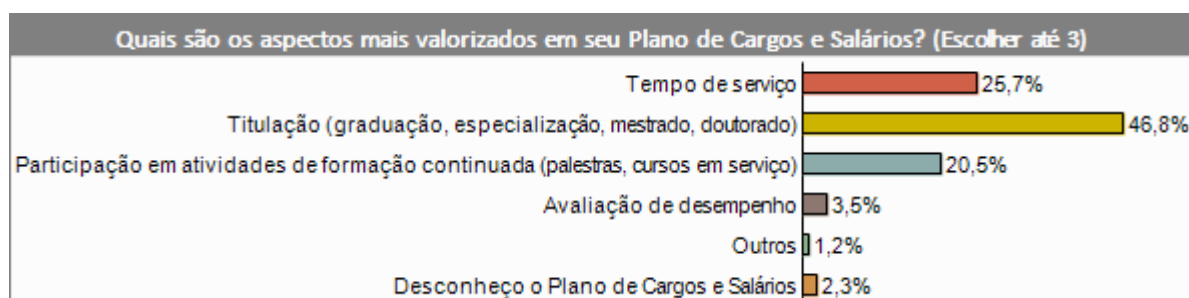
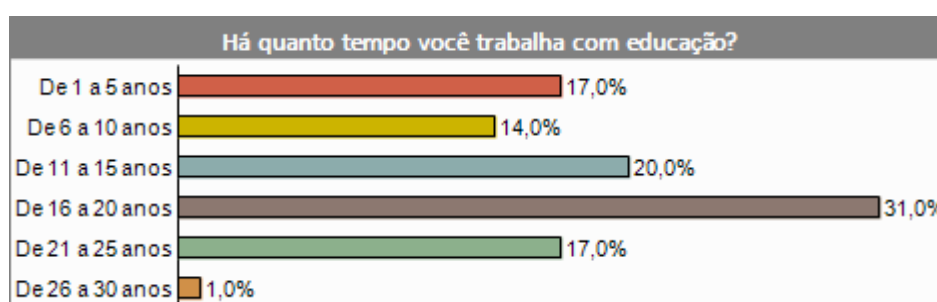
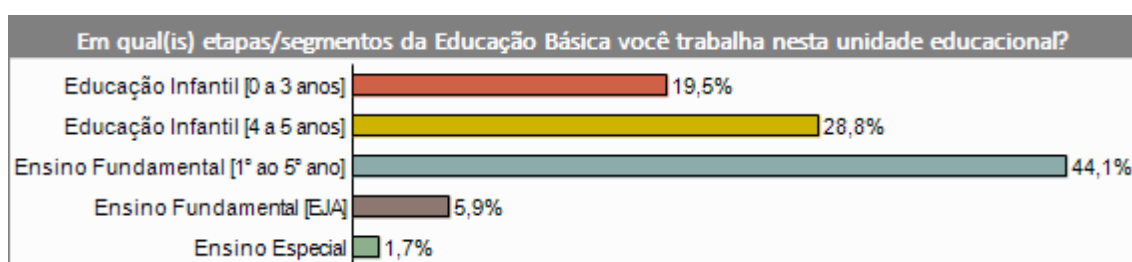
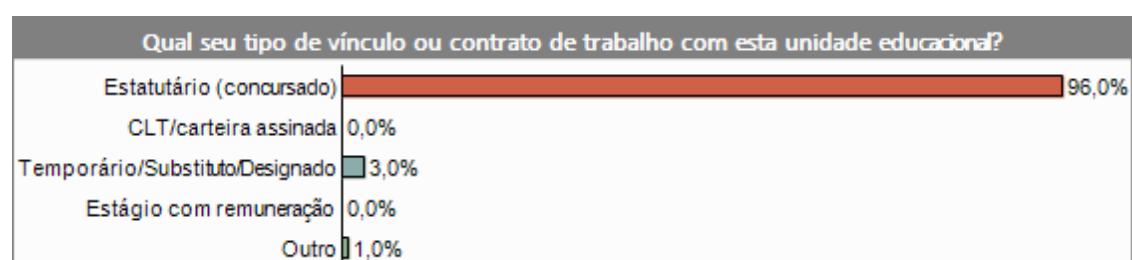
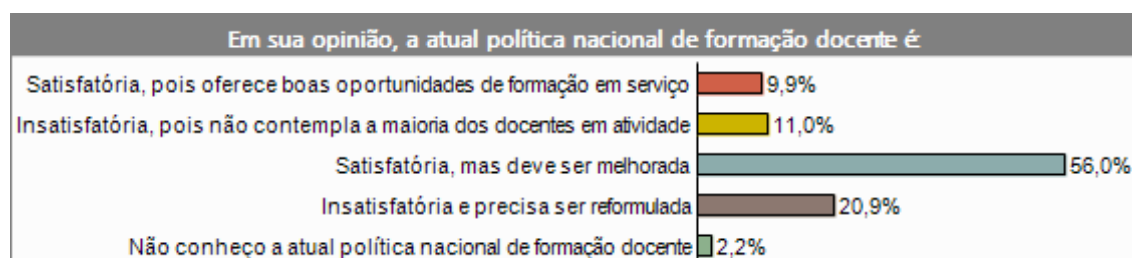
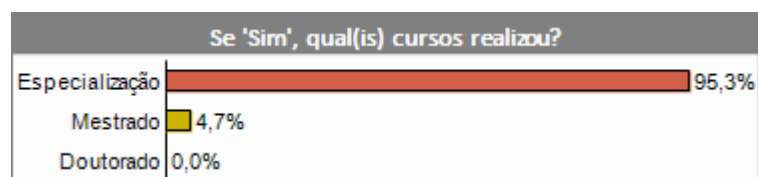
Fonte: acervo da SME.

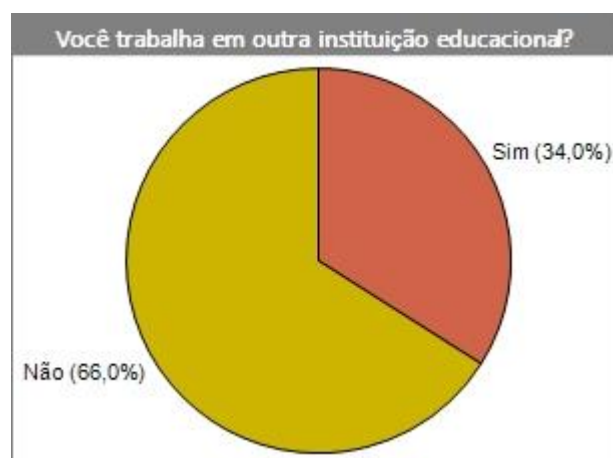
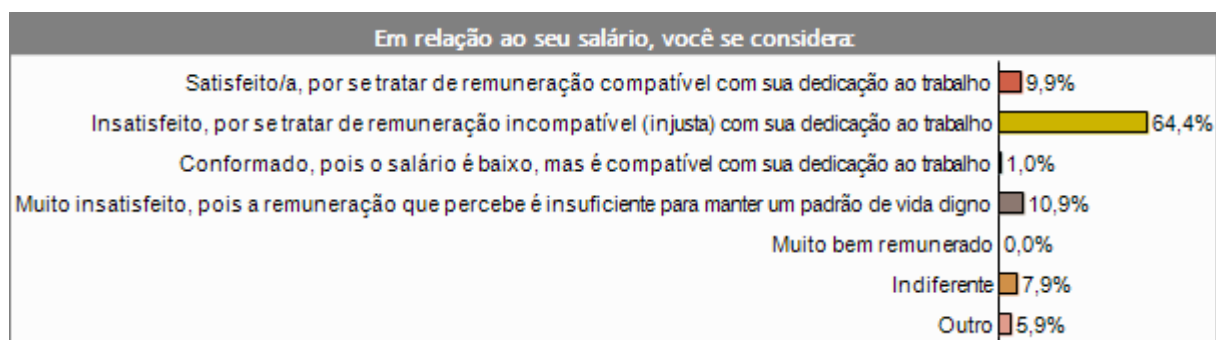
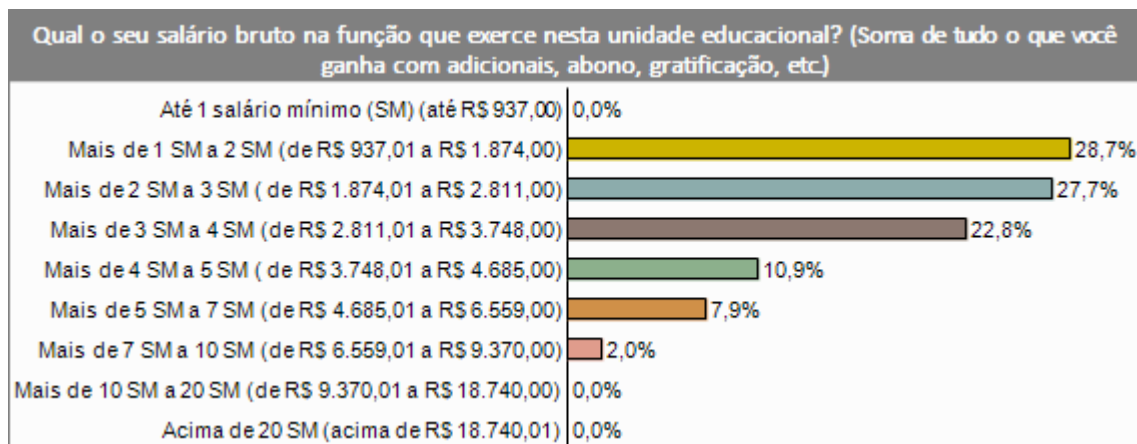
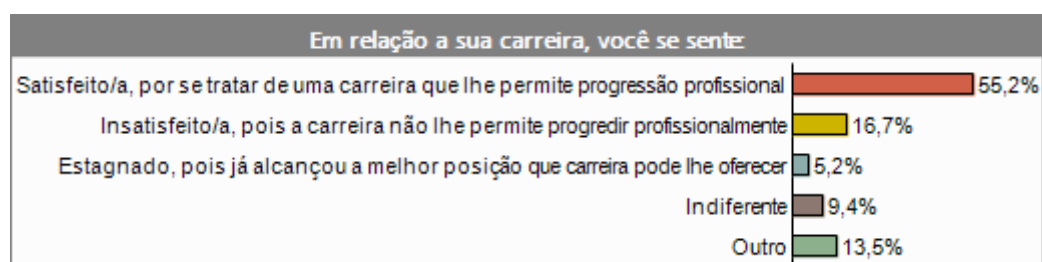
Anexo 6: Evolução salarial dos Professores da Rede Municipal de Educação de Bela Vista de Goiás com carga horária de 40 horas

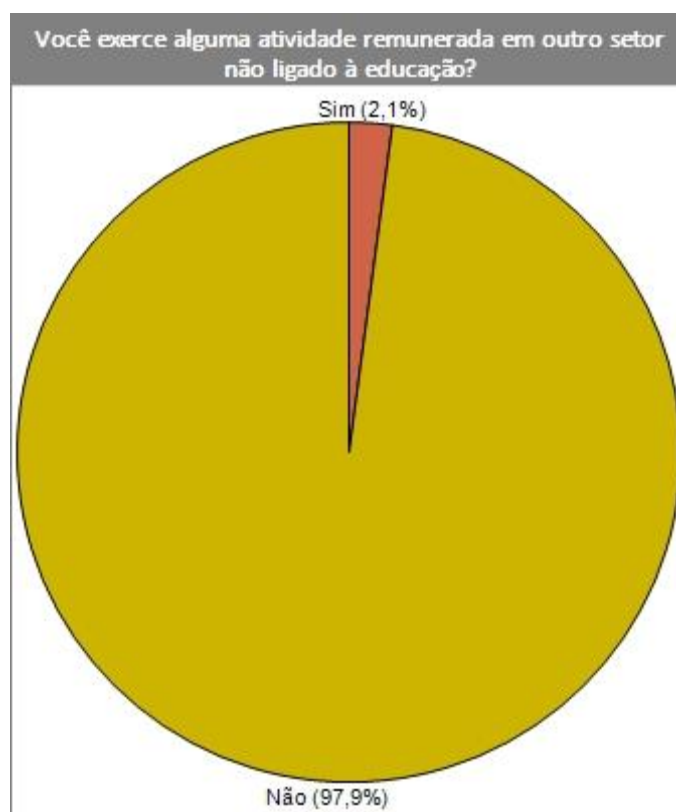
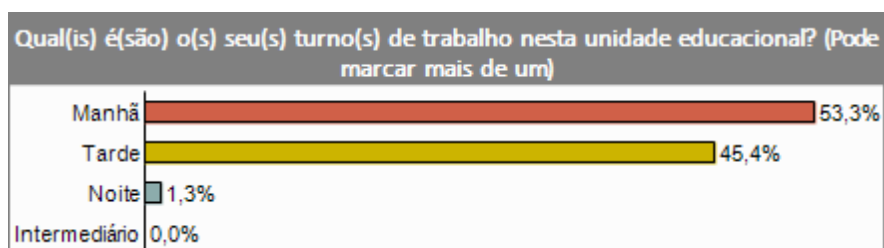
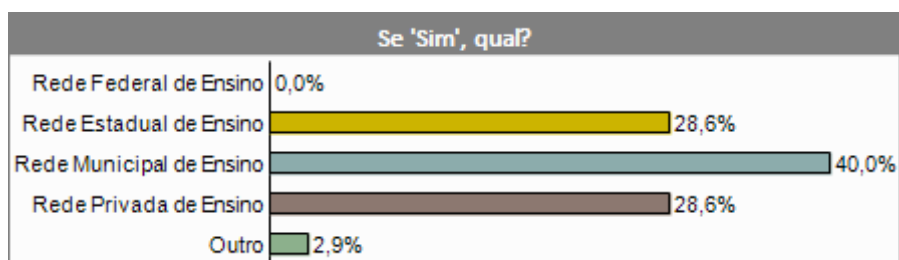


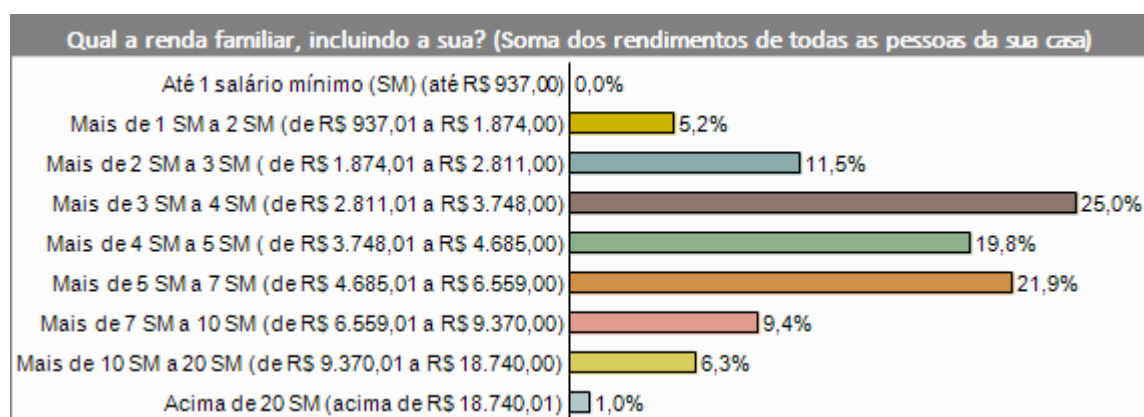
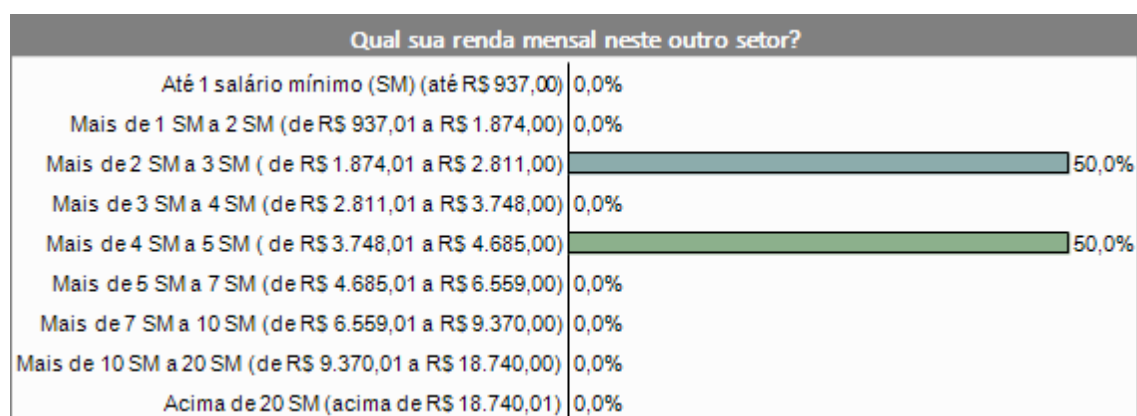
Anexo 7: Gráficos obtidos a partir dos questionários da pesquisa

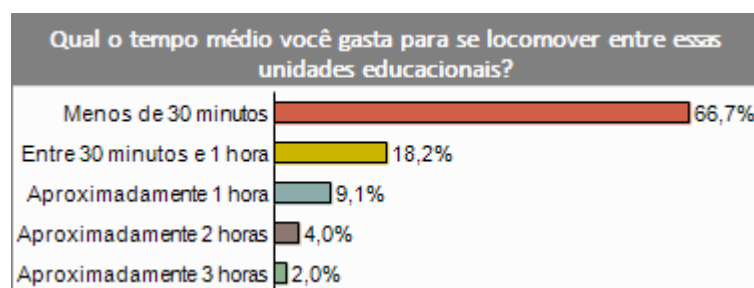
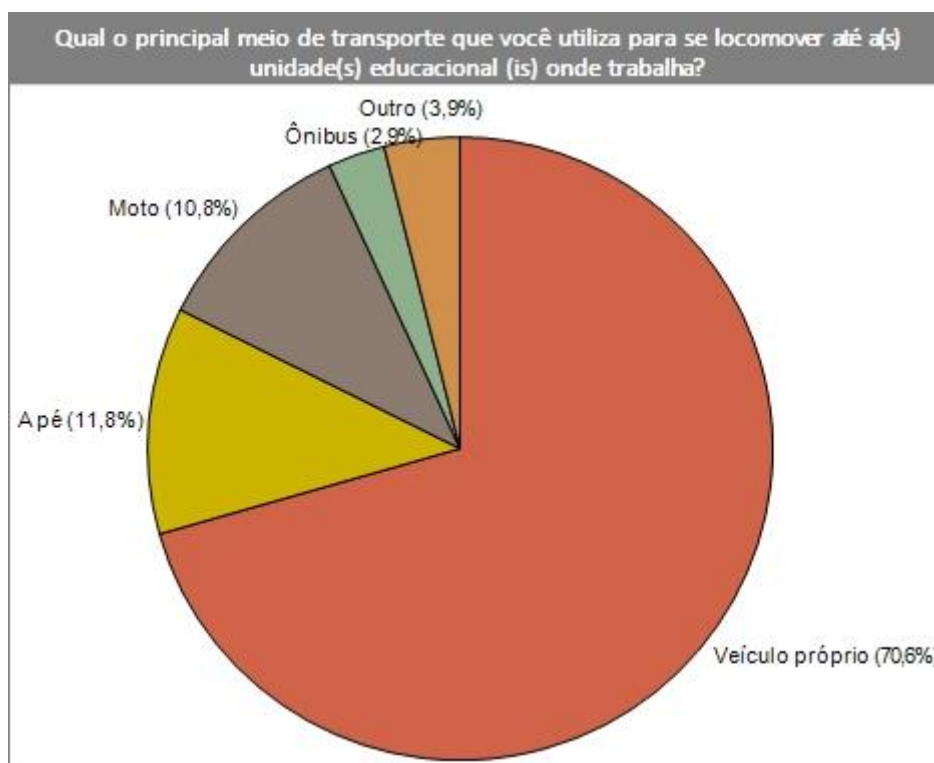




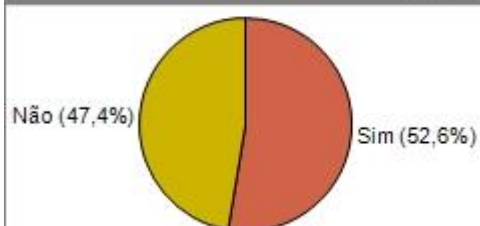




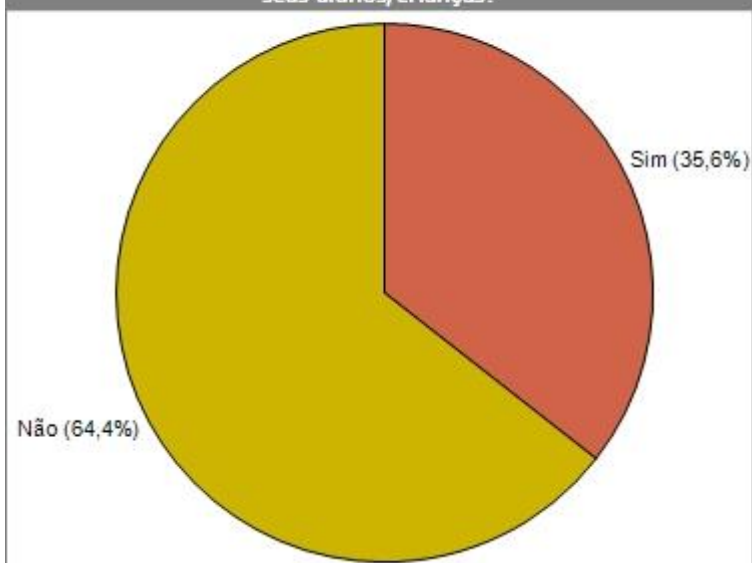




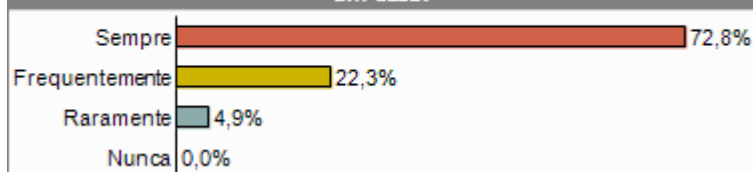
Nesta unidade educacional, você conta com tempo remunerado (dentro do seu salário) para dedicar-se a atividades extraclasse? (de estudos, planejamento e avaliação, atendimento aos alunos/crianças e pais de alunos, preparação de aulas, correção de trabalhos, pesquisas, reuniões pedagógicas e administrativas, entre outras)



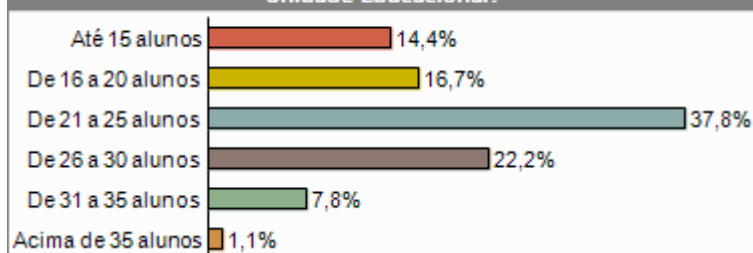
Você conta com o apoio de monitores para o acompanhamento de seus alunos/crianças?



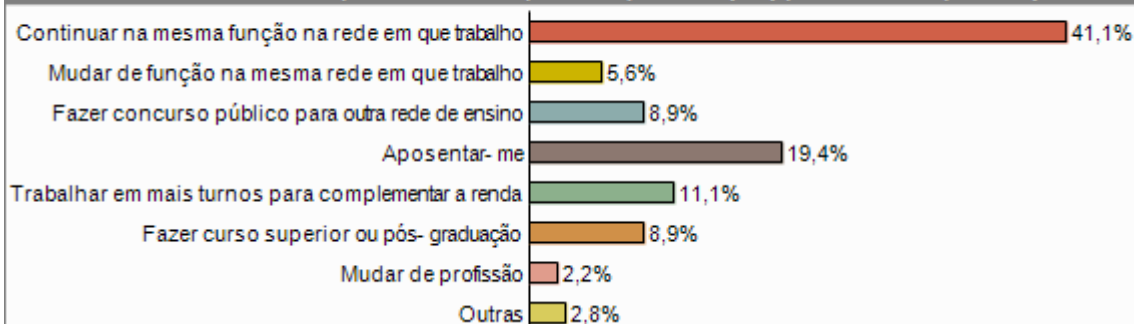
Você costuma levar alguma atividade do seu trabalho para realizar em casa?



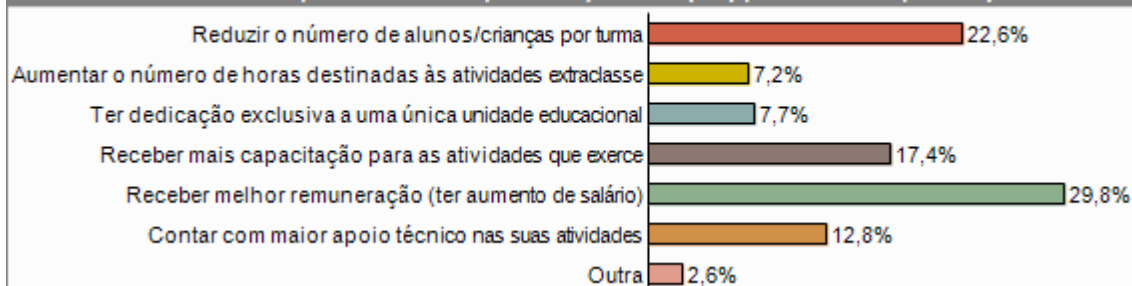
Quantos alunos/crianças há, em média, em sua(s) turma(s) nesta Unidade Educacional?



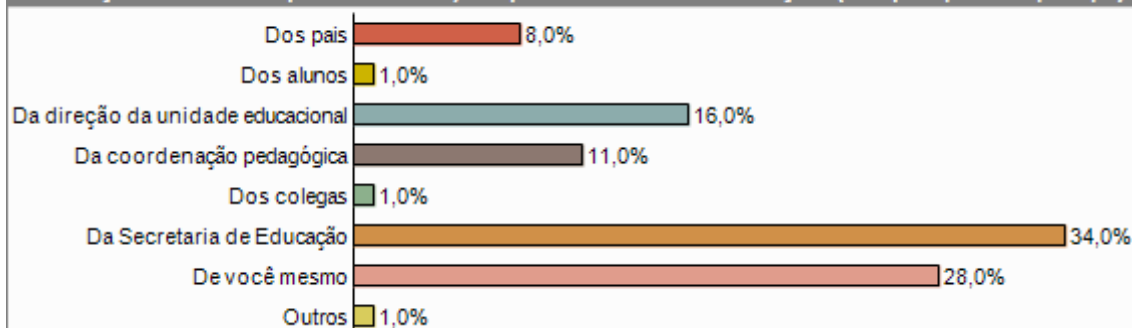
Pensando no seu trabalho nos próximos anos, quais perspectivas parecem mais realizáveis?(Marque no máximo 3 alternativas por ordem de importância, sendo 1(um) para a mais importante).



O que você avalia que seria importante para melhorar a qualidade do seu trabalho? (marque no máximo 3 alternativas por ordem de importância, sendo 1(um) para a mais importante)



Em relação ao trabalho que você realiza, de quem recebe mais cobranças? (Indique apenas o principal)



Como você se manifesta quando discorda de uma medida que interfere diretamente no seu trabalho? (Pode marcar até 3 opções)

