



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO
LINHA DE PESQUISA – POLÍTICAS PÚBLICAS EM EDUCAÇÃO

MICHELE BORGES DE SOUZA

**A POLÍTICA DE VALORIZAÇÃO DOCENTE NA REDE PÚBLICA DE ENSINO DO
ESTADO DO PARÁ (2007-2016): o caso PARFOR**

BELÉM
2017

MICHELE BORGES DE SOUZA

**A POLÍTICA DE VALORIZAÇÃO DOCENTE NA REDE PÚBLICA DE ENSINO DO
ESTADO DO PARÁ (2007-2016): o caso PARFOR**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) do Instituto de Ciências da Educação (ICED) da Universidade Federal do Pará (UFPA).

Linha de pesquisa: Políticas Públicas em Educação

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Olgaíses Cabral Maués

BELÉM
2017

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)
Biblioteca do Instituto de Ciências da Educação (ICED / UFPA)

S729p Souza, Michele Borges de.

A política de valorização docente na rede pública de ensino do estado do Pará (2007-2016) : o caso PARFOR / Michele Borges de Souza ; orientadora Olgaíses Cabral Maués. – Belém, 2017.

288 f.

Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Belém, 2017.

1. Professores – Pará – Salários, etc. – 2007-2016.
2. Professores – Pará – Estatuto legal, leis, etc. 3. Professores – Satisfação no trabalho. 4. Educação e Estado – Pará.
5. Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica. I. Maués, Olgaíses Cabral (orient.). II. Título.

CDD 22. ed. – 371.10098115

MICHELE BORGES DE SOUZA

**A POLÍTICA DE VALORIZAÇÃO DOCENTE NA REDE PÚBLICA DE ENSINO DO
ESTADO DO PARÁ (2007-2016): o caso PARFOR**

Tese apresentada, para obtenção do grau de Doutora em Educação, ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) do Instituto de Ciências da Educação (ICED) da Universidade Federal do Pará (UFPA). Linha de pesquisa: Políticas Públicas em Educação

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Olgaíses Cabral Maués
(Presidente)

Prof.^a Dr.^a Helena Costa Lopes de Freitas
(Unicamp)

Prof.^a Dr.^a Olinda Evangelista
(UFSC)

Prof.^a Dr.^a Arlete Maria Monte de Camargo
(UFPA)

Prof. Dr. Salomão Mufarrej Hage
(UFPA)

Belém, 30 de outubro de 2017.

Resultado Aprovada

*Dedico este trabalho aos
professores-cursistas do PARFOR das redes estadual e
municipais de ensino do Pará que estão na luta diária pela
valorização do trabalho docente.*

AGRADECIMENTOS

À Antônia, minha mãe, pela dedicação, pelos ensinamentos, pelo amor incommensurável e pelos cuidados com minha filha Marcele, principalmente, nos momentos em que me ausentei por dedicar-me a estudos, pesquisas, viagens e trabalhos;

Ao Otávio, meu pai, pelos ensinamentos de que o estudo vem em primeiro lugar, e assim eu fiz;

À Marcele, minha “pequena” companheira, que compreendeu minhas ausências em reuniões da escola e em outros momentos da sua vida. Ela é minha inspiração e uma das razões pelo tempo dedicado à qualificação e à formação profissional;

Ao Marcelo, meu esposo-amigo, por assumir as tarefas diárias da casa, pela paciência e pelos cuidados em me deixar confortável para finalizar mais esse ciclo da minha vida;

À minha família Borges, da minha mãe, e Souza, do meu pai, e à família do meu marido, em especial Dona Consolo (*in memoriam*), pela compreensão nos momentos comemorativos em que precisei me ausentar e pelo apoio nessa caminhada;

À CAPES, pela concessão de Bolsa durante o Doutorado;

Ao Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Política Educacional, Formação e Trabalho Docente – GESTRADO/UFPA, no qual estou desde 2007, quando adentrei como bolsista de Iniciação Científica, e hoje sou pesquisadora colaboradora;

À minha orientadora, Prof.^a Dr.^a Olgaíses Cabral Maués, pelas contribuições e pelas críticas e, além de tudo, pela compreensão, pela força e pela paciência durante o processo de orientação e construção desta Tese;

Aos coletivos *Mudar para Fortalecer*, *Sempre em Frente*, *Fortalecendo o PPGED* e *Movimento Estudantil do PPGED*, pelas lutas compartilhadas e vitórias conquistadas;

Às minhas amigas Michelle Martins, Thayane Santos e Eduarda Lucena, com toda a minha gratidão;

Às integrantes da banca examinadora que presenciaram desde a qualificação até a defesa desta Tese meu amadurecimento acadêmico e científico: Prof.^a Dr.^a Helena de Freitas, Prof.^a Dr.^a Olinda Evangelista, Prof.^a Dr.^a Arlete Camargo e Prof. Dr. Salomão Hage, que muito contribuíram para esta pesquisa, com suas importantes sugestões;

Às amigas da Graduação que são parte da minha família: Adriane Nascimento, Tereza Queiroz, Manuela Tavares, Carmem Santos; Edileuza Freire e Jaqueline Rodrigues;

Aos meus amigos do GESTRADO, que compartilharam conhecimentos e foram cúmplices dessa conquista: Mariza Assunção, Izabel Reis, Diana Ferreira, Luciene Medeiros, Pedro Henrique, Verônica Carneiro, André Tavares, Andréia Solimões, Débora Regina, Edinilza Magalhães, Lena Braga, Manuela Batalha, Márcia Gemaque, Rafael Martins, Verônica Carneiro, Zulema Santos, Zaira Dantas, Lilian Cristina, Vanessa Freitas, William Mota, Robson Bastos e Silvia Letícia;

As minhas irmãs do Universo: Conceição Cabral e Concita, pelas conversas, conselhos, risos e choros compartilhados;

Aos meus amigos do Curso do Doutorado em Educação, em especial, da Linha de Pesquisa Políticas Públicas Educacionais ano 2013, João Ribeiro, Riane Freitas, Suelen Godim, Rosana Castro, Crisolita Gonçalves e Charles Alves.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPA, especialmente: Prof.^a Dr.^a Vera Jacob, Prof.^a Dr.^a Lúcia Isabel, Prof.^a Dr.^a Eliana Felipe, Prof.^a Dr.^a Dalva Valente, Prof.^a Dr.^a Terezinha Monteiro e os já referidos Prof.^a Dr.^a Arlete Camargo e Prof. Dr. Salomão Hage;

Aos amigos do Instituto de Ciências da Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação, amigos que se construíram que estão para além da vida meramente acadêmica: André Guimarães, André Miranda, Arlete Marinho, Claudio Reis, Daniele Brito, Edna Cardozo, Emerson Duarte, Fernanda Monteiro, Marielson Guimarães, Joana Carmem, Sônia Santos, Valéria Moraes, Darinêz Lima, Robherta Araújo, Ivone Rosa, Laurimar Matos, Jennifer Webb, Joselene Mota, Oneide Pojo, Salomão Santiago e Selma Pena.

Aos amigos da Escola Municipal Monteiro Maia, em Castanhal, da Escola Municipal Solerno Moreira, na Terra Firme, e da Escola Municipal Nova Aliança, na Pratinha, e à Escola de Aplicação da UFPA, meu atual local de trabalho, especialmente Silvana, Bernadete, Tatiana, Renata, Luciana, Adamilson, Renan, Eliza, Tânia, Wanderléia, Wylle e Tia Naza por me proporcionar o prazer de conduzir os pequenos aprendizes da Educação Infantil, criaturinhas que enchem meu cotidiano de alegria. Também não poderia deixar de agradecer à minha bolsista esperta Ana Caroline, por colaborar na minha lida com os pequenos.

Ao Paulo Maués pela revisão do texto.

RESUMO

Esta investigação tem como objeto a valorização docente. Levando em consideração as múltiplas determinações na sociedade capitalista, realizamos uma análise a partir da conjuntura social do país, pautando as relações de ordem político-econômica que são fundamentais para um melhor entendimento do objeto. Compreendemos a valorização docente a partir das dimensões objetiva e subjetiva. A primeira está relacionada a questões inerentes à profissão docente, tais como carreira, remuneração, piso salarial, condições de trabalho e formação inicial e continuada. E a segunda dimensão está relacionada ao reconhecimento social, profissional e autorrealização. No estudo, a formação é ancorada dentro de uma compreensão sócio-histórica da educação, um norte importante para uma política orgânica e consistente de formação professores. Carreira e salário são outras categorias centrais neste estudo. A questão que norteou esta pesquisa foi: a investigação da possível relação entre as políticas de valorização docente no Estado do Pará e a formação em serviço ofertada pelo Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR). O estudo foi desenvolvido a partir do referencial teórico-metodológico crítico que orientou as análises das relações econômicas, políticas, sociais e históricas em que se encontra o objeto, demonstrando as contradições, realizando as mediações pertinentes para construir e desconstruir o objeto e por fim alcançar a análise sobre a relação entre o PARFOR no Estado do Pará e as políticas de valorização docente. Realizamos levantamento e análise de material bibliográfico e documental e pesquisa de campo utilizando como instrumento de coleta de dados o Grupo Focal com doze professores-cursistas do PARFOR Pedagogia da UFPA e entrevista estruturada com sete professores egressos do PARFOR que atuam na Rede Estadual de Ensino (REE). Como resultados, o estudo revelou que os professores têm a percepção da profissão docente enquanto vocação, prevalecendo ainda questões como intensificação, precarização, desprofissionalização e desvalorização docente. Há um descompasso entre as políticas de formação e valorização, o que possibilita inferir que, por mais que os professores egressos do PARFOR da REE tenham formação em nível superior, esta não vem acompanhada de progressão na carreira e melhoria salarial significativa, ou seja, da valorização profissional.

Palavras-chave: Políticas Educacionais. Formação docente. PARFOR. Carreira. Salário.

RÉSUMÉ

Cette recherche a pour objet la valorisation du corps enseignant. En prenant en compte les plusieurs déterminations dans la société capitaliste, nous avons réalisé une analyse à partir de la conjoncture sociale du pays, suivant les relations d'ordre politique qui sont fondamentales pour une meilleure compréhension de l'objet. Nous comprenons la valorisation de l'enseignant à partir des dimensions objective et subjective. La première a un rapport avec des questions inhérent au métier d'enseignant, telles que la carrière, rémunération, plancher de salaire, conditions de travail et formation initiale et poursuivi. La deuxième dimension est liée à la reconnaissance sociale, professionnelle et l'auto-réalisation. Dans l'étude, la formation est ancrée dans une compréhension socio-historique de l'éducation, un nord important pour la politique l'organique et consistante de formation des professeurs. La profession et le salaire ont été deux autres catégories centrales choisies dans cette étude. La question qui a orienté cette recherche a été: la perquisition du possible rapport entre les politiques de valorisation enseignant dans état du *Pará* e la formation au travail offert pour le Plan National de Formation de Professeurs de l'enseignement de l'éducation primaire (*Parfor*). L'étude a été développée à partir du référentiel théorique-methodologique critique qui a dirigé les analyses des relations économiques, politiques, sociales et historiques dont est trouvé l'objet, montrant les contradictions, réalisant les médiations pertinentes pour construire et dé-construire l'objet et enfin arriver à l'analyse sur la relation du *Parfor* dans l'état du *Pará* et les politiques de valorisation du corps enseignant. Nous avons réalisé le levé et l'analyse du matériel bibliographique et des documents, la réalisation de la recherche sur le terrain utilisant comme outil la récolte de données le Groupe Focal avec douze professeurs-étudiant du *Parfor* Pédagogie de l'*UFPA* et une interview structuré avec sept professeurs sorties du *Parfor* qui agissent dans la *Rede Estadual de Ensino (REE)*. Comme résultats, l'étude a dévoilé que les professeurs ont la perception du métier d'enseignant en tant que vocation, prévalant encore des questions comme le renforcement, précarisations, des-professionalisation et dévalorisation enseignant. Il y a donc une énorme incohérence entre les politiques de formation et les politiques de valorisation, ce qui permet de déduire que même si les professeurs sorties du *Parfor da REE* ont une formation supérieure, celle-là n'a pas une progression dans sa carrière et promotion significative du salaire, c'est à dire, la valorisation professionnelle.

Mots clés: Politique Éducationnelle. Formation corps enseignant. *Parfor*. Métier. Salaire.

ABSTRACT

This investigation aims at the teaching appreciation. Taking into consideration the multiple determinations in the capitalist society, we produced an analysis from the social conjectures of the country, pointing out the relationship of economic and political order that are of paramount importance for a better comprehension of the object of analysis. We understand the teaching appreciation through two dimensions objective and subjective. The first is related to issues inherent to the teaching profession, such as career, salary, wage floor, work conditions, and initial and continuing training. The second dimension is related to social and professional recognition, and self-realization. In this study, the professional training is anchored in a social and historical comprehension of education, an important guide for an organic and consistent policy of teacher training. Career and wage were other central categories in this study. The issue that guided this research was: the investigation of the possible relation between the teaching appreciation policies in the State of Pará and the training “in office” offered by the National Plan of Basic Education Teaching Training (PARFOR). The study was developed from the critical theoretical-methodological framework that guided the analysis of the economic, political, social, and historical relations in which the object is found, demonstrating the contradictions, performing the relevant mediations to construct and deconstruct the object to finally reach the analysis on the relation between PARFOR in the State of Pará and the teaching appreciation policies. We performed documental and bibliographical material analysis and data collection, and performed field research using, as a data collection tool, the Focal Group with twelve UFPA PARFOR Pedagogy teacher-students, and structured interview with seven PARFOR former teacher-students that work for the State School Network (REE). As a result, the study revealed that the teachers perceive the teaching profession as vocation, even with prevailing issues such as intensification, precarious working conditions, non-professionalization, and teacher devaluation. There is a mismatch between training and appraisal policies, which makes it possible to infer that, although REE's PARFOR graduates have higher education, it is not accompanied by career progression and significant salary improvement, that is, professional appreciation.

Keywords: Educational policies. Teaching training. PARFOR. Career. Salary.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ACE	Análise das Condições de Ensino
ACO	Análise das Condições de Oferta
ADCT	Ato das Disposições Constitucionais Transitórias
ADIn	Ação Direta de Inconstitucionalidade
ANA	Avaliação Nacional da Alfabetização
ANFOPE	Associação Nacional pela Formação de Profissionais em Educação
BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
BM	Banco Mundial
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CE	Ceará
CEB	Câmara de Educação Básica
CF	Constituição Federal de 1988
CLT	Consolidação das Leis do Trabalho
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CNTE	Confederação Nacional dos Trabalhadores da Educação
DEB	Diretoria de Educação Básica Presencial da CAPES/MEC
DED	Diretoria de Educação a Distância da CAPES/MEC
DEED	Diretoria de Estudos Educacionais
DF	Distrito Federal
DIEESE	Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômico
EAD	Educação a Distância
EC	Emenda Constitucional
ENADE	Exame Nacional de Desempenho de Estudantes
ENAMEB	Exame Nacional de Avaliação do Magistério da Educação Básica
ENC	Exame Nacional de Cursos
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FEJESP	Federação das Empresas Juniores do Estado de São Paulo
FHC	Fernando Henrique Cardoso
FMI	Fundo Monetário Internacional

FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério
GEDUC/UEM-PR	Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas e Gestão da Universidade Estadual de Maringá-Paraná
GEPETO/UFSC	Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho do Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal de Santa Catarina
GESTRADO/UFGM	Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho Docente/Universidade Federal de Minas Gerais
GESTRADO/UFPA	Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Políticas Educacionais, Formação e Trabalho Docente da Universidade Federal do Pará
GETEPE/UFRN	Grupo de Pesquisa em Gestão, Trabalho e Políticas Educacionais da Universidade Federal do Rio Grande do Norte
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
ICED	Instituto de Ciências da Educação da Universidade Federal do Pará
ICMS	Imposto sobre Circulação de Mercadorias e Prestação de Serviços
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira do MEC
INPC	Índice Nacional de Preços ao Consumidor
INSS	Instituto Nacional de Seguridade Social
IPEA	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
LDBN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MDE	Manutenção e Desenvolvimento do Ensino
MEC	Ministério da Educação
MG	Minas Gerais
MS	Mato Grosso do Sul
MTE	Ministério do Trabalho e do Emprego
NEPE/UFES	Núcleo de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais da Universidade Federal do Espírito Santo
NESDEC/UFG	Núcleo de Estudos e Documentação, Educação, Sociedade e Cultura da Universidade Federal de Goiás

NUPE/UFPR	Núcleo de Políticas Educacionais da Universidade Federal do Paraná
OAB	Ordem dos Advogados do Brasil
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OSCIP	Organização da Sociedade Civil de Interesse Público
PA	Pará
PAR	Plano de Ações Articuladas
PARFOR	Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica
PCCR	Plano de Cargos, Carreira e Remuneração
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PIB	Produto Interno Bruto
PIBID	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Estudantes
PL	Projeto de Lei
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PNAIC	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PNE	Plano Nacional de Educação
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PPGED	Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Pará
PR	Paraná
PROUNI	Programa Universidade para Todos
PSDB	Partido da Social Democracia Brasileira
PSPN	Piso Salarial Profissional Nacional
PT	Partido dos Trabalhadores
RENAFOR	Rede Nacional de Formação Continuada
RR	Roraima
RS	Rio Grande do Sul
SC	Santa Catarina
SEB	Secretaria de Educação Básica do MEC
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão do MEC
SEDUC	Secretaria de Estado de Educação do Pará
SEPE	Sindicato Estadual dos Profissionais de Educação do Rio de Janeiro

SESu	Secretaria de Educação Superior do MEC
SINAES	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
SINTEPP	Sindicato dos Trabalhadores em Educação Pública do Pará
SISU	Sistema de Seleção Unificada
SNFVPE	Subsistema Nacional Público de Formação e Valorização dos Profissionais da Educação
SP	São Paulo
STF	Supremo Tribunal Federal
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
TCH	Teoria do Capital Humano
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TDEBB	Trabalho Docente na Educação Básica no Brasil
TDEBP	Trabalho Docente na Educação Básica no Estado do Pará
TIC	Tecnologias de Informação e Comunicação
TO	Tocantins
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UEM	Universidade Estadual de Maringá/PR
UEPA	Universidade do Estado do Pará
UF	Unidade da Federação
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFOPA	Universidade Federal do Oeste do Pará
UFPA	Universidade Federal do Pará
UFRA	Universidade Federal Rural da Amazônia
UFRN	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UNAMA	Universidade da Amazônia
UNDIME	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
UNESCO	Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância
UVA	Universidade Estadual do Vale do Acaraú/Belém

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Reajustes do PSPN na visão do CNTE e na Lei nº 11.7238/2008 – 2008-2016	82
Tabela 2: Tabela de vencimentos, remunerações e jornadas de trabalho das carreiras de magistério público da Educação Básica nas redes estaduais e em algumas municipais – 2016	83
Tabela 3: Renda, Pobreza e Desigualdade - Estado – Pará – 1991-2010	94
Tabela 4: Índice de Desenvolvimento Humano Municipal e seus componentes – Estado – Pará – 1991-2010	94
Tabela 5: Taxa de alfabetização da população na faixa etária de 15 anos ou mais – Estado – Pará – 2001-2015	96
Tabela 6: Número de estabelecimentos de ensino, número de matrículas, número de docentes e turmas – Ensino Regular, Especial e/ou Educação de Jovens e Adultos (EJA), Pará, 2007-2016	98
Tabela 7: Taxa de escolarização bruta e líquida de crianças de 4 a 5 anos - pré-escola, segundo o País, a Região Geográfica e a Unidade Federativa - Pará, 2001-2015	99
Tabela 8: Taxa de escolarização bruta e líquida de crianças de 6 a 14 anos no Ensino Fundamental, segundo o País, a Região Geográfica e a Unidade Federativa - Pará - 2001-2015	100
Tabela 9: Taxa bruta e Taxa líquida de matrículas de jovens de 15 a 17 anos no Ensino Médio, segundo a Unidade da Federação - Pará – 2001-2015	102
Tabela 10: Número de Funções Docentes na Educação Básica por Escolaridade nas Etapas e Modalidades de Ensino, segundo a Unidade da Federação - Pará - 2006	116
Tabela 11: Dados gerais sobre o PARFOR, Brasil - 2014	132
Tabela 12: Distribuição das matrículas por tipo de curso, Brasil - 2009-2014	134
Tabela 13: Número de Docentes na Educação Básica – Ensino Regular, Especial e/ou Educação de Jovens e Adultos (EJA), por Nível de Escolaridade e Formação Acadêmica, Brasil – 2007-2016	135
Tabela 14: Professores com formação incompatível com as funções exercidas na Educação Básica e licenciados que atuam conforme a formação inicial, por URE - 2007	146
Tabela 15: Demanda por formação Inicial, por URE e por disciplina, excluídos os quantitativos de previsão de aposentadoria e atuação nos dois níveis de ensino, Pará - 2007	148

Tabela 16: Relação entre o Número de funções docentes e o número de matriculados no PARFOR – 2009-2014	150
Tabela 17: Número de Professores de Educação Básica por Escolaridade, segundo a Unidade da Federação – Pará, 2007-2016.....	152
Tabela 18: Número de docentes da Educação Básica segundo o nível de formação na Rede Estadual de Ensino do Pará – 2007-2016	153
Tabela 19: Distribuição das docentes quanto à opinião sobre a atual política nacional de formação docente – 2016.....	164
Tabela 20: Distribuição dos aspectos mais valorizados no plano de cargos e salários dos sujeitos docentes- 2016.....	231
Tabela 21: Distribuição das docentes quanto à satisfação em relação com a sua carreira - 2016	231
Tabela 22: Distribuição das docentes de acordo com o salário bruto recebido na Rede Estadual de Ensino do Pará – 2016	244
Tabela 23: Rendimento médio dos professores da Educação Básica e de profissionais de outras áreas com curso superior – Setores público e privado – Brasil – 2005-2015 (Em R\$ – valores de 2015, deflacionados pelo INPC)	248
Tabela 24: Rendimento médio de professores da Educação Básica (não federais) e não professores com escolaridade equivalente, Pará - 2004-2014.....	249
Tabela 25: Distribuição das docentes quanto à satisfação em relação ao salário recebido na Rede Estadual de Ensino - 2016	251
Tabela 26: Distribuição das docentes quanto ao o exercício de alguma atividade remunerada em outro setor não ligado à educação - 2016	253

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

QUADROS

Quadro 1: Mapeamento dos marcos regulatórios para a valorização docente no Brasil – 2007-2016	37
Quadro 2: Distribuição professores-cursistas que participaram do Grupo Focal de acordo com o Município em que trabalham – 2016.....	38
Quadro 3: Marco regulatório para a formação de professores pós-LDB nº 9394/1996 – 1996-2016.	75
Quadro 4: Programas do Governo Lula para a formação de professores – 2004-2009.....	118
Quadro 5: Metas e estratégias para a Formação e Valorização dos trabalhadores da educação na Lei nº 8.186/2015.....	157
Quadro 6: Distribuição dos professores-cursistas do PARFOR de acordo com o tempo de atuação no magistério da Educação Básica – 2016	173
Quadro 7: Distribuição dos professores-cursistas do PARFOR de acordo com o tempo que trabalham na atual escola em que estão lotados – 2016	173
Quadro 8: Distribuição dos professores-cursistas do PARFOR de acordo com a etapa da Educação Básica/Modalidade de ensino em que atuam – 2016	174
Quadro 9: Distribuição dos professores-cursistas do PARFOR de acordo com a formação acadêmica - 2016.....	174
Quadro 10: Tempo de serviço das professoras egressas do PARFOR na atual unidade educacional da REE- 2016.	175
Quadro 11: Níveis e tempo de serviço no cargo de professor – Lei nº 7.442/2010	226
Quadro 12: Correlação com o quadro permanente dos professores do magistério da Educação Básica da rede pública de ensino do Estado do Pará	228

GRÁFICOS

Gráfico 1: Porcentagem de jovens com 15 anos e suas expectativas profissionais – 2015....	109
Gráfico 2: Distribuição regional das matrículas, Brasil – 2009-2014	134

SUMÁRIO

I INTRODUÇÃO	19
1.1 Origem do estudo.....	19
1.2 Problema da pesquisa	23
1.3 Objetivos geral e específicos	30
1.4 Referências teórico-metodológicas.....	30
1.4.1 Tipo de pesquisa	35
1.4.2 Procedimentos metodológicos.....	36
1.4.3 Categorias de análise	44
1.5 Estrutura da Tese	49
II DA FORMA À REFORMA: A VALORIZAÇÃO DOCENTE NO ESCOPO DA ADMINISTRAÇÃO GERENCIAL	51
2.1 As mutações no mundo do trabalho sob a lógica do capital.....	51
2.2 As mutações no trabalho docente no marco pós-reformas educativas de 1990 e das políticas educacionais: intensificação, precarização e profissionalização docente	65
2.3 O histórico legal da valorização docente no período de 2007-2016.....	73
III A VALORIZAÇÃO DOCENTE NA POLÍTICA EDUCACIONAL DO ESTADO DO PARÁ	91
3.1 Contexto geopolítico, econômico e educacional do estado do Pará.....	91
3.2 As funções docentes na Educação Básica do Estado do Pará: a emergência da formação em serviço.....	103
3.3 A materialização no PARFOR enquanto política emergencial de formação em serviço .	119
3.4 A discussão sobre a emergência do PARFOR na política de valorização docente no estado do Pará (2007-2016): uma análise pontual	142
3.5 A Formação docente na perspectiva dos professores egressos e cursistas do PARFOR .	161

IV TRABALHO DOCENTE NA EDUCAÇÃO BÁSICA NO ESTADO DO PARÁ: EVIDÊNCIAS DA (DES) VALORIZAÇÃO DOCENTE.....	172
4.1 A concepção de profissão docente.....	176
4.1.1 Vocação e feminização do magistério	176
4.1.2 Desvalorização da profissão docente: desprofissionalização, precarização e intensificação do trabalho.....	190
4.1.3 Intensificação e colonização administrativa das emoções no ensino	210
V A VALORIZAÇÃO DOCENTE: A PERSPECTIVA DOS PROFESSORES EGRESSOS DO CURSO PARFOR SOBRE A CARREIRA E A REMUNERAÇÃO. 215	
5.1 Plano de Cargos, Carreira e Remuneração dos professores-cursistas do PARFOR/PA e sua interlocução com os indicativos da política de formação de professores.....	218
5.2 A Remuneração dos professores-cursistas do PARFOR.....	239
VI CONSIDERAÇÕES FINAIS	256
VII REFERÊNCIAS.....	263
APÊNDICES	284
APÊNDICE A – ROTEIRO DE DO GRUPO FOCAL COM PROFESSORES-CURSISTAS DO PARFOR.....	285
APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA INDIVIDUAL COM AS PROFESSORAS EGRESSAS DO PARFOR.....	286
APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	290

I – INTRODUÇÃO

Esta Tese de Doutorado em Educação, desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) da Universidade Federal do Pará (UFPA), no âmbito da linha de pesquisa Políticas Públicas Educacionais, tem como objeto de investigação a política de formação de professores materializada pelo Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR), com a finalidade de analisar a relação dessa formação com as políticas de valorização dos professores da Educação Básica.

1.1 Origem do estudo

A principal motivação para esta pesquisa tem suas bases no vínculo desta autora, desde 2007, com o Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Políticas Educacionais, Formação e Trabalho Docente, vinculado ao Instituto de Ciências da Educação da Universidade Federal do Pará (GESTRADO/ICED/UFPA). Em 2009, o GESTRADO/UFPA participou da pesquisa *Trabalho Docente na Educação Básica no Brasil* (TDEBB), coordenada nacionalmente pelas Professoras Doutoras Dalila de Oliveira Andrade e Livia Fraga, ambas da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), e coordenada em nível local pela Professora Doutora Olgaíses Cabral Maués, da UFPA. A pesquisa foi resultante de um Plano de Cooperação Técnica com o Ministério da Educação (MEC), por meio da Secretaria de Educação Básica (SEB), com o seguinte objetivo:

Analisar o trabalho docente nas suas dimensões constitutivas, identificando seus atores, o que fazem e em que condições se realiza o trabalho nas escolas de Educação Básica, com a finalidade de subsidiar a elaboração de políticas públicas no Brasil (GESTRADO/UFMG, 2009, p.07).

A pesquisa TDEBB ocorreu em três fases distintas. A primeira foi a realização de um *survey*, no período de 2009 a 2011, sobre o trabalho docente desenvolvido nas escolas públicas municipais e estaduais e em instituições de Educação Infantil conveniadas com o poder público. Essa fase teve como objetivo conhecer:

(1) o perfil socioeconômico e cultural dos docentes em exercício na Educação Básica nos estados pesquisados; (2) a divisão do trabalho escolar, o que demonstrou a emergência de novos postos, cargos e funções,

sobretudo na educação infantil, e que não são considerados nas estatísticas oficiais. Essas funções e cargos podem surgir em razão de novas exigências e atribuições que as escolas têm recebido, especialmente como importantes agências de políticas sociais; (3) As atividades desenvolvidas pelos docentes e as condições de trabalho em que as realizam: os meios físicos, as orientações recebidas - quais são e de onde partem, os recursos pedagógicos disponíveis e utilizados; (4) A percepção que têm os docentes da sua relação com os alunos, com os pais e a comunidade em geral, bem como com os colegas e seus superiores. (5) O acesso dos docentes à formação continuada e como a realizam, à literatura específica de suas áreas de atuação, às tecnologias e a outros bens culturais para o aperfeiçoamento contínuo de seu trabalho; (6) Quais são as formas de contratação desses docentes em exercício, as condições salariais e de carreira nas diferentes redes públicas de ensino. Por fim, procurou-se saber as percepções dos docentes sobre as condições de trabalho, as condições de saúde em relação ao seu trabalho; a gestão escolar, as políticas educacionais em curso, a organização político-sindical e suas expectativas em relação à formação, à carreira e ao futuro (GESTRADO/UFMG, 2015, p.20).

A realização do *survey* contou com apoio de Universidades¹ e Grupos de Pesquisas que abrangeram as cinco regiões brasileiras: Norte – GESTRADO/UFPA; Nordeste – Grupo de Pesquisa em Gestão, Trabalho e Políticas Educacionais (GETEPE/UFRN); Centro-Oeste – Núcleo de Estudo e Documentação Educação, Sociedade e Cultura (NEDESC/UFG); Sudeste – Núcleo de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais (NEPE/UFES) e Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho Docente (GESTRADO/UFMG); Sul – Núcleo de Políticas Educacionais (NUPE/UFPR) e Grupo de Atuação Especial de Educação (GEDUC/UEM/PR). Envolveu 8.795 sujeitos docentes², distribuídos em 35 municípios, de um total de 589.517 docentes dos estados brasileiros participantes da pesquisa. No Estado do Pará, participaram 1.353 (15,38%) de um universo de 77.341 (GESTRADO/UFMG, 2010). Os municípios paraenses envolvidos foram: Belém, Altamira, Concórdia do Pará, Curralinho e Marituba³. A aplicação dos questionários ocorreu nas unidades educacionais (creches e escolas públicas) durante a jornada de trabalho dos docentes.

¹ Universidade Federal do Pará (UFPA), Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), Universidade Federal de Goiás (UFG), Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Universidade Federal do Paraná (UFPR) e Universidade Estadual de Maringá – Paraná (UEM).

² Entende-se, na pesquisa TDEBB, por “sujeitos docentes” os profissionais que desenvolvem algum tipo de atividade de ensino ou docência: professores, educadores, monitores, estagiários, diretores, supervisores, coordenadores pedagógicos, técnicos em assuntos educacionais, atendentes, auxiliares de ensino e outros que foram identificados pela pesquisa nos locais da investigação (GESTRADO/UFMG, 2009).

³ Os quatro municípios foram escolhidos seguindo os seguintes critérios: dois municípios com população entre 20.000 e 50.000 habitantes; dois municípios com população acima de 50.000 habitantes.

Além do uso do *survey*, foi realizada uma pesquisa documental nas redes de ensino envolvidas, com a finalidade de conhecer a política educacional em vigor e realizar um panorama sobre o trabalho docente na Educação Básica brasileira, tomando como parâmetro os dados estatísticos disponíveis nas bases do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais do Ministério da Educação (INEP/MEC) e do Ministério do Trabalho e do Emprego (MTE) e uma abrangente revisão de literatura sobre o tema que resultou na construção e na publicação em CD-ROM de um dicionário intitulado *Trabalho, profissão e condição docente* (GESTRADO/UFGM, 2015).

A segunda fase ocorreu em 2012 e correspondeu a uma pesquisa qualitativa sobre o trabalho docente na Educação Básica, realizada em cinco capitais (Belém, Belo Horizonte, Curitiba, Goiânia e Recife) que investigou a opinião dos docentes, por meio de grupos focais, observação em campo e entrevistas com diretores e diretoras sobre transformações na organização do trabalho, na formação e na carreira, decorrentes de mudanças introduzidas nas políticas educacionais nos últimos vinte anos. Constitui-se na perspectiva de aprofundamento das informações produzidas na primeira fase da pesquisa. No Estado do Pará, a segunda fase foi realizada somente na capital, envolvendo oito escolas públicas, sendo duas de Educação Infantil, duas de Ensino Fundamental anos iniciais, duas escolas de Ensino Fundamental anos finais e duas escolas de Ensino Médio. A terceira fase da pesquisa foi a realização da observação nas unidades educacionais. Porém, o GESTRADO/UFPA não participou desta última fase da pesquisa.

Desta pesquisa nacional, derivou o Projeto *Trabalho Docente na Educação Básica no Estado do Pará* (TDEBP), sob a coordenação da Prof.^a Dr.^a Olgaíses Cabral Maués, constituindo um subprojeto, abrangendo uma única unidade federativa, investigando quatro municípios (Belém, Concórdia do Pará, Curalinho e Marituba). Esta pesquisa teve como objetivo analisar as mudanças ocorridas no trabalho do docente que atua nas escolas estaduais e municipais da zona urbana dos municípios da amostra do Estado do Pará, na pesquisa nacional, visando adentrar o *habitat* desse profissional para buscar compreender as repercussões que estão surgindo, como resultado de algumas políticas educacionais em curso.

A participação da autora desta Tese nas pesquisas TDEBB e TDEBP resultou em uma Dissertação de Mestrado intitulada *Política de valorização dos profissionais da Educação Básica na rede estadual de ensino do Pará* (SOUZA, 2012), na qual as análises foram centradas na valorização docente, a partir da Lei nº 7.442, de 02 de julho de 2010, que instituiu o Plano de Cargos, Carreira e Remuneração – PCCR (PARÁ, 2010b) dos

profissionais da Educação Básica da rede estadual do Pará, e em como esta se configurava como uma medida de valorização do magistério público no que concerne à carreira, à remuneração e à melhoria das condições de trabalho, com base na jornada de trabalho.

Os dados desvelados pela Dissertação (SOUZA, 2012) evidenciaram que a Lei nº 7.442/2010:

- a) não garante aos profissionais da Rede Estadual de Ensino a progressão por titulação na carreira, especificamente os que estão posicionados na Classe Especial;
- b) em relação ao vencimento base, não há diferenças significativas entre o início e o final da carreira (independente da classe que ocupa), realidade nada motivadora e atrativa;
- c) supervaloriza o nível superior para o exercício do magistério;
- d) destaca a carreira como elemento central para aumentar o nível da qualidade do ensino ofertado na rede pública;
- e) sugere que a formação em nível superior não foi acompanhada por uma sólida política de valorização do magistério, que garantiria aumento salarial, progressão por titulação e melhores condições de trabalho.

Apesar de a Lei nº 7.442/2010 (PARÁ, 2010b) apresentar elementos de grande importância para a carreira dos profissionais da educação, lhe é agregado um viés funcionalista da profissionalização. É necessário ponderar que, se a existência de uma carreira é relevante do ponto de vista de uma política de profissionalização e valorização docente, por si só, não é garantia de sua efetivação, uma vez que existem empecilhos que dificultam sua concretização, como a burocracia, a falta de recursos financeiros, dentre outros fatores.

Foi diante desse quadro revelado na Dissertação supracitada e nos resultados apresentados nas pesquisas TDEBB e TDEBP que nossa pesquisa de Tese se definiu. Os resultados apresentados pela pesquisa de mestrado provocaram a necessidade de aprofundamento nos estudos sobre a política de valorização do docente da Educação Básica e a relação com a formação em serviço que vem sendo desenvolvida no Estado do Pará, como decorrência das políticas nacionais orientadas por Organismos Internacionais, como a Organização Mundial do Comércio (OMC), o Banco Mundial (BM), a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO).

1.2 Problema da pesquisa

Investigar as políticas de formação de professores remete a discussões acerca das políticas de valorização docente, uma vez que as primeiras são intrínsecas às segundas, ou seja, a formação docente faz parte da valorização deste profissional da educação. A análise da valorização docente implica na necessidade de estabelecer relações com outros elementos, como a formação inicial e continuada, a carreira, o piso salarial e as condições de trabalho. Não se trata de uma tarefa fácil, mas de uma discussão complexa e indispensável para o campo das políticas públicas educacionais.

A discussão de uma política de formação de professores para a Educação Básica, seja no Pará, seja no Brasil ou em outro país, não pode ser feita sem situá-la no tempo e no espaço em que foi aprovada e implementada, pois é operacionalizada no âmbito do capital, e desta categoria de trabalhadores depende a formação dos novos trabalhadores com um conjunto de habilidades e competências que possam responder adequadamente às demandas emergentes do processo de produção, de forma eficiente, e afinados com as novas tecnologias de informação, para assim cumprir os objetivos postos ao trabalho que deve gerar mais valia.

E, para desempenhar a tarefa de formar novos trabalhadores submissos e passivos, o capital precisa de cursos que desempenhem essa tarefa, procurando, via educação formal, desenvolver competências e habilidades que venham a atender os objetivos de maior exploração. Para tanto, é preciso que a formação de professores também seja moldada dentro da mesma lógica. E partindo do pressuposto de que o espaço de formação da classe trabalhadora é historicamente a escola pública, esta se torna “alvo de políticas públicas que pretendem atrelar a educação escolar ao mercado de trabalho e ao modo capitalista de produção para manter as relações de exploração do capital sobre o trabalho” (DECKER, 2016, p.30). Nessa perspectiva, Guimarães afirma que os docentes são sujeitos estratégicos para qualquer projeto socioeducativo,

Tanto pela função formadora que desempenham, quanto pelo caráter reflexivo-intelectual que a profissão requer, os professores caracterizam-se como categoria estratégica para a conformação e resistência da sociedade contemporânea. São profissionais intelectuais que atuam diretamente na formação técnico-ideológica necessária à produção e reprodução da sociedade, bem como na constituição de processos de resistência. Ainda que não estejam diretamente vinculados ao mundo produtivo, enquanto intelectuais, são indispensáveis para a garantia da produção/reprodução do capital (2014, p.28).

No entanto, ao mesmo tempo, o sistema capitalista sabe que, quanto mais informa, forma e instrui, maior é a possibilidade de que seus trabalhadores deixem de ser submissos e subordinados, pois a ação formativa traz consigo potencialidade de desenvolvimento do senso crítico e elevação do conhecimento científico e técnico. Daí, para o capital, essa formação deve ter um direcionamento que se volte para um aspecto meramente técnico e revestido de uma ideologia do sucesso profissional e de ascensão econômica. Essa contradição não se resolve linearmente no âmbito do capital. Há que se mobilizar uma estrutura de profissionais, em especial, de professores, ou seja, estrutura essa que demanda do empresariado e dos setores produtivos a incorporação e a defesa dos “princípios” formativos defendidos e definidos pelos Organismos Internacionais.

Nesse contexto, diferentes Organizações Não-Governamentais (ONGs), como, por exemplo, Todos pela Educação (TPE), criado em 2006, e alguns Organismos Internacionais como o Banco Mundial (BM), o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), entre outros, firmam parcerias, marcando assim a presença da burguesia local/interna na mesa de negociação internacional. Essa espécie de aliança contribui para que o grande capital possa interferir na elaboração de políticas públicas no campo da educação – como, por exemplo, na definição de currículos para a Educação Básica, para a formação de professores, nos processos de avaliação em larga escala, na avaliação docente, entre outras. Contudo, essas iniciativas encontram pela frente educadores organizados em suas entidades sindicais, científicas, acadêmicas, movimentos sociais da sociedade civil, que vêm lutando para frear esse tipo de interferência na definição das políticas públicas.

Como um dos exemplos dessa luta contra o sistema, temos a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), uma das entidades brasileiras que, desde a década de 1980, tem uma trajetória de resistência e luta por uma Política Nacional Global de Formação e Valorização dos Profissionais da Educação, opondo-se aos “programas governamentais pontuais de caráter emergencial, que se caracterizam como uma política de manutenção do emergencial e do provisório” (FREITAS, 2014, p.18). Essa Associação, em contraposição a esses programas emergenciais, construiu um conjunto de princípios traduzidos em uma Base Comum Nacional (BCN)⁴ para a formação dos profissionais da

⁴ A BCN “é concebida como forma de resistência aos processos de desqualificação e desvalorização do educador, mediante a imposição de uma perspectiva produtivista e tecnicista aos processos de formação. Esta

educação em Cursos de Pedagogia e outras licenciaturas, caracterizando a docência como a base da identidade do profissional da educação. Assim, a ANFOPE se posiciona contra “as propostas de aligeiramento da formação que em cada época histórica ressurgem com a falsa promessa de enfrentar a falta de professores” (FREITAS, 2014, p.18).

A ANFOPE, para se contrapor aos processos de desqualificação e degradação da profissão docente marcados por políticas de formação aligeiradas, defende, como princípio para os Cursos de Formação de Professores, uma sólida formação teórica e interdisciplinar capaz de

recuperar a importância do espaço de formação para análise da abrangência e delimitação do campo da Educação, dos métodos de estudo, do seu *status* epistemológico, recorrendo às diversas áreas e campos de conhecimento para construir teorias pedagógicas voltadas para o aprendizado de novas formas criativas, interrogadoras e emancipadoras do trabalho humano (ANFOPE, 2008, p.07).

De acordo com Freitas (2014), as mobilizações dos educadores durante a década de 1990 em defesa do princípio histórico da formação de professores – sólida formação teórica e interdisciplinar – se deram em contraposição às propostas do governo federal ao desenvolver programas pontuais, emergenciais e aligeirados de formação de professores, como já sugerido anteriormente. Tais programas foram referendados pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) e pela Câmara de Educação Básica (CEB) a partir da instituição da Resolução nº 2, de 26 de junho de 1997 (BRASIL, 1997a), que implantou *Programas Especiais de Formação Pedagógica* destinados a formar professores para as disciplinas do componente curricular do Ensino Fundamental, do Ensino Médio e da Educação Profissional em nível médio, de forma a suprir a necessidade da carência de professores habilitados em escolas públicas de várias localidades e regiões.

Este Programa Especial de Formação Pedagógica é analisado por Linhares como sendo um dos rumos demarcados pelos reformadores da educação com a finalidade de “atender à demanda de setores da classe média e de profissionais liberais no sentido de

concepção, que rompe com a ideia de currículo mínimo, referenciais, diretrizes e parâmetros, tão ao gosto das políticas educacionais atuais e de regulação do trabalho, de caráter neoliberal, supõe a defesa da autonomia universitária, no entendimento de que ‘a base comum nacional será desenvolvida em cada instituição de forma a respeitar as especificidades das várias instâncias formadoras’” (ANFOPE, 1992, p.14 *apud* FREITAS, 2003, p.1118).

fornecer-lhes oportunidades de ocupar postos de professores, atenuando os efeitos do desemprego, mediante uma complementação rápida” (2001, p.162).

Para Freitas, a aprovação desta Resolução configurou-se como “flexibilização no exercício do trabalho docente, ao instituir a possibilidade de formação pedagógica para qualquer bacharel proveniente das demais áreas e profissões” (2003, p.1098) e que deu legitimidade para o magistério ser conhecido como um “bico”, o que implicou também na flexibilização da formação pela via da complementação pedagógica.

Ao contrário da concepção de emergência, de acordo com Freitas, há uma urgência que a União, Estados e Municípios ainda não enfrentaram que é estabelecer “**uma política nacional de formação, profissionalização e valorização dos educadores**” (2014, p.20, grifos do autor), como condição para uma Educação Básica emancipatória como uma política de estado para a formação inicial e continuada, a carreira, a remuneração e as condições de trabalho e assim definir o que deve ser feito para fortalecer e construir a identidade profissional dos docentes da Educação Básica. De acordo com a autora supracitada, é necessário, desse modo, atentar para os seguintes itens:

a) a formação nas Universidades como o locus privilegiado e prioritário para a formação dos profissionais da educação básica pela multiplicidade dos campos de saber e a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão que lhe é exclusiva, assumindo os princípios da *base comum nacional* construídos historicamente pela ANFOPE, como orientadores da organização institucional, curricular e dos percursos formativos de todos os estudantes; b) o fortalecimento das Faculdades e Centros de Educação no interior das Universidades, em sua responsabilidade acadêmica e científica pela produção do conhecimento educacional e pedagógico; c) o aprimoramento profissional dos educadores pela definição da política de formação continuada e desenvolvimento e superação profissionais como direito dos educadores e dever do estado; d) **a revisão das atuais formas de carreira** implementadas, que valorizam unicamente tempo e titulação; e) **a recuperação da dignidade do trabalho docente pela urgente implementação da Lei do Piso Nacional Salarial Profissional**, na sua integralidade, prevendo-se a concentração do professor com dedicação integral e exclusiva a uma escola e o estabelecimento de 1/3 das horas para as atividades de preparação e avaliação do trabalho docente (FREITAS, 2014, p.20-21, grifos nossos).

Para fins do presente estudo, não serão aprofundadas nas análises todas as políticas de valorização docente nem as específicas destinadas à formação docente, mas a *Política Nacional de Formação dos Profissionais do Magistério da Educação Básica*. Tal política de formação de professores foi consolidada no governo Lula (2003-2010) a partir do

Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009 (BRASIL, 2009a), e, posteriormente, deu conformação ao Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR), instituído pela Portaria Normativa de nº 09, de 30 de junho de 2009 (BRASIL, 2009b), para atender ao disposto no artigo 11, inciso III do referido Decreto, que apresenta como objetivo garantir que os professores, especificamente os leigos, em serviço na rede pública de Educação Básica, tenham a formação exigida pela LDB nº 9.394/1996 (BRASIL, 1996a). Entendemos aqui como professores leigos aqueles que ainda não possuem formação em nível superior, que têm apenas Ensino Fundamental ou Ensino Médio e/ou na modalidade Normal/Magistério, ou até mesmo portadores de diploma de graduação em nível superior que ministram disciplinas no currículo da Educação Básica para as quais não possuem habilitação, ou seja, incompatibilidade entre formação e atuação. Costuma-se falar em leigo em relação àqueles que atuam na Educação Infantil e Ensino Fundamental, anos iniciais.

O art. 2º do Decreto nº 6.755/2009 (BRASIL, 2009a) apresenta os princípios da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, que compreende a formação de professores para todas as etapas da Educação Básica como um compromisso público de Estado (inciso I) e a formação dos profissionais do magistério (inciso II) por meio de regime de colaboração entre a União, os estados e os municípios e articulado ao Ministério da Educação, às instituições formadoras e aos sistemas e redes de ensino (inciso III), como forma de garantir um padrão de qualidade dos cursos de formação docente (inciso IV), nos quais deve ser priorizada a articulação entre a teoria e a prática, contemplando a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão (inciso V).

Este mesmo artigo do Decreto (BRASIL, 2009a) indica a necessidade de se reconhecer a escola e as demais instituições de Educação Básica concebidas como espaço de formação inicial dos profissionais do magistério (inciso VI), devendo o projeto de formação das Instituições de Ensino Superior refletir as especificidades da formação docente como forma de garantir a organização do trabalho e uma sólida base teórica e interdisciplinar (inciso VII), além de articular a formação inicial e a formação continuada, bem como entre os diferentes níveis e modalidades de ensino, como estabelece o inciso X.

Esses princípios são trazidos aqui apenas a título de registro, pois não faremos análise sobre cada um deles, já que não é nosso foco de pesquisa. No entanto, chama a atenção os princípios VIII e XI, desse Decreto, que afirmam:

VIII – a importância do docente no processo educativo da escola e de sua **valorização profissional**, traduzida em políticas permanentes de estímulo à **profissionalização**, à jornada única, à **progressão na carreira**, à **formação continuada**, à dedicação exclusiva ao magistério, à **melhoria das condições de remuneração** e à garantia de condições dignas de trabalho;
[...]

XI – a formação continuada entendida como componente essencial da profissionalização docente, devendo integrar-se ao cotidiano da escola e considerar os diferentes saberes e a experiência docente (BRASIL, 2009a, grifos nossos).

Textualmente, no artigo 2º, incisos VIII e XI, e no objetivo da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica apresentado no 3º artigo, inciso V⁵, do referido Decreto (BRASIL, 2009a), há explícito que é importante centralizar o docente como partícipe do processo educativo, sendo que, para isso, é necessária sua valorização profissional traduzida pela profissionalização, pela progressão na carreira, pela formação continuada, pela melhoria na remuneração docente e por condições de trabalho dignas, ressaltando a jornada única e a dedicação exclusiva ao magistério. É no cerne deste artigo que nossa Tese foi pensada e desenvolvida.

Nesse sentido, destacamos a relevância de se compreender a relação desses elementos, que consideramos ser a concretude da valorização docente. Porém, só ela não nos daria respostas para os objetivos de pesquisa aqui traçados, por isso foi alinhada ao estudo do Plano de Cargos, Carreira e Remuneração (PCCR). Na seção V do presente texto, apresentamos os resultados dessa relação.

Por meio da realização desta investigação e considerando a importância da formação docente como um dos elementos para materializar a valorização desse profissional, esta pesquisa analisa as recentes iniciativas governamentais brasileiras, no recorte temporal de 2007-2016, para compreender a relação entre o PARFOR e a valorização docente, conforme declarado no inciso VIII, artigo 2º, e no inciso V, artigo 3º do Decreto nº 6.755 de 2009 (BRASIL, 2009a).

Bomfim avalia que a Política Nacional de Formação de Professores é uma tentativa restrita de tratar a questão da valorização, pois a formação que

sonega ou distribui de forma desigual o conhecimento enfraquece o trabalhador docente e é compatível com o lugar ocupado pela educação

⁵ “V – Promover a valorização do docente, mediante ações de formação inicial e continuada que estimulem o ingresso, a permanência e a progressão na carreira” (BRASIL, 2009a).

pública no Brasil, em que pesem os veementes discursos sobre a importância de valorizar o magistério (2010, p.09).

Existem outros elementos a respeito da Política de Formação que devemos considerar, como: a expansão do Ensino Superior sem a construção de novas estruturas físicas nas universidades e tampouco concursos para professores efetivos, porque o aumento no número de matrículas de estudantes nas Instituições de Ensino Superior (IES), nos cursos que formam professores, não se dá na mesma proporção da inserção de novos professores concursados no quadro docente das IES para atender essa maior demanda; as condições de trabalho desse professor-formador, assim como do professor-cursista, também, é outro elemento a ser questionado no PARFOR. Estes são aspectos para exemplificar que a desvalorização é, na sua totalidade, tanto de quem forma quanto de quem é formado, assunto que, no decorrer do presente texto, será aprofundado.

Compreendemos que o PARFOR, como uma política de formação em serviço, é parte constituinte para a valorização do professor da Educação Básica. Portanto, buscamos, a partir de uma política de formação, compreender como se configura essa valorização, pois os professores-cursistas, após formarem-se em nível superior, em tese, deveriam progredir na carreira, além de perceber um aumento salarial. Foi neste ponto que definimos o problema da pesquisa: **qual a relação entre as políticas de valorização docente no Estado do Pará e a formação em serviço ofertada pelo Plano Nacional de Formação de professores da Educação Básica (PARFOR)?**

As questões problematizadoras que nortearam a pesquisa são as seguintes:

- Quais as políticas de valorização docente estabelecidas pelo governo federal no período de 2007-2016?
- De que forma os professores-cursistas e egressos do PARFOR, no Estado do Pará, percebem a política de valorização docente?
- Quais os impasses e as perspectivas na carreira e na remuneração dos egressos do PARFOR, no Estado do Pará, a partir da Lei do PCCR dos profissionais da REE do Pará?

1.3 Objetivos geral e específicos

O Objetivo Geral desta Tese é analisar a relação entre o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR) no Estado do Pará e as políticas de valorização docente.

Para isso, traçamos como objetivos específicos os seguintes:

- Analisar as políticas de formação de professores da Educação Básica, no período de 2007 a 2016, sob o aspecto da valorização docente;
- Avaliar como os professores-cursistas e egressos do PARFOR, no Estado do Pará, percebem a política de valorização docente;
- Entender em que medida a política de formação em serviço via PARFOR, no Estado do Pará, articula-se com a Lei nº 7.442/2010, com a remuneração e com a carreira.

1.4 Referências teórico-metodológicas

A investigação das políticas de valorização docente lastreia-se nos condicionantes econômico, social, histórico e político que definem as políticas educacionais no país e, também, leva em consideração o papel dos Organismos Internacionais nas recomendações educacionais feitas aos governos. No processo de investigação, fomos além da aparência, aquilo que não se vê de imediato e tem a ver com o olhar para além do que o fenômeno apresenta e ir ao encontro da essência do objeto, do real (KOSIK, 2002). Isso significa dizer que, nas políticas de valorização docente, ir à essência é penetrar na realidade concreta das leis, dos programas e das ações, buscando a sua materialidade, isto é, a forma como se operacionalizam no arranjo da sociedade capitalista.

Partimos das relações econômicas, políticas, sociais e históricas em que se encontra o objeto, demonstrando as contradições que existem, realizando as mediações pertinentes para nos ajudar a construir e desconstruir o objeto. Isto nos permite entender o real, que ainda está oculto, que ainda está para ser descoberto, e assim compreender que ele não se encontra isolado dos aspectos sociais da vida, mas que se constrói na dinâmica dessas relações.

De acordo com Lefebvre, para se conhecer um objeto ou um fenômeno, é preciso não avaliar de forma isolada,

não deixá-lo *passivamente* no *hic et nunc*, no aqui e no agora. É investigar suas *relações*, suas *causas*. E, reciprocamente, o mundo que a ciência faz aparecer é um mundo onde as coisas não são apenas separadas e distintas, “*partes extra partes*” (Spinoza), mas ligadas através de *relações reais*. A ciência faz com que um tal mundo apareça; e, reciprocamente, tão - somente um mundo desse tipo é cognoscível. É o mundo racional, o mundo da razão – que supera aquele do entendimento (1995, p.184, grifos do autor).

A pesquisa visa a verificar a forma como a legislação sobre políticas de valorização dos docentes se materializa, isto é, entre a aparência, que é a letra da lei, e a operacionalização, que é a tradução efetiva da ação. Pensar na valorização docente não significa que ela se apresente como uma equação direta entre o que diz a lei e o que é efetivado pelos diferentes governos, federal, estadual ou municipal. Não há apenas uma única variável que contribua para a sua realização, mas, sim, diversas, tais como o programa e a legitimidade do governo, e que necessitam ser analisadas em sua concretude, mediatizadas pela conjuntura na qual se configuram as políticas educacionais brasileiras.

Segundo Shiroma, Moraes e Evangelista, o Estado, como sociedade política, é

expressão das formas contraditórias das relações de produção que se instalam na sociedade civil, delas é parte essencial, nelas tem fincada sua origem, e são elas em última instância que, historicamente, delimitam e determinam suas ações (2007, p.08).

No entanto, as políticas públicas emanadas por ele “anunciam-se nessa correlação de forças, e nesse confronto abrem-se as possibilidades para implementar sua face social, em um equilíbrio instável de compromissos, empenhos e responsabilidades” (SHIROMA, MORAES E EVANGELISTA, 2007, p.08). As autoras evidenciam que as políticas públicas sociais, entre elas as educacionais, são estratégias para o Estado capitalista, uma vez que “são mediatizadas pelas lutas, pressões e conflitos entre elas” (SHIROMA, MORAES E EVANGELISTA, 2007, p.08). Portanto, analisar as políticas educacionais não é apenas considerar o “movimento do capital, seus meandros e articulações, mas os antagônicos e complexos processos sociais que com ele se confrontam”, é “transcender sua esfera específica e entender o projeto social do Estado como um todo e as contradições gerais do movimento histórico em questão” (SHIROMA, MORAES E EVANGELISTA, 2007, p.09).

Geralmente, entende-se como realidade aquilo que nossos órgãos dos sentidos captam imediatamente, confundimos realidade e fenômeno / fenômeno e essência. Kosik

(2002) afirma que o fenômeno é aquilo que se manifesta imediatamente, ocultando uma essência que ele denomina de várias formas: “coisa em si”, “estrutura da coisa”, “lei do fenômeno”, “essência da coisa”. Para o autor, “se a aparência fenomênica e a essência das coisas coincidem diretamente, a ciência e a filosofia seriam inúteis” (KOSIK, 2002, p.17). Para Kosik, desocultar a “coisa em si” é destruir o que ele denominou de “mundo da pseudoconcreticidade” que assim é definido:

O mundo da pseudoconcreticidade é um claro-escuro de verdade e engano. O seu elemento próprio é o duplo sentido. O fenômeno indica a essência e, ao mesmo tempo, a esconde. A essência se manifesta no fenômeno, mas só de modo inadequado, parcial, ou apenas sob certos ângulos e aspectos. O fenômeno indica algo que não é ele mesmo e vive apenas graças ao seu contrário. A essência não se dá imediatamente; é mediata ao fenômeno e, portanto, se manifesta em algo diferente daquilo que é. A essência se manifesta no fenômeno. O fato de se manifestar no fenômeno revela seu movimento e demonstra que a essência não é inerte nem passiva. Justamente por isso o fenômeno revela a essência. A manifestação da essência é precisamente a atividade do fenômeno (KOSIK, 2002, p.15).

Kosik afirma que a “pseudoconcreticidade é justamente a existência autônoma dos produtos do homem e a redução do homem ao nível da *práxis* utilitária” e destruir a “pseudoconcreticidade é o processo de criação da realidade concreta e a visão da realidade, da sua concentricidade” (2002, p.24). A investigação dialética defendida por Kosik faz-se ainda fundamental, haja vista que, como diz o autor, “Todo agir é ‘unilateral’, já que visa a um fim determinado e, portanto, isola alguns momentos da realidade como essenciais àquela ação, desprezando outros, temporariamente” (KOSIK, 2002, p.19).

A característica do conhecimento é a decomposição do todo e, portanto, “*sem decomposição não há conhecimento*” (KOSIK, 2002, p.18, grifo do autor). O esforço dialético é, portanto, o esforço de compreender a realidade, de buscar a compreensão da essência, olhando para as múltiplas dimensões do fenômeno. Contudo, “A dialética não atinge o pensamento de fora para dentro, nem de imediato, nem tampouco constitui uma de suas qualidades; o conhecimento é que é a própria dialética em umas das suas formas” (KOSIK, 2002, p.18).

A dialética, portanto, “é o pensamento crítico que se propõe a compreender a ‘coisa em si’ e sistematicamente se pergunta como é possível chegar à compreensão da realidade” (KOSIK, 2002, p.20). Para conhecer a realidade, o ser humano faz um *détour* (desvio) para conhecer as coisas e a sua estrutura. E, neste caso, o conhecimento não é

contemplação, portanto não será possível compreender imediatamente a “estrutura da coisa” ou a “coisa em si” mediante a contemplação ou a mera reflexão, mas sim mediante uma dada realidade. Para o autor, o processo de conhecimento representa um dos modos de apropriação do mundo pelo homem.

Não é possível penetrar “na coisa em si” responder à pergunta – que coisa é a “coisa em si? – sem a análise da atividade mediante a qual ela é compreendida; ao mesmo tempo, esta análise deve incluir também o problema da criação da atividade que estabelece o acesso à “coisa em si”. Estas atividades são os vários aspectos ou modos da apropriação do mundo pelos homens (KOSIK, 2002, p.28).

De acordo com Ciavatta, a construção do objeto científico implica a questão da reconstrução histórica para o estudo da realidade. Portanto, é preciso “desnudar o objeto na sua interioridade, na sua natureza, no seu desenvolvimento e nas suas relações” (CIAVATTA, 2014, p.192). Assim, partimos do princípio de que situar o objeto no tempo e no espaço, como objeto histórico e que estabelece relações, é precípuo para assim compreender as relações que se estabelecem acerca da política de valorização docente. Estabelecer a mediação nos permite ter uma visão historicizada do objeto singular em suas determinações mais gerais (universais) e, segundo Ciavatta (2014), situar o objeto no tempo e no espaço é trabalhá-lo na sua particularidade histórica.

Ao propor investigar a valorização docente com base na percepção que dela têm os cursistas e egressos do PARFOR, é lançado o desafio de compreender a realidade na qual esses sujeitos estão inseridos e como estão evidenciados os elementos da valorização docente na política educacional. Esse movimento de investigação é mediatizado pelas questões sociais, econômicas, culturais e históricas nas quais os participantes da pesquisa se encontram, sendo uma forma de compreender o objeto na sua totalidade, que é “um conjunto de fatos articulados ou o contexto de um objeto com suas múltiplas relações ou, ainda, um todo estruturado que se desenvolve e se cria como produção social do homem” (CIAVATTA, 2014, p.195).

A dialética da totalidade concreta não é um método que pretenda ingenuamente conhecer todos os aspectos da realidade, sem exceção, e oferecer um quadro “total” da realidade na infinidade dos seus aspectos e propriedade; é uma teoria da realidade e do conhecimento que dela se tem como realidade (KOSIK, 2002, p.44).

Tenti Fanfani (2010) problematiza a docência como realidade objetiva em que os sujeitos, neste caso, os docentes, executam o trabalho de ensinar em instituições escolares oficiais sustentadas pelo estado. Portanto, o estudo da docência pode ser realizado pelas suas características, tais como: gênero, idade, tempo de serviço, titulação e escolaridade, estado civil, renda, bens que os sujeitos possuem, dentre outros. Para além destes atributos, há de se considerar que tais sujeitos são capazes de dar um significado àquilo que são e ao que fazem. Por isso, quando objetivamos estudar a valorização docente, não podemos apenas discutir as questões objetivas (formação inicial e continuada, carreira, remuneração e condições de trabalho), é necessário “incluir, no objeto, também, certas dimensões de sua subjetividade, tais como as percepções, representações, valorações, opiniões, expectativas, etc.” (TENTI FANFANI, 2010, s/p).

Discutir sobre a valorização docente na sociedade contemporânea exige um processo dialético com o objetivo de compreender que a relação com o objeto é um construto social e histórico. Portanto, precisamos fazer um *détour* para assim definirmos as concepções que se apresentam a respeito da valorização docente, como as políticas chegam até os principais sujeitos aos quais é direcionada, e daí compreender como percebem a profissão docente, pois “cada docente em particular e o conjunto dos docentes como coletivo tem uma definição acerca de sua identidade como agente social” (TENTI FANFANI, 2010, s/p). São identidades nem sempre homogêneas “Enquanto alguns se autorrepresentam como ‘apóstolos do saber’, outros se consideram como ‘trabalhadores’ e outros como ‘profissionais’, ‘funcionários’, etc.” (TENTI FANFANI, 2010, s/p). Isto significa, segundo o autor, que o mesmo objeto social pode ser construído de diferentes formas.

A docência, portanto, como qualquer outro objeto social, afirma Tenti Fanfani,

não existe como essência ou substância cuja verdade deva ser descoberta, mas como construção social e histórica, o que a pesquisa educativa sim pode e deve fazer é reconstruir a lógica das lutas pela definição desse fenômeno social (2010, s/p).

O autor explica que os objetos sociais são polissêmicos, ou seja, podem ter distintas denominações e acabam por designar coisas diferentes, “Assim, não é o mesmo um docente que vive seu trabalho como uma ‘vocação’ (no sentido forte do termo) que um docente ‘profissional’ ou ‘funcionário’” (TENTI FANFANI, 2010, s/p). Dadas essas diferentes construções sociais da docência, cada uma tem sua história de acordo com os

interesses e os recursos específicos, mas é preciso destacar que tais denominações não se sobrepõem, “mas se contradizem e, inclusive, são matéria de conflito” (TENTI FANFANI, 2010, s/p).

As entidades de classe da categoria docente – no Brasil, por exemplo, a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE) e o Sindicato dos Trabalhadores em Educação Pública do Pará (SINTEPP) – defendem que os sujeitos que trabalham no ato de ensinar sejam designados como *trabalhadores*. Já no âmbito dos “funcionários e tecnocratas dos ministérios de educação”, estes utilizam a linguagem de *profissionais*. Há ainda a designação *trabalhador profissional* ou a velha ideia de *atividade vocacional*, “à qual alguém se dedica de forma desinteressada, sem maior motivação que a satisfação de fazer o que um docente deve fazer” (TENTI FANFANI, 2010, s/p). O que queremos demonstrar com isso é que cada uma dessas construções sociais carrega consigo efeitos políticos concretos no campo da formação inicial e continuada, das condições de trabalho e da avaliação, por determinar sistemas de premiação e recompensas correspondentes ao trabalho docente (TENTI FANFANI, 2010).

Nesse sentido, pesquisar a valorização docente significa entrar em um polo contraditório entre o que é apresentado na legislação – nos documentos que norteiam as políticas educacionais no Brasil, que tendem a ser vistos como *unos, intrínsecos* – e a prática.

Entendemos que o complexo universo da valorização docente configura o cerne da questão que se propõe a investigar nesta pesquisa. As questões levantadas e os objetivos definidos apontam para uma pesquisa qualitativa, que dá voz aos sujeitos sociais, para analisar os múltiplos aspectos e particularidades que envolvem o objeto de estudo.

A opção pela abordagem qualitativa tem a ver com o fato de a mesma contribuir com uma interpretação e compreensão dos sujeitos acerca de determinados contextos e que, de acordo com Minayo (2001), é orientada para um trabalho que envolve significações, anseios, crenças, valores e atitudes, fornecendo a compreensão de determinados fenômenos sociais, que, apoiados em uma fundamentação teórica crítica, leva em conta o olhar dos sujeitos sobre o objeto, dando-lhe significado para além do olhar do pesquisador.

1.4.1 Tipo de pesquisa

No tocante ao tipo de pesquisa, utilizamos a pesquisa de campo por acreditar que ela permite coletar informações diversas na realidade social, possibilitando, assim, uma

aprofundada compreensão das relações que envolvem o fenômeno investigado. Mediante esta visão, Marconi e Lakatos dizem que

a pesquisa de campo caracteriza-se como aquela que objetiva conseguir informações e/ou conhecimentos acerca de um problema ou de uma hipótese, que se queira comprovar, ou ainda, descobrir novos fenômenos ou relações entre eles. Consiste na observação de fatos e fenômenos tal como ocorrem espontaneamente, na coleta de dados a eles referentes e no registro de variáveis que se presumem relevantes para analisá-los (2009, p.30).

Os instrumentos da coleta de dados partiram da investigação bibliográfica e documental no recorte histórico entre 2007 e 2016, permitindo organizar um conjunto de questões, já apresentadas, a compreensão da política de valorização docente e sua relação com a atual política de formação de professores da Educação Básica, possibilitando compreender e estabelecer relações entre a particularidade do objeto e a sua totalidade.

A pesquisa documental deu-se por meio de um levantamento dos documentos necessários para analisar nosso objeto de estudo, baseado nas produções científicas, evidenciando as discussões travadas sobre ele e como se faz a relação com a valorização docente. A realização de um levantamento de documentos na base de dados estatísticos publicados pelo Ministério da Educação (MEC), Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) nos possibilitou fazer um panorama da realidade política, econômica e educacional do Estado do Pará e, na medida do possível, estabelecer relações com os dados nacionais e regionais.

1.4.2 Procedimentos metodológicos

O estudo em tela seguiu passos metodológicos que propiciaram contato minucioso com o objeto de pesquisa. No Quadro 1, a seguir, apresentamos o mapeamento dos marcos regulatórios legais para a valorização docente em que está baseada a pesquisa.

Quadro 1: Mapeamento dos marcos regulatórios para a valorização docente no Brasil – 2007-2016

Lei, Decreto, Portaria, Resolução	Do que trata
Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007	Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB, de que trata o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; altera a Lei nº 10.195, de 14 de fevereiro de 2001; revoga dispositivos das Leis nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996, nº 10.880, de 9 de junho de 2004, e nº 10.845, de 5 de março de 2004; e dá outras providências.
Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007	Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação.
Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE)	Relativo à formação e à valorização do magistério.
Lei nº 11.502, de 11 de julho de 2007	Amplia competências e a estrutura organizacional da CAPES, agregando-lhe a coordenação da formação de professores da Educação Básica.
Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008	Regulamenta a alínea “e” do inciso III do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da Educação Básica.
Resolução nº 2, de 28 de maio de 2009	Fixa as Diretrizes Nacionais para os Planos de Carreira e Remuneração dos Profissionais do Magistério da Educação Básica Pública, em conformidade com o artigo 6º da Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008, e com base nos artigos 206 e 211 da Constituição Federal, nos artigos 8º, § 1º, e 67 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e no artigo 40 da Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007.
Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009	Institui a Política Nacional de Profissionais do Magistério da Educação Básica e disciplina a atuação da CAPES, no fomento a programas de formação inicial e continuada.
Portaria Normativa do MEC nº 9, de 30 de junho de 2009	Institui o Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica, no âmbito do Ministério da Educação.
Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014	Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE.

Fonte: BRASIL (2007c); BRASIL (2007e); BRASIL (2007d); BRASIL (2007b); BRASIL (2008); BRASIL (2009c); BRASIL (2009a); BRASIL (2009b); BRASIL (2014).

É oportuno evidenciar que o recorte histórico se delimita a 2007-2016. Porém, toma-se como base também a lei maior da educação, a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996a), Título VI – Dos Profissionais da Educação, artigos 61 ao 67.

O levantamento de documentos oficiais no Estado do Pará, relativos à proposta para o campo da valorização dos docentes da Rede Estadual de Ensino (REE), foi desafiador, pois, ao realizá-lo no *site* da SEDUC, no período proposto para o estudo, foram poucas as referências encontradas, especificamente durante o governo de Simão Jatene (2011-2016), do Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB). Desse modo, buscamos nos documentos utilizados durante a campanha eleitoral de 2015 para governador do Estado e Mensagens do Governador, publicados anualmente, tentando, assim, identificar e analisar os direcionamentos para a formulação e a implementação das políticas para a valorização dos

profissionais da rede estadual da Educação Básica, para assim introduzir a emergência de uma política de formação em serviço no estado.

Outros passos metodológicos foram os seguintes:

1. Análise de documentos da política educacional do Estado do Pará:
 - a) Plano de Formação Docente do Estado do Pará (PARÁ, 2009);
 - b) Lei nº 7.441, de 2 de julho de 2010, que aprovou o Plano Estadual de Educação (PEE) (PARÁ, 2010a);
 - c) Lei nº 7.442, de 02 de julho de 2010, que aprovou o Plano de Cargos, Carreira e Remuneração dos Profissionais da Educação Básica da Rede Pública de Ensino do Estado do Pará (PARÁ, 2010b);
 - d) Lei nº 8.186, de 23 de junho de 2015, que instituiu o Plano Estadual de Educação (PEE) para o decênio 2015-2025 (PARÁ, 2015a).
2. Análise dos dados coletados por meio do *survey* da Pesquisa TDEBP (GESTRADO/UFGA, 2010) para subsidiar a análise da situação docente e a política de valorização no Estado do Pará;
3. Realização de Grupos Focais com doze professores-cursistas, da rede estadual e municipal, que cursavam o 6º semestre do PARFOR/ UFGA/Pedagogia/Belém;
4. Realização de entrevista com sete professores da Rede Estadual de Ensino (REE) egressos do PARFOR;
5. Análises do conteúdo dos documentos e legislação acima mencionados, dos dados coletados nas entrevistas individuais e no Grupo Focal;

Sobre a coleta de dados esta se deu em dois momentos: primeiro, realizado Grupo Focal com doze professores-cursistas do PARFOR/Pedagogia/Belém, residentes de diferentes municípios do estado (Quadro 2); e o segundo momento foi a realização de entrevista com sete professoras egressas do PARFOR, do Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Pará (UFGA) e de Letras da Universidade Estadual do Pará (UEPA). Totalizando 19 professores da rede pública de ensino participantes da pesquisa.

Quadro 2: Distribuição professores-cursistas que participaram do Grupo Focal de acordo com o Município em que trabalham – 2016

Município	Nº de Docentes
Belém	2
Ananindeua	1
Marituba	2
Acará	1
Cametá	1

Cachoeira do Arari	1
Muaná	3
Salinópolis	1
Total de docentes	12

Fonte: SOUZA, 2016.

O “Relatório de Gestão da CAPES do exercício 2016” (BRASIL. CAPES, 2017), informa que no período 2009-2016 ingressaram 94.247 professores, desse total 34.549 já concluíram a formação em serviço e 36.871 estão cursando. No estado do Pará, no período de 2009-2017, foram atendidos pela UFPA 13.664 professores da educação básica sendo que 5.086 professores-cursistas do PARFOR obtiveram o diploma.

O PARFOR é ofertado em mais de 60 polos no estado do Pará e a UFPA está presente em nove *campi* funcionando em regime intervalar intensivo que ocorrem nos meses de janeiro, fevereiro, julho e agosto, ou seja, no período das férias e recesso escolar. Os locais em que as turmas são alocadas geralmente são nos *campi*, e em municípios em que não há *campi* os espaços físicos são cedidos pelas escolas das redes estadual e municipal de ensino.

Em relação a utilização da técnica de pesquisa conhecida como Grupo Focal, que, como técnica de pesquisa qualitativa, proporciona possibilidades de se compreender as percepções, os modos e as representações sociais de grupos de pessoas acerca de um tema específico. A opção pelo Grupo Focal teve a ver com a possibilidade de escuta coletiva dos participantes de pesquisa, buscando observar a interação entre eles, seus posicionamentos e atitudes diante das perguntas, pois podemos

compreender processos de construção da realidade por determinados grupos sociais, compreendendo práticas cotidianas, ações e reações a fatos e eventuais comportamentos e atitudes, constituindo-se uma técnica importante para o conhecimento das representações, percepções, crenças, hábitos, valores, restrições, preconceitos, linguagens e simbologias prevalentes no trato de uma dada questão por pessoas que partilham alguns traços em comum (GATTI, 2005, p.11).

Essa dinâmica do Grupo Focal foi inspirada na proposta da segunda fase da Pesquisa *Trabalho Docente na Educação Básica no Brasil* (TDEBB), realizada em 2012, somente com as escolas de Educação Infantil, Ensinos Fundamental e Médio da rede estadual e municipal de Belém. Posteriormente, para atingir os outros quatro municípios que participaram da primeira fase da pesquisa TDEBB, a Professora Dr.^a Olgaíses Cabral Maués, que orienta esta Tese, aprovou o projeto de Pesquisa *Trabalho Docente na Educação Básica no Estado do Pará* (TDEBP) no CNPq (2012-2016), para dar continuidade à pesquisa nos

outros municípios, ficando de fora somente o município de Altamira, por motivos técnicos. Isto nos possibilitou ter formações com pessoal da área sobre como realizar o Grupo Focal, pois este não se dá de qualquer forma.

Esta experiência nos incentivou a realizar o Grupo Focal somente com professores-cursistas do PARFOR como fonte de coleta de dados para a nossa pesquisa de Tese. Contudo, no decorrer do processo da coleta de informações pelo Grupo Focal, objetivando atender os objetivos propostos, observou-se que era necessário realizar entrevistas e que não poderia ser somente com professores-cursistas, mas também com professores já formados.

No Grupo Focal, foram feitas indagações visando saber: se havia plano de carreira; se havia progressão na carreira após a conclusão do curso e o percentual de aumento salarial decorrente da titulação. Houve a necessidade de intervenção da Mediadora para exemplificar e explicar o que são plano de carreira e progressão. Contudo, os professores-cursistas não deram respostas, por desconhecerem tais questões. Apenas os participantes dos municípios de Acará e Salinópolis souberam dar alguma informação sobre o que receberiam após a certificação em nível de graduação. No primeiro caso, há uma gratificação de 80% após a certificação, e, em relação à progressão de carreira, a informação é de que tal não havia, mas, em tom de denúncia, foi dito que ocorreria “Só se você for chegada do prefeito”. Em relação a Salinópolis, a participante do Grupo Focal apenas indicou que o município tem plano de carreira.

A realização do Grupo Focal foi da seguinte forma: organizou-se um pequeno grupo com doze professores-cursistas do curso de Pedagogia do PARFOR/UFPA/Belém, um quantitativo que atende ao limite indicado na literatura, e buscou-se, justamente, garantir a participação de todos e gerar uma discussão sobre a realidade em que se encontra cada um. O primeiro propósito era formar grupos de professores-cursistas da REE. Contudo, a realidade da composição das turmas do PARFOR era de professores-cursistas vinculados à rede municipal e com vínculo empregatício via contrato de trabalho. A heterogeneidade dos grupos e das discussões ficou garantida com a participação de docentes de diferentes municípios do Estado do Pará, conforme foi mostrado no Quadro 2.

A sessão do Grupo Focal foi realizada nas dependências do Instituto de Educação da UFPA e contou com o apoio de uma equipe de pesquisadores: uma coordenadora (ou Mediadora), três relatoras, um operador de gravação e filmagem e duas observadoras. É importante registrar que as discussões foram filmadas e gravadas em mp3, após

consentimento dos professores-cursistas, que assinaram Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE (Apêndice C). Após um levantamento do perfil dos participantes da pesquisa, passamos ao Grupo Focal em si; foram feitas perguntas baseadas no que denominamos de Eixos Temáticos, quais sejam: Profissão Docente, Formação, Valorização (Apêndice A). As gravações do áudio foram posteriormente transcritas pela bolsista de Iniciação Científica do GESTRADO/UFPA, com revisão da autora.

Durante o processo de categorização dos dados obtidos no Grupo Focal, observamos a necessidade de mais dados sobre as mudanças na carreira e no salário após a formação em serviço. E isto só poderia ser respondido se os participantes da pesquisa tivessem concluído a graduação. Mas a riqueza de informações obtidas no Grupo Focal não nos permitia descartá-las e, portanto, foram utilizadas na análise acerca da percepção da valorização docente. Este instrumento de pesquisa, Grupo Focal, ajudou a responder como os professores-cursistas percebem a profissão docente.

Em um momento posterior, para aprofundarmos a pesquisa sobre a valorização docente no que concerne à carreira e à remuneração, outro instrumento de coleta de dados foi utilizado de modo a complementar as informações: a entrevista. Por meio da requisição de informações à Coordenação da FAED, obtiveram-se contatos de professores egressos do PARFOR para participar da pesquisa. Ainda que, no Grupo Focal, a realidade tenha evidenciado haver mais professores temporários do que docentes estatutários ou concursados – especificamente no Curso de Pedagogia-Belém –, na entrevista individual, participaram apenas professores-cursistas que trabalham em regime efetivo, sendo excluídos os de contrato temporário. Mas é importante ressaltar que foi difícil encontrar professores efetivos da rede estadual, egressos do PARFOR, àquele momento.

É necessário justificar a utilização de dois instrumentos para a coleta de dados: o Grupo Focal e a entrevista. O projeto inicial tinha como sujeitos os professores da Rede Estadual de Ensino (REE) que estavam cursando Licenciatura Plena em Pedagogia na UFPA e o instrumento de coleta de dados seria o Grupo Focal (GF). A primeira dificuldade foi encontrar esses professores da REE que estariam cursando Pedagogia, pois foi solicitada à Faculdade de Educação (FAED) do Instituto Ciências da Educação (ICED) da Universidade Federal do Pará (UFPA) uma relação com o nome dos estudantes do PARFOR que eram do quadro de docentes da REE. Contudo, a solicitação não foi respondida porque a coordenação não dispunha dessa informação. Diante da ausência de informação, por parte da Faculdade de

Educação, sobre quais alunos do PARFOR eram docentes da REE, decidimos fazer GF com uma turma mista, com diferentes realidades.

Com os contatos pessoais de egressos, foram consultadas doze professores-cursistas do PARFOR/Belém, mas apenas sete aceitaram participar da pesquisa. Estas cursaram Pedagogia na UFPA e Letras na Universidade Estadual do Pará.

Para tanto, a escolha dos professores obedeceu aos seguintes critérios:

1. Ser professor(a) na Classe Especial;
2. Ser professor(a) efetivo(a)/estatutário(a) da Rede Estadual de Ensino (REE);
3. Ter obtido o diploma de graduação pela UFPA, com ingresso pelo PARFOR.

A Classe Especial na REE refere-se aos docentes que possuem Formação em Nível Médio na Modalidade Normal, determinação dada a partir da aprovação da Lei 7.442, de 2 de julho de 2010 (PARÁ, 2010b). Anteriormente, eram denominados pela Lei nº 5.351, de 21 de novembro de 1986 (PARÁ, 1986) – Estatuto do Magistério – de AD-1 e AD-2 com a seguinte qualificação: habilitação de Magistério de 2º grau, obtida em 03 séries e habilitação específica de magistério de 2º grau acrescida de estudos adicionais, respectivamente. Os professores efetivos/estatutários são os que prestaram concurso público de provas e títulos. Contudo, há alguns casos de ingresso na rede estadual sem concurso, anteriores à Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), em que, por meio de Decreto Estadual, foi realizada sua efetivação ou a estabilidade. Especificamente na escolha dos participantes da entrevista individual, optou-se por egressos do PARFOR, pois poderiam contribuir no que concerne às mudanças na sua carreira e salário pós-formação.

Na entrevista com estes participantes da REE, conseguimos evidenciar como se estabelece a relação entre a política de formação em serviço ofertado pelo PARFOR e a política de valorização docente, a partir da relação com a Lei 7.442/2010 (PARÁ, 2010b) no que concerne a remuneração e carreira, parte essencial da nossa pesquisa. Os eixos temáticos da entrevista são: Profissão Docente, Formação e Valorização (Apêndice B).

No período entre agosto e setembro de 2016, durante a jornada de trabalho dos docentes, foram realizadas as entrevistas individuais com sete docentes egressas do PARFOR que pertencem a seis escolas diferentes da Rede Estadual de Ensino (REE) do Estado do Pará, localizadas em bairros chamados “zona vermelha” da periferia de Belém, e algumas são distantes do centro. São denominadas dessa forma por serem áreas com elevados índices de violência. Todos os participantes do Grupo Focal e aqueles que responderam à entrevista

individual assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), autorizando o uso das falas e assegurando o seu anonimato.

Os dados do Grupo Focal e das entrevistas nos permitem desvelar o real e sobre como vem sendo construída a relação entre a política de formação e a valorização, caracterizada pelos sentidos que atribuem à profissão docente, que nos permitem, a partir disso, extrair como percebem a valorização docente.

Para o anonimato dos entrevistados, utilizamos sistema de chamada Professor e número: Professora 1, Professora 2, Professora 3, Professora 4, Professora 5, Professora 6 e Professora 7. O Grupo Focal é representado pela sigla GF e número: GF 1, GF 2, GF 3, GF 4, GF 5, GF 6, GF 7, GF 8, GF 9, GF 10, GF 11 e GF 12.

Aplicamos um questionário (Apêndice B), com os professores da REE egressos do PARFOR, com variáveis sociodemográficas, a saber: idade; situação conjugal; filhos(as); renda; instituição de vínculo; tempo de serviço no magistério; tempo de atuação na escola; tipo de vínculo; regime de trabalho; quantidade de escolas em que trabalha; quantidade de turnos; etapas da Educação Básica em que trabalha; entre outros.

Os dados empíricos da pesquisa *Trabalho Docente na Educação Básica no Estado do Pará* – TDEBP (GESTRADO/UFPA, 2010) foram utilizados como instrumento que viabilizou analisar a situação docente no Estado do Pará no ano de 2009/2010. Justificamos a utilização desses dados do TDEBP porque a nossa Dissertação de Mestrado se deteve sobre o PCCR, já explicitados. Logo, por ter sido uma pesquisa bibliográfica e documental, sentimos a necessidade de verificar junto aos professores quais as implicações desse PCCR na carreira, na remuneração e na formação. Então, vimos que a nossa pesquisa atual era o momento propício para tentar chegar a algumas conclusões, visto que já se passaram sete anos da aprovação do PCCR da REE. Dos sujeitos docentes entrevistados na pesquisa TDEBP, 50% eram da rede estadual do Pará, portanto, os resultados alcançados pela referida pesquisa têm validade para nossa comparação.

Os dados da pesquisa TDEBP foram obtidos por meio da metodologia do *survey*, que consistiu na aplicação de questionário estruturado com 85 questões, entre abertas e fechadas, aplicado no segundo semestre de 2009 entre professores, educadores, monitores, estagiários, diretores, coordenadores, supervisores, atendentes e auxiliares, denominados para essa pesquisa como sujeitos docentes. Os profissionais de apoio administrativo e serviços gerais não foram considerados para efeitos daquela pesquisa, que abrangeu 69 escolas nos municípios de Belém, Altamira, Concórdia do Pará, Curralinho e Marituba. Foram

entrevistados 1.353 sujeitos docentes, sendo que 52,11% eram de escolas públicas estaduais, 34,52% de escolas públicas municipais e 13,38% de escolas conveniadas. A maioria dos sujeitos docentes entrevistados (83,59%) desempenhava a função de professores, e 16,41% ocupava as demais funções citadas.

De posse dos dados dos materiais mencionados, foi necessário definir categorias de análise com base no sentido atribuído à valorização docente e à formação pelos professores-cursistas e egressos do PARFOR para, com base no referencial teórico, adensar as discussões sobre a relação das políticas de formação e com a valorização docente, nos permitindo analisar o fenômeno, estabelecendo a mediação, para, assim, chegar à totalidade do processo de construção e desconstrução do nosso objeto de estudo.

1.4.3 Categorias de análise

As categorias de análise foram: Profissão Docente; Valorização; Formação; Salário e Carreira. A categoria profissão docente deve ser entendida a partir do papel desempenhando pelo docente na sociedade capitalista e como o seu trabalho tem sido modificado “das injunções próprias desse modo de produção” (MAUÉS, 2006, p.140). Tardif e Lessard, ao discutirem sobre o conceito de profissão, evidenciam que ela

não é outra coisa senão um grupo de trabalhadores que conseguiu controlar (mais ou menos completamente, mas nunca totalmente) seu próprio campo de trabalho e o acesso a ele através de uma formação superior, e que possui uma certa autoridade sobre a execução de suas tarefas e os conhecimentos necessários à sua realização (2009, p.27).

Segundo Oliveira, o conceito de profissão, no seu sentido genérico, se

refere a atividades especializadas, que possuem um corpo de saberes específico e acessível apenas a certo grupo profissional, com códigos e normas próprias e que se inserem em determinado lugar na divisão social do trabalho, pode-se indagar até que ponto o magistério obteve ou obtém condições de se definir como tal (2010, p.19).

Baseado nos estudos de Martineau (1999), Tardif busca elementos para definir a noção de profissão que, no sentido norte-americano, se caracteriza a partir da:

- existência de uma base de conhecimentos científicos que sustenta e legitima os julgamentos e os atos profissionais; essa base de conhecimento é adquirida através de uma formação universitária de alto nível intelectual; que exige atualizações frequentes, a fim de incorporar os resultados das pesquisas mais recentes; na prática isso significa que formação contínua e aperfeiçoamento são considerados como obrigações profissionais;
- presença de uma corporação profissional reconhecida pelo Estado (ou por órgãos subordinados ao Estado), reunindo membros devidamente qualificados e socializados numa corporação profissional; essa corporação defende os direitos do público (e não os de seus membros como um sindicato); sendo ela composta exclusivamente por profissionais, essa corporação exerce sua atividade disciplinar com base no mecanismo do julgamento entre os pares (um médico é avaliado por outros médicos);
- uma ética profissional orientada para o respeito aos clientes; essa ética não se reduz a grandes valores educacionais humanistas, mas concentra-se em atos profissionais específicos: ela corresponde, portanto, ao que chamamos de código deontológico;
- autonomia profissional, ou seja, o reconhecimento tanto jurídico quanto social de que o profissional é o melhor indicado para decidir como deve agir;
- finalmente, a responsabilidade profissional decorrente da autonomia: um profissional pode ser avaliado pela corporação, ou até mesmo acusado de erro profissional, pois ele é responsável por sua atividade, sobretudo pelas medidas que toma (TARDIF, 2013, p.558-559).

A docência é uma profissão como qualquer outra, com suas “particularidades e diferenças que se revelam nas significações sociais, culturais e pessoais a ela atribuídas” (REIS; CECÍLIO, 2014, p.111). Segundo Tenti Fanfani, uma profissão caracteriza-se como “uma combinação estrutural de três características típicas: conhecimento credenciado mediante títulos, autonomia no desempenho e prestígio e o relacionamento social” (1995, p.20 *apud* PINI, 2010, s/p).

A categoria valorização docente que trabalhamos fundamenta-se na concepção de Leher (2010) e na da ANFOPE (2012). Leher (2010) conceitua valorização do magistério a partir de duas dimensões: objetivas e subjetivas. A primeira corresponde às condições objetivas inerentes à profissão docente, tais como: regime de trabalho; pagamento do piso salarial; estrutura da carreira docente e mecanismos de progressão funcional; forma de ingresso na carreira via concurso público de provas e títulos; formação e qualificação profissional; tempo remunerado para estudos, planejamento e avaliação e condições de trabalho. Esses elementos devem estar presentes no Plano de Cargos, Carreira e Remuneração dos trabalhadores docentes como um mecanismo de garantia de valorização. Já a segunda dimensão referida por Leher, a subjetiva, constitui-se em reconhecimento social, autorrealização e dignidade profissional.

A questão da valorização é, portanto, indissociável das relações contraditórias de uma escola capitalista em que sobressaem os nexos Estado-educação e entre o trabalho docente e sua institucionalização e profissionalização. A generalização da escola pública ampliou a massa de docentes como servidores públicos, ainda que de forma muito heterogênea. É nesse processo de expansão do número de trabalhadores docentes que parte dos professores se concebe como trabalhadores e, em alguns momentos, como classe social (LEHER, 2010, p.02).

A concepção da ANFOPE não diverge da propugnada por Leher, pois pressupõe uma política global de formação e valorização dos profissionais da educação que contemple a formação inicial e continuada para o exercício da função, articulada às condições dignas de trabalho, piso salarial aplicado nacionalmente e plano de carreira que permita progressão e incentivos na carreira (ANFOPE, 2012). De acordo com a ANFOPE (1992), a valorização dos profissionais da educação é decorrência da valorização social da educação, e isso configura-se como essencial para viabilizar o compromisso com a qualidade de ensino.

Sobre a categoria formação, a ANFOPE (2008) entende, dentro de uma compreensão sócio-histórica da educação, um norte importante para uma política orgânica e consistente de formação de educadores. Esta Associação “entende que tal política deve enfatizar a indissociabilidade ensino-pesquisa-extensão na estruturação dos cursos de formação dos professores, que atuarão desde a Educação Infantil até a Universidade” (ANFOPE, 2008, p.09).

A concepção de formação inicial e continuada na qual nos apoiamos nesta pesquisa está assentada nas bases definidas pela ANFOPE:

Por formação inicial entende-se a preparação profissional construída pela agência formadora. É aquela formação que irá habilitar o profissional para seu ingresso na profissão. Já a formação continuada trata da continuidade da formação profissional, proporcionando novas reflexões sobre a ação profissional e novos meios para desenvolver o trabalho pedagógico. Assim, considera-se a formação continuada como um processo de construção permanente do conhecimento e desenvolvimento profissional, a partir da formação inicial e vista como uma proposta mais ampla, de humanização, na qual o Homem Integral, produzindo-se a si mesmo, também se produz em interação com o coletivo (1994, p.23).

Defendemos como precípua o caráter sócio-histórico das políticas de formação inicial e continuada para aprofundar os conhecimentos e as competências para além da área na qual os professores desenvolvem suas atividades laborais adquiridos e alimentados por estudos rigorosos em estabelecimentos ou agências formadoras, como a Universidade,

visando uma formação *omnilateral* dos sujeitos envolvidos no processo de desenvolvimento e produção do conhecimento nas “múltiplas dimensões da formação humana: cognitiva, ética, política, científica, cultural, lúdica e estética” (FREITAS, 2003, p.1118). Nesse sentido, as políticas de formação docente devem transcender à certificação em massa e à formação para o mercado de trabalho. Isso significa uma ruptura ampla e radical do modo de produção capitalista. A formação docente é estratégica também para nós, professores, educadores comprometidos com a educação pública, com a formação e com as transformações sociais, uma luta por outra sociedade.

Para Luz, a “carreira é parte do processo de construção do conceito de valorização profissional, pois esta implica a adoção de critérios que vão do reconhecimento social da atividade às efetivas condições de trabalho, inclusive materiais” (2008, p.128).

Portanto, o caminho para a valorização docente é árduo e ainda demanda lutas e reivindicações contínuas para o desmonte de políticas que vão no sentido contrário. Reivindicar a implementação de políticas públicas para consolidar a valorização do magistério, não só do docente, ainda continua sendo o ponto central e bandeira de lutas contínuas de entidades acadêmicas, das associações e dos sindicatos de professores da Educação Básica e também da superior, que exigem ações para resgatar o papel social do professor, melhores salários, efetivação de plano de carreira, entre outros.

Em síntese, o conceito de valorização em que fundamentamos nossa pesquisa assenta-se nos autores citados – Leher (2010) e Freitas (2003; 2007) –, bem como em preceitos da ANFOPE (1994; 2008; 2012). Portanto, valorizar é adotar um piso salarial aplicado nacionalmente para todos os profissionais da educação, bem como ter a constituição e a implementação de plano de carreira que permita a profissionalização docente, é a existência de melhores condições para exercer o trabalho, a oferta de políticas de formação inicial e continuada, e, aí sim, esse conjunto possui condições consideradas necessárias para assegurar a qualidade para os sujeitos sociais.

A justificativa para escolher o ano de 2007 como início do recorte histórico desta pesquisa se deu por dois motivos. Primeiro, porque, no ano de 2007, a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) sofre modificações nas suas competências e estrutura organizacional nos termos da Lei nº 11.502, de 11 de julho de 2007 (BRASIL, 2007b) e passou a induzir e fomentar, em regime de colaboração com os entes federados por meio de convênios com as Instituições de Ensino Superior públicas e privadas, a formação inicial e continuada para os profissionais do magistério e também por ser o ano de

implantação do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), um dos pilares para a configuração, em 2009, do PARFOR. E o segundo motivo é porque a Secretaria de Estado de Educação do Pará (SEDUC), apoiada no Protocolo SEDUC-IES, decidiu buscar a integração, por meio de cooperação com as Instituições de Ensino Superior (IES) do Estado do Pará, com os sistemas municipais, por meio da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME/PA), e federal, por meio do MEC, para qualificar os docentes da Educação Básica no Pará. O Protocolo SEDUC-IES foi assinado no ano de 2006, último ano de governo de Simão Jatene (2003-2006), do PSDB. Esse protocolo se constituiu em um instrumento interinstitucional e contribuiu para a construção do Plano Estadual de Educação 2010-2020 (PEE), em 2007, e, junto com a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME/PA), construiu, desde junho de 2008, a proposta de *Plano de Formação Docente do Estado do Pará* (PARÁ, 2009) aprovada em janeiro de 2009 pelo MEC.

A escolha do PARFOR como um dos programas federais se justifica por dois motivos principais: primeiro, porque os dados da pesquisa da Dissertação anteriormente citada revelaram que os profissionais da educação que possuem formação de nível médio na modalidade normal, após obter graduação em nível superior, não têm progressão vertical, de uma Classe para outra, portanto, não são valorizados na carreira; e segundo, porque o Decreto nº 6.755/2009 (BRASIL, 2009a), no inciso V, artigo 3º, apresenta como um os seus objetivos promover a valorização do docente mediante ações de formação inicial e continuada que estimulem o ingresso, a permanência e a progressão na carreira.

Em 2013, após o período de formação do mestrado e início do doutorado, a autora iniciou as atividades de professora formadora no Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR), na Universidade Federal Rural da Amazônia (UFRA) e na Universidade Federal do Pará (UFPA), com atividades de ensino em alguns municípios do interior do Pará. E também orientou Trabalho de Conclusão de Curso (TCC).

É importante registrar que, ao iniciar cada disciplina, a autora sempre buscava conhecer a principal motivação dos professores-cursistas do PARFOR para estar novamente na sala de aula, desta vez cursando uma graduação. As respostas eram diversas, mas as principais eram: realização pessoal; melhoria salarial; mudança na prática educativa. Além disso, as respostas vinham acompanhadas de denúncias sobre a omissão e a negligência do governo municipal em relação aos espaços disponibilizados para as aulas onde não havia *campus* das instituições formadoras e, principalmente, relatos, emocionantes e emocionados, das dificuldades para frequentar o curso, que vão desde: falta de dinheiro, ameaça de

demissão, falta de transporte para deslocamento, condições precárias da infraestrutura dos locais de formação, perda do descanso nas férias escolares, entre outros.

Por fim, na última etapa, elegemos a análise de conteúdo para nos auxiliar na análise das falas no Grupo Focal e nas entrevistas. Dentro desse esquema de análise de conteúdo, Bardin (1986) considera que tudo tem uma significação, a análise será exaustiva, e a interpretação estará vinculada à análise do material recolhido, buscando-se as relações necessárias. As subcategorias “formação”, “plano de carreira/salário” e “formas de contratação” foram agrupadas na categoria “valorização”. Aqui, a análise de conteúdo foi de extrema relevância, uma vez que possibilitou inferir sobre as falas representativas dentro do discurso dos sujeitos.

1.5 Estrutura da Tese

Para atender aos objetivos propostos nesta Tese, a estruturamos em seis seções que procuram desvelar aquilo que está por trás do aparente nas políticas e que tem como objetivo a valorização docente. A seção I apresenta a Introdução do texto, expondo o problema da pesquisa, as questões norteadoras, o objetivo geral e os específicos, a justificativa e as referências teórico-metodológicas.

Na seção II, trazemos um estudo sobre a valorização docente no âmbito da reforma educativa realizada em 1990 e das políticas educacionais oriundas desta. Mas, para isso, situamos a discussão do objeto no contexto histórico da crise do capital e as mutações no mundo do trabalho, no qual a docência não ficou alheia a essas mudanças. Pontuamos questões sobre intensificação, precarização e profissionalização docente. A seção finaliza com o histórico legal da política de valorização docente no marco de 2007-2016.

Na seção III, contextualizamos e analisamos a política educacional paraense, situando a valorização docente. Apresentamos dados estatísticos educacionais e sociais do Pará, das funções docentes que indicavam um *déficit* de professores qualificados para atuar na Educação Básica. Destacamos as ações do governo Ana Júlia Carepa (2007-2010), do Partido dos Trabalhadores (PT), e Simão Robson Jatene (2011-2016), do Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB) para o campo da docência. Nessa seção, também é analisado o PARFOR, suas origens, objetivos, princípios e os dados estatísticos no período de 2009-2014. Desta maneira, apresentamos a formação docente materializado pelo PARFOR sob o prisma das condições de ingresso e permanência no curso, bem como das condições oferecidas pelo

estado para a formação em serviço, em termos de ajuda de custo, liberação de carga horária para estudos.

Na seção IV, trabalhamos a concepção de profissão docente. Analisamos questões sobre vocação, feminização, desprofissionalização, intensificação e precarização do trabalho docente. A seção V, por sua vez, apresentamos e problematizamos os resultados da pesquisa empírica, estabelecendo as mediações pertinentes com base nas entrevistas, as individuais e a coletiva, com professores-cursistas e egressos do PARFOR lotados em escolas da rede pública de ensino do Estado do Pará. Nessa seção, trazemos o cerne da pesquisa que é a análise da relação que se estabelece entre a formação e a valorização docente, procurando compreender se a política de formação em serviço ofertado pelo PARFOR materializa a valorização docente.

Na última seção, apresentamos as considerações finais desta investigação, retomando nossos objetivos de pesquisa, e apontamos indicativos para futuras pesquisas no campo da valorização docente, visto que a construção do conhecimento sobre o objeto é um processo inacabado.

II – DA FORMA À REFORMA: A VALORIZAÇÃO DOCENTE NO ESCOPO DA ADMINISTRAÇÃO GERENCIAL

O conceito de forma está ligado à materialidade de um fenômeno, ou à configuração de um conteúdo. No caso das políticas educacionais nos anos de 1990, a forma como estas foram arquitetadas no escopo de um projeto societário neoliberal se assenta na base política econômica da Reforma do Estado pautada na lógica gerencialista.

Nesta seção, são analisadas as políticas de valorização docente a partir das suas múltiplas determinações, não de maneira a esgotar ou de tornar exaustiva a análise, mas como forma de compreendê-las dentro de uma conjuntura macro e submetida às relações de ordem político-econômica. Esta análise demanda recuperar discussões sobre a crise do capital, que teve início em meados da década de 1970, e sua relação com o campo educacional e as determinações dos Organismos Internacionais, estreitamente vinculados ao capital e comprometidos com o desenvolvimento econômico dos países e não com a construção de uma educação de cunho emancipatório.

As reformas educativas no último quartel do século XX nos países da América Latina e Caribe içadas pela política neoliberal estavam inseridas num contexto macro de reformas administrativas do aparelho estatal, gestadas por frações burguesas dominantes em nível internacional, intimamente ligadas à crise do capital que se aprofundava desde a década de 1970, ocasionando mutações societais na esfera da reestruturação produtiva, na globalização econômica e no mundo do trabalho.

2.1 As mutações no mundo do trabalho sob a lógica do capital

A partir das décadas de 1970 e 1980, segundo Silva (2003), o sistema de acumulação capitalista entrou em uma nova crise, que demandou mudanças na economia e no trabalho e se expressou no esgotamento do mercado interno de alguns países centrais, na queda de produtividade e de lucratividade e do consumo, na desvalorização do dólar, no aumento do desemprego estrutural, dentre outros fatores.

Contudo, a solução que fora encontrada para o capital manter-se vivo baseou-se na financeirização e na reestruturação do processo produtivo, o que permitiria aumentar a produtividade e a exploração da força de trabalho por meio de regime de trabalho em tempo parcial e temporário e a revalorização do trabalho doméstico (SILVA, 2003).

As crises capitalistas são decorrentes, em geral, de uma questão de superprodução, isto é, há mais produto do que os consumidores podem comprar. Então, os produtos não circulam, não são vendidos, ocasionando prejuízo, ou, então, são vendidos por preços mais baixos, ocasionando um lucro menor, isto é, a taxa de lucro decresce. Contudo, o capital também enfrenta crises estruturais superando assim a fase das crises cíclicas. É uma crise estrutural pelo fato de ela não ser mais superada, ser contínua e atingir as diferentes dimensões da vida humana (econômica, ideológica, ambiental, social, política), o que evidencia os limites não apenas do capitalismo, mas do capital.

Nesse sentido, são elucidativas as seguintes considerações de Antunes:

o sistema de capital (e, em particular, o capitalismo), depois de vivenciar a era dos ciclos, adentrava em uma nova fase, inédita, de *crise estrutural, marcada por um continuum depressivo* que faria aquela fase cíclica anterior virar história. Embora pudesse haver alternância em seu epicentro, a crise se mostra longa e duradoura, sistêmica e estrutural” (2009, p.10, grifo do original).

A crise estrutural e a reestruturação do sistema capitalista são a resposta do capital frente à sua própria crise, reajustando o seu poderio ideológico, econômico e político de dominação, o que resultou no surgimento de novas formas de acumulação capitalista, denominada de acumulação flexível calcada no toyotismo, com formas de produção menos rígidas e mais flexíveis que aquela defendida no fordismo (HARVEY, 1992).

Segundo Mancebo, Maués e Chaves (2006), os elementos que desencadearam na crise do modelo de acumulação fordista e do Estado de Bem-Estar Social foram: a transnacionalização da economia, o avanço tecnológico, a crise fiscal, a substituição da tecnologia rígida por outra mais flexível e informatizada, a falta de capacidade do fundo público de financiar a acumulação do capital e a reprodução da força do trabalho. Em meio a estes motivos que ajudaram a caracterizar a referida crise, identificada com a superprodução de mercadorias, podemos citar ainda: queda da taxa de lucro, crise do petróleo, alta inflacionária, dentre outros. Com o aprofundamento da crise de valorização do capital, todo o processo de regulamentação do pós-guerra que vigorava nos países desenvolvidos começou a se dismantelar.

O caminho sugerido para a saída da crise foram o ajuste fiscal e a reforma do aparelho estatal, pois, segundo Peroni (2003), o diagnóstico era de que a crise brasileira era fiscal. Então, as primeiras alternativas apontadas para a superação da crise do Estado foram as

parcerias público-privado, o que ocasionou uma maior expansão do setor público não-estatal. Em face dessa necessidade, foi redefinido o papel do Estado como meio de organização social, mediante a nova ideologia política, o neoliberalismo, que adotou medidas privatistas e de desregulamentação.

Mancebo, Maués e Chaves (2006) apontam que a saída na ótica dos neoconservadores seria o retorno das leis do mercado, agora irrestrito, e a retirada da intervenção do Estado na economia (Estado mínimo), culminando na diminuição dos gastos públicos e dos investimentos em políticas sociais. Nesse contexto de introdução de um novo modelo de acumulação do capital, foi necessário reformar o Estado que passa de interventor para gerencialista, característica da iniciativa privada entendida como ágil, eficiente e eficaz, centrada nos resultados, deixando de intervir na economia e que, assim, transfere funções específicas do setor de serviços para a responsabilidade do mercado.

A introdução da acumulação flexível e do Estado mínimo engendrou modificações no mundo do trabalho, tais como:

(1) a introdução de novas tecnologias e, em muitos setores, a decorrente desvalorização geral da força de trabalho, incluindo o aumento do controle do processo de trabalho; (2) o surgimento de novas formas de organização do trabalho, com contratos mais flexíveis, destacando-se o uso do tempo de trabalho parcial, temporário ou subcontratado, e (3) o ataque ao salário real e ao poder dos sindicatos organizados, o que, somado à eliminação de muitos direitos sociais e trabalhistas anteriormente conquistados pela sociedade, tem levado à crescente precarização do trabalho e da vida (MANCERO, MAUÉS, CHAVES, 2006, p.40).

O toyotismo, enquanto ideologia orgânica do novo complexo de reestruturação produtiva do capital (ALVES, 2011), tornou-se uma referência mundial para a gestão da força de trabalho, em que a principal crítica direcionava-se para a superprodução, orientando-se pelos princípios de produção em tempo justo (*just-in-time*), invertendo a racionalidade fordista, condicionando a organização da produção a partir do consumo, contra todas as formas de desperdício, decompondo o trabalho no transporte, na produção, na estocagem, no controle de qualidade (GOUNET, 1999) e na divisão do trabalho, na qual o trabalhador que executava apenas uma tarefa é substituído por um trabalhador polivalente, flexível, apto para atender a demanda flutuante. Desta forma, a reestruturação produtiva ocasionou processo de flexibilização dos contratos trabalhistas e a precarização do trabalho.

O trabalho informal, sem carteira assinada, em tempo parcial, sem garantia de direitos teve um grande aumento. As empresas terceirizadas cresceram vertiginosamente, oferecendo serviços a instituições públicas e privadas, isentando-as das responsabilidades trabalhistas. Há, nessa informalidade um acerto entre as partes, empregador e empregado, havendo uma prevalência do combinado sobre o legislado (MAUÉS; SOUZA, 2016a, p.05).

Neste contexto, não se modificam apenas os processos de produção, mas também é há mudanças dentro da esfera produtiva da fábrica, assim desconstrução industrial, revisão do papel do Estado, financeirização da economia e, também, heterogeneidade e fragmentação da classe trabalhadora.

Soares (2000) avalia que este novo modelo de acumulação implica em perda da identidade dos direitos sociais e na restrição da concepção de cidadania, na separação público-privado e no aumento da reprodução, dentro deste, aumento da mercantilização da força de trabalho e da legislação trabalhista, o que implica em desproteção trabalhista. Alves acrescenta que o novo complexo de reestruturação produtiva que se origina a partir da acumulação flexível, sob os domínios da crise estrutural do capital, acarreta no trabalho, “por um lado, a sua precarização (e desqualificação) contínua (e incessante), por outro lado, as novas especializações (e qualificações) de segmentos da classe dos trabalhadores assalariados” (2011, p.14).

Kuenzer (2011) pontua que a nova organização do mercado globalizado requereu novas exigências de competitividade, qualidade com menor custo, tecnologia baseada na microeletrônica e flexibilidade dos processos de trabalho. Isso não é novo, mas, segundo a autora, vem se constituindo na intensificação do processo de internacionalização da economia, de transformações tecnológicas e da descoberta de novos materiais e das novas formas de organização e gestão do trabalho.

Nesse sentido, Kuenzer argumenta:

A partir destas novas bases materiais de produção estabelecem-se novas formas de relações sociais, que, embora não superem a divisão social e técnica do trabalho, apresentam novas características, a partir da intensificação de práticas transnacionais na economia com seus padrões de produção e consumo, nas formas de comunicação com suas redes interplanetárias, no acesso às informações, na uniformização e integração de hábitos comuns e assim por diante. A sociedade nesta etapa apresenta novos paradigmas econômicos e socioculturais, marcados pela incorporação de culturas dominadas às culturas hegemônicas. Novos temas passam a fazer parte da agenda internacional, como a pobreza, as questões ambientais e raciais, a segurança coletiva, em que pese a exclusão reproduzir-se

permanentemente, posto que a lógica dominante é a da racionalidade econômica (2011, p.01).

Se, no plano material da sociedade, inicia-se uma transformação que desestruturou com extrema velocidade as relações construídas nas décadas anteriores, como resultado da ofensiva do capital contra o trabalho formal e estável, percebemos transformações que apontam a tendência de contratações em tempo flexível, temporárias, a convergência da precarização das relações laborais e a intensificação do trabalho. A partir dessa ótica, alguns autores consideram que seria iniciado um processo que apontaria para a crise do assalariamento e uma precarização do estatuto (DAL ROSSO, 2008; ANTUNES, 2008; ALVES, 2013).

Nesse contexto, a precarização do trabalho, segundo Alves, constitui-se

um traço estrutural do modo de produção capitalista, possuindo, entretanto, formas de ser no plano da efetividade histórica. Por natureza, a força de trabalho como mercadoria está imersa numa precariedade salarial que pode assumir a forma de precariedade salarial extrema ou, então, de precariedade salarial regulada. O que regula os tons da precariedade salarial é a correlação de força e poder entre as classes sociais. É, portanto, uma regulação social e política (2013, p.236).

O que se destaca na análise que o referido autor faz é que a precariedade salarial traz consequências em diversos campos, como no emprego, na carreira, no salário e nas condições de trabalho, além de modificar as condições do estatuto salarial que se refere a contratação salarial, remuneração e jornada de trabalho (ALVES, 2013). Portanto, o autor argumenta que a precarização do trabalho

aparece também como precarização existencial, tendo em vista que a gestão da nova relação homem-natureza alterou, de modo qualitativamente novo, o metabolismo social do sujeito que trabalha, considerando a tecnologia informacional e a adoção do sistema toyotista de produção; isso significa que o método *just in time/kanban* e a autonomia como disposição anímico-motivacional do trabalho vivo nos locais de trabalho das empresas capitalistas reestruturadas contribuíram para o aumento, em intensidade e amplitude, da carga ideológica e pressão pelo cumprimento de metas e resultados (ela não diz respeito apenas à produção, mas à totalidade da vida social, o que significa o surgimento do modo de vida *just in time*) (ALVES, 2013, p.239).

O “espírito do toyotismo”, portanto, se apresenta na captura da subjetividade do trabalhador que conduz ao “desvelamento da precarização do trabalho como precarização existencial”, o que atinge não somente a base material do trabalhador, mas também o seu emocional, “implicando, de modo intensivo e extensivo, o processo de reprodução social do trabalho vivo” na medida em que “ocorre a introjeção de valores-fetiches do capital no sujeito que colabora” (ALVES, 2013, p.236-237).

De acordo com Maués e Souza (2016b), as mudanças processadas no mundo do trabalho levaram a uma intensificação cada vez maior das atividades laborais, além de um produtivismo exacerbado, o que culminou em um estado permanente de precarização das condições de trabalho, fato determinante para a constituição de uma classe social que tem no trabalho um fardo que o torna cada vez mais alienado e estranhado na sociedade capitalista.

Para melhor compreender o que é intensificação do trabalho, recorremos a Dal Rosso (2008), que a define a partir da intensidade do trabalho, que, segundo o autor, está presente, em maior ou menor grau, em qualquer tipo de trabalho executado. A intensificação do trabalho deriva-se do processo de trabalho, que é a transformação da natureza pelos seres humanos por meio do uso de meios e instrumentos de produção disponíveis. Então, a intensificação do trabalho refere-se ao grau de dispêndio de energia física, afetiva e cognitiva do trabalhador no exercício da sua atividade concreta.

A intensidade é, portanto, mais que esforço físico, pois envolve sua mente, a afetividade despendida ou os saberes adquiridos através do tempo ou transmitidos pelo processo de socialização, além do envolvimento pessoal, o trabalhador faz uso de relações estabelecidas com outros sujeitos trabalhadores sem as quais o trabalho se torna inviável (DAL ROSSO, 2008, p.21).

Dal Rosso e Cardoso (2015, p.634) analisam o fenômeno da intensidade do trabalho a partir do conceito do valor, segundo a teoria marxista que emprega algumas expressões como “gasto aumentado do trabalho em um mesmo intervalo de tempo”, “elevada tensão da força de trabalho”, “preenchimento dos intervalos dos dias de trabalho”, “condensação” e “densidade laboral” para descrever a intensidade laborativa do sujeito trabalhador, da força de trabalho, da mão de obra. A expressão “gasto aumentado de trabalho” refere-se ao trabalhador individual ou coletivo que despende mais energia para executar seu trabalho no mesmo intervalo de tempo e tem por objetivo alcançar a ampliação qualitativa ou quantitativa dos resultados do trabalho, materializados em mercadorias e expressos em

valores dentro da conjuntura do modo de produção capitalista, pois, mais trabalho, também, é mais valor.

Ainda se consideram, na análise da intensificação, aspectos como: as condições de trabalho; as relações de cooperação entre os próprios trabalhadores; a transmissão de conhecimento que ocorre entre eles no processo de trabalho; e as relações familiares, grupais e sociais, que acompanham o trabalhador no seu cotidiano e refletem no espaço do trabalho, como potencialidades ou como problemas.

A intensificação, para Dal Rosso, significa:

trabalhar mais densamente, ou simplesmente trabalhar mais, [...] supõe um esforço maior, um empenho mais firme, um engajamento superior, um gasto de energias pessoais para dar conta do *plus*, em termos de carga adicional ou de tarefa mais complexa (2008, p.22).

Essa complexificação pode se expressar no aumento do número de tarefas a serem realizadas, na mesma unidade temporal, por uma mesma pessoa ou equipe. Resultarão desse esforço a mais dos trabalhadores com o ato de trabalhar, podendo trazer um maior desgaste, fadiga e consequências para a própria pessoa, em diferentes aspectos, tais como o fisiológico, o mental, o relacional e o emocional (DAL ROSSO, 2008).

Durante a década de 1980, o capitalismo ocasionou um conjunto de transformações nefastas no interior do processo da classe trabalhadora, que se configurou no fenômeno, sobretudo, de desemprego estrutural, incorporação do trabalho feminino, intensificação da exploração do trabalho, da emergência de subproletarização (trabalho precário, parcial, temporário, subcontratado, terceirizado), assalariamento do setor de serviços e de outras formas de precarização das condições de trabalho, todas orientadas pela nova forma de regulação produtiva e que foram desastrosas porque desregularam direitos sociais históricos da classe trabalhadora, afetando não só a base material da *classe-que-vive-do-trabalho* como também sua subjetividade, ou seja, “afetou sua forma de ser” (ANTUNES, 2008, p.23). Outra característica é que esse novo modo de produção acarretou para a classe trabalhadora tanto uma maior qualificação, quanto uma maior desqualificação, tendo com isso impingido à classe trabalhadora um processo de heterogenização, complexificação e fragmentação.

Entretanto, é preciso esclarecer que nos, anos 1980, mesmo com a crise do endividamento, o Brasil se encontrava, de acordo com Antunes (2004), razoavelmente

distante do processo de reestruturação da esfera produtiva que era gestado nos países de capitalismo central, mesmo sofrendo influxos da nova divisão internacional do trabalho e das mudanças técnico-científico-informacionais, cuja nova racionalidade procurava responder a necessidade das empresas nacionais de busca pela competitividade no mercado internacional, na reorganização da gestão das empresas transnacionais, com medidas influenciadas pelo modelo toyotista, e a necessidade de responder aos desafios do novo sindicalismo. Como corolário desta concepção de gestão do trabalho, houve redução da força de trabalho como forma de redução de custos, nos quais alguns setores destacam-se, como o automobilístico, o têxtil e os bancários.

Esse processo de reestruturação da esfera produtiva torna-se hegemônico no Brasil nos anos de 1990, influenciando e reorganizando quase a totalidade dos segmentos produtivos e do serviço público, ensejando um cenário de desemprego em escala estrutural e crescente precarização das relações laborais, aprofundando a *desertificação neoliberal* no Brasil (ANTUNES, 2005). É esse o cenário ao qual Antunes (2004) se refere para indicar a substituição do modelo fordista no Brasil pelo paradigma toyotista responsável por uma nova forma de organização do trabalho, assim como por um novo estágio do capitalismo brasileiro, que, combinados, acarretou em “enorme enxugamento da força de trabalho, acrescidos das mutações sociotécnicas no processo produtivo e na organização do controle social do trabalho” (ANTUNES, 2011, p.122).

Essas mudanças convergiram, segundo o autor, para a *liofilização*⁶ *organizacional*, resultado das inovações tecnológicas e de novas formas de gestão, entre as quais estão incluídas a flexibilização e a desregulamentação dos direitos sociais, terceirização, novas formas de gestão do trabalho, contratação por produção, dentre outras, mesclando práticas do fordismo com os processos da acumulação flexível e dos influxos do toyotismo.

Segundo Antunes, se, por um lado, há baixa remuneração da força de trabalho, em certa proporção, “pode-se constituir como obstáculo para o avanço tecnológico”, e deve ser acrescentado, por outro lado, que

a combinação entre padrões produtivos tecnologicamente mais avançados e uma melhor “qualificação” da força de trabalho oferece como resultante um

⁶ Liofilização “se refere aqui ao processo pelo qual o trabalho vivo é progressivamente substituído pelo maquinário tecno-informacional (trabalho morto). Nas empresas ‘liofilizadas’, é necessário um ‘novo tipo de trabalhador’, que os capitais denominam, de maneira enganosa, como ‘colaborador’” (ANTUNES, 2012, p.48).

aumento da superexploração da força de trabalho, traço constitutivo e marcante do capitalismo brasileiro (2012, p.48).

Isso traz sérias consequências para o trabalho, porque,

para os capitais produtivos (nacionais e transnacionais), interessa a mescla entre os equipamentos informacionais e a força de trabalho “qualificada”, “polivalente”, “multifuncional”, apta para operá-los, percebendo, entretanto, salários muito inferiores àqueles alcançados pelos trabalhadores das economias avançadas, além de regida por direitos sociais amplamente flexibilizados (ANTUNES, 2012, p.48).

Kuenzer afirma que pedagogia orgânica ao taylorismo/fordismo tem como fim o atendimento à divisão social e técnica do trabalho, numa clara separação de classes:

bem definidas que determinam as funções a serem exercidas por dirigentes e trabalhadores no mundo da produção. Este, por sua vez, tem como paradigma a organização em unidades fabris que concentram grande número de trabalhadores distribuídos em uma estrutura verticalizada que se desdobra em vários níveis operacionais, intermediários (de supervisão) e de planejamento e gestão, cuja finalidade é a produção em massa de produtos homogêneos para atender a demandas pouco diversificadas. A organização da produção em linha expressa o princípio taylorista da divisão do processo produtivo em pequenas partes, onde os tempos e movimentos são padronizados e rigorosamente controlados por inspetores de qualidade e as ações de planejamento são separadas da produção. A mediação entre execução e planejamento é feita por supervisores, profissionais da administração de recursos humanos, que gerenciam pessoas por meio da utilização de metodologias que combinam os princípios da administração científica (Taylor e Fayol) e ao da administração comportamentalista que se utiliza de categorias psicossociais, tais como liderança, motivação, satisfação no trabalho, para conseguir a adesão dos trabalhadores ao projeto empresarial (2011, p.1).

As décadas de 1980 e 1990 foram consideradas como as “décadas das inovações capitalistas” caracterizadas pela flexibilização da produção e da especialização flexível, ocorrendo, portanto,

maiores movimentos de desconcentração industrial, com uma nova divisão internacional do trabalho e uma nova etapa da internacionalização do capital, ou seja, de um novo patamar de concentração e centralização do capital em escala planetária (ALVES, 2011, p.20).

Torna-se “clara a situação de debilitação do mundo do trabalho” (ALVES, 2011, p.20).

Dessa forma, a tríade mundialização do capital, acumulação flexível e neoliberalismo se constituiu, na análise deste mesmo autor, como “um novo (e precário) mundo do trabalho, complexificado, fragmentado e heterogeneizado” (ALVES, 2011, p.21).

Nasce, portanto, um amplo debate acerca das consequências da nova forma de acumulação do capital sobre o mundo do trabalho, como desdobramento da nova tendência regressiva do capital, reorganizado sob um novo paradigma técnico-produtivo e do recrudescimento da competitividade das empresas capitalistas, que repercute sobre a elaboração de uma nova configuração do trabalho, do emprego e do assalariamento.

No contexto das sucessivas crises do capital e da mudança das relações de produção, foi necessária uma reorganização do trabalho para o capital reestruturar o seu sistema ideológico e político de dominação e, com isso, passa-se a valorizar os processos pedagógicos escolares, tentando viabilizar a obtenção do consentimento pela população e materializar a inserção do projeto de sociabilidade do capital por meio da educação (NEVES; SANT’ANNA, 2005).

Nos tempos de mundialização do capital, com sua crescente etapa de financeirização, a educação tem sido vista como uma ferramenta importante na consolidação desse estágio de desenvolvimento do modo de produção capitalista. Alguns acordos firmados pelo Brasil, em diferentes cúpulas e conferências, tais como as de Jomtien, Dakar, as Metas do Milênio e outras, têm impulsionado o país a pensar a educação enquanto uma estratégia para o desenvolvimento econômico, político e social (MAUÉS; SOUZA, 2013, p.70).

A reestruturação do capitalismo no Brasil exigiu das escolas mais organização em forma de gestão com a qualidade orientada pelo mercado, ou seja, era necessário um reajustamento principalmente na formação inicial dos professores demandada pela reestruturação produtiva com a justificativa de que a escola não estava atendendo à nova demanda do capital, de formar um novo trabalhador polivalente para atender às exigências do mercado globalizado.

Essa escola passou a ser criticada e responsabilizada pelo insucesso escolar, pelo despreparo dos alunos ao término dos estudos, pela desvinculação dos conteúdos ensinados em relação às novas demandas oriundas do mundo do trabalho assentado no paradigma informacional. Da mesma forma, os

professores passaram a sofrer profundas críticas, e a ser, de certo modo, responsabilizados por esse “fracasso” escolar. A formação desses profissionais passou a ser vista como muito “teórica”, desvinculada de uma prática efetiva e afastada das demandas das escolas e da sociedade (MAUÉS, 2014, p.38-39).

Vem à tona a preocupação de Organismos Internacionais em formar um professor de novo tipo, visto como o sujeito central para mudar o contexto do sistema educacional, tanto quanto para o crescimento econômico de um país. Nesse contexto, o “sistema educacional precisa passar por uma reforma visando qualificar melhor as pessoas para enfrentarem um mundo mais competitivo, mas afinado com o mercado” (MAUÉS, 2014, p.39).

O BM é um dos principais articuladores e financiadores de programas e reformas educacionais, nas quais impõe condicionalidades para os empréstimos tomados pelos países latino-americanos e caribenhos. Sua intervenção decorre mais do que uma influência financeira em projetos de infraestrutura, mas, sobretudo, tem sido estratégica para o processo de consolidação da lógica sistêmica em educação, reestruturação do neoliberalismo, preconizando a formulação de políticas para o ajuste estrutural do capital (SOARES, 2007).

Dentre as reformas realizadas, estão aquelas ocorridas no âmbito da educação que fundamentalmente propuseram o fornecimento de serviços básicos para a população de baixa renda, embasadas numa visão de promoção de escolarização mínima, aligeirada, e entrada no mercado de trabalho, de maneira mais competitiva, rejuvenescendo feições da Teoria do Capital Humano (TCH). A TCH veio se consolidando desde a década de 1960, com seu maior expoente, Theodoro Schultz, que justifica a teoria do desenvolvimento econômico na qual o trabalho é “mais do que um fator de produção, é um tipo de capital: capital humano” (MOTTA, 2008, p.235).

De acordo com Lima e Martins, na TCH há uma relação de associação direta, portanto não-histórica, entre “produtividade, eficiência, desenvolvimento e riqueza capaz de explicar as diferenças de crescimento econômico entre países e empresas e de salários entre os indivíduos” (2005, p.62). Essa teoria conclui que, no capitalismo, não existem classes sociais com base na justificativa de que “o homem-trabalhador é reduzido a um tipo de capital”, pois, desta forma, “todos seriam capitalistas: alguns por serem os proprietários dos meios de produção (a burguesia) e outros por serem proprietários do capital humano (os trabalhadores)” (LIMA; MARTINS, 2005, p.62).

Na TCH, foi perpetrada a visão de que a desigualdade social

não era uma questão orgânica do sistema capitalista em seu conjunto, isto é, não era vista como uma questão estrutural, mas algo conjuntural que podia ser corrigido mediante a alteração de fatores tais como a qualificação de trabalhadores e modernização da produção (MOTTA, 2008, p.236).

Para Frigotto (2010), essa teoria cria uma pseudo-realidade que camufla as desigualdades sociais produzidas pelo sistema capitalista e ao mesmo tempo incorpora, na educação e no indivíduo, de maneira geral, uma autorresponsabilização pelo progresso da nação e pelo seu desenvolvimento pessoal.

Nesse contexto, Motta analisa que, nos anos de 1990, houve um reordenamento da TCH pelos intelectuais orgânicos do capital, que concluíram:

não basta ‘educar para o desemprego’, isto é, não basta atribuir à escola a função de atender as demandas do capital, qualificando e modernizando as forças produtivas para aumentar a capacidade competitiva; não basta atribuir à escola a função de atender a demanda do trabalhador de inserção no mercado de trabalho – é preciso ‘educar para sobreviver’; é necessário atribuir outras funções à escola. E opera-se uma outra etapa de ‘rejuvenescimento’ da ‘teoria do capital humano’ introduzindo elementos da ‘teoria do capital social’ (MOTTA, 2008, p.239).

Na ideologia do Capital Social desenvolvida por Robert Putnam, a educação tem sua função social ampliada, enquanto que a função política é restringida, pois assume uma

dupla função de aprimorar o capital humano para aumentar a competitividade e a produtividade do indivíduo e de construir uma “cultura cívica” como mecanismo de construção de uma sociedade solidária, harmônica, confiável, “da paz”, necessária para aliviar a pobreza (MOTTA, 2008, p.245).

De acordo com Lima e Martins (2005), o capital social vinculado à TCH seria o remédio para atenuar os efeitos destrutivos e degradantes inerentes ao modo de produção capitalista e estratégico para a conformação social, entendendo-se “que a ideologia do capital humano rejuvenescida com elementos da ideologia do capital social não vai tratar somente de ‘educar para a sobrevivência’, mas ‘educar para o conformismo’” (MOTTA, 2008, p.248).

Na avaliação de Freitas, a bandeira levantada pelos setores governamentais e empresariais em defesa da importância de melhorar a qualidade a partir de políticas neoliberais foi estratégica “para o aprimoramento do processo de acumulação de riquezas e aprofundamento do capitalismo” (2002, p.142). Os resultados desse processo de

reestruturação capitalista nas políticas educacionais são caracterizados por descentralização, diferenciação e diversificação institucional, sobretudo por meio de privatizações da esfera pública, implantadas a partir da Reforma do Estado brasileiro (DOURADO, 2002, p.235).

A Educação Básica tem sido um dos focos principais das políticas educacionais para o cumprimento da agenda do capital na sociedade contemporânea. Os Organismos Multinacionais, no uso de suas atribuições e mediações para o fortalecimento do sistema do capital no mundo, perpetuam seus ditames utilizando a educação como um mecanismo de fortificação da pedagogia do capital (EVANGELISTA; LEHER, 2012) para a sustentação da saga capitalista. Nesse contexto, o papel da educação e do professor é inquestionável.

Neste contexto, as políticas de formação de professores para a Educação Básica, entendidas como parte integrante de uma política de valorização, ganharam importância estratégica na realização da reforma educativa no marco histórico dos anos de 1990, declarados como a Década da Educação, período em que se aprofundaram no país as políticas de corte neoliberal em resposta à crise do capital que se alastrava desde os anos de 1970, já analisado em parágrafos anteriores (FREITAS, 2002).

Como afirma Dourado (2009), por mais que estivessem em outros períodos na agenda de discussão, em nenhum outro momento na história da educação no Brasil essa questão mereceu tamanho destaque e atenção e um profícuo campo de discussões intensas de tantos agentes, instituições, organismos nacionais, internacionais e multilaterais. Essa década foi palco de debates no âmbito governamental, educacional e na sociedade brasileira que impulsionaram a definição e a implementação de políticas “assim como a mobilização de agentes educacionais, na tentativa de construir uma educação pública de qualidade para todos” (DOURADO, 2009, p.599).

Os anos 1990 foram definidos como a década da educação pela Unesco. Isso foi fruto da *Conferência Mundial de Educação para Todos*, ocorrida em Jomtien, em 1990, na Tailândia, convocada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e pelo Banco Mundial. Os países signatários, entre eles, o Brasil, cujo nível de educação escolar estava abaixo do esperado, assinaram a *Declaração Mundial sobre Educação para Todos* e elaboraram o *Plano de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem* (UNESCO, 1998).

A Declaração se tornou um marco histórico para reformar a educação, tendo a busca da materialização das propostas se efetivado por meio de políticas públicas focalizadas

para o enfrentamento dos problemas. Esse movimento de reforma educacional foi impulsionado pelas orientações dos Organismos Internacionais e influenciou fortemente as políticas educacionais dos países signatários no que diz respeito a prioridades e estratégias apresentados nesta Declaração (KRAWCZYK, 2002).

Contudo, a reforma no campo da formação de professores para a Educação Básica foi em direção ao que Evangelista (2010) denominou de “reconversão docente”, com o objetivo de introjetar o projeto de formação docente defendido por Organismos Multilaterais. De acordo com Evangelista, a reconversão da formação docente é uma importante estratégia de produção de consenso na reestruturação produtiva atual e para a criação de uma racionalização que coloca na educação, ou na falta dela, a responsabilidade pelas mazelas sociais (EVANGELISTA, 2010 *apud* EVAGELISTA; TRICHES, 2012, p.187).

De acordo com Maués e Souza (2013), o professor torna-se importante fator para a educação. Contudo, não são considerados outros aspectos que configuram a profissão docente, como a formação inicial e continuada, o salário, a infraestrutura da escola, as condições de trabalho, a carreira, elementos basilares que deveriam constituir as políticas de formação, o que permitiria que esse profissional dispusesse de condições objetivas e subjetivas para melhor se inserir nesse processo. As autoras concluem o seguinte:

mesmo com políticas específicas, não se pode atribuir ao professor nem o papel de vilão, sendo o obstáculo para as reformas, nem o papel de salvador, na medida em que consegue que seus alunos obtenham os maiores e melhores escores nas avaliações externas (MAUÉS; SOUZA, 2013, p.72).

Em síntese, as políticas educacionais emanadas pelo governo federal nos anos de 1990 representaram o aprofundamento das políticas neoliberais em resposta à crise do capital que se instaurava em nível planetário. Tais informações tiveram nítida orientação de Organismos Internacionais, como o Banco Mundial. Esse organismo impôs exigências, desde a década anterior, de ajuste estrutural como forma de enxugar a máquina pública e com isso os recursos para as áreas sociais, entre elas, a educação, em nível básico, o que ocasionou processos de privatização, distribuição, centralização e focalização de recurso público como forma de reformar o sistema educativo público.

Os programas de formação em serviço criados ao longo dos anos tinham como papel central não somente atender ao *déficit* de professores qualificados, mas tinham íntima relação com os processos de avaliação da Educação Básica e isto não foi diferente no

PARFOR que foi elaborado e implantado dentro da perspectiva de que formar o professor é modificar a qualidade do ensino público. Portanto, as legislações decorrentes do pós-1990 têm indicado a importância do docente para a educação escolar, fazendo-se uma relação direta entre os resultados apresentados nos exames externos (Prova Brasil, Pisa) pelos estudantes, à formação e o trabalho desempenhado pelo docente, havendo, em função disso, uma preocupação política dos governos federais de estabelecer marcos regulatórios, por meio de legislação, para a formação dos professores.

Na subseção a seguir, pontuamos as mutações no trabalho docente pós-reforma educativa dos anos 1990 e as políticas educacionais subjacentes a elas que aprofundaram a intensificação e a precarização e tornaram a profissionalização docente em mais uma faceta de controle do capital sobre o trabalho docente.

2.2 As mutações no trabalho docente no marco pós-reformas educativas de 1990 e das políticas educacionais: intensificação, precarização e profissionalização docente

Ao analisarmos a questão da valorização docente e as políticas derivadas para atender tal objetivo, se faz necessário pontuar as mutações acarretadas no trabalho docente com a instauração da reforma educativa brasileira, que tomou corpo no ano de 1995, durante o Governo de Fernando Henrique Cardoso, no Brasil. Essa reforma prossegue até os dias atuais e atinge todas as esferas da docência, como apontam Evangelista e Shiroma (2007): o currículo, o livro didático, a formação inicial e contínua, a carreira, a certificação, o *lôcus* de formação, o uso das tecnologias da informação e comunicação, a avaliação e a gestão.

As mutações no trabalho docente trouxeram exigências que vieram acompanhadas da sobrecarga de funções alheias à tradicional tarefa de ensinar. As exigências de um trabalhador polivalente, na lógica toyotista, demandaram ao docente assumir atividades exercidas por outros profissionais e a que não estava apto a executar, gerando tensões e dilemas e até improvisações para dar conta daquilo que agora lhe era exigido. Foram tarefas para além dos aspectos didático-pedagógicos. Agora, ele era demandado a realizar atividades de enfermeiro, de psicólogo, de assistente social. Além disso, deveria assumir posturas proativas para tomar frente na gestão, no planejamento e no projeto político pedagógico da escola acompanhando-o e avaliando-o, e em atividades individuais e aquelas que envolvem toda a comunidade escolar (OLIVEIRA, 2010).

O trabalho docente não é, sob qualquer ótica, imune às mudanças estruturais que se processam no mundo do trabalho, sobretudo em países periféricos. Ele é tributário das

mudanças que organizam o novo mundo do trabalho. Portanto, as políticas educacionais emanadas no país pós-90 do século XX articularam um processo de intensificação (EVANGELISTA; SHIROMA, 2007) e precarização das relações laborais (OLIVEIRA, 2004) e que podem ser verificadas a partir do alargamento das suas funções.

atender mais alunos na mesma classe, por vezes com necessidades especiais; exercer funções de psicólogo, assistente social e enfermeiro; participar nos mutirões escolares; participação em atividades com pais; atuar na elaboração do projeto político-pedagógico da escola; procurar controlar as situações de violência escolar; educar para o empreendedorismo, a paz e a diversidade; envolver-se na elaboração de estratégias para captação de recursos para a escola (EVANGELISTA; SHIROMA, 2007, p.537).

Tenti Fanfani (2007) complementa afirmando que as políticas decorrentes da reforma educativa nos países da América Latina e Caribe trouxeram impactos profundos nas características objetivas e subjetivas do trabalho docente, são elas:

a) **Expansão quantitativa da profissão docente**, em especial no setor público, mantendo “*las regulaciones jurídicas tradicionales*” que garantiam determinadas condições de ingresso, carreira e trabalho: seleção e promoção na carreira com base em critérios formais, como o diploma e tempo de serviço; poucas oportunidades de promoção; estabilidade no emprego; rigidez na definição dos postos e das tarefas do trabalho; forte supervisão e controle administrativo do trabalho docente, assim por diante;

b) **Crescente heterogeneidade do ofício docente**, ocasionada por fatores combinados, como: processos de descentralização da gestão educacional e crescente autonomia das instituições; introdução de inovações científicas e tecnológicas no trabalho pedagógico; aumento da formalização de aprendizagem; proliferação de espaços educacionais privados e de cunho social; diversificação de ofertas de aprendizagem; introdução de novas formas de divisão do trabalho pedagógico; expansão e proliferação de níveis de ensino e assim por diante;

c) **Graus crescentes de desigualdade entre os docentes** a partir de parâmetros salariais, condições de trabalho e outras vantagens simbólicas como o prestígio, o reconhecimento profissional do trabalho;

d) **Deterioração das recompensas materiais e simbólicas**, com efeito, na acentuada deterioração dos ganhos reais salariais expressos por efeitos negativos, como o empobrecimento da categoria e a perda de posições na estrutura social;

e) **Consequências no plano da subjetividade docente** em relação as suas práticas individuais e coletivas mescladas por situações objetivas e subjetivas, materiais e culturais, levando a reações de tipo defensivas e a condutas mais ativas, como a mobilização e a luta social e política.

As implicações das reformas educacionais dos anos de 1990 sobre o trabalho docente foram inúmeras e promoveram profundas repercussões sobre estes profissionais, principalmente no que concerne à regulação e ao controle do seu trabalho, em função do caráter que o Estado assumiu durante o período das reformas, isto é, um Estado Avaliador e Regulador o qual interviu em questões como a organização e as relações de trabalho e assim procurou instituir mecanismos que induziram os docentes a se adequarem às atividades inerentes à profissão, de acordo com os resultados estabelecidos pelos interesses do mercado o que modificou também a natureza e organização do seu trabalho, refletindo-se no seu ambiente de trabalho, no seu *status* profissional e também na sua remuneração (MAUÉS, 2006). O *status*, segundo Tardif e Lessard (2009, p.50), configura-se como um aspecto normativo da função ou do processo de institucionalização da profissão docente remetendo à identidade do trabalhador, tanto dentro da organização do seu trabalho quanto na sua organização social, “na medida em que essas funcionam de acordo com uma imposição de normas e regras em que definem os papéis e as posições dos atores” (TARDIF; LESSARD, 2009, p.50).

Nesse contexto de reforma, a questão sobre a profissão docente foi revisitada levando-se em consideração que a natureza do trabalho imputado aos docentes foi ressignificada, repercutindo na formação desses trabalhadores e na necessária discussão sobre a sua profissionalização (MAUÉS, 2006). Segundo Shiroma e Evangelista (2011), a profissionalização docente foi considerada o conceito pivô da reforma educativa nos países da América Latina e Caribe, e Contreras (2002) evidencia que foi utilizada como um *slogan* que funcionou como aura positiva e com a ideia subjacente de se criar consenso de que profissionalizar o professor era dar-lhe competência para atuar na profissão.

É importante mencionar que nos anos de 1980 a profissionalização docente se cristaliza nos Estados Unidos ao ser lançada por um movimento político de cunho eminentemente neoliberal de projeto de profissionalização do ensino, sendo exportado para todo o planeta há trinta anos, com três objetivos principais, pontuados por Tardif (2013):

1) **Melhorar o desempenho do sistema educativo:** ligado a pressões econômicas e políticas para aumentar o desempenho dos professores e o rendimento dos sistemas de

ensino. Neste primeiro objetivo, os reformadores pretendiam diminuir a burocracia e os custos da educação, ao transferir recursos e responsabilidades, especialmente para a escola, uma forma de aumentar o poder local e as tomadas de decisão tendo como resposta a eficácia e a democracia direta. Tais reformas de cunho neoliberal implantaram novos mecanismos de controle, como a “imputabilidade e de prestação de contas, de obrigação de resultados e de contrato de competência, de concorrência e de comparação” (TARDIF, 2013, p.560);

2) **Passar do ofício à profissão:** o principal objetivo do movimento de profissionalização é fazer com que o ensino passe do estatuto de ofício para o de profissão em sua integralidade. É oferecer aos futuros professores uma formação universitária de alto nível intelectual, desenvolver os professores como especialistas da pedagogia e da aprendizagem, basear suas práticas profissionais em conhecimentos científicos, com base na pesquisa realizada no âmbito da Universidade, e aumentar as competências práticas dos professores;

3) **Construir uma base de conhecimento (*knowledge base*) para o ensino** procedente da pesquisa científica com uma eficácia prática para os profissionais.

Em síntese, Tardif (2013) evidencia que o objetivo da profissionalização é elevar o *status* dos professores, valorizar o seu trabalho junto à sociedade, aumentar sua autonomia, mas também melhorar suas condições de trabalho, sobretudo a remuneração como forma de se aproximar das profissões melhor estabelecidas. Porém, ao analisar a realidade dos países da OCDE, o autor avalia que a profissionalização docente não veio acompanhada dos resultados prometidos no ponto de partida. Não houve profissionalização, os professores não visualizaram seu *status* elevado, mas sim enfrentam a deterioração de suas condições de trabalho, o que parece uma combinação entre a profissionalização e a proletarização de uma parcela de professores.

comparada à idade do trabalho, a idade da profissão parece colocar o trabalho do professor num regime de insegurança e de instabilidade, ligando-se assim a certas características da idade da vocação. Assim, não é de se estranhar que a profissão de docente experimente por toda parte graves problemas de atração e de retenção. Nos Estados Unidos, um em cada dois professores deixa a profissão nos cinco primeiros anos da carreira. No Canadá, um em cada quatro. O mesmo fenômeno é encontrado em muitos países (OCDE, 2005). Hoje em dia, o ensino tornou-se um trabalho muito menos atraente do que podia ser nos anos de 1960 na maioria das sociedades ocidentais (TARDIF, 2013, p.564).

Segundo Rêses (2015), com base em Braverman (1987), a tese da proletarização sustenta-se a partir de dois argumentos: 1) perda do controle sobre o processo de trabalho; e

2) decorre da massificação e da desqualificação do trabalho docente. Esses dois elementos compõem os mecanismos de valorização do capital.

As bases materiais de produção predominantes a partir do início do século XX, taylorismo e fordismo, que apresentaram como elementos constitutivos a produtividade, o trabalho em série, de acordo com Rêses, serviram para desqualificar o trabalhador na medida em que, ao desempenhar suas tarefas operacionais, foi submetido a um sistemático controle administrativo em que o proprietário dos meios de produção constituiu os “trabalhadores manuais e indivíduos subalternizados, heterônomos quanto à sua condição profissional, limitados ao desempenho das ordens recebidas e ao cumprimento das funções predeterminadas” (RÊSES, 2015, p.35). A semelhança dos modelos tayloristas de organização do trabalho ao cotidiano escolar, sobretudo na gestão, levou os defensores da tese da proletarianização docente, como ressalta o autor, a considerarem que o crescimento do processo de heteronomia na atividade docente fez com que seu trabalho se encontrasse semelhante aos exercidos pelos trabalhadores industriais e de setores técnico-burocrático. É tal situação que leva o docente a perder o controle do seu próprio trabalho.

Contudo, como explica Rêses (2015), recorrendo a Apple (1989) e Enguita (1989), a similaridade dos trabalhadores docentes com os trabalhadores industriais e de setores técnico-burocráticos não é completa, há uma certa ambiguidade em relação à definição de pertencimento de classe do magistério e à sua profissionalização, pois os docentes continuariam em meio a um processo inconcluso de proletarianização visto que em algum momento e em certo grau teriam autonomia sobre seu trabalho, diferentemente dos operários, que “se encontrariam na condição de subsunção plena ao capital” (RÊSES, 2015, p.36).

A desqualificação do trabalho docente e o processo de massificação, segundo argumento da tese da proletarianização docente, iniciaram no século XIX e intensificaram-se no XX, fruto do aumento do número de docentes no quadro do magistério no período da universalização da escolarização decorrente da implantação dos sistemas de ensino e está relacionado com o crescimento de funcionários dos aparatos burocráticos do Estado Moderno, pois oferta e demanda de professores são predicado do “capitalismo monopolista de multiplicar o número de trabalhadores que executam funções intelectuais no setor de serviços, seja na esfera pública, seja na esfera privada” (RÊSES, 2015, p.42). O crescimento do número de docentes trouxe outra implicação à profissão docente, como a perda do prestígio social e do poder de influência, desemprego e defasagem salarial, pois, segundo o autor, tornaram-se facilmente encontráveis no mercado.

A tese da proletarização docente não é unânime entre os autores, pois

Uma das teses básica é a que os docentes, enquanto coletividade, sofrem uma transformação tanto nas características das suas condições de trabalho, como nas tarefas que realizam. Transformações estas que os aproximam cada vez mais das condições e interesses da classe operária (RÊSES, 2015, p.43).

Em síntese, a proletarização não se relaciona somente ao âmbito da subjetividade, mas também é uma manifestação objetiva “que se traduz na origem social dos docentes, no tipo de trabalho realizado, na forma de assalariamento, na sujeição aos administradores estatais e privados” (RÊSES, 2015, p.23).

Oliveira avalia que a proletarização é a perda do controle do trabalho sobre o seu processo, contrapondo-se à profissionalização justamente por ser a “condição de preservação e garantia de um estatuto profissional que levasse em conta a auto regulação, a competência específica, rendimentos, licença para atuação, vantagens e benefícios próprios, independência etc.” (2004, p. 1133). Esta perda de controle e sentido sobre o trabalho, para Contreras (2002), representa a perda da autonomia docente.

Scheibe (2004 p.181) analisa a lógica presente no projeto de profissionalização docente no bojo da reforma e demonstra que este é baseado na lógica das competências. Apresenta no seu estudo que o projeto hegemônico redefiniu as funções do Estado na década de 1990, com vistas a reduzir o seu papel como ordenador do campo social e defender a livre expansão do mercado como única via de reverter a crise pela qual passava a sociedade capitalista, “influenciado pela crescente divisão internacional do trabalho e dos mercados mundiais presente na nova forma de organização do processo produtivo” (SCHEIBE, 2004, p.181). Este período vivenciou o quadro de maior incorporação do projeto liberal-corporativo, reforçando a ideia de que a contemporaneidade é o progresso social, segundo Freitas (1995, p.123), justamente num quadro em que as formas de exploração do homem estavam sendo aprofundadas (SCHEIBE, 2004).

Foi impregnando no cenário educacional brasileiro movimentos e reformas dos países centrais que, influenciados pelos processos de globalização da economia e de mundialização da cultura, recontextualizaram os discursos e as práticas em todos os setores das políticas, das teorizações e das ações educacionais, trazendo para o discurso educacional brasileiro termos como “currículo por competência”, “avaliação do desempenho”, “promoção por mérito dos professores”, “produtividade, eficiência e eficácia” (SCHEIBE, 2004, p.183).

É neste sentido que o projeto de profissionalização para os professores se assenta na lógica das competências. A autora conclui que esse modelo, oriundo da pedagogia das competências, inibe o desenvolvimento de um projeto educacional crítico.

Shiroma (2004) analisa as implicações da profissionalização sobre a gestão e o trabalho docente, a partir da análise de documentos de Organismos Internacionais para a América Latina e Caribe. A autora apresenta a hipótese de que a profissionalização foi estratégica na relação com a reforma do estado e o desenvolvimento econômico. De acordo com a autora, a profissionalização, no senso comum, é atrelada à ideia de capacitar, ganhar *status*, deixar o amadorismo. A expressão profissional é alusiva à noção de competência, de credencial, de autoridade legitimada por um conhecimento específico e autonomia para exercer um ofício remetendo à experiência prática e a altos salários.

Na conjuntura dos anos 2000, as reformas não foram uniformizadas, promoveram tanto políticas que tornaram o trabalho docente mais fragmentado e precarizado, quanto outras ações, em menor proporção, que pretendiam valorizar a profissão docente, como, por exemplo, a Lei do Piso Salarial, Lei nº 11.738/2008 (BRASIL, 2008), e as Diretrizes Nacionais para a Carreira do Magistério (BRASIL, 2009c). Souza e Gouveia (2012) avaliam, recorrendo a Morduchowicz (2003), que as mudanças acarretadas no trabalho docente serviram mais para intensificá-lo do que para consolidar perspectivas de valorização da carreira docente, em termos de reconhecimento monetário, e isto tem levado ao abandono da docência, pois os professores, conforme os autores, veem a necessidade de aumentar sua remuneração.

Oliveira e Maués (2012, p.63-64) evidenciam que essas reformas educativas de inspiração neoliberal, no contexto da globalização econômica e da reestruturação produtiva, tiveram como cerne o seguinte tripé: formação inicial, capacitação em serviço e treinamento docente. Isso ocorreu devido ao “processo de (re)significação da Educação Básica trazida pelas demandas econômicas, políticas, sociais e educacionais que apresentam novas exigências aos sistemas de ensino e consequentemente aos professores” (OLIVEIRA; MAUÉS, 2012, p.63-64). Os autores apontam que, desde a década de 1990, os governos formularam e implantaram políticas públicas de viés gerencial, de *quase-mercado* e de controle da formação e do trabalho docente.

A racionalidade econômica, mercantil e competitiva, chamada de *quase-mercado*, passou a incidir nas políticas, programas, ações e mecanismos no âmbito da educação e do trabalho, dentro de uma perspectiva híbrida de

financiamento público e de regulação do mercado. No Brasil, assim como em vários países do mundo, foi sendo adotada a ideia de que a competição entre os sistemas de ensino, escolas e professores promoveria a melhoria do desempenho dos alunos. Nessa lógica foram se ampliando os controles sobre as escolas, por meio da gestão, do financiamento, do currículo e da avaliação, numa espécie de controle remoto, que tem resultado, cada vez mais, numa maior responsabilização dos professores e gestores escolares no tocante ao cumprimento de metas de desempenho estabelecidas, sobretudo pelos governos federal e estaduais (OLIVEIRA; MAUÉS, 2012, p.64).

Portanto, o docente tornou-se objeto de políticas, ações e regulamentações, visto como uma variável, de relação direta, entre os resultados do desempenho dos estudantes nas avaliações estandardizadas, na formação e no trabalho docente. Portanto, houve uma preocupação política para constituir marcos regulatórios para modificar os parâmetros para a formação, para a atuação, para a profissionalização e para a carreira docente (OLIVEIRA, MAUÉS, 2012).

Em síntese, as políticas educacionais que passaram a vigorar a partir da década de 1990 no Brasil trouxeram consigo a prerrogativa de um projeto societário neoliberal, cujas premissas foram ao encontro de estratégias de legitimação para obtenção de um consenso na área educacional que viabilizasse a concretização, a consolidação, a manutenção e a reprodução dessa ideologia. Cumpria-se uma dupla determinação: aumentar a produtividade do trabalho cada vez mais racionalizado e materializar o novo padrão de sociabilidade neoliberal na escola (NEVES, 2013), daí que se passou a focar com maior intensidade na formação e na prática dos professores da Educação Básica.

Nesta nova maneira de se pensar a educação no país, a partir das reformas implementadas nos anos de 1990, o papel do professor passa a ser central, pois ele figura como formulador e disseminador da hegemonia burguesa na sociedade capitalista e assume lugar de destaque na agenda dos Organismos Internacionais e dos governos brasileiros, constituindo-se como o principal intelectual orgânico da nova Pedagogia da Hegemonia. A educação escolar torna-se fundamental para a manutenção da hegemonia capitalista, servindo de maneira direta à burguesia (NEVES; SANT'ANNA, 2005).

A Pedagogia da Hegemonia (NEVES, 2005), como uma pedagogia da reprodução e dominação, traz consigo um forte apelo à imposição de um ideário pragmatista de formação voltada para a reprodução do capital e de alienação dos sujeitos, o que vem de encontro a um ideário de educação emancipatória e libertadora, que busca transformar o homem e formá-lo em sua omnilateralidade (FRIGOTTO, 2010). De acordo com Neves, essa Pedagogia é

voltada para uma “educação para o consenso sobre os sentidos de democracia, cidadania, ética e participação adequados aos interesses privados do grande capital nacional e internacional” (NEVES, 2005, p.15).

Esse modelo de educação está relacionado à regulação e ao controle da prática escolar que se revela a partir da avaliação do processo ensino-aprendizagem, do financiamento da educação, do currículo escolar, da política e da legislação educacional e tem sérias repercussões sobre o trabalho docente. Isso implicaria não somente em novas exigências, mas na modificação do *modus operandi* das políticas de valorização em virtude dessas reformas que ocorreram na América Latina como um todo.

As políticas para a valorização docente propugnada na conjuntura das políticas de corte neoliberal são camufladas por *slogans* que chamam a atenção por estampar a melhoria da qualificação do professor associada à melhoria da qualidade da Educação Básica. Esta imagem dada ao docente, na qual a formação configura-se como motriz para a qualidade do ensino e da aprendizagem dos estudantes, mas é uma determinada qualidade, configura-se em mais uma estratégia neoliberal dentro da nova Pedagogia da Hegemonia, cujo epicentro seria a busca de uma “educação para o consenso burguês” (NEVES, 2013).

2.3 O histórico legal da valorização docente no período de 2007-2016

A questão da valorização profissional, ao ser considerada como um dos princípios constitucionais, é parte que configura o direito à educação, sendo a Constituição Federal (CF) de 1988 (BRASIL, 1988) a primeira legislação em que consta o pagamento de piso salarial nacional para os profissionais da educação e ainda prevê a construção de planos de carreira e recrutamento de pessoal docente por meio de ingresso na carreira do magistério da rede pública exclusivamente por concurso público de provas e títulos como iniciativa dos estados, dos municípios e do Distrito Federal. O artigo 206, capítulo III, Seção I, inciso V e VIII, da CF de 1988 determina:

V – valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas;

[...]

VIII – piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos de lei federal (BRASIL, 1988).

Durante o Governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), foi promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN) nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996a), que, segundo Silva (2001), seguiu uma tendência internacional de *universitarização* no campo da formação de professores. Contudo, é pertinente frisar que o campo das políticas de formação docente não se inaugura com esta Lei, mas ela se constitui um “marco legal para o desenvolvimento de políticas de formação docente das duas últimas décadas” (DECKER, 2016, p.31).

Esse marco regulatório trouxe para a profissão docente direcionamentos para disciplinar a formação de professores em nível superior pelo governo brasileiro, via Ministério da Educação (MEC), mas ainda admitia a habilitação de professores em nível médio, na modalidade Normal, para a docência nas séries iniciais e na Educação Infantil, representando, para Freitas, um movimento “aparentemente contraditório de *profissionalização, regulação e flexibilização do trabalho docente*” (2003, p.1098, grifos da autora), principalmente por outros pontos, como:

- c) recuperação da concepção de “formação em serviço”, que teve grande vigor na década de 1960, e de “aproveitamento de estudos”, como fundamentos da formação do profissional da educação, trazendo para o âmbito da legislação a ênfase na experiência e nas práticas como elemento definidor da qualidade da formação, restringindo a importância da sólida formação teórica e epistemológica no campo da educação e imprimindo a visão dicotômica da relação teoria e prática;
- d) institucionalização dos Institutos Superiores de Educação (ISEs) como espaço preferencial para a formação de professores, inclusive em nível de pós-graduação, tal como preconizado pela Minuta de Resolução em discussão no CNE desde julho de 2002;
- e) regulamentação da certificação de professores como mecanismo de avaliação e premiação dos professores, processo do qual poderão participar também os professores leigos, reforçando a noção de competência individual para determinadas tarefas e não para o *trabalho, entendido como totalidade rica de múltiplas e complexas relações*;
- f) retirada dos atuais cursos de licenciatura do âmbito da educação e do locus específico de produção de conhecimento no campo da educação e da pedagogia: as faculdades e os centros de educação nas universidades (FREITAS, 2003, p.1098-1099, grifos da autora).

A partir da LDBN de 1996 (BRASIL, 1996a), foram elaborados, ao longo dos anos, alguns mecanismos de regulação⁷ da política de formação de professores, tais como:

⁷ Segundo Maués e Camargo, “a regulação representa um conjunto de mecanismos que vai permitir o controle, através do qual um determinado sistema busca manter o equilíbrio” e que, no caso da regulação das políticas de

Decretos-Lei, Portarias Ministeriais, Pareceres e Resoluções do Conselho Nacional de Educação (CNE), visando disciplinar as ações relativas à formação dos profissionais da educação (MAUÉS; CAMARGO, 2012). No quadro a seguir, evidenciamos algumas, a título de registro, sem nos aprofundarmos na sua análise, tendo em vista o período que esta Tese abrange.

Quadro 3: Marco regulatório para a formação de professores pós-LDB nº 9394/1996 – 1996-2016.

Lei nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996	Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF) – previa no parágrafo único do artigo 7º a aplicação de parte dos recursos da parcela de 60% na capacitação de professores leigos, durante os primeiros cinco anos de vigência da lei.
Resolução CNE/CEB nº 02, de 26 de junho de 1997	Dispõe sobre os programas especiais de formação pedagógica de docentes para as disciplinas do currículo do Ensino Fundamental, do Ensino Médio e da educação profissional em nível médio.
Decreto nº 2.207, de 15 de abril de 1997.	Regulamenta, para o Sistema Federal de Ensino.
Resolução do CNE/CP nº 1, de 30 de setembro de 1999	Dispõe sobre os Institutos Superiores de Educação.
Resolução CEB nº 2, de 19 de abril de 1999	Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Docentes da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, em nível médio, na modalidade Normal.
Decreto nº 3.276, de 6 de dezembro de 1999	Dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na Educação Básica.
Parecer CNE/CP nº 9/2001, aprovado em 8 de maio de 2001	Projeto de Resolução instituindo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.
Parecer CNE/CP nº 21, de 6 de agosto de 2001	Dispõe sobre a duração e a carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.
Parecer CNE/CP nº 28, de 2 de outubro de 2001	Dá nova redação ao Parecer CNE/CP 21/2001, que estabelece a duração e a carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.
Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002	Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.
Resolução CNE/CP nº 2, de 19 de fevereiro de 2002	Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior.
Resolução CNE/CEB 01, de 20 de agosto de 2003.	Dispõe sobre os direitos dos profissionais da educação com formação de nível médio, na modalidade Normal, em relação à prerrogativa do exercício da docência, em vista do disposto na Lei nº 9394/96.
Resolução CNE/CP nº 1, de 17 de novembro de 2005	Altera a Resolução CNE/CP nº 1/2002, que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de Licenciatura de graduação plena.

formação, “é traduzida por normas, portarias, discursos, procedimentos de uma instância com autoridade para exercer esse papel. Isso significa que, para ser aceita a regulação, é necessário incluir o sentido de ‘autoridade reconhecida’, ou seja, o conjunto das regras é formulado por um poder que é aceito, e que pode ser, em última instância, o Estado, ou o governo, ou, no caso do sistema educacional, em outro nível, chamado intermediário, o secretário de educação, ou ainda, em um nível local, o diretor da escola” (2012, p.153).

Parecer CNE/CP nº 5/2005, aprovado em 13 de dezembro de 2005	Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia.
Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005	Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.
Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006	Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura.
Decreto nº 5.800, de 8 de junho de 2006.	Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil – UAB.
Lei nº 11.502, de 11 de julho de 2007.	Modifica as competências e a estrutura organizacional da fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES.
Parecer CNE/CP nº 9, de 5 de dezembro de 2007	Reorganização da carga horária mínima dos cursos de Formação de Professores, em nível superior, para a Educação Básica e Educação Profissional no nível da Educação Básica.
Parecer CNE/CP nº 8, de dezembro de 2008	Diretrizes Operacionais para a implantação do Programa Emergencial de Segunda Licenciatura para professores em exercício na Educação Básica a ser coordenado pelo MEC em regime de colaboração com os sistemas de ensino e realizado por instituições públicas de Educação Superior.
Resolução CNE/CP nº 1, de 11 de fevereiro de 2009	Estabelece Diretrizes Operacionais para a implantação do Programa Emergencial de Segunda Licenciatura para Professores em exercício na Educação Básica Pública a ser coordenado pelo MEC em regime de colaboração com os sistemas de ensino e realizado por instituições públicas de Educação Superior.
Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009	Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada.
Portaria Normativa nº 09, de 30 de junho de 2009	Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica e o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR).
Decreto nº 7.219, de 24 de julho de 2010	Dispõe sobre Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, e introduz alterações no Decreto 6.577/2009 e permite a participação das IES privadas sem fins lucrativos no PARFOR.
Resolução CNE/CP nº 3, de 7 de dezembro de 2012	Altera a redação do art. 1º da Resolução CNE/CP nº 1, de 11 de fevereiro de 2009, que estabelece Diretrizes Operacionais para a implantação do Programa Emergencial de Segunda Licenciatura para Professores em exercício na Educação Básica Pública a ser coordenado pelo MEC.
Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015	Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada.

Fonte: Elaborado pela Autora.

De acordo com Maués e Camargo, a regulação das políticas de formação docente é emergencial para “atender às necessidades econômicas e sociais na contemporaneidade, representadas, dentre outros aspectos, pelo processo de reestruturação produtiva” (2012, p.150). Essa regulação abrange o tripé gestão, financiamento e avaliação do sistema educativo, em que nitidamente está a figura do professor e que vem exigindo deste um novo perfil e também um novo tipo de formação voltada para atender novas funções que lhe eram

exigidas decorrentes das modificações do sistema educativo, dos conteúdos curriculares, oriundos das interlocuções das mudanças no mundo do trabalho.

Em se tratando da valorização docente, no art. 67 da LDB 9.394/1996 (BRASIL, 1996a), é prevista a valorização dos profissionais da educação escolar, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público, ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos; aperfeiçoamento profissional continuado, 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, incluído na carga de trabalho; condições adequadas de trabalho.

O Brasil contou com duas políticas de Fundos, resguardando as devidas proporções e abrangências e o período histórico em que cada uma prevaleceu, tinham a previsão de valorizar o magistério. A primeira política de Fundo, de natureza contábil, foi o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF), instituído por meio da Emenda Constitucional nº 14, de setembro de 1996⁸ (BRASIL, 1996c) e regulamentado pela Lei nº 9.424, de 24 de dezembro do mesmo ano (BRASIL, 1996b), e pelo Decreto nº 2.264, de 27 de junho de 1997 (BRASIL, 1997b), que indicava a destinação de uma proporção não inferior a 60% dos recursos de cada Fundo estadual para a remuneração dos profissionais do magistério do Ensino Fundamental, e os 40% restante eram para outras despesas de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino (MDE) Fundamental, como, por exemplo, a capacitação de docentes, especificamente os leigos, em exercício do magistério, além de determinar a implantação de Plano de Carreira e Remuneração do Magistério. Como era facultativo para a adesão de estados e municípios, o Pará foi o primeiro a implantar o FUNDEF no mesmo ano de sua publicação, em julho de 1997, tornando-se “pioneiro”, nas palavras de Gemaque (2004a), na viabilização da reforma do financiamento do Ensino Fundamental.

A segunda política é o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), criado durante a primeira gestão do Governo Lula (2003-2007), instituído pela Emenda Constitucional (EC) nº 53, de 19 de dezembro de 2006 (BRASIL, 2006), e regulamentado pela Lei nº 11.494, de 20 de

⁸ Modifica os Arts. 34, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e dá nova redação ao art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias (BRASIL, 1996b).

junho de 2007 (BRASIL, 2007c) e pelo Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007 (BRASIL, 2007f), que ampliou o atendimento deste a toda a Educação Básica com período de vigência de 14 anos, em substituição ao FUNDEF, que vigorou no período de 1998 a 2006.

A EC nº 53/2006 (BRASIL, 2006) deu nova redação aos artigos 7º, 23, 30, 206, 208, 211 e 212 da CF de 1988 e ao artigo 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, referindo-se ao atendimento em creche e pré-escola, normatizando a cooperação entre a União e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, para implementar e manter a cooperação técnica para o Ensinos Infantil e Fundamental; a valorização dos profissionais da educação escolar que garanta plano de carreira, ingresso via concurso público de provas e títulos, aplicação de piso salarial nacional aos profissionais da educação (BRASIL, 2006).

Em relação ao primeiro Fundo, Gemaque realizou um estudo sobre os impactos do FUNDEF na educação pública do Estado do Pará no período de 1996-2001 e evidenciou que o estado foi o único na Região Norte a receber complementação da União pelo fato de “concentrar o maior número de matrículas no Ensino Fundamental, correspondendo à aproximadamente, 50% e apresentar um dos menores *per capita* do Brasil” (GEMAQUE, 2004b, p.35). A autora destaca que a valorização do professor foi expressa por meio de complementação salarial ou adicional de salário concedida por meio da concessão de abono salarial como forma de incentivo de valorização do ensino. Vale ressaltar que abono salarial não incorpora o salário base. Logo, este pode entrar ou sair do contracheque do professor conforme interesses dos governos.

O professor que trabalhava 100 horas na REE recebeu um acréscimo de R\$ 32,00, enquanto que os que exerciam 200 horas receberam R\$ 64,00⁹ e, em 1998, segundo ano do FUNDEF, os valores foram para 100 e 200 horas correspondendo respectivamente a R\$ 40,00 e R\$ 80,00 (GEMAQUE, 2004a). A autora supracitada ressalta que a iniciativa do governo estadual ao criar o Decreto nº 2.402, de 02 de julho de 1997, que estendeu o abono salarial aos profissionais do magistério da Educação Infantil e do Ensino Médio, utilizando para isto recursos não vinculados ao FUNDEF, até certo ponto amenizou os conflitos entre professores desses níveis de ensino e o governo. A conclusão da autora foi que os 60% dos recursos aplicados pelo FUNDEF no salário base dos professores do magistério não se efetivou como aumento real apenas acompanharam os valores dos salários mínimos (GEMAQUE, 2004b).

⁹ Valores referentes ao ano de implementação do FUNDEF.

Em relação a capacitação dos professores leigos no Estado do Pará, Gemaque sintetiza que

as informações sobre a qualificação de professores podemos dizer que, apesar das inúmeras críticas suscitadas pelos cursos de formação de nível superior, principalmente em relação à precariedade das condições infraestruturais, pareceu-nos que, ainda, se trata da única forma visível de valorização do magistério, visto que não houve aumento salarial e nem foi criado o Plano de Carreira e Remuneração do Magistério na maioria dos municípios paraenses (2004a, p.162).

O FUNDEB (BRASIL, 2007c), fundo atual, apresenta, entre outros objetivos, a valorização dos trabalhadores em educação (art. 2º) a partir da destinação de pelo menos 60% dos recursos anuais totais do Fundo para a remuneração dos profissionais do magistério¹⁰ da Educação Básica em efetivo exercício na rede pública (art. 22), exigindo a obrigatoriedade de planos de carreira e remuneração dos profissionais da Educação Básica (art. 40) e de piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da Educação Básica (art. 41), e o investimento em capacitação dos docentes (art. 40, Parágrafo único).

Nos destaques que fizemos no parágrafo anterior, é mister observar que, ao tratar da valorização dos trabalhadores da educação, o recurso financeiro atenderia a uma categoria ampla, porém os artigos posteriores são restritos à destinação de recursos de 60% para remuneração apenas dos profissionais do magistério, não incluindo, portanto, a totalidade dos trabalhadores da educação. Esta sinonímia dos conceitos “profissionais da educação”, “profissionais do magistério” e “trabalhadores da educação” na Lei do FUNDEB tem contribuído para divergentes encaminhamentos na aplicação do recurso financeiro indicado na Lei, principalmente devido aos gestores públicos considerarem o piso como “teto salarial” – desvirtuando por completo os objetivos da Lei Federal” (CNTE, 2015, p.06).

Para evitar este conflito, foi sancionada a Lei nº 12.014, de 6 de agosto de 2009 (BRASIL, 2009d), que alterou o artigo 61 da LDB nº 9394/1996 (BRASIL, 1996a) para discriminar as categorias de trabalhadores considerados profissionais da educação escolar básica em efetivo exercício e tendo sido formados em cursos reconhecidos: I – professores habilitados em nível médio ou superior para a docência na Educação Infantil e nos Ensinos

¹⁰ A Lei do FUNDEB especifica quem são os profissionais do magistério da educação: docentes, profissionais que oferecem suporte pedagógico direto ao exercício da docência: direção ou administração escolar, planejamento, inspeção, supervisão, orientação educacional e coordenação pedagógica (BRASIL, 2007c).

Fundamental e Médio; II – trabalhadores em educação portadores de diploma de pedagogia, com habilitação em administração, planejamento, supervisão, inspeção e orientação educacional, bem como com títulos de mestrado ou doutorado nas mesmas áreas; III – trabalhadores em educação portadores de diploma de curso técnico ou superior em área pedagógica ou afim.

É importante evidenciar que os 60% dos recursos subvinculados são um percentual destinado para a remuneração bruta do magistério, não à líquida, em que, segundo Davies (2008), este percentual cai para 54% por causa do pagamento da previdência do INSS ou da contribuição previdenciária, entre outros. E, como são descontados em torno de 10% do magistério por causa dessas contribuições previdenciárias para estados e municípios, o percentual mínimo líquido então seria um pouco abaixo de 50%, e não 60%, conforme explicitado no artigo 40 da Lei do FUNDEB.

O FUNDEB prevê a obrigatoriedade de construção de Plano de Carreira e Remuneração (BRASIL, 2007c) e apresentou avanços ao estabelecer orientações quanto à elaboração dos planos de carreira e remuneração dos profissionais da Educação Básica, constituição de conselhos fiscalizadores da aplicação dos recursos desse Fundo como pré-requisito para o repasse de recursos financeiros e prazos para a fixação em lei específica do Piso Salarial Profissional Nacional (PSPN).

O art. 41 da Lei do FUNDEB respaldou a implantação do Piso Salarial Profissional Nacional (PSPN), aprovado pela Leiº 11.738, de 16 de julho de 2008 (BRASIL, 2008), como vencimento inicial da carreira do magistério básico. O PSPN veio regulamentar a carreira do magistério público em face aos cumprimentos aos dispositivos legais constantes no art. 60, inciso III, alínea e, do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), na Lei nº 11.494/2007 (BRASIL, 2007), originando, posteriormente, a Resolução do CNE, nº 02, de 28 de maio de 2009 (BRASIL, 2009), que apresenta as diretrizes para os novos planos de carreira e remuneração dos Profissionais do Magistério da Educação Básica Pública.

O piso salarial aplicado nacionalmente é uma conquista fruto da ampla movimentação dos educadores que, ao longo de décadas, o reivindicavam como referência para o salário do magistério, que considere o tempo de serviço, a qualificação profissional, que promova a movimentação e a progressão na carreira, o estímulo para a permanência na docência e, portanto, a melhoria da oferta e da qualidade de ensino.

O art. 2º da Lei nº 11.738/2008 (BRASIL, 2008) estabeleceu um PSPN de abrangência nacional para profissionais do magistério público, com formação em nível médio na modalidade Normal atuantes nas redes públicas de Educação Básica da União, dos Estados, dos Municípios e do Distrito Federal, no valor de R\$ 950,00 (novecentos e cinquenta reais) em janeiro de 2008, levando em consideração o artigo 62 da LDB nº 9394/1996 (BRASIL, 1996a). Seria um valor referente à jornada máxima de 40 horas semanais, sendo que os vencimentos referentes às demais jornadas devem ser, no mínimo, proporcionais à quantia ora mencionada (art. 2º, §§ 1º e 3º).

Esta lei não define o valor do piso para os professores que possuem graduação, o que ocorre na prática é que estes recebem o mesmo valor. O objetivo da aprovação de um piso é propiciar a isonomia salarial entre os entes federados, sendo que a definição desse valor base não impede que os professores tenham pisos superiores ao nacional. De qualquer forma, devem ser resguardadas as vantagens daqueles que recebam valores acima do citado na Lei. A CNTE analisa que a Lei do Piso, por mais que

signifique importante conquista para os/as trabalhadores/as em educação, ela atendeu somente parte da categoria (excluindo os funcionários) e não assegurou completa valorização profissional, uma vez que serviu de referência apenas para o vencimento básico dos/as professores/as com formação de nível médio na modalidade normal (2015, p.06).

A aplicabilidade da Lei do Piso gerou grandes controvérsias entre os governadores do Rio Grande do Sul (RS), Yeda Crusius; de Santa Catarina (SC), Luiz Henrique da Silveira; do Paraná (PR), Roberto Requião; do Mato Grosso do Sul (MS), André Puccinelli; e do Ceará (CE), Cid Gomes; com o apoio de José Serra (SP), Aécio Neves (MG), Marcelo Miranda (TO), José Anchieta (RR) e José Roberto Arruda (DF), que encabeçaram uma Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADI) nº 4.167 tendo como argumentação que a lei extrapolou as determinações constitucionais, pois, além de fixar piso salarial, dispôs sobre jornada de trabalho de servidores estaduais e municipais e infligiu aos estados e aos municípios regras desproporcionais, por implicarem despesas exageradas e sem amparo orçamentário. Somente em agosto de 2011 o Supremo Tribunal Federal (STF) julgou a ADI como improcedente, tornando inconsistente qualquer opinião que desafie a constitucionalidade e a aplicação imediata da Lei nº 11.738/2008 (BRASIL, 2008).

Mesmo após a decisão do STF, ainda há um árduo caminho para os estados e os municípios cumprirem o pagamento do piso e garantir no mínimo 1/3 da jornada de trabalho

do professor dedicado ao planejamento, à preparação das atividades, ao estudo e à avaliação. Noronha (2016) ressalta que, em relação à composição da jornada de trabalho prevista na Lei do PSPN, é transitória, pois a luta travada é por uma jornada de trabalho em que 50% esteja voltada para atividades em sala de aula e os outros 50% para atividades extraclasse.

Há também outras questões que dizem respeito à forma da correção do Piso. É importante registrar que há um impasse na interpretação da Lei do Piso Salarial, pois a remuneração total recebida pelo professor, incluindo gratificações, pagamento por hora de preparação das aulas e demais rubricas, varia de acordo com os Estados. Isso ocorre devido ao fato de que, em alguns casos, há entendimentos de que as gratificações devem incidir sobre o valor do piso e há outros em que isso não ocorre.

Outro problema diz respeito à forma da correção do Piso. De acordo com a CNTE, o cálculo do reajuste no ano 2009 seria de 19,23%, enquanto que, para o MEC, o reajuste deste mesmo ano correspondeu a 0%, conforme podemos ver na Tabela 1.

Tabela 1: Reajustes do PSPN na visão do CNTE e na Lei nº 11.7238/2008 – 2008-2016

Reajustes do PSPN na visão do CNTE			Reajustes do PSPN - Lei nº 11.738/08		
Ano	Índice (%)	Valor (R\$)	Ano	Índice (%)	Valor (R\$)
2008	-	950,00	2008	-	950,00
2009	19,2	1.132,40	2009	-	950,00
2010	15,93	1.312,85	2010	7,86	1.024,67
2011	15,29	1.513,58	2011	15,85	1.187,00
2012	27,99	1.937,26	2012	22,22	1.451,00
2013	20,17	2.328,50	2013	7,97	1.567,00
2014	13,00	2.631,20	2014	8,32	1.697,00
2015	-	-	2015	13,01	1.917,78
2016	-	-	2016	11,36	2.135,64

Fonte: Disponível no site da CNTE.

Nota: (-) Dados não encontrados. São valores originais.

Os reajustes do MEC têm como base os percentuais extraídos dos dois últimos períodos do valor aluno-ano do FUNDEB. Para o MEC, o valor do piso de 2009 seria o mesmo de 2008, como se não tivesse ocorrido inflação, não houve percentual de reajuste. A CNTE considera que a decisão cautelar da ADI nº 4.167/2008 não interferiu na atualização do valor do Piso, prevista no art. 5º da Lei nº 11.738/2008 (BRASIL, 2008), mas tão somente na vigência oficial da norma, que passou a vigorar em janeiro de 2009, preservando a quantia real do PSPN.

De acordo com a CNTE, o MEC foi omissos em atualizar o valor *per capita* do Fundo no segundo semestre de 2010 (valendo-se da Portaria Interministerial nº 538-A, de 26 de abril, para efetuar a correção do PSPN). Para o ano de 2012, o índice de correção do Piso

supera o do FUNDEB, pois incorpora o atraso no reajuste de 2010. A título de comprovação, o percentual verificado pela CNTE para correção do Piso em 2011 foi de 21,71% contra 15,84% do MEC. Nos anos subsequentes, também se observa discrepância entre o que foi previsto pelo CNTE e o aprovado pelo MEC. No ano de 2011, a CNTE calculou que o valor do piso real corresponderia a R\$ 1.513,58. Contudo, o valor aprovado pelo MEC foi de R\$ 1.187,00. Uma diferença significativa de R\$ 326,58 no contracheque dos profissionais da educação.

O Reajuste do PSPN de 2008 a 2016, pelo MEC, teve um aumento superior a 120% com variações nos índices dos reajustes entre 7,86 e 22,22%. Porém, se formos ater-nos aos reajustes previstos pelo CNTE no período de 2009-2014, há uma diferença substancial, visto que, em 2014, o valor do PSPN para a CNTE era superior ao estipulado pelo MEC no ano de 2016. Portanto, há evidências de que, para a categoria, estão ocorrendo perdas salariais.

A Tabela 2, a seguir, elaborada pela CNTE, ano base 2016, apresenta a remuneração e o vencimento inicial dos professores das redes estaduais de ensino com formação em nível médio e licenciatura plena, levando em consideração: jornada de trabalho, hora-atividade, cumprimento da Lei do Piso.

Tabela 2: Tabela de vencimentos, remunerações e jornadas de trabalho das carreiras de magistério público da Educação Básica nas redes estaduais e em algumas municipais – 2016

UF	Nível Médio		Licenciatura Plena		Carga Horária	% Hora-Atividade	Cumprimento da Lei nº 11.738
	Vencimento	Remuneração	Vencimento	Remuneração			
AC	1.602.73	-	2.010.00	2.546.08	30h	33%	Aplica a proporcionalidade ao valor do piso
AL	1.918.17	-	2.837.47	-	40h	33%	Não cumpre o valor do piso
AM	1.344.00	-	1.881.14	2.965.68	20h	25%	Aplica a proporcionalidade ao valor do piso e não cumpre a jornada extraclasse
AP	2.724.34	-	3.416.32	-	40h	24%	Cumprir o valor do piso, mas não a jornada extraclasse
BA	-	-	1.980.12	2.597.52	40h	33%	Não cumpre o valor do piso
CE	1.697.00	2.038.74	1.705.53	2.546.08	40h	33%	Não cumpre o valor do piso
DF	-	-	4.028.56	5.237.13	40h	37,5%	Cumprir a Lei do Piso
ES	579.26	-	880.97	-	25h	33%	Não cumpre o valor do piso
GO	1.929.71	-	2.904.45	-	40h	30%	Não cumpre o valor do piso nem a jornada extraclasse
MA	1.918.20	3.356.86	2.443.80	4.985.44	40h	30%	Não cumpre o valor do piso nem a jornada extraclasse
MG	--	--	1.455.30	1.645.30	24h	33%	Aplica a proporcionalidade ao valor do piso
MS	1.575.89	-	2.363.84	-	20h	33%	Aplica a proporcionalidade ao valor do piso
MT	1.958.50	-	2.937.72	-	30h	33%	Aplica a proporcionalidade ao valor do piso
PA	2.397.22	2.936.94	1.927.60	3.962.44	40h	25%	Cumprir o valor do piso, mas não a jornada extraclasse
PB	1.527.64	1.842.64	1.665.12	1.991.12	30h	33%	Não cumpre o valor do piso
PE	1.917.78	2.137.78	1.917.78	2.137.78	40h	35%	Não cumpre o valor do piso
PI	2.221.75	-	2.634.65	-	40h	33%	Cumprir a Lei do Piso
PR	991.05	1.404.07	1.415.78	1.828.80	20h	33%	Não cumpre o valor do piso
RJ	--	--	2.958.72	3.184.72	40h	33%	Não há referência de piso para formação de nível médio
RN	1.602.10	2.242.03	--	--	30h	33%	Aplica a proporcionalidade ao valor do piso
RO	1.917.78	2.146.00	2.016.00	2.497.60	40h	33%	Não cumpre o valor do piso
RR	1.669.09	2.503.59	2.317.90	3.152.40	25h	33%	Aplica a proporcionalidade ao valor do piso
RS	630.10	958.89	1.165.69	-	20h	20%	Não cumpre o valor do piso. Nem a jornada extraclasse
SC	2.397.23	-	2.487.13	-	40h	20%	Cumprir o valor do piso, mas não a jornada

							extraclasse
SE	2.135.64	2.989.64	2.135.64	2.989.64	40h	37,5%	Cumpra a Lei do Piso
SP	2.086.93	-	-	2.415.89	40h	20%	Não cumpre o valor do piso nem jornada extraclasse
TO	1.700.30	-	4.830.00	-	40h	40%	Não cumpre o valor do piso

Fonte: Entidades filiadas a CNTE (RJ: dados fornecidos pela Oposição do SEPE. O grifo em vermelho é do original.

Notas: (1) Valores referentes ao mês de fevereiro de 2016, aplicados no início das carreiras de magistério dos profissionais com formação em nível médio (Normal) e graduação em nível superior (Pedagogia e licenciaturas). (2) O piso nacional do magistério incide no vencimento de carreira do/a professor/a com formação em Curso Normal de nível médio. (3) A referência mínima para a jornada extraclasse, prevista na Lei nº 11.738, é de 33,33%.

O valor de referência para o ano de 2016 foi de R\$ 2.135,64 para professores normalistas com carga horária de trabalho de 40 horas semanais. Entre as 27 unidades federativas, apenas três cumpriram a Lei nº 11.738/2008 e a destinação de 1/3 para hora atividade no ano de 2016. Como podemos observar, os cinco estados que pagam o maior vencimento para professores com formação em nível Médio/Normal são: Amapá, Pará, Piauí, Santa Catarina e Sergipe, sendo que Piauí e Sergipe são os que estão entre os cinco que cumprem integralmente a Lei do Piso. Os cinco estados que possuem o menor vencimento inicial para professores com formação em Nível Médio/Normal, são: Amazonas, Espírito Santo, Paraná e Rio Grande do Sul. Nenhum destes cumpre a Lei do Piso integralmente. A Tabela 2 mostra que Alagoas, Bahia, Ceará, Espírito Santo, Goiás, Maranhão, Paraíba, Pernambuco, Paraná, Rondônia, Rio Grande do Sul, São Paulo e Tocantins não cumprem o valor do piso para os professores com formação de nível médio. Aqueles com formação superior recebem o valor atualizado.

Em se tratando do vencimento para professores com Licenciatura Plena, os cinco estados que pagam o melhor vencimento são: Amapá, Tocantins, Goiás, Mato Grosso, Rio de Janeiro e mais o Distrito Federal, sendo que o Amapá aplica a proporcionalidade ao valor do piso, porém não cumpre 1/3 da jornada de trabalho; Goiás não aplica a Lei do Piso integralmente; Mato Grosso aplica a proporcionalidade ao valor do piso; Rio de Janeiro aplica integralmente o valor e a jornada prevista na Lei do Piso; e Tocantins, por mais que apresente o melhor vencimento, segundo a Tabela 2, não cumpre o valor do Piso para os professores normalistas.

Em relação ao cumprimento da hora-atividade, é destinado 1/3 da carga horária total a ela, ou seja, 33%. Porém, a Tabela 2 indica que os estados que não cumprem a jornada extraclasse são: Amazonas (25%), Amapá (24%), Goiás (30%), Maranhão (30%), Pará (25%),

Rio Grande do Sul (20%), Santa Catarina (20%), São Paulo (20%). Apesar disso, Distrito Federal (37,5%), Pernambuco (35%), Sergipe (37,5%) e Tocantins (40%) garantem um percentual maior para a hora-atividade.

O artigo 6º da Lei do Piso (BRASIL, 2008) diz que a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios deveriam elaborar ou adequar seus Planos de Carreira e Remuneração até 31 de dezembro de 2009, tendo em vista o cumprimento do Piso Salarial Profissional Nacional para os profissionais do magistério público da Educação Básica.

Segundo Noronha (2016), as diretrizes nacionais para a carreira e a Lei do Piso são marcos regulatórios importantes para a valorização dos profissionais da educação e para a concretização de planos de carreira. Segundo Masson, a regulamentação dos planos de carreira docente

não tem garantido uma isonomia entre eles, pois cada estado define critérios e formatos que dificultam a valorização de forma correspondente com a formação e o tempo de exercício na profissão. Além do mais, há uma disparidade muito grande entre a remuneração de professores e a de outras profissões com a mesma formação (2016, p.159).

No Estado do Pará, em atendimento ao ordenamento jurídico, reforçado pelos embates travados nos momentos de negociação entre o Sindicato dos Trabalhadores em Educação Pública do Pará (SINTEPP) e a SEDUC, em julho de 2010, foi aprovado o Plano de Cargos e Carreiras e Remuneração do Magistério (PCCR), pela Lei nº 7442.

Recentemente, foi aprovada a Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014 (BRASIL, 2014), que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) para o decênio 2014-2024 e apresenta 20 metas. Entre elas, consta a valorização dos(as) profissionais da educação, o que indica a necessidade de implantação gradual do cumprimento da jornada de trabalho em um único estabelecimento escolar, previsão de licenças remuneradas e incentivos para a qualificação profissional e o acompanhamento do cumprimento do piso salarial. A valorização docente é tratada neste Plano em vários pontos por se constituir marco para a melhoria da qualidade do ensino, no que concerne à Formação dos Professores e Valorização do Magistério, que estão explicitados especificamente nas seguintes metas: 15, 16, 17 e 18.

Contudo, vale observar que o PNE 2014-2024 não incorpora, em suas metas e estratégias, de forma plena, as proposições do piso salarial, carreira e formação docente, evitando traçar metas intermediárias para a implementação de cada uma destas iniciativas até 2018. Vale a pena dizer que o PNE atual, em que pese alguns ganhos, foi moldado durante 04

anos na Câmara e no Senado para garantir a inclusão das metas e estratégias que favorecem os processos atuais de responsabilização, meritocracia e privatização.

A meta 15 do referido PNE diz respeito à formação docente pretendendo garantir, em regime de colaboração entre os entes federados, a política nacional de formação dos profissionais da educação como forma de assegurar que todos os docentes da Educação Básica tenham formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam. E, para alcançar tal meta, o PNE apresenta treze estratégias que citamos: 1) regime de colaboração; 2) financiamento estudantil; 3) iniciação à docência; 4) plataforma eletrônica; 5) programas específicos de formação; 6) reforma curricular das licenciaturas; 7) avaliação dos cursos; 8) estágio; 9) qualificação; 10) formação inicial; 11) formação continuada; 12) bolsas de estudo; e 13) formação docente para educação profissional.

De acordo com dados obtidos no *site* do Observatório do PNE, a porcentagem de professores com curso superior no Brasil no ano de 2016 corresponde a 77,5%; com licenciatura, 69,7%; com bacharelado com complementação pedagógica, 3,5%; e sem licenciatura, 4,3%. No recorte entre os anos de 2007 a 2016, houve um aumento na porcentagem de professores com nível superior de 9,1%, saindo de 68,4% em 2007 para 77,5% em 2016. Apesar de um aumento no índice de professores com formação em nível superior neste período, ainda há um número elevado de professores sem licenciatura atuando na Educação Básica. Neste período, houve um decréscimo de 2,5% na porcentagem de professores sem licenciatura.

A meta 16 refere-se à Formação docente em nível de pós-graduação e formação continuada dos professores da Educação Básica e se distribui em seis estratégias: 1) planejamento estratégico; 2) política nacional de formação de professores; 3) acervo de obras; 4) portal do professor; 5) bolsa de estudos; 6) Plano Nacional do Livro e Leitura. Além disso, a referida meta se propõe a

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

A meta 17, por sua vez, trata da valorização salarial dos profissionais do magistério das redes públicas de Educação Básica e é subdividida em estratégias, tais como:

piso salarial nacional; PNAD; plano de carreira; assistência financeira da União. Tem como objetivo “valorizar os(as) profissionais do magistério das redes públicas de Educação Básica de forma a equiparar seu rendimento médio ao dos(as) demais profissionais com escolaridade equivalente, até o final do sexto ano de vigência deste PNE” (BRASIL, 2014).

Já a meta 18 evidencia os planos de carreira docente e detalha-se da seguinte forma: estabilidade; estágio probatório; concurso; qualificação profissional; censo; especificidades socioculturais; prioridade de repasses; comissões permanentes. Toma como propósito:

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

Os motivos da atenção dada às políticas de valorização, principalmente no que correspondem às políticas de formação, segundo Maués (2012), são vários, indo desde a necessidade do cumprimento dos acordos firmados pelo governo em cúpulas, congressos e afins (Conferência Mundial de Educação, Jomtien, 1990; Dakar, 2000; Metas do Milênio, 2000), ao atendimento de recomendações oriundas de resultados de relatório de pesquisas internacionais e os resultados de avaliações em larga escala.

O documento da OCDE, intitulado *Le rôle crucial des enseignants Politiques d'éducation et de formation Atirrer, Former et Retenir des enseignants de qualité* (OCDE, 2006), apresenta dados para servir como recomendações sobre a profissão professor e que vão de certa maneira afetar a formação inicial e continuada, a carreira e o salário, “demonstrando que há necessidade de se estabelecer políticas que recrutem *la crème de la crème* da juventude para a profissão professor” (MAUÉS; BASTOS, 2016, p.705). Maués e Bastos (2016) apontam que esse Relatório da OCDE (2006), apesar de não dizer respeito ao Brasil, aparece em documentos oficiais da política educacional brasileira, como no Decreto nº 6.755/2009 (BRASIL, 2009a) e Decreto nº 7.415, de 30 de dezembro de 2010 (BRASIL, 2010), que institui a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica e dispõe sobre o Programa de Formação Inicial em Serviço dos Profissionais da Educação Básica dos Sistemas de Ensino Público (PROFUNCIONÁRIO), ambos revogadas pelo Decreto nº 8.752, de 9 de maio de 2016 (BRASIL, 2016b).

O Banco Mundial também apresentou diretrizes para as políticas de formação, com a publicação do documento *Achieving World Class Education in Brazil: The Next Agenda* [Alcançar a Educação de classe (nível) mundial no Brasil: a Próxima Agenda] (BRUNS; EVANS; LUQUE, 2010), ao defender a ideia de reforma na formação de professores e padrões de recrutamento em que se “coloca a qualidade dos professores como uma questão central da política educacional” (MAUÉS; BASTOS, 2014, p.706). Em 2014, este mesmo Banco publica o documento *Professores Excelentes: como melhorar a aprendizagem dos estudantes na América Latina e no Caribe* (BRUNS; LUQUE, 2014), no qual apresenta medidas exitosas para aumentar a qualidade da formação de professores e assim melhorar os índices da educação.

Além disso, acrescentam-se os resultados dos exames externos, como o *Programme for International Student Assessment* [Programa Internacional de Avaliação de Alunos] (PISA), a partir de 2000, *Teaching and Learning International Survey* [Pesquisa Internacional sobre Ensino Aprendizagem] (TALIS), nos anos de 2012 e 2013 (MAUÉS; BASTOS, 2016), e de exames internos, em larga escala, como a Prova Brasil (2005), Provinha Brasil (2008). Estes são indicadores que vão servir de subsídios para os formuladores das políticas brasileiras, como também definidores do Índice de Desenvolvimento da Educação (IDEB).

É possível afirmar que, nessa lógica, o professor necessário será o professor “excelente”, tal como definido pelo Banco Mundial, aquele que deverá ser recrutado, preparado e motivado para o exercício da docência nos moldes em que o currículo desenhado da Base Nacional Comum Curricular demandar. E esse currículo moldado para a formação de um novo trabalhador servirá unicamente para segmentar as escolas, unificar e padronizar o ensino e preparar os estudantes para as avaliações nacionais em larga escala. De preferência com material didático pronto, produzido pelas grandes corporações do mercado editorial internacional. Para quê? Para premiar e punir. Quem? Os professores. E assim entregar as escolas ao empresariado para que assumam a gestão na lógica do capital, aprofundando estas proposições.

As mudanças no trabalho docente, como já mencionado, ocuparam um lugar central nas reformas educativas dos anos de 1990, influenciando a formação do docente que precisava, segundo essa lógica, atuar conforme os padrões do mercado de trabalho, de forma a contribuir para o avanço científico e tecnológico que se processava na sociedade capitalista.

Nesse contexto, o trabalho docente vem sofrendo profundas mudanças, tanto pelo ritmo acelerado das transformações ocorridas no mundo do trabalho quanto pela própria demanda do mercado, o que implica afirmar que houve um crescimento em demasia das exigências em relação à sua qualificação e competência, repercutindo numa flexibilização, precarização e intensificação do seu labor em virtude do crescimento do número de tarefas a serem cumpridas e de mercadorias a serem produzidas. E, perante as condições inadequadas de trabalho, bem como da desvalorização profissional e salarial, há a necessidade de que se discutam as possibilidades de resgate da valorização docente diante das atuais regulações no âmbito escolar. Contudo, as políticas de profissionalização vigentes estão em consonância com as exigências de uma ideologia global a serviço da ordem produtiva capitalista, o que, inevitavelmente, repercute na subjetividade do trabalhador docente.

III – A VALORIZAÇÃO DOCENTE NA POLÍTICA EDUCACIONAL DO ESTADO DO PARÁ

Esta seção tem como objetivo contextualizar e analisar a política de Educação Básica paraense buscando desvelar em seu bojo as políticas para valorização docente, como elas se materializam não apenas na perspectiva dos programas, mas efetivamente para o professor. Iniciamos seção apresentando dados estatísticos educacionais do Estado do Pará e do quadro da qualificação dos professores que demandaram a emergência em implantar políticas de formação em serviço para atender ao *déficit* de professores qualificados no estado. Em momento posterior, analisamos as políticas e os programas que foram implantados durante o recorte temporal desta pesquisa, para, assim, identificar quais foram as ações dos governos Ana Júlia Carepa (2007-2010), do Partido dos Trabalhadores (PT), e Simão Robson Jatene (2011-2016), do Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB), para valorizar o professor. À frente do governo federal, estavam Luís Inácio Lula da Silva (2007-2010) e Dilma Rousseff (2011-2016), ambos do PT.

Tal propósito é pertinente para a compreensão em primeiro plano das principais políticas e ações do governo estadual no período mencionado no campo da valorização docente, tendo como base os procedimentos normativos que conduziram as mudanças na política de formação de professores no Estado do Pará.

3.1 Contexto geopolítico, econômico e educacional do Estado do Pará

O Pará, cujo nome, etimologicamente, é de origem indígena tupi-guarani e significa Rio-Mar, é a segunda maior Unidade Federativa do Brasil em território. Está localizado no centro da Região Norte, com uma extensão territorial de aproximadamente 1.247.954,320 km², ocupando o equivalente a 14,65% do território nacional, e é dividido em 144 municípios. É cortado pela linha do Equador, em seu extremo norte. Faz limites com o Estado do Amapá e o Suriname ao Norte; Mato Grosso, ao Sul; Maranhão, a Leste; Amazonas, a Oeste; Oceano Atlântico, a Nordeste; Tocantins, a Sudeste; e Estado de Roraima e Guiana a Noroeste.

O Pará tem a maior população da Região Norte do Brasil, no contexto da Amazônia Legal¹¹, com uma estimativa, em 2016, de 8.272.724 de habitantes, segundo o Censo realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2016a), e a maior porcentagem vive na área urbana, aproximadamente 68,5%. É organizado em seis Mesorregiões¹² e vinte e duas Microrregiões¹³. A maior Mesorregião, em termos de número de habitantes, é Metropolitana de Belém, seguida pelas Nordeste e Sudeste Paraense. A capital é Belém (1.446.042 habitantes), reunindo em sua Região Metropolitana cerca de 2.422.481 habitantes (IBGE, 2016b).

As transformações vividas na Região Amazônica no último quartel do século XX têm como fundamento as mudanças ocorridas no padrão de acumulação da economia mundial e nacional, que se inicia na década de 1950, com ênfase na produção de bens de consumo duráveis, que se refletiram na economia local.

Esse novo padrão de acumulação representou a consolidação da entrada do capital multinacional no país, com repercussões diferenciadas em suas regiões. Na região Norte, por exemplo, nos anos de 1960 foi iniciado o processo de montagem de uma infraestrutura com a abertura de rodovias, construção de hidrelétricas, tendo como marco a construção da rodovia Belém-Brasília, com vistas a dar suporte à instalação de grandes projetos econômicos. A partir daí a Amazônia passou a ter uma importância estratégica ainda maior, para o projeto desenvolvimentista, enquanto fronteira de expansão da acumulação, através da implantação de projetos destinados à exploração de recursos naturais, minerais e hídricos, às produções agropecuárias e agroindustriais e às linhas de montagem industrial (GESTRADO, 2010, p.13-14).

¹¹ A Amazônia Legal, enquanto construção sociopolítica, foi estabelecida, no marco da Lei 1.806, de 6 de janeiro de 1953, para fins de planejamento social e econômico pelo governo brasileiro dos estados que fazem parte da Região Amazônica. As bases dessa divisão não são estabelecidas em termos geográficos, ou seja, definidas pelo bioma da Amazônia, mas sim em análises estruturais e conjunturais (ECO, 2014). A área da Amazônia Legal tem uma extensão de 5,2 milhões de km², abrangendo os estados do Acre, Amapá, Amazonas, Mato Grosso, Pará, Rondônia, Roraima, Tocantins e parte do Estado do Maranhão, correspondendo a cerca de 61% do território nacional (ECO, 2014). Neste território, residem comunidades centenárias, como os indígenas, o equivalente a “55,9% da população indígena brasileira, cerca de 250 mil pessoas” (ECO, 2014). Além desses, residem quilombolas, ribeirinhos e pessoas oriundas de diferentes partes do Brasil e do mundo que fazem dessa região um espaço multicultural com uma riqueza exuberante de mistura, produção e manifestação cultural. Apesar da grande extensão territorial, o efetivo demográfico da Região da Amazônia Legal é de 21.056.532 habitantes, o equivalente a 12,4% da população brasileira, o que constitui a menor densidade demográfica – são 4 habitantes por km², enquanto no restante do país a média é de, aproximadamente, 22 habitantes (ECO, 2014). Isto representa um desafio para a implementação das políticas públicas devido a essas características.

¹² **Baixo Amazonas** – 15 municípios; **Marajó** – 16 municípios; **Metropolitana de Belém** – 11 municípios; **Nordeste Paraense** – 49 municípios; **Sudeste Paraense** – 39 municípios; **Sudoeste Paraense** – 14 municípios.

¹³ Almeirim, Altamira, Arari, Belém, Bragantina, Cametá, Castanhal, Conceição do Araguaia, Furos de Breves, Guamá, Itaituba, Marabá, Óbidos, Paragominas, Parauapebas, Portel, Redenção, Salgado, Santarém, São Félix do Xingu, Tomé-Açu e Tucuruí.

A partir dos anos de 1960, o panorama regional sofreu alterações devido à implantação de projetos desenvolvimentistas, principalmente com a política de incentivos fiscais adotada pelo governo militar, que tinha o discurso de ocupar a Amazônia sob os auspícios do lema “integrar para não entregar”. Contudo, de acordo com Araújo (2015), milhares de famílias migraram de outras regiões do Brasil para a Região Amazônica com a promessa de receber terras e infraestrutura física, ocupando, assim, os “vazios demográficos”, o que, segundo a autora, era uma ideia equivocada, “pois torna invisíveis os povos da floresta que ocupavam este território há milênios” (ARAÚJO, 2015, p.21).

Lima e Chaves (2006) analisam que a implementação dos grandes projetos econômicos voltados para a industrialização de minérios, desenvolvidos na região paraense, trouxe reduzidos efeitos para o contexto local em termos de geração e expansão do emprego e renda, ou seja, não trouxe benefícios para o contexto regional, manteve sua base produtiva num modelo econômico primário-exportador. O crescimento econômico da região, no entanto, foi direcionado essencialmente para o mercado externo, ficando constituídos no estado “pequenos negócios, desde a pequena produção agrícola até a transformação de bens primários em pequenas unidades produtivas (setor alimentar, de fármacos, de cosméticos, de metais, de madeira, etc.) ou de comércio” (LIMA; CHAVES, 2006, p.27).

Segundo o *Atlas do Desenvolvimento Humano no Brasil 2013* (PNUD; IPEA; FJP, 2013), elaborado pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) e pela Fundação João Pinheiro (FJP), 55,99% da população paraense, no ano de 2010, eram vulneráveis à pobreza, considerando a proporção de indivíduos que vivem em domicílios particulares permanentes com renda domiciliar *per capita* igual ou inferior a R\$255,00 reais mensais (em valores de agosto de 2010), o equivalente à metade de um salário mínimo neste período. Apesar do crescimento da renda *per capita* média do Pará de 63,52% nos últimos 20 anos, o equivalente a uma taxa média anual de crescimento no período de 1991-2010 de 2,62% (PNUD; IPEA; FJP, 2013), no ano de 2014, de acordo com o *Mapa de Exclusão Social do Pará 2016* (FAPESPA, 2016a), cerca de 23% das pessoas estavam abaixo da linha da pobreza¹⁴.

¹⁴ A definição de população abaixo da linha de pobreza, utilizada neste diagnóstico, refere-se às pessoas que vivem em domicílios cuja renda domiciliar *per capita* é inferior a ½ salário mínimo (equivalente a R\$ 220,44) *per capita* de 2004 a preços de 2014 (FAPESPA, 2016a).

Segundo o PNUD IPEA, FJP (2013), esta evolução da desigualdade de rendas nesses dois períodos destacados pode ser descrita por meio do Índice de Gini, que passou de 0,62, em 1991, para 0,65, em 2000, e para 0,62, em 2010.

Tabela 3: Renda, Pobreza e Desigualdade - Estado – Pará – 1991-2010

	1991	2000	2010
Renda per capita (EM R\$)	273,22	335,76	446,76
% de extremamente pobres	26,43	22,89	15,90
% de pobres	53,85	46,92	32,33
Índice de Gini*	0,62	0,65	0,62

Fonte: PNUD, IPEA e FJP, (2013).

*É um instrumento usado para medir o grau de concentração de renda. Ele aponta a diferença entre os rendimentos dos mais pobres e dos mais ricos. Numericamente, varia de 0 a 1, sendo que 0 representa a situação de total igualdade, ou seja, todos têm a mesma renda, e o valor 1 significa completa desigualdade de renda, ou seja, se uma só pessoa detém toda a renda do lugar.

Outro aspecto importante são os indicadores sociais do Estado do Pará. A Tabela 4 diz respeito aos IDH Municipal e a seus componentes, que também demonstram aspectos relacionados à educação. A respectiva tabela, a seguir, apresenta os indicadores de longevidade, com índice de 0,789, de renda *per capita*, de 0,646, e de educação, com 0,528 (PNUD; IPEA; FJP, 2013). Esses dados colocam o Pará na 24ª posição entre as 27 unidades federativas brasileiras em termos de desenvolvimento social. No período de 1991 a 2010, o IDHM do Estado do Pará passou de 0,413, em 1991, para 0,646, em 2010, enquanto o IDHM do Brasil passou de 0,493 para 0,727, no mesmo período, mantendo-se o Pará, portanto, abaixo da média nacional (PNUD; IPEA; FJP, 2013). A taxa de crescimento de 56,42% para o Pará e 47% para o Brasil; e taxa de redução de desenvolvimento humano de 60,31% para o Pará e 53,85% para o Brasil.

Tabela 4: Índice de Desenvolvimento Humano Municipal e seus componentes – Estado – Pará – 1991-2010

IDHM e componentes	1991	2000	2010
IDHM educação	0,194	0,319	0,528
% de 18 anos ou mais com Fundamental completo	23,67	32,50	47,35
% de 5 a 6 anos na escola	34,01	64,69	85,52
% de 11 a 13 anos nos anos finais do Fundamental regular seriado ou com Fundamental completo	18,69	31,81	73,13
% de 15 a 17 anos com Fundamental completo	10,63	18,88	39,85
% de 18 a 20 anos com Médio completo	6,71	11,07	24,10
IDHM Longevidade	0,640	0,725	0,789
Esperança de vida ao nascer	63,42	68,49	72,36
IDHM Renda	0,567	0,601	0,646
Renda per capita (Em R\$)	273,22	335,76	446,76

Fonte: PNUD, IPEA, FJP, 2013.

Dos 144 municípios paraenses, oito apresentam um IDH muito baixo, e a maioria são municípios que se localizam na ilha do Marajó¹⁵: Afuá (0,489), Ipixuna do Pará (0,489), Anajás (0,484), Portel (0,483), Cachoeira do Piriá (0,473), Bagre (0,471), Chaves (0,453) e Melgaço (0,418) (IBGE, 2016c). Nenhum município paraense apresenta-se entre os melhores IDH. Estes dados expressam um contraste alarmante entre tamanha potência territorial que é o estado do Pará com rica biodiversidade, recursos minerais e hídricos com a desigualdade social e a miséria que assolam grande parcela da população.

O cenário socioeconômico descrito adquire contornos ainda mais graves quando analisado em conjunto com os indicadores educacionais do Estado do Pará, sobretudo no que se refere aos indicadores referentes a taxas de matrícula na Educação Infantil, nos Ensinos Fundamental e Médio, qualificação dos professores e demais índices socioeducacionais, a começar pelas taxas de escolarização.

A taxa de alfabetização é um importante indicador para avaliar a situação educacional e as condições sociais do estado e do país. O Brasil reduziu em 2,1 pontos percentuais a taxa de analfabetismo da população na faixa etária de 15 anos ou mais de idade, passou de 10,1%, em 2007, para 8%, em 2015, ou seja, ainda temos 12,9 milhões de pessoas que não sabem ler e escrever, de acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística/Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio (IBGE/PNAD), sendo que, se for analisada apenas a camada com idade superior a 15 anos e dividi-la em faixas de rendimento familiar *per capita*, teremos os dados seguintes: 12% dos 25% da população mais pobre são constituídos de analfabetos, havendo um correspondente de apenas 1,8% para aqueles 25% mais ricos (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2016). Se for considerada a taxa por localidade urbana e rural, constata-se que 94,1% da população que vive nas áreas urbanas são mais alfabetizados em comparação aos 80,2% da população que residem nas áreas rurais, uma disparidade urbano-rural de 13,9%.

Esses são dados preocupantes, visto que o *Relatório de monitoramento global de EPT* (UNESCO, 2014) aponta que, entre os dez países que concentram o maior número de analfabetos adultos, ou seja, 72% da população mundial de analfabetos, encontram-se o Brasil

¹⁵ O arquipélago do Marajó possui uma área aproximada de 40.100km², é a maior ilha fluviomarinha do mundo, onde se concentram 16 municípios do estado. A existência dessa extensa rede hidrográfica garante duas importantes vantagens: a facilidade da navegação fluvial e um potencial hidroenergético avaliado em mais de 25.000 MW, destacando o Estado do Pará como o quinto maior produtor e o terceiro maior exportador de energia do Brasil, através da maior usina de geração de energia, a hidrelétrica de Tucuruí. Apesar disso, a iluminação elétrica ainda não é usufruída por 6,49% dos domicílios particulares paraenses.

junto a Índia, China, Paquistão, Bangladesh, Nigéria, Etiópia e Egito, sendo que o Brasil está em melhor situação apenas em relação a Indonésia e República do Congo.

Há uma disparidade dos índices de analfabetismo nas regiões brasileiras. O Norte é a segunda região, depois do Nordeste (16,2%), que apresenta os maiores índices de analfabetismo do país. São as regiões que apresentam taxas elevadas de não-alfabetizados. Isso significa que a taxa de alfabetização da população na faixa etária de 15 anos ou mais está abaixo da média nacional. Em 2015, a taxa de alfabetização da população da Região Norte com 15 anos ou mais foi 90,9% e 9,1% de analfabetos, enquanto que a média nacional de alfabetizados e analfabetos foi de 92% e 8%, respectivamente. No ano de 2014, em relação ao indicador da taxa de analfabetismo entre homens e mulheres, a Região Norte foi a que teve maior diferença, 9,7% para os homens e 8,3% para as mulheres (IBGE, 2015).

O Pará, no período de 2001-2015, obteve um crescimento de 113,2% percentual da alfabetização na faixa etária de 15 anos ou mais, valor maior que o crescimento da taxa de alfabetização da Região Norte. No período de dez anos, o ritmo de crescimento da taxa da alfabetização foi contínuo, porém não foi o suficiente para atender à submeta nacional do PNE (Lei nº 13.005/2014) de alfabetizar 93,5% até o ano de 2015¹⁶. Os dados em relação ao Estado do Pará revelam que, apesar de conseguir a maior taxa de redução de analfabetos no período de 2001-2015, chega ao ano de 2015 ainda com 9,9% de analfabetos, valor superior a 1,9 pontos percentuais da média nacional.

Tabela 5: Taxa de alfabetização da população na faixa etária de 15 anos ou mais – Estado – Pará – 2001-2015

Ano	Brasil		Norte		Pará	
	%	Valor absoluto	%	Valor absoluto	%	Valor absoluto
2001	87,6%	106.929.384	88,8%	5.805.431	88,8%	2.557.550
2002	88,1%	110.074.576	89,6%	6.007.611	89,3%	2.659.727
2003	88,4%	113.020.328	89,4%	6.217.127	89,4%	2.749.879
2004	88,5%	117.190.608	87%	8.323.672	85,4%	3.907.623
2005	88,8%	120.003.632	88,1%	8.665.766	86,6%	4.050.366
2006	89,5%	123.141.360	88,3%	8.952.020	86,7%	4.168.332
2007	89,9%	125.908.544	88,6%	9.204.712	87,3%	4.364.605
2008	90%	128.663.048	88,8%	9.557.460	87,5%	4.503.512
2009	90,3%	131.192.624	89%	9.802.750	87,2%	4.544.141
2011	91,4%	136.930.016	89,8%	10.415.099	89,4%	4.976.792
2012	91,3%	138.724.784	90%	10.628.830	89,5%	5.071.406
2013	91,5%	143.261.056	90,5%	11.027.283	89,9%	5.170.142

¹⁶ Elevar a taxa de alfabetização da população com 15 anos ou mais para 93,5% até 2015 e, até o final da vigência deste PNE, erradicar o analfabetismo absoluto e reduzir em 50% a taxa de analfabetismo funcional (BRASIL, 2014).

2014	91,7%	146.072.320	91%	11.345.444	90%	5.263.404
2015	92%	148.925.920	90,9%	11.677.205	90,1%	5.452.510
Δ %	-	39,3	-	101,1	-	113,2

Fonte: IBGE/PNAD. Elaboração: Todos Pela Educação, 2016. Adaptado pela autora.

Contudo, uma cifra mais preocupante diz respeito ao analfabetismo funcional da população brasileira, que estava em 17,1%, no ano de 2015. O analfabetismo funcional é calculado entre a população de 15 anos de idade ou mais, com menos de quatro anos de estudo, e que, portanto, não tem a capacidade e o domínio da leitura, da escrita e do cálculo. Segundo dados do IBGE (2015), no período de 2007 a 2015, essa taxa diminuiu em 4,7 pontos percentuais, de 21,8% para 17,1%, respectivamente, e manteve-se estagnada em 20,4% no período de 2009-2011 – não constam os dados de 2010 –, decaindo no período de 2011-2015, de 20,4% para 17,1%. Este indicador na Região Norte reduziu, de 25,7%, em 2007, para 20,4% no ano de 2014, e, em 2015, para 20,1 %, queda de 5,6 pontos percentuais (IBGE, 2015).

O Estado do Pará tem reduzido sua taxa de alfabetismo funcional em 6 pontos percentuais, no período de 2001-2015, acima do percentual registrado pelo Brasil. Ainda apresenta em 2015 um percentual elevado no grupo etário de analfabetos funcionais (22,5%) em comparação ao percentual do Brasil (17,1%) e da Região Norte (20,1%). É possível observar, portanto, que nas regiões Norte e Nordeste não apresentam apenas o maior percentual de analfabetos entre as cinco regiões brasileiras, mas também a maior disparidade, principalmente, entre as taxas de pessoas não alfabetizadas e de alfabetismo funcional, evidenciando a desigualdade educacional entre as regiões brasileiras.

Segundo Brzezinski (2014b), para o senso comum, é considerado que a questão do analfabetismo não tem relação com a formação de professores. A autora evidencia que o índice de analfabetismo funcional é ocasionado por inúmeros fatores, de forma direta, a desigualdade econômica, social, educacional e de gênero e é também

consequência da falta de profissionais da educação qualificados para atuar em regiões de difícil acesso, o que avilta a qualidade de vida e a condição humana em virtude da precariedade das condições de trabalho e da baixa remuneração (BRZEZINSKI, 2014b, p.118).

Portanto, o analfabetismo funcional tem relações indiretas com a desqualificação profissional e a precariedade das condições materiais nas quais os docentes estão submetidos.

Informações importantes que precisam ser apresentadas dizem respeito ao número de estabelecimento, ao número de atendimento às matrículas na Educação Básica, ao número de docentes e à quantidade de turmas no Estado do Pará, conforme Tabela 6. Em se tratando do número de estabelecimentos de ensino, ao longo do período de análise desta pesquisa, registrou-se queda no número de estabelecimentos, 1.248, para sermos mais exatos, o equivalente a mais de 10%. Na mesma tabela, também é observada uma queda no número total de atendimento na Educação Básica (-3,6%), porém houve um aumento de 13,4% no número de turmas. Houve um aumento progressivo no número de docentes de 2007 em comparação aos anos subsequentes chegando ao ano de 2016 com a porcentagem de 29,9% a mais do que em 2007.

Tabela 6: Número de estabelecimentos de ensino, número de matrículas, número de docentes e turmas – Ensino Regular, Especial e/ou Educação de Jovens e Adultos (EJA), Pará, 2007-2016

Ano	Estabelecimentos	Matrículas	Docentes	Turmas
2007	12.363	2.486.765	65.028	88.282
2008	12.435	2.441.914	70.938	91.798
2009	12.282	2.468.461	70.783	94.664
2010	12.043	2.446.370	73.461	96.461
2011	11.880	2.423.751	76.853	97.351
2012	11.811	2.426.426	80.691	100.211
2013	11.614	2.429.880	84.403	101.787
2014	11.437	2.414.952	83.614	101.517
2015	11.227	2.375.563	84.228	101.017
2016	11.115	2.353.582	84.472	100.103

Fonte: INEP – Censo da Educação Básica 2015; INEP – Censo da Educação Básica 2016; MEC/INEP/DEED/Censo Escolar / Preparação: Todos Pela Educação, 2016.

Outro indicador educacional que deve ser levado em consideração é a frequência escolar. Na Tabela 7, observa-se o crescimento sutil do acesso à Educação Infantil, de acordo com os dados da PNAD/IBGE, publicados no *site* do Observatório da Criança e do Adolescente. Em 15 anos (2001-2015), as taxas de escolarização bruta de crianças de 4 e 5 anos de idade na pré-escola subiu de 63,9%, em 2001, para 72%, em 2015. Contudo, a taxa de escolarização líquida revela oscilação no mesmo período, e ao final de 2015 estava com 55,9%, índice inferior em relação ao ano de 2001, quando era 55,9%.

Ao compararmos os dados do Pará com os da Região Norte, observa-se que o estado esteve acima da média regional, enquanto que, ao compararmos os dados com a média nacional, é possível verificar que o Pará é superior apenas em relação à taxa bruta. Nos últimos nove anos, de 2007 para 2015, o indicador da taxa bruta avançou 30,8 pontos percentuais, passando de 42,4% para 73,2% em 2015 e, nos últimos dois anos, desde a

aprovação do PNE 2014-2024 e do PEE 2015-2025, avançou 5,9 pontos percentuais. Isto significa que, apesar da ampliação do atendimento das crianças na pré-escola, com a Lei nº 12.796/2013, o Pará não conseguiu universalizar, até 2016, a Educação Infantil na pré-escola para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade.

Tabela 7: Taxa de escolarização bruta e líquida de crianças de 4 a 5 anos - pré-escola, segundo o País, a Região Geográfica e a Unidade Federativa - Pará, 2001-2015.

Ano	Brasil		Norte		Pará	
	Taxa bruta	Taxa líquida	Taxa bruta	Taxa líquida	Taxa bruta	Taxa líquida
2001	63,9	57,1	58,4	51,9	66	59
2002	64,9	58,4	58,9	52,7	68,5	61,4
2003	66,6	59,9	60,2	54,3	68,5	62,1
2004	67,1	60,8	52,9	47,7	62,2	55,1
2005	68,6	62,9	56	50,8	63,4	56,3
2006	70,2	64,8	57,7	53,4	64	58,6
2007	49,3	47,2	36,8	35,2	42,4	39,7
2008	73,4	59,6	58,1	47,4	64,7	51,7
2009	62,1	50,6	55,8	43,4	67,1	50,7
2011	69,7	54,2	60	45,5	68,9	51,6
2012	62,8	46,2	52,6	36,4	60,4	42,7
2013	63,4	46,2	57,7	40,1	69,5	48
2014	62,4	46,6	55,1	38,2	67,3	47
2015	72	55,9	63,3	47,5	73,2	55,7

Fonte: IBGE/PNAD – Elaborado por INEP/DEED. In: OBSERVATÓRIO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE, 2016. Adaptado pela autora.

Em relação ao acesso de crianças de 6 a 14 anos de idade, há um *déficit* crônico. Em 2015, a taxa de frequência escolar líquida desse grupo etário atingiu 93,3% no Brasil. Para a taxa de matrícula líquida, não apresentou variação significativa entre Brasil, Região Norte e Pará. Porém, o estado manteve-se abaixo da média nacional no período de 2001 a 2015. A Tabela 8 indica que, em 2001-2007, há um crescimento na taxa líquida de matrícula nessa etapa da Educação Básica, atingindo a marca de 94,6% em nível nacional, 93,2% na Região Norte e 92,9% no Estado do Pará, em 2007. No ano de 2008, esse indicador cai e retoma o crescimento a partir de 2009. A série histórica de 2007-2015 evidencia que ainda não foi atingida a Meta 2 do PNE 2014-2024 e do PEE 2015-2025 de universalizar o Ensino Fundamental de 9 anos para toda a faixa etária de 6 a 14 anos.

Tabela 8: Taxa de escolarização bruta e líquida de crianças de 6 a 14 anos no Ensino Fundamental, segundo o País, a Região Geográfica e a Unidade Federativa - Pará - 2001-2015

Ano	Brasil		Norte		Pará	
	Taxa bruta	Taxa líquida	Taxa bruta	Taxa líquida	Taxa bruta	Taxa líquida
2001	121,3	93,1	126,5	91,9	125,3	91,7
2002	120,8	93,7	124,3	92	124,2	92,3
2003	119,3	93,8	122,6	92,6	122,4	92,3
2004	117,6	93,8	121,2	92,1	120,2	91
2005	117,1	94,4	118,3	93,1	118,3	91,9
2006	116,2	94,8	117,8	93,7	116	92,9
2007	116	94,6	117,4	93,2	117,1	92,9
2008	104,5	90,1	104,9	88	105	87
2009	105,7	91,1	105,9	88,9	106,8	87,2
2011	106,9	91,9	110,1	90	112,1	89,7
2012	105,5	92,5	107,7	91,2	109,1	91,4
2013	105,7	92,5	108,3	91,5	110,2	91,8
2014	105,2	93	107,6	92	109,3	91,5
2015	105,8	93,3	108,3	92,3	110,5	92,5

Fonte: IBGE/ PNAD – Elaborado por INEP/DEED. In: OBSERVATÓRIO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE, 2016. Adaptado pela autora.

Pontuamos que um dos problemas que comprometem a expansão e o acesso ao Ensino Fundamental no estado são as péssimas condições de infraestrutura das escolas, principalmente da rede pública de ensino, situação denunciada pelo Sindicato dos Trabalhadores em Educação Pública do Pará (SINTEPP) e nas manchetes dos jornais locais. Este Sindicato liderou importantes greves nos anos de 2008, 2009, 2010, 2011, 2013 e na maior protagonizada em 2015, que tiveram como pauta, além de aumento salarial, reivindicar melhorias nas estruturas das escolas públicas da capital e do interior, pois estavam deficientes e sem condições para o desenvolvimento do ensino e do aprendizado.

Exatas 816 escolas, ou 67,11% do total dos estabelecimentos estaduais, esperam por reformas. Os prédios estão com telhados e paredes comprometidos, banheiros interditados por falta de manutenção na rede hidráulica, ventiladores não funcionam e o número de carteiras nem sempre é suficiente. São essas as condições das escolas que abrigam mais de 600 mil estudantes paraenses. Um risco para a vida de estudantes, professores e funcionários que passam parte de seus dias nesses locais.

A fragilidade do sistema educacional paraense não é novidade. Melhores condições de trabalho estão constantemente na pauta de reivindicações dos professores. Não foi diferente durante a última paralisação. Deflagrada no último dia 6, a greve dos docentes da rede estadual de ensino cobra do governo o cumprimento do cronograma de reformas nas escolas. O presidente do Sindicato dos Trabalhadores em Educação do Pará (Sinttepp), Eloy Borges, afirma que “o cronograma não foi cumprido. As escolas precisam de reforma urgentemente. Os professores não têm como trabalhar em um local sem infraestrutura. Essa situação prejudica também os alunos”, diz (GREVE PELA EDUCAÇÃO, 2009).

Os alunos das escolas públicas do Pará denunciam a falta de estrutura e as más condições dos prédios que abrigam as unidades de ensino: em um dos casos, a área externa funciona como sala de aula, em outro, a quadra de esportes se tornou depósito de entulho.

Na Escola Estadual Temístocles de Araújo, localizada no bairro da Marambaia, em Belém, as reformas começaram há cerca de duas semanas, fazendo com que os alunos tivessem que deixar as salas de aula e ir para lugares improvisados, como a área externa do colégio, que não possui paredes e nem cadeiras apropriadas para os estudantes. A Secretaria de Educação do Estado (Seduc) afirma que a unidade de ensino passou a receber serviços de reforma geral, de acordo com o planejamento de obras da Seduc.

Na Escola Estadual Deocleciano Alves Moreira, em Conceição do Araguaia, no sudeste paraense, os cupins atacaram toda a estrutura de madeira do local, deteriorando ainda mais o colégio. E a quadra de esportes, destinada à prática de atividades, tornou-se depósito de entulhos. Ainda de acordo com a Seduc, a escola será inserida na programação de obras de reforma, que devem ocorrer ainda neste semestre.

Já em Parauapebas, na mesma região, cerca de 800 alunos estavam sem lugar para estudar e, segundo o Sindicato dos Trabalhadores em Educação Pública do Pará (Sintepp), essa realidade não deveria existir (G1 PA, 2015).

A Rede Estadual de Ensino é a responsável pela maior oferta de matrículas no Ensino Médio no Estado do Pará, abrange todos os 144 municípios do estado por meio das modalidades, como Sistema Modular de Ensino (SOME) e Educação de Jovens e Adultos (EJA), representando 89,5% do total de matrículas, segundo o Censo de 2013 (PARÁ, 2015b).

Os dados do Pará referentes à taxa de escolarização entre os jovens de 15 a 17 anos, se comparado a faixa de 6 a 14 anos, foram discrepantes. Ao analisar os índices de taxa bruta¹⁷ e líquida¹⁸ da escolarização no Ensino Médio no período de 2001 a 2015, a diferença foi expressiva.

A taxa de escolarização líquida e bruta do Ensino Médio paraense foi bem inferior ao Brasil e à Região Norte no recorte temporal de 2001 a 2015. Em 2015, enquanto o Brasil e a Região Norte apresentaram a taxa bruta de 83,3% e 82,3%, respectivamente, o Pará apresentou 81,2%. Os dados da Tabela 9 revelam que quase 50% da juventude paraense não estava frequentando o Ensino Médio no ano de 2001. Portanto, a inserção da juventude

¹⁷ A Taxa de Escolarização Bruta é a razão entre o número total de matrículas (independente da faixa etária) e a população correspondente na faixa etária prevista (15 a 17 anos) para o curso na etapa de ensino (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2016).

¹⁸ A Taxa de Escolarização Líquida representa a razão entre o número de matrículas de alunos com idade prevista (15 a 17 anos) para estar cursando determinada etapa de ensino e a população total na mesma faixa etária (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2016).

avançou lentamente neste recorte histórico, evidenciando a dificuldade de garantia do direito à Educação Básica obrigatória para esse grupo etário que deveria estar frequentando o Ensino Médio.

Tabela 9: Taxa bruta e Taxa líquida de matrículas de jovens de 15 a 17 anos no Ensino Médio, segundo a Unidade da Federação - Pará – 2001-2015

Ano	Brasil		Norte		Pará	
	Taxa bruta	Taxa líquida	Taxa bruta	Taxa líquida	Taxa bruta	Taxa líquida
2001	73,9	36,9	80,1	26,4	76,4	22,2
2002	75,9	40	80,7	29,1	79	23,5
2003	81,1	43,1	85,6	31,7	86,4	26,7
2004	81,4	44,4	72,1	27,5	67,9	22,5
2005	80,7	45,3	76,8	30,7	72,7	25,3
2006	82,2	47,1	78	34,7	76	28,4
2007	82,6	48	75,2	36	74,7	33,1
2008	85,5	50,4	83,3	39,7	81,7	35,1
2009	83	50,9	80,3	39,1	74,8	31,6
2011	82,2	51,6	79,8	41,2	81,1	37,3
2012	83,2	54	81,5	42,4	83,8	38,1
2013	83,5	55,1	82,3	44,9	83,1	39,9
2014	83,7	56,3	84,2	46,7	83,4	42,5
2015	83,3	56,9	82,3	47,9	81,2	44,5

Fonte: IBGE/PNAD – elaborado por INEP/DEED. In: OBSERVATÓRIO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE, 2016. Adaptado pela autora.

O documento *Mapa de Exclusão Social do Pará 2016* (FAPESPA, 2016a) apresenta outros indicadores que compõem o diagnóstico educacional paraense nos anos 2014 e 2015: Taxa de Aprovação, Taxa de Reprovação, Taxa de Abandono e Distorção Série-Idade nos Ensinos Fundamental e Médio e Incremento no Ensino Superior. Extraímos alguns:

- 1) O Estado do Pará, em 2014 e 2015, obteve uma taxa de aprovação total de 83,20% e 83,50% para o Ensino Fundamental, um incremento de 0,3 pontos percentuais, e 71,80% e 72,80% para o Ensino Médio, um crescimento de 1 ponto percentual, ou seja, os alunos conseguiram os critérios mínimos para a conclusão dessas etapas de ensino;
- 2) Houve redução na taxa de alunos reprovados no Ensino Fundamental, de 12,40%, em 2014, para 12,10%, em 2015 (redução de 0,3 %), e no Ensino Médio de 12,10% para 10,30%, para 2014 e 2015 respectivamente, redução de 1,8%;
- 3) No que se refere à taxa de abandono em 2015, não ocorreu variação em relação ao ano anterior, quanto ao Ensino Fundamental; e para o Ensino

Médio, essa taxa registrou 0,8% de aumento, passou de 16,10% em 2014 para 16,90% no ano de 2015;

4) Houve redução na taxa de distorção idade-série no período de 2012 a 2015 de 4,8 pontos percentuais para o Ensino Fundamental e de 5,0 pontos percentuais para o Ensino Médio;

5) No período de 2012 a 2015, houve um incremento percentual de estudantes no Ensino Superior, evolução em 2012 (13,23%), seguido de reduções por dois anos, apresentando incremento em 2015 (2,57%) (FAPESPA, 2016a).

A partir desses dados, podemos afirmar que o Estado do Pará, mesmo sendo rico em recursos naturais, algo essencial para o desenvolvimento da economia brasileira, até mesmo mundial, visto que exporta suas riquezas, a população vive uma situação de extrema vulnerabilidade social e precariedade no atendimento dos serviços sociais básicos, como a educação.

Para além das questões de desenvolvimento econômico e social e acesso à Educação Básica, outro indicador que consideramos importante é a qualificação do professor. O Pará é um estado grande em território, sendo que o maior percentual da população vive em áreas urbanas, porém o estado tem algumas peculiaridades, pois alguns municípios são distantes e com disparidades enormes entre si, onde vivem e atuam professores sem formação mínima e adequada para atuação pedagógica e que, possivelmente, estão sendo atendidos por programas como o PARFOR. A seguir, apresentamos dados que sustentam nossa afirmativa.

3.2 As funções docentes¹⁹ na Educação Básica do Estado do Pará: a emergência da formação em serviço

No início da década de 2000, os dados estatísticos da educação no Brasil “indicavam a eminente escassez de professores” (FERREIRA, 2011, p.231), e o estudo *Estatística dos professores no Brasil* (INEP, 2004) apontava que a situação expressa pelos

¹⁹ A função docente “admite que um mesmo professor possa ser contado mais de uma vez no exercício de suas atribuições como regente de classe, na medida em que a produção da informação estatística focalize cortes ou estratos específicos, tais como turmas, etapas e modalidades de ensino, dependência administrativa da escola (federal, estadual, municipal ou privada), unidade da federação, etc. Para cada um desses conjuntos, os resultados censitários identificam a duplicidade de contagem de docentes ocorrida em cada nível de agregação analisado (etapa ou modalidade de ensino, dependência administrativa, localização, turno, escola, turma ou disciplina)” (INEP, 2009a, p.18).

números sugere que a opção de ser professor, da forma que se apresentava, não se mostrava atrativa, em termos de mercado e condições de trabalho, e essa assertiva ia sendo confirmada à medida que os dados apontavam para o “desprestígio relativo à opção pela procura por cursos de licenciaturas” (FERREIRA, 2011, p.231).

O estudo do INEP (2004) apontava uma emergente necessidade de formar professores para as diversas áreas do componente curricular, principalmente para as áreas de exatas. Contudo, com o baixo número de concluintes por ano, o estudo indicava que era provável não atingir a quantidade necessária de professores qualificados. No período de 1996 a 2002, apesar de apresentar uma redução do número de professores leigos – sem a formação adequada para a área em que atuam – e do consequente aumento no número de professores com formação superior, ainda persistia significativa quantidade de professores atuando na creche (85,3%), pré-escola (77,5%), Ensino Fundamental – de 1ª a 4ª série (69,7%) e 5ª a 8ª série (24,8%) – e Ensino Médio (10,7%) sem a formação de nível superior (INEP, 2004).

O CNE, em 2007, produziu o relatório *Escassez de professores no Ensino Médio: Propostas estruturais e emergenciais* (BRASIL, 2007a), reforçando a necessidade de superar o déficit de 235 mil professores, em especial nas áreas de Química, Física, Matemática e Biologia. Esse relatório apresentou alguns dados do ano de 2005 apurados pelo Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Sócio-Econômicos (DIEESE) e foi retratado no documento da Comissão de Aperfeiçoamento de Profissionais do Ensino Médio e Profissionalizante (CAPEMP), constituída pelo MEC, que identificou que, de um total de 2,5 milhões de educadores, havia cerca de 60% mais próximos da aposentadoria que do início de carreira (BRASIL, 2007a). Estavam expressas neste documento do CNE recomendações de curto e de médio prazo para minimizar o risco do que foi chamado de “Apagão do Ensino Médio” e para tanto estipulou soluções estruturais²⁰ e emergências²¹.

De acordo com Maués (2009), o rol de propostas do CNE, se de fato estas fossem aplicadas, não ia solucionar a questão da formação docente, pelo menos no sentido referente a

²⁰ As soluções estruturais foram as seguintes: formação de professores por meio de licenciaturas polivalentes; estruturação de currículos envolvendo a formação pedagógica; instituição de programas de incentivo às licenciaturas; criação de bolsas de incentivo à docência; estabelecimento de critério de qualidade na formação de professores por educação a distância; integração da Educação Básica e o Ensino Superior; incentivo ao professor universitário que se dedica à Educação Básica (BRASIL, 2007a).

²¹ As soluções emergenciais propostas pelo CNE foram: contratação de profissionais liberais como docentes; aproveitamento emergencial de alunos de licenciaturas como docentes; bolsas de estudos para alunos carentes em escolas da rede privada; incentivo ao retardamento das aposentadorias de professores; incentivo para professores aposentados retornarem à atividade docente; contratação de professores estrangeiros em disciplinas determinadas; uso complementar das telessalas (BRASIL, 2007a).

uma sólida formação teórica, relacionando teoria e prática com interdisciplinaridade e estímulo à adoção de gestão democrática.

Não somente foi retrata a eminência da escassez de professores no Ensino Médio, mas outros elementos foram demonstrados nesse relatório (BRASIL, 2007a), como, por exemplo, baixo investimento na Educação Básica pelo governo, progressiva diminuição do ingresso de jovens no magistério, alto índice de evasão dos cursos de Licenciatura nas Universidades. Além disso, tomando como base os dados da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), foi demonstrado que o pouco interesse da juventude em ingressar na carreira do magistério da Educação Básica é decorrente da baixa remuneração dos professores que atuam no Ensino Médio, da violência nas escolas e da superlotação das salas de aula.

Ao analisar essa “escassez” de professores apontada neste relatório do CNE, Freitas (2007) enfatiza que esta não pode ser caracterizada como um problema conjuntural e nem mesmo exclusivamente emergencial, mas sim estrutural, pois foi sendo produzida historicamente na medida em que o Estado foi retirando a sua responsabilidade pela manutenção da educação pública de qualidade e pela formação dos professores que nela atuam. Contudo, as alternativas conjunturais apontadas para enfrentar o problema da escassez foram a complementação pedagógica em licenciaturas paralelas de 540 horas ou aceleradas de 120 horas aos bacharéis de qualquer área e a implementação de bolsas aos estudantes de pós-graduação para atuarem como docentes de escolas públicas, após passarem por treinamento.

Além disso, Shiroma e Evangelista apontam outras estratégias do governo para responder a essa escassez de professores, como, por exemplo, o aumento da oferta de cursos rápidos, incluindo Educação a Distância (EAD), oferecida pela esfera privada, e a reconversão dos Institutos Federais de Educação Tecnológica (IFET) em agências de formação docente, sendo “estimulados a criar instantaneamente cursos de licenciatura, especialmente nas áreas das ciências em função dos interesses econômicos” (SHIROMA; EVANGELISTA, 2015, p.93). Porém, isto não equaliza a escassez em prol de uma política de valorização da formação docente, mas sim aprofunda o quadro de desprofissionalização causado pela flexibilização e pelo aligeiramento da formação desses professores (FREITAS, 2007).

A preocupação com a escassez de professores também se deu em nível internacional. Organismos Internacionais como Organização Internacional do Trabalho (OIT) e Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) vêm produzindo documentos no âmbito da questão docente, sobretudo revelando uma preocupação

com a valorização docente e o desinteresse da juventude pela profissão, o que implicou numa tendência mundial de escassez de professores (SINISCALCO, 2003).

A Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) também evidenciou preocupações com a escassez de professores a nível mundial, pois, para esta Organização, há dois polos de discussão, o primeiro é sobre a escassez quantitativa de professores nas áreas de Matemática, Ciências, Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) e idiomas, e o outro, uma escassez qualitativa, como a recomposição da força de trabalho, pois o corpo docente está envelhecendo e há um grande número de professores que se aposentará nos próximos dez anos (OCDE, 2006).

A solução mais fácil, rápida e econômica para a falta de professores habilitados, em muitos países, sob recomendação de Organismos Multilaterais, foi a contratação em larga escala de professores de baixo custo chamados de *cheap teachers* e a contratação temporária de “paraprofessores” (*para-teachers*) proposta pela *International Development Association* (IDA) do Banco Mundial (SHIROMA; EVAGELISTA, 2015). No caso do Brasil, os paraprofessores são

aqueles admitidos sem processos públicos de seleção, que se multiplicaram em função dos programas assistencialistas, caso do “Mais Educação”, insuflados para manter alunos nas escolas – fora das ruas, portanto – executando atividades variadas, muitas vezes desvinculadas das propriamente pedagógicas. Esses novos sujeitos que transitam na escola – oficinairos, tutores, monitores, professores comunitários, auxiliares, assistentes – são voluntários, membros da comunidade, amigos da escola, estudantes ou terceirizados que, desprovidos de habilitação para o magistério, possibilitam uma economia de custos para o Estado na medida em que, efetivamente, trabalham com os alunos nas instituições educacionais, remediando a escassez de professores efetivos (SHIROMA; EVANGELISTA, 2015, p.94).

Tal solução propiciou condições para o surgimento e a aceitação do “paraprofessor”, o que agravou ainda mais o quadro da qualificação docente e reconfigurou também em outras formas de remuneração e de carreira, de contratação e de garantias trabalhistas acarretando na precarização do trabalho docente, e, “Paradoxalmente, a utilização de um diversificado rol de trabalhadores voluntários ou sub-remunerados e subformados coincide com o aumento das exigências de qualidade e das cobranças sobre as escolas e professores” (SHIROMA; EVAGELISTA, 2015, p.94).

A escassez de professores qualificados tornou-se uma preocupação para os Organismos Internacionais e um reflexo da desvalorização da carreira docente. Mas quem de fato quer ser professor? A “crise” que ronda a formação de professores, principalmente, nas áreas de exatas, coloca em destaque alguns fatores relativos tanto à qualidade quanto à quantidade de novos ingressantes nos cursos de licenciatura. Contudo, o fenômeno da desvalorização da profissão docente não está nesses cursos, mas é estrutural, como apresentamos a seguir.

Pinto (2014) realizou um estudo para identificar se a ausência de docentes nas escolas é devida à falta de professores licenciados em número suficiente ou é pelo desinteresse desses licenciados em atuar na sala de aula. Para chegar a uma resposta, primeiramente, o autor toma como base o levantamento realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), no período de 1990-2010, do número de concluintes de cursos de licenciaturas e a estimativa de demanda de professores por disciplina, e constatou que, com exceção da disciplina de Física, “os dados indicados apontam que, longe do que se imagina, não há no Brasil, um problema generalizado de falta de professores formados aptos a lecionar em suas áreas de formação” (PINTO, 2014, p.8). O que foi constatado é que há um número suficiente, até excedente, de professores habilitados para lecionar nas turmas existentes na Educação Básica.

Outra conclusão no cenário da falta de professores, tomando a comparação entre a demanda por componente curricular e as vagas ofertadas no período de 2001 a 2010 na rede pública (estadual e federal), é que somente a oferta na rede pública seria suficiente para atender a demanda em todos os componentes curriculares. Para Pinto (2014), a saída não é expandir as licenciaturas na rede privada, mas é necessário desenvolver políticas de estímulo ao preenchimento das vagas na rede pública, como, por exemplo, a partir da oferta de bolsas de estudo com valores atraentes, assim como cuidar para que os ingressantes nos cursos de formação de professores o concluam com sucesso. O autor afirma que isso já contribuiria para a criação de um grande excedente de professores. No caso específico da disciplina de Física, se os ingressantes nos cursos de Licenciatura o tivessem concluído, haveria o dobro de professores necessários. Nesse sentido, o estudo de Pinto (2014) conclui que a falta de professores nas escolas brasileiras trata essencialmente de um problema de falta de atratividade da carreira docente.

Outro fator imbricado à falta de professores é a necessidade de melhoria efetiva da remuneração docente, variável que interfere na atratividade. Louzano *et al* (2010) tratam

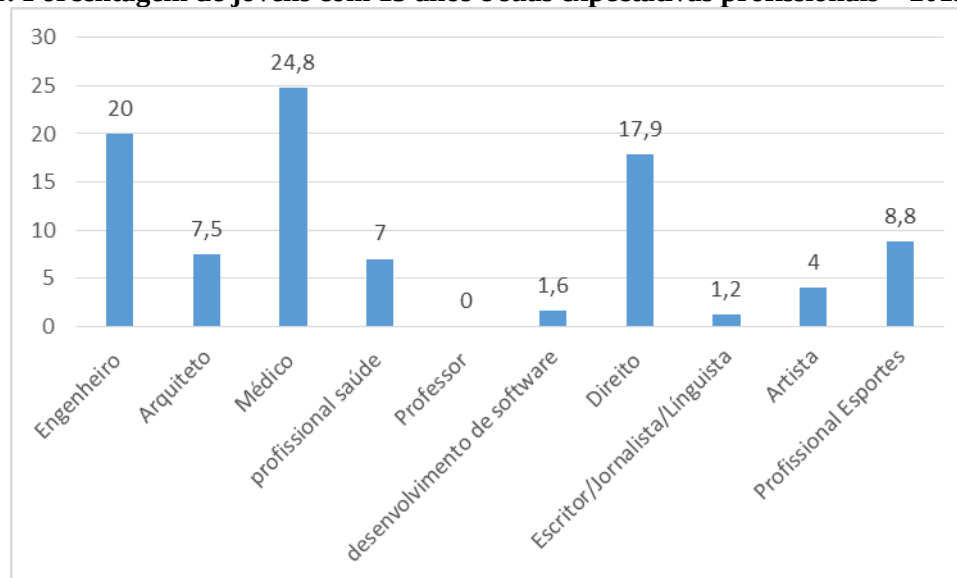
sobre a atratividade da carreira docente tomando como empiria os dados da PNAD no período de 1996-2006 sobre a diferença salarial entre os professores da escola pública e os do setor privado. Os autores chegaram à conclusão de que existe uma relação entre incentivos financeiros e o ingresso na carreira docente, pois identificaram que as diferenças salariais entre professores do setor público e outros profissionais qualificados do setor privado são significativas, pois um professor da escola pública ganha

36% menos do que outros trabalhadores qualificados no setor privado e 19% menos do que seus colegas em escolas particulares. As diferenças são ainda mais acentuadas entre os professores de escolas públicas e outras ocupações no setor público (52% menos). No entanto, no mesmo período (1995 a 2006), o salário dos professores de escolas públicas aumentou sensivelmente em relação a outras ocupações. Esses professores ganhavam 62% menos que outras profissões do setor privado em 1995, e em 2006 a diferença caiu para 17% (LOUZANO, *et al*, 2010, p.549-550).

Coadunando com Louzano *et al* (2010) e Pinto (2014), na fala dos entrevistados, desta Tese, ficou clara a opinião de que a profissão docente é desvalorizada, tanto do ponto de vista salarial, quanto de perda de prestígio social. A entrevista estruturada que realizamos para obter dados empíricos para esta Tese também apontou questões sobre a perda do interesse da juventude pela profissão docente, como pode ser verificado na fala da **Professora GF 5**, que ressalta que as condições de trabalho, os baixos salários, a intensificação do trabalho e, principalmente, as cobranças incorrem em falta de atratividade da carreira docente, o que gera desinteresse por parte dos estudantes em se tornarem professores.

Então, percebo eu que tem sido muito desvalorizado. E até então em uma roda de conversa com alunos do sétimo ano a gente tava perguntando: “Quem quer ser professor?” Aí, de trinta a quarenta alunos, cinco, né, dez querem ser professores. Muitos não querem, pelo fato de acharem que é uma profissão que não vale mais a pena. A gente fica muito triste porque eu, particularmente, sou apaixonada pela minha carreira, procuro dar sempre o meu melhor, mas eu vejo que há muita cobrança e pouca valorização. (Professora GF 5)

Os resultados do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA) de 2015 trazem a informação de que nenhum dos jovens de 15 anos de idade participantes desse programa quer ser professor, conforme pode ser observado no Gráfico 1, a seguir.

Gráfico 1: Porcentagem de jovens com 15 anos e suas expectativas profissionais – 2015

Fonte: dados da Folha de São Paulo. *Apud* Freitas, 2016.

De acordo com Freitas (2016), este dado deve servir como um alerta para coordenar as políticas de formação de professores no Brasil, com ênfase na formação e na valorização adequada aos docentes. Alguns estudos, como de Gatti *et al* (2010), revelam uma progressiva diminuição da procura da juventude pela docência no magistério da Educação Básica, e alguns dos fatores proeminentes são os baixos salários, a intensificação e a precarização das condições de trabalho e o baixo *status* profissional dessa categoria de trabalhadores. Segundo Freitas, a baixa procura pela docência implica em medidas governamentais que podem agravar este quadro:

1. Acelerar a desprofissionalização, trazendo para a escola qualquer outro profissional que queira ser professor via “notório saber”.
2. Implantar formas de preparação do professor aligeiradas de curta duração, com vistas a ampliar rapidamente o quadro de “professores” disponíveis.
3. Gerar, pelas formas anteriores, uma grande quantidade de profissionais que exercem a profissão como “bico”.
4. Desqualificar a formação de professores implantando sistemas de aprendizagem *on line* que sejam “administrados” por professores improvisados como “tutores” nas salas de aula.
5. Generalizar sistemas de complementação salarial por bônus associados às notas de seus respectivos alunos, a título de “valorizar” o professor (2016).

Assim, o equívoco nas políticas docentes é por tomar as consequências do problema como sua origem ao pronunciar o fim das licenciaturas como curso próprio, ou o

seu aligeiramento, como solução para do *déficit* de professores em áreas críticas do ensino (FREITAS, 2014). Desde 1997, segundo a autora, já se verificava que a raiz do problema sobre a escassez dos professores tem relação com a crescente desvalorização econômica e social docente, que figura como resultado das péssimas condições de trabalho e salários e da inexistência de um plano de carreira que valorize a função docente e o trabalho profissional.

Em âmbito nacional, como se pode observar, há uma emergência em formar e atrair professores para atuar no magistério da Educação Básica. Contudo, o Estado do Pará tem algumas características peculiares em relação aos outros estados do Brasil, não somente de falta de professores, mas também em termos de número de funções docentes sem a formação adequada para atuar na Educação Básica.

A redução do número de professores leigos é resultante de programas de formação de professores em serviço como o Programa de Formação de Professores em Serviço (PROFORMAÇÃO), implementado após a promulgação da LDBN nº 9.394/1996 (BRASIL, 1996a). O referido programa surgiu em 1997 pela Secretaria de Educação a Distância (SEED) vinculada ao MEC e pelo o Fundo de Fortalecimento da Educação (FUNDESCOLA) e em celebração da parceria com estados e municípios com o objetivo de habilitar professores sem a titulação mínima legalmente exigida.

A pesquisa de Camargo, Silva e Braga (2014) ressalta que os programas emergenciais de formação de professores não se iniciam com a promulgação da LDB nº 9.394/1996, mas ocorrem desde o período da Reforma do Ensino de 1971, quando eram mantidos durante o período das férias escolares, em forma de licenciaturas parceladas ofertadas principalmente nos interiores dos estados e com corpo docente já existente nas instituições formadoras, muito similar ao que ocorre atualmente no PARFOR.

No artigo 87 da LDB 9394/1996 (BRASIL, 1996a), § 4º²², era previsto que, ao final do período de 1996 a 2007, denominado como década da educação, só seriam admitidos professores formados em nível superior ou por treinamento em serviço, fato duramente criticado por autores como Brzezinski (2010; 2010a; 2014b) e Freitas (2004).

Brzezinski apontou que não era possível admitir o caráter transitório e excepcional deste artigo fazendo a defesa de que a redação da lei deveria ser “a formação de todos os profissionais da educação em nível superior é obrigatória” (2010, p.120).

²² Revogado pela Lei nº 12.796, de 2013 (BRASIL, 2013).

Ao analisar a política de formação inicial na LDBN nº 9.394/1996 (BRASIL, 1996a), Freitas (2004) traz críticas pertinentes relacionadas ao que essa lei fala acerca de formação docente. Percebemos que tais críticas, mesmo decorridos mais de 20 anos da promulgação da lei e mais de 10 anos das considerações da autora, ainda se mostram coerentes. O primeiro ponto citado por Freitas diz respeito à recuperação de concepções como formação em serviço e aproveitamento de estudos como parte da fundamentação da formação do profissional da educação, trazendo para o âmbito da legislação a ênfase na experiência e nas práticas como definidores da qualidade da formação, “restringindo a importância da sólida formação teórica e epistemológica no campo da educação, e imprimindo a visão dicotômica da relação teoria e prática” (FREITAS, 2004, p.87).

O segundo ponto, para atender ao exposto no artigo 87 da LDBN nº 9.394/1996, § 4º, em alguns estados foram promovidos cursos de formação superior em tempo reduzido de 16, 24 e 30 meses, por meio de tutorias e mídias interativas, visando atender as exigências de agências financiadoras internacionais para elevar os índices de formação dos professores das séries iniciais e da Educação Infantil, o que contribuiu para o rebaixamento das exigências para a formação superior. Tal medida serviu para a expansão de novas instituições privadas de Ensino Superior e para a abertura de novos cursos, no lugar de investimento maciço nas universidades públicas já existentes, para atender a grande demanda de formação superior de professores da Educação Básica, repercutindo num processo de aligeiramento da formação que aprofundou a desvalorização do magistério da Educação Básica.

No caso específico do estado do Pará foram sendo ofertados cursos de licenciatura por instituições de ensino superior do setor privado, sobretudo, cursos aligeirados em decorrência da exigência da LDB nº 9.394/1996 de formação mínima para atuar na Educação Básica, e, por conta disso, muitas instituições e cursos de procedência duvidosa se instalaram em todo o país, a exemplo da Universidade Estadual do Vale do Acaraú (UVA), que por mais que fosse uma fundação universitária de direito público, com sede em Sobral no Estado do Ceará, no Pará cobrava mensalidades mais acessíveis dos professores e tornando possível o sonho de uma graduação dos professores que não a possuíam.

A UVA também foi opção das entrevistadas desta Tese. A **Professora 4**, com receio de não poder mais exercer suas funções na Educação Básica devido as exigências de que até 2007 deveria ter curso superior, recorreu à referida Universidade, porém não conseguiu conciliar os estudos ao trabalho e ainda teve o peso das mensalidades, o que fez com que não conseguisse finalizar o curso. Semelhante à situação da **Professora 4**, a

Professora 3 também relatou que a questão financeira foi um dos fatores de ter abandonado o curso na UVA e ainda evidenciou o quanto era difícil entrar nas Universidades Públicas, principalmente pela concorrência e pela impossibilidade de disputar com outras pessoas devido ao seu parco conhecimento:

Como eu tava sabendo que tava vindo essa lei pra que a gente fizesse a graduação e tudo mais. Eu fiquei muito angustiada. Por que eu deixava a UNAMA? Por causa da questão financeira. Por que eu deixava a UVA? Porque era questão financeira. Porque eu não metia a cara na UEPA e na federal? Porque não tinha um conhecimento suficiente. (Professora 3)

O relato da **Professora 7** evidencia o furor que ocorreu entre os professores em busca de formação em nível superior:

Em [1990] por aí assim que começou essa confusão. [...] houve aquele bizu, né, que todo mundo tinha que ter a graduação, que era um sufoco. E aí começaram a entrar as faculdades, né, dessas, né, era a UVA. Na época era só a UVA. Aí todo mundo se desesperou pra fazer a UVA, pra correr pra um lado, correr pro outro.

Ela não quis se investir em fazer o curso superior devido a dois motivos pertinentes – filho e carga horária de trabalho:

Aí, eu não entrei nessa. Eu digo não, não vou embarcar nessa porque eu ainda tô com filho pequeno. Não vou dar conta de trabalhar duzentas horas e fazer faculdade a noite. Tenho filho pequeno pra cuidar, não dá. Aí as meninas se desesperaram todo mundo correu pra UVA, né, e eu fiquei na minha. Eu digo não, eu vou esperar, bora esperar, não vou me afobar, não vou pagar nada porque nem tenho dinheiro pra tá dispondo. Tava com dois filhos pequenos. Digo não, não vou ter dinheiro. E as meninas vendiam picolé, vendiam bombom pra se sustentar pra poder pagar a faculdade né. Porque tinha que ter a graduação. Então, o negócio foi uma loucura, né. E o salário não dava pra pagar uma faculdade particular, né, aí não tinha como. Aí, meu marido também fazia faculdade, fazia UNAMA na época, fazia matemática. Eu digo não, não tem condições de dois. Ele disse: não, não dá. Ou eu ou tu, um ou outro. Eu digo: então vou esperar. Fiz um esforço. Eu disse: não, vou aguentar, vou esperar. Vou ver o que vai dar. Na rua eles não vão me colocar porque eu não tenho a graduação. Aí com isso o tempo foi passando foi, foi, foi... aí quando surgiu o PARFOR aí veio a oportunidade pra mim numa boa né. (Professora 7)

Segundo Camargo, Silva e Braga (2014), devido às exigências legais de formação em nível superior e à demanda por ampliação na oferta de cursos de formação de professores

no país, foram sendo constituídos vários programas de formação emergencial tendo como objetivo habilitar os professores, principalmente os que já atuavam nas redes de ensino pública. Dessa forma, as autoras comentam que foram efetivados convênios entre IES e prefeituras municipais de todo o país como alternativa para elevar os dados estatísticos de qualificação docente. Os custos da formação eram mantidos pelo FUNDEF, que impulsionou a formação dos professores leigos.

Brzezinski (2010), ao fazer uma análise comparativa entre os dados estatísticos do número de funções docentes nos anos de 1995 e 2002, avalia que houve uma redução expressiva do número de funções docentes ocupadas por professores leigos que atuavam no Ensino Fundamental devido aos cursos e programas de formação em serviço ofertados pelos entes federados e pelas Instituições de Ensino Superior pós-LDB nº 9.394/1996. Contudo, as Regiões Norte e Nordeste permaneciam sem condições de resolver o problema da formação de professores leigos que atuavam na Educação Básica de 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental. Em 1995, a Região Norte tinha 37% de funções docentes ocupadas por professores leigos, reduzindo esse quantitativo para 10,5% no ano de 2002. Em 2005, a porcentagem de professores leigos sem formação permaneceu diminuindo. Contudo, a Região Norte obteve 2,4%, uma porcentagem maior que a das outras regiões do Brasil, até mesmo maior que o Nordeste, que teve 1,9%. Isso explica o motivo de o Pará, entre os estados da Região Norte, ocupar o primeiro lugar nas matrículas no PARFOR.

Em se tratando de dados sobre a formação de professores leigos no Estado do Pará, Gemaque (2004a) analisa os impactos da Lei nº 9.424/1996 (BRASIL, 1996b) – Lei do FUNDEF –, que previu, no parágrafo único do artigo 7º, a aplicação de uma parcela dos 60% previstos na capacitação de professores leigos nos cinco primeiros anos da vigência desse fundo. A autora apresentou dados numéricos das funções docentes no período de 1996 a 2001 e concluiu que, de modo geral, ocorreu melhoria no grau de formação em todas as etapas da Educação Básica. Em relação ao número de funções docentes na Educação Infantil, foi constatada “redução do número de funções docentes, em 11,0%, decorrente da diminuição do número de matrículas, e melhorias na formação em nível médio e superior, em 54,4% e 133,3%, respectivamente” (GEMAQUE, 2004a, p.158). No Ensino Fundamental, no mesmo período,

houve aumento no número de funções docentes da ordem de 24,4%; redução no número de funções docentes exercidas por professores cuja base de formação era apenas em nível fundamental, em 67,0%, ainda assim, em

2001, 4.042 funções docentes eram exercidas por professores que tinham apenas o Ensino Fundamental como base de sua formação; aumentou o número de funções com formação em nível médio e superior, em 53,0% e 77,0%, respectivamente (GEMAQUE, 2004a, p.159).

Ao fazer uma análise comparativa entre os dados do Pará, da Região Norte e do Brasil da situação das funções docentes no Ensino Fundamental, Gemaque obteve os seguintes resultados:

Se compararmos com atuação nessa etapa de ensino com as da Região Norte e do Brasil, aqui não apresentadas, constatamos que, o aumento apresentado no Pará foi superior ao nacional, que foi de 14,0% e ao da Região Norte, de 20,4%. Assim como foi superior o avanço no grau de formação em nível médio e superior, visto que, no Brasil, esse aumento foi de 12,6% e 30,3%, respectivamente, e redução, de 60,3% das funções docentes com a base de formação em nível fundamental. Os percentuais apresentados pelo Pará também se revelaram superiores aos da Região Norte, que aumentou as funções docentes com formação em nível médio, em 38,2% e com nível superior, em 60,2%. A redução do número de funções docentes com formação em nível fundamental foi de 56,2%, portanto, inferior ao percentual apresentado pelo Pará (2004a, p.159).

Na última etapa da Educação Básica, o Ensino Médio, a conclusão de Gemaque sobre o número de funções no Pará foi que

houve aumento do número de funções docentes, em 72,6% e também nas funções docentes com ensino superior, em 83,0%. Houve eliminação de funções docentes com base de formação em nível fundamental, que existiu até 1999, mas, por outro lado, houve aumento das funções exercidas por professores com formação em nível médio, que atuavam também no Ensino Médio, da ordem de 13,3% (GEMAQUE, 2004a, p.160).

Comparativamente, esses dados revelaram que o Pará, em relação à Região Norte e ao Brasil, teve aumentos inferiores na etapa do Ensino Médio, como se pode confirmar a seguir:

Na Região Norte, esse aumento foi de 49,0% e no Brasil, de 37,2%. Houve redução no número de funções que atuam no Ensino Médio cuja base de formação ainda era o Ensino Fundamental. Por outro lado, tanto em nível regional quanto nacional houve aumento do número de funções docentes que atuavam no Ensino Médio com formação também em nível médio. Na Região Norte, esse crescimento foi de 8,2% e no Brasil, de 14,4%. Portanto, concluímos que, nesses termos, os indicadores apresentados pelo Pará

superaram, em termos relativos, os da Região Norte e do país (GEMAQUE, 2004a, p.160).

Para Brzezinski, tais dados evidenciam o “sucesso” quantitativo da ação do MEC “pedagogo” no treinamento em serviço, posicionando o país

no conjunto de nações da América Latina que mais um tem respondido às exigências do modelo das políticas neoliberais capitaneadas pelos Estados Unidos e Inglaterra, para os quais, na América Latina quantidade parece significar qualidade (2010, p.170-171).

As ações pontuais do MEC, no entanto, não equacionarão a questão da falta de professores qualificados na Educação Básica enquanto o governo

eximir-se de estabelecer uma política global de formação e de valorização dos profissionais da educação, com a perspectiva de construir um sistema nacional organicamente articulado entre as diferentes esferas – municipal, estadual e federal – e que incida de modo qualitativo sobre a formação inicial, continuada, plano de cargos, salários e condições dignas de trabalho (BRZEZINSKI, 2010, p.172).

Nesse contexto, o desafio do Estado do Pará ainda é significativo, posto que ainda persiste um contingente expressivo de professores que não possuem nível superior ou não estão habilitados ao exercício da docência em curso de licenciatura. O extinto Plano Estadual de Educação (PEE) 2010-2020 (PARÁ, 2010a) – Lei nº 7.441/2010 –, com base nos dados estatísticos da Pesquisa Nacional por Amostragem de Domicílios (PNAD) 2005 e 2006, elaborado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) 1995/2005, do IDEB, e do Censo Escolar 2005 e 2006, apresentou um diagnóstico desalentador da precariedade em que se encontrava a educação paraense e sobretudo o quadro da função docente.

Havia um quantitativo de professores com formação em nível de escolaridade Ensino Médio – Normal/Magistério significativo, como mostramos na Tabela 10. Além desses dados, havia também o expressivo número de professores sem formação de nível superior. Cabe destacar que a totalidade dos docentes, em 2006²³, era de 90.114 professores,

²³ Até o ano de 2006, as Sinopses Estatísticas da Educação Básica do INEP apresentavam os dados referentes a estabelecimento, matrícula, função docente, movimento e rendimento escolar, para as diferentes modalidades de ensino brasileiras. No período de 2007-2009, foram elaborados documentos distintos para os docentes.

dos quais 56.477 (62,7%) estavam na esfera Municipal e apenas 24.239 (26,9) na dependência Estadual.

Tabela 10: Número de Funções Docentes na Educação Básica por Escolaridade nas Etapas e Modalidades de Ensino, segundo a Unidade da Federação - Pará - 2006

Etapas e modalidades de ensino que atuam os professores	Total	Fundamental		Médio Completo	Superior Completo
		Incompleto	Completo		
Ed. infantil – creches	1.615	14	65	1.199	337
Ed. infantil – pré-escola	11.342	64	226	8.852	2.200
1ª a 4ª série	34.931	50	493	24.313	10.075
5ª a 8ª série	27.742	-	7	8.392	19.343
Ensino Médio	14.071	-	-	176	13.895
Educação Especial	1.435	2	14	639	780
EJA 1ª a 4ª série	4.403	1	18	3.385	999
EJA 5ª a 8ª série	7.817	-	1	2.353	5.463
EJA Ensino Médio	1.640	-	-	26	1.614
Educação profissional	511	-	-	8	503
Total	105.507	131	824	49.343	55.209

Fonte: IBGE, 2006. In: PARÁ, 2010a. Adaptado pela autora.

De acordo com os dados fornecidos no PEE 2010-2020 (PARÁ, 2010a), como se pode verificar na Tabela 10, 0,12% dos professores tinham formação em nível fundamental incompleto, 0,78% com formação em nível fundamental completo, 46,77% com formação em nível médio, e 52,33% possuíam curso superior completo. Detalhadamente, dos professores que atuavam na Educação Infantil – creche e pré-escola –, 77,3% tinham formação em nível médio e somente 19,8% formação em nível superior. Dos professores paraenses que atuavam nos anos iniciais do Ensino Fundamental – antiga 1ª a 4ª série –, 69,6% tinham formação em nível médio completo e apenas 28,8% possuíam Ensino Superior completo. Esta porcentagem inverte-se quando se trata dos professores que atuavam nos anos finais do Ensino Fundamental – 5ª a 8ª série –, em que 30,3% tinham Ensino Médio completo e 69,7% possuíam Ensino Superior completo. Atuando no Ensino Médio, 1,3% dos professores tinham formação em nível médio e 98,7% com formação em nível superior.

Os dados apresentados mostram que quase 50% dos professores paraenses que atuavam na Educação Básica eram leigos, ou seja, exerciam o magistério sem possuir a habilitação mínima exigida pela LDBN nº 9.394/1996 (BRASIL, 1996a), principalmente na Educação Infantil e nas séries iniciais do Ensino Fundamental.

No ano de 2010, a pesquisa *Trabalho docente na Educação Básica no Pará* (GESTRADO/UFPA, 2010) revelou que 0,37% dos sujeitos docentes tinham o Ensino Fundamental completo ou incompleto, 15,74% concluíram o Ensino Médio e 0,7% tinham o

Ensino Médio incompleto e a maioria, 41,09%, concluiu a formação em nível superior. Dos sujeitos docentes que afirmaram ter formação em nível superior, há predominância de graduados com Licenciaturas Plenas (66,44%), 15,23% são Pedagogos, 1,63%, todos do sexo feminino, fizeram Curso Normal Superior e 4,73% tinham outro tipo de formação em nível superior. É pertinente informar que, a partir da Resolução do CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006 (BRASIL, 2006a), o Curso Normal passou a ser estruturado como curso de Pedagogia.

O conjunto dos sujeitos docentes leigos somava 16,81%, localizados nos municípios de Marituba (41,39%), Altamira (35,43%) e Concórdia do Pará (20%). Belém e Curralinho foram os que tiveram o menor percentual de professores sem formação em nível superior, 7,36% e 2,63%, respectivamente (GESTRADO/UFPA, 2010).

Esses dados do PEE 2010-2020 e do GESTRADO/UFPA (2010) evidenciam que há ainda um número significativo de professores leigos no Estado do Pará, apesar dos esforços pós-LDB e FUNDEF de tratar a questão. Os sujeitos docentes da pesquisa TDEBP que não possuem graduação estão em pleno exercício e localizam-se principalmente no interior do estado. O que podemos inferir é que, provavelmente, esses docentes poderão aderir a cursos de formação emergenciais, como é o caso do PARFOR, para obterem a qualificação exigida em lei. Contudo, devemos levar em consideração alguns aspectos como o tempo de serviço e a idade dos sujeitos docentes, assim como as características desse curso. Os professores leigos da pesquisa TDEBP estão situados na faixa etária acima de 41 anos de idade e com tempo de serviço superior a 20 anos. Isso quer dizer que já estão próximos ao tempo da aposentadoria.

As características de funcionamento do PARFOR no Pará são peculiares em relação ao funcionamento em outros estados que mantêm o curso. No Pará, o Programa é realizado durante as férias e no recesso dos cursistas, por isso as disciplinas são feitas de forma condensada e intensa num curto período. Além disso, como é uma formação em serviço, não há liberação, pela secretaria de educação municipal ou estadual, para realizá-la, o que pode, de certa forma, influenciar os professores a não ingressarem no programa.

No período de realização do Grupo Focal para esta Tese, fizemos um levantamento dos professores-cursistas que estavam no Curso de Pedagogia na UFPA, *campus* Belém. Verificamos que a maioria era de outros municípios do estado, principalmente

Marituba²⁴. Os professores-cursistas que participaram do nosso Grupo Focal tinham idade superior a 35 anos e com média de 20 anos de magistério da Educação Básica. Este fato pode nos ajudar a sustentar a hipótese de que os professores leigos da pesquisa *Trabalho docente na Educação Básica no Pará* ingressaram no PARFOR para obter curso de graduação em nível superior. O que pretendemos frisar a partir desses dados, auxiliados pelos dados do Censo de 2006 e 2007, e por outros já apresentados, é a emergência em que se encontra a formação docente no estado e a grande demanda de professores não habilitados que ainda atuam na Educação Básica.

O Brasil, segundo Brzezinski (2010a, p.196), enredado à ideologia dos organismos financiadores, como o Banco Mundial, adotou um modelo de formação para conceder certificação, mais do que ofertar “uma boa qualificação aos leigos atuantes no sistema educacional e aos futuros professores” (BRZEZINSKI, 2010a, p.196). Houve, segundo esta autora, uma corrida desenfreada para melhorar os índices quantitativos de professores leigos atuantes no magistério da Educação Básica, sem a preocupação em se buscar atender uma política global de formação e profissionalização para o magistério defendida pelo movimento nacional de educadores, associações científicas, como a ANFOPE, entre outros.

O Quadro 4 apresenta outros programas de formação de professores implementados, especificamente, no governo de Luís Inácio Lula da Silva (2003-2010).

Quadro 4: Programas do Governo Lula para a formação de professores – 2004-2009

Programas	Ano
Rede Nacional de Formação Continuada de Professores	2004
Formação continuada de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental (Pró-Letramento)	2005
Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício no Ensino Fundamental e no Ensino Médio (PRÓ-LICENCIATURA)	2005
Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício na Educação Infantil (PROINFANTIL)	2005
Programa de incentivo à formação continuada de professores do Ensino Médio	2005
Programa Universidade para Todos (PROUNI) – Lei nº 11.096, de 3 de janeiro de 2005	2005
Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB) – Decreto Federal nº 5.800, de 8 de junho de 2006	2006
Programa de Formação Continuada de Professores na Educação Especial	2007
Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação no Campo (PROCAMPO)	2008
Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Indígenas (PROLIND)	2008
Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, que criou os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia – Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008	2008
Licenciatura em Educação Profissional e Tecnológica	2008

²⁴ Havia uma turma em que quase 90% eram docentes do Município de Marituba.

Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID)	2008
Programa de Consolidação das Licenciaturas (PRODOCÊNCIA)	2008
Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica	2009

Fonte: Elaborado pela autora com base no site do MEC.

Tais ações desenvolvidas no governo Lula, e em governos anteriores, para suprir a falta de professores qualificados na Educação Básica, justificam-se pela falta de investimento e de políticas efetivas para o campo da valorização docente. Contudo, para que de fato sejam visualizadas mudanças na educação, e resguardando, portanto, a valorização, é necessária uma mudança radical na estrutura da sociedade capitalista, do atual modelo econômico e político hegemônico, como nos fala Mészáros (2008).

Compartilhamos da ideia de Shiroma e Evangelista de não nos iludirmos com o número de programas de formação em andamento, pois caminham na contramão da produção de conhecimento, pois “Esse aparente contrassenso expressa recomendações de Organizações Multilaterais (OMs) para se atingir a qualidade da ‘educação de classe mundial’, reduzindo-se os gastos com a contratação de professores” (SHIROMA; EVANGELISTA, 2015, p.92).

O problema da falta de professores para o exercício da docência na Educação Básica e a criação de inúmeros programas de formação inicial e continuada para enfrentá-lo, por sucessivos governos em âmbito federal, revelam o caráter emergencial, aligeirado, fragmentado e flexível das políticas educacionais. Considera-se que isso inviabiliza o desenvolvimento de uma Política Nacional Global de Formação e Valorização dos Profissionais da Educação. As atuais políticas educacionais voltadas para a formação de professores estão dentro de uma conjuntura mercadológica em simetria às demandas de formação para o mercado de trabalho, portanto, às demandas do capital.

3.3 A materialização no PARFOR enquanto política emergencial de formação em serviço

A ANFOPE vem realizando debates acerca de questões que envolvem a temática formação dos profissionais da educação, entre elas a defesa da constituição de um *Sistema ou Subsistema Nacional Público de Formação e Valorização dos Profissionais da Educação* (SNPFVPE) como condição para viabilizar o desenvolvimento da Educação Básica em todos os níveis e modalidades e a elevação da qualidade (FREITAS, 2014) e da articulação de forma orgânica, unitária e plural, da formação inicial presencial e da formação continuada, o que remete à valorização dos profissionais da educação pelos entes federados, em sintonia

com o regime de colaboração e cooperação (ANFOPE, 2012), não obstante, para a ampliação do campo do conhecimento educacional, por meio da reflexão crítica e da análise de sua problematização.

A radicalidade na compreensão do caráter democrático e emancipador desse (sub)sistema nacional de formação de professores implica, portanto, a consolidação de políticas docentes sintonizadas com os anseios e necessidades históricas das classes populares e não pode prescindir de assumir, como referência e princípios norteadores de suas ações, os princípios basilares que definem o compromisso de políticas públicas com o caráter emancipador dos sujeitos históricos e do nosso povo (FREITAS, 2014, p.23).

Foi anunciada no PDE a proposta de um *Sistema Nacional Público de Formação de Profissionais do Magistério*, e, em momento posterior, a CAPES/MEC disponibilizou à consulta pública no seu *site* uma minuta de decreto que viabilizaria a concretização do referido sistema (BRZEZINSKI, 2014a). A ANFOPE, o Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES), o Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior (ANDES-SN), a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), além de outras instituições e outros sujeitos envolvidos, encaminharam sugestões acerca do que precisaria ser melhorado no decreto.

Segundo Masson (2009), a participação e a contribuição do movimento de educadores em torno da criação de *Sistema Nacional Público de Formação dos Profissionais do Magistério* é primordial no sentido de perceber as políticas de formação no contexto das relações sociais em que são organizadas, pois desta forma é possível compreender as políticas de formação de professores enquanto processos de construção coletiva a qual envolve diferentes concepções de homem, mundo e sociedade, que, segundo a autora, “caracterizam o cenário contraditório das ações do Estado no campo educacional, o que dificulta a organicidade das políticas e ações do MEC” (MASSON, 2009, p.188).

Contudo, os esforços de associações científicas e sindicatos em implantar esse subsistema não logrou êxito, mas parte dos seus princípios que os orientou foi incorporada ao artigo 2º do Decreto nº 6.755/2009, que deu forma à *Política Nacional de Formação de Profissionais da Educação Básica*.

A implantação de um Sistema Nacional Público de Formação dos Profissionais do Magistério foi adiada, considerando a necessidade de maior discussão e aprofundamento sobre o Sistema Nacional de Educação, já que

ambos devem estar articulados, bem como devem abranger as diversas categorias administrativas das instituições formadoras (MASSON, 2009, p.190).

Freitas (2003; 2007) reafirma a necessidade de uma política global de formação e valorização dos profissionais da educação que articule formação inicial e continuada, condições de trabalho, salário e carreira, uma bandeira de luta histórica dos profissionais da educação pública desde a década de 1980. Contudo, a pesquisadora é enfática ao deixar claro que:

sua realização não se materializa no seio de uma sociedade marcada pela desigualdade e pela exclusão próprias do capitalismo. Entender estas amarras sociais é importante para que não criemos ilusões de soluções fáceis para os problemas da educação e da formação. As condições perversas que historicamente vêm degradando e desvalorizando a educação e a profissão docente se mantêm em nosso país, em níveis bastante elevados. A má qualidade da formação e a ausência de condições adequadas de exercício do trabalho dos educadores se desenvolvem há décadas, em nosso país, e em toda a América Latina, de forma combinada, impactando na qualidade da educação pública, em decorrência da queda do investimento público e da deterioração das condições de trabalho dos educadores e trabalhadores da educação (FREITAS, 2007, p.1204).

Pensar numa política de formação docente pressupõe superar as

condições atuais de produção da formação do magistério, avançando para formas superiores na formação dos educadores, de profissionais da educação básica, considerando os princípios construídos historicamente pelo movimento (FREITAS, 2003, p.1119).

A definição de uma Política Nacional de Formação seria uma tentativa de articular diferentes ações e programas do MEC para o campo da formação de professores enquanto política de Estado de longo prazo, como forma de superar programas emergenciais de formação de professores. Porém,

a decisão do CTC-EB, contraditoriamente, avança-se no sentido de sistematizar melhor as ações do MEC, mas não se garante a organicidade desejada para a formação de professores. A dificuldade de se estabelecer um consenso sobre a criação do Sistema Nacional Público de Formação de Profissionais do Magistério demonstra a multiplicidade de interesses e a necessidade provisória de se postergar a almejada unidade orgânica (MASSON, 2009, p.190).

Assim, os princípios orientadores para a definição de uma *Política Nacional de Formação dos Profissionais do Magistério da Educação Básica* foram construídos no âmbito do Conselho Técnico-Científico da Educação Básica (CTC-EB)²⁵ da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)²⁶, modificando a ação dessa agência para fomentar programas de formação inicial e continuada de professores da Educação Básica (FREITAS, 2014). Essa Política Nacional é ancorada a partir do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, instituído pelo Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007 (BRASIL, 2007c), um plano estratégico desenvolvido dentro do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), que firmou com os estados e municípios os Planos de Ações Articuladas (PAR) com a responsabilidade de elaborar diagnósticos dos sistemas de ensino locais e as respectivas demandas por formação de professores.

O PDE (BRASIL, 2007e) é um grande “guarda-chuva” (SAVIANI, 2009), do segundo mandato do governo de Luís Inácio Lula da Silva (2007-2010), que abrigou vários outros programas do MEC, dentre eles, os destinados à formação de professores e à valorização dos profissionais da educação. Este projeto político abriga um número significativo de programas de formação docente em que

o governo organizou 11 programas específicos para formação, cinco para preparo de material de estudo, um programa de estímulo à iniciação à docência no nível superior, três redes, um sistema de formação a distância, uma política de formação articulada à CAPES, um prêmio para professores, um fundo (FUNDEB), um banco de dados internacional, três programas de formação de profissionais da escola – entre eles o professor – e os programas GESTAR e PRADIME”. Além disso, criou a política de editais com financiamento para formação e transformou os Institutos Federais de Educação Tecnológica – IFETs em agência de formação docente” (EVANGELISTA, 2012, p.04).

²⁵ “O Conselho Técnico-Científico da Educação Básica foi criado a partir da nova configuração da CAPES e é composto de três Comitês: **Comitê 1** – Acompanhamento e Avaliação da Política Nacional de Formação de Professores, que se ocupa da formação inicial e continuada dos professores da educação básica e do Plano de Ações Articuladas (PAR); **Comitê 2** – Desenhos Pedagógicos e Avaliação, que focaliza o reconhecimento e a renovação de cursos de graduação e acompanha os cursos de pós-graduação *lato sensu* e de mestrado profissional vinculado às licenciaturas; e o **Comitê 3** – Programas e Políticas de Fomento que apoiam programas inovadores e acompanham os programas em andamento” (MASSON, 2009, p.175-176).

²⁶ A Lei Nº 11.502, de 11 de julho de 2007 (BRASIL, 2007b) altera as competências e a estrutura organizacional da fundação da CAPES para subsidiar o MEC na formulação de políticas e no desenvolvimento de atividades para fomentar a formação de profissionais de magistério para a educação básica e a superior.

O Decreto nº 6.094/2007 (BRASIL, 2007d) prevê ações para a Educação Básica e a Superior, em regime de colaboração entre os entes federados, participação das famílias e da comunidade mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, que visam à mobilização social pela melhoria da qualidade da Educação Básica que para isso criou, no art. 3º, um instrumento de monitoramento da qualidade, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB).

Neste Decreto (BRASIL, 2007d), estão postas ações ligadas diretamente ao docente como instituição de programas de formação inicial e continuada de profissionais da educação; implementação de plano de carreira, cargos e salários para os profissionais da educação, de viés meritocrático, em que formação e a avaliação do desempenho devem ser privilegiados; valorização do trabalhador da educação por meio do mérito que engloba o desempenho eficiente no trabalho, dedicação, assiduidade, pontualidade, responsabilidade, realização de projetos e trabalhos especializados, cursos de atualização e desenvolvimento profissional; estabilização no serviço público após a aprovação na avaliação do desempenho durante o período de estágio probatório, de preferência externa ao sistema educacional local; envolvimento dos professores no processo de discussão e elaboração do projeto político-pedagógico; e incorporação ao núcleo gestor da escola, coordenadores pedagógicos para acompanhar as dificuldades enfrentadas pelo professor.

Dentre os programas e ações que o PDE visou para a Educação Básica, a implantação do Piso Salarial Profissional Nacional e a formação docente aparecem como elementos fundamentais para a valorização do magistério. É importante pontuar que deve ser considerada a existência de outros mecanismos, além do piso salarial, no tocante à carreira docente, e que, segundo Saviani (2009), o PDE não vem contemplando, pois, a carreira deveria estabelecer condições necessárias ao desenvolvimento da profissão, tais como a jornada integral numa única escola e de 40 horas semanais, com destinação de 50% da carga horária a outras atividades que não as de ensino.

Outras ações foram acrescentadas ao PDE por meio da Lei nº 11.502, de 11 de julho de 2007 (BRASIL, 2007b), que criou a “Nova CAPES”, modificando as suas competências e a sua estrutura organizacional, tornando-a responsável pela qualificação dos professores da Educação Básica. Essa agência passou agora a induzir e fomentar, em regime de colaboração com os entes federados, exclusivamente, a formação inicial e continuada de profissionais de magistério e estimular a valorização do magistério em todos os níveis e

modalidades de ensino. Portanto, atualmente, a CAPES é a agência reguladora da formação docente nos dois níveis de ensino.

Dessa forma, a CAPES passou a assumir responsabilidades que antes eram da competência da Secretaria de Educação Básica, da Secretaria de Educação Superior e da Secretaria de Educação a Distância do MEC. Agora, com o novo formato, foi instituído dentro das suas estruturas o Conselho Técnico-Científico da Educação Superior e um Conselho Técnico-Científico da Educação Básica, conforme estabelece o artigo 6º, incisos III e IV, da Lei nº 11.502/2007 (BRASIL, 2007b).

Em função da nova competência e estrutura desta agência, suas seis diretorias são: a) Diretoria de Avaliação (DAV); b) Diretoria de Educação a Distância (DED); c) Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica (DEB); d) Diretoria de Gestão (DGES); e) Diretoria de Programas e Bolsas no País (DPB); f) Diretoria de Relações Internacionais (DRI); e g) Diretoria de Tecnologia da Informação (DTI). A responsabilidade pela formação inicial ofertada a distância é da DED, e a formação inicial na modalidade presencial é da DEB, e ambas diretorias são responsáveis em gerir a Plataforma Freire (BRASIL. CAPES/DEB, 2015).

No ano de 2011, a formação continuada passou a ser conduzida pela Secretaria de Educação Básica (SEB) e pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) do MEC e ofertada por meio da Rede Nacional de Formação Continuada (RENAFOR) (BRASIL. DEB/CAPES, 2015). Os cursos de formação inicial e continuada a distância passaram a ser geridos, no final do ano de 2012, de forma exclusiva, pela Universidade Aberta do Brasil (UAB), sendo esta também a responsável em ofertar três cursos de mestrados profissionais nas áreas de Letras, Matemática e Física criados entre 2010-2013 (BRZEZINSKI, 2014a).

A Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica (DEB) organiza seus programas levando em conta quatro linhas de ação: (1) formação inicial; (2) formação continuada e extensão; (3) formação *stricto sensu* associada à pesquisa; e (4) divulgação científica. Na indução à formação inicial de professores para a Educação Básica, interesse desta pesquisa, a DEB organiza e apoia a oferta de cursos de licenciatura presenciais especiais, por meio de três programas, são eles:

a) Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR), em articulação com os Fóruns Estaduais de Apoio à Formação Docente, instituídos pelo Decreto nº 6.755/2009;

b) Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), destinado a estudantes de cursos de licenciaturas como forma de incentivar a seguir na carreira do magistério da Educação Básica;

c) Laboratórios Interdisciplinares de Formação de Educadores (LIFE), programa transversal a todos os outros de formação inicial e continuada, tem como propósito prover às licenciaturas formação com tecnologias, a inovação didático-pedagógica e o domínio de equipamentos e das novas linguagens presentes na sociedade contemporânea.

O PARFOR se constitui a partir de uma dinâmica determinada pela lógica de desenvolvimento da qualidade do ensino, integração entre pós-graduação, formação de professores e escola básica e produção de conhecimento. Este Programa foi dimensionado a partir da *Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica*, nos termos do Decreto nº 6.755/2009 (BRASIL, 2009a) e da Portaria Normativa nº 9/2009 (BRASIL, 2009b), e, entre seus objetivos, no artigo 3º, está expresso promover a melhoria da qualidade da Educação Básica pública, ofertar e expandir os cursos de formação inicial e continuada pelas instituições públicas de educação superior para atender a demanda dos profissionais do magistério.

De acordo com Souza (2014), o PARFOR é uma política de formação de natureza redistributiva, por ser focalizada em um determinado grupo social que necessita de qualificação profissional adequada. Além disso, sua natureza redistributiva é caracterizada também pelos recursos financeiros a ela destinados:

A natureza redistributiva do Parfor Presencial também pode ser observada em termos de sua sustentabilidade financeira, tendo em vista que a formação de professores é custeada por impostos arrecadados da parcela mais abastada da população. No orçamento federal, ele está inserido no Programa Brasil Escolarizado (para despesas com bolsas) e no Programa Qualidade na Escola (para despesas com custeio e capital). A fonte para a realização dessas despesas é a 112 – Recursos Vinculados à Manutenção e Desenvolvimento do Ensino, que se originam do Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB), formado, no caso da União, por 20% do recolhimento de impostos federais incidentes sobre o patrimônio e a renda, e sobre as dívidas deles decorrentes (SOUZA, 2014, p.633).

Este Plano de Formação é mais um programa emergencial do MEC, regulado por meio da CAPES e em articulação com as Secretarias de Educação estaduais e municipais e as Instituições Públicas de Educação Superior (IPES) neles sediadas, para ministrar cursos de formação inicial e continuada em serviço, de forma presencial e a distância, para professores

de escolas públicas sem a formação exigida pelos dispositivos legais que regulam a formação docente. O PARFOR visa a atender as demandas indicadas nos Planos Estratégicos de Formação de Profissionais da Educação elaborados pelos Fóruns Permanentes de Apoio à Formação Docente (FPAFD) ou Fóruns de Formação de Professores (FORPROF) previsto no art. 4º do Decreto 6.755/2009 (BRASIL, 2009a).

Os Planos Estratégicos, segundo o artigo 5º do Decreto de 2009 (BRASIL, 2009a), deverão ser constituídos levando em conta o diagnóstico e a identificação da necessidade para a formação dos profissionais do magistério, a capacidade de atendimento das demandas das IES envolvidas, as ações que serão desenvolvidas para atender a demanda de formação inicial e continuada, assim como as atribuições e responsabilidades de cada partícipe, especificando os compromissos, incluindo os financeiros. Na seção 3.2 desta Tese, ao discutirmos sobre a emergência de formação docente no Estado do Pará, trabalhamos com os dados do Plano do Estratégico do Pará ora chamado de Plano Decenal de Formação Docente do Pará.

Foram instituídos FPAFD em cada Estado e no Distrito Federal, com a tarefa de realizar suas atividades em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, e com a “participação de representantes de todos os segmentos responsáveis pela formação de professores, entidades e universidades, aos quais cabe elaborar o Plano Estratégico Estadual de Formação” (FREITAS, 2014, p.22). Para Brzezinski (2014a), os Fóruns são espaços democráticos, plurais e mediadores das políticas de formação de professores, assim como mecanismos para melhorar as relações entres os entes federados.

Freitas (2014) analisa que a constituição de Fóruns é um embrião para a construção de um Subsistema Nacional de Formação de Professores e afirma que isto se configura como uma iniciativa importante, porém não suficiente, sobretudo

se considerarmos a urgência na formação massiva, com qualidade elevada, de professores para todas as áreas e particularmente para a educação infantil e Ensino Médio, cuja universalização deve ser cumprida pelos entes federados até 2016 (Lei nº 12.796/2013). A construção do sistema nacional de educação e, em seu interior, do (sub)sistema nacional de formação e valorização dos profissionais da educação, é a condição que poderá contribuir para o desenvolvimento da educação básica e a elevação de sua qualidade, articulando, de forma orgânica, unitária e plural, as ações e os programas sob responsabilidade dos entes federados (FREITAS, 2014, p.22).

Brzezinski aponta a importância da constituição dos Fóruns Permanentes instalados em cada estado, pelos seguintes motivos:

- a) O Forprof, por força da legislação, é órgão colegiado, permanente e de composição plural. Objetiva dar organicidade e realizar o controle social das políticas de formação e valorização dos profissionais da educação, em cada Estado da Federação e no DF. Com tais características, por questões de coerência com o projeto sócio-histórico da educação, o Forprof precisa se declarar impedido de elaborar planos estratégicos de formação de professores, com base na ideologia do “capitalismo trimestral”, da qual decorrem soluções apressadas e emergenciais. No campo da educação e das políticas de formação de professores não se viabiliza, em curto prazo, um processo formativo com qualidade socialmente referenciada.
- b) Os fundamentos teóricos da formação de profissionais da educação devem manter nexos com o projeto sócio-histórico da educação, da formação de professores, da formação para o trabalho firmada em bases ontológicas, humanistas e praxiológicas. Para esse projeto, o *ethos* da educação é o conhecimento, educação não é mercadoria.
- c) Existem possibilidades de o Forprof se fortalecer como espaço democrático e plural de mediação das políticas e processos de formação de professores. Desse modo, será garantida a participação na esfera pública aos sujeitos sociais coletivos, com vista a superar as prioridades governamentais que se voltam, muito mais, ao planejamento e execução de políticas pontuais, que não são políticas de Estado.
- d) Esses Fóruns precisam transformar-se em mecanismos eficazes para levar a efeito a realização do regime de colaboração, via relacionamento cooperativo, ainda que marcados por heterogeneidades e conflitos.
- e) Os Forprof devem instigar a mobilização das instituições formadoras parceiras do Parfor presencial em serviço, para que ministrem cursos interiorizados, promovendo a socialização de conhecimento, saberes, tecnologias e práticas formativas em locais que facilitem a concomitância de participação dos professores nos cursos e no trabalho docente (2014a, p.1256-1257).

Em 2010, o Decreto nº 6.755/2009 foi alterado pelo Decreto 7.219/2010 (BRASIL, 2010), sem passar pelo mesmo CTC-EB que o elaborou, garantindo com isto a participação das instituições confessionais nos programas ofertados pela CAPES (FREITAS, 2014). No ano de 2013, para atender às orientações do Decreto nº 7.568/2011 (BRASIL, 2011), foi lançado o Edital 30/2013 (BRASIL. CAPES, 2013), para selecionar Instituições Privadas sem fins lucrativos para ofertar cursos via PARFOR, sendo que 32 instituições foram aprovadas.

Em 2016, nova legislação vem se efetivar, desta feita por meio do Decreto nº 8.752, de 9 de maio de 2016 (BRASIL, 2016b) – revogando o Decreto nº 6.755 de 2009 –,

que dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica, atendendo professores e funcionários de escola, com base nas Metas 15 e 16²⁷ do Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado pela Lei nº 13.005, de 14 de junho 2014 (BRASIL, 2014). Nesta investigação, o foco será o Decreto de 2009, tendo em vista os objetivos da pesquisa, relacionados ao PARFOR.

Bomfim (2010) avalia que não há como dissociar a formação do trabalhador docente das suas condições de trabalho e carreira, o que faz com que a Política de Formação definida pelo Decreto nº 6.755/2009 seja uma tentativa restrita de enfrentar a questão.

O fato de não serem resolvidas as demais faces do problema, isto é, a precarização das relações de trabalho docente, com destaque para a flexibilização de vínculos, a baixa remuneração, a ausência frequente de concursos públicos e a expansão da contratação de temporários é revelador não só de um olhar superficial sobre o trabalho docente, tradição antiga das políticas da área, como da preservação das ações emergenciais (BOMFIM, 2010, p.09).

Apesar dos esforços empreendidos desde a Lei nº 9.394/1996, os índices de formação docente ainda se apresentam alarmantes. Segundo o *Estudo Exploratório do Professor Brasileiro* (INEP, 2009b), do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, no ano de 2007, final da década da educação, de um total de 1.882.961 docentes (queira ver Tabela 16), havia 1.288.688 docentes com nível superior completo, o que correspondia a 68,5% do total, sendo que, desses, 6,8% ou 127.877, em número absoluto, não possuíam licenciatura. Da porcentagem de 25,2% ou 479.950 que possuíam formação na modalidade Normal ou Magistério, 82,1% exerciam a docência na Educação Infantil e nas quatro primeiras séries do Ensino Fundamental.

A soma de professores com Ensino Fundamental e nível médio (incluindo Médio e Normal ou Magistério) foi de 599.273 docentes, ou seja, 31,5%, denominados professores leigos, sem a formação em nível superior exigida. Se acrescentarmos os professores que possuem nível superior, mas sem curso de licenciatura, tem-se na Educação Básica um

²⁷ “A Meta 15 propõe garantir, por meio de regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de 1 ano de vigência do PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da LDB/1996, assegurando que todos os professores e as professoras da Educação Básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam. E a Meta 16 estipula formar, em nível de pós-graduação, 50% dos professores da Educação Básica, até o último ano de vigência do PNE, e garantir a todos(as) os(as) profissionais da Educação Básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, as demandas e as contextualizações dos sistemas de ensino” (BRASIL, 2014).

universo de 727.150 docentes (38,3%) sem a formação adequada para o exercício na Educação Básica.

Os dados mencionados serviram como norte para o PARFOR. Este Plano apresentou primeiramente como meta nacional formar, entre os anos de 2009 e 2011, cerca de 330 mil professores em exercício na Educação Básica pública sem graduação ou que atuam em áreas diferentes das licenciaturas em que se formaram em todo o Brasil. O governo federal definiu suas ações em dois períodos para atender esse contingente de professores. No primeiro período, de 2009 a 2011, deveria formar 330 mil docentes em primeira ou segunda licenciatura, sendo que 52% seriam em cursos presenciais, e o restante, em cursos a distância. O segundo período, de 2011 a 2014, deveria formar os demais (MAUÉS; CAMARGO, 2012, p.163).

O acesso dos docentes à formação via PARFOR, conforme artigo 11 do Decreto nº 6.755/2009 (BRASIL, 2009a), inciso III, se dá via oferta de vagas em turmas especiais e programas nos cursos regulares de licenciatura das IES ofertados preferencialmente na modalidade presencial e em cursos superiores de Educação a Distância para atender a três situações:

1 – Professores em exercício na rede pública da Educação Básica sem graduação (primeira licenciatura), com uma carga horária de 2.800 horas, mais 400 horas de estágio supervisionado, totalizando 3.200 horas;

2 – Professores que já estão em exercício há pelo menos três anos na rede pública e que atuem em área diversa da sua formação inicial (segunda licenciatura), com carga horária de 800 horas para cursos de licenciatura na mesma área de atuação do docente ou 1.200 horas para cursos em outra área de atuação, diferente do bacharelado;

3 – Formação Pedagógica para docentes graduados, mas que não são licenciados, os bacharéis – e por isso precisam de estudos complementares para o exercício da função.

Para ingressar no programa, é necessário acessar a Plataforma Paulo Freire (<http://freire.capes.gov.br/>), um sistema eletrônico que tem como mantenedor a Diretoria de Tecnologia da CAPES e nele estão reunidos as informações e os cursos de formação inicial e continuada voltados para os profissionais do magistério das redes públicas de Educação Básica. Para concorrer à vaga entre os cursos ofertados, os profissionais do magistério deverão realizar cadastro e pré-inscrição indicando o curso pretendido e selecionar a Secretaria de Educação a que estão vinculados.

Para ocupar as vagas destinadas à Primeira Licenciatura, é preciso ter alguns requisitos: estar vinculado a uma rede pública estadual, municipal ou do Distrito Federal; estar no exercício da atividade do magistério; não ter curso de licenciatura. Os que pretendem Segunda Licenciatura precisam estar há pelo menos três anos na rede pública para cursá-la. Para cursar uma ou outra, é necessário que os profissionais do magistério tenham se cadastrado na base de dados do EDUCACENSO, na função docente ou Tradutor/Intérprete de Libras. As Secretarias de Educação de municípios, estados e Distrito Federal têm a responsabilidade de analisar tais inscrições e, em seguida, validá-las, levando em consideração a demanda da rede, conforme o Plano Estratégico elaborado. Em seguida, as inscrições validadas deverão ir para as IES para fins de seleção e matrícula.

Foi possível identificar na fala dos entrevistados da pesquisa problemas para efetivar inscrições e informações sobre os resultados deste processo, o que incorreu em perdas de início das aulas e descontentamento com as partes envolvidas pelo programa.

Fui selecionada e não soube. Passou a época, né. Aí quando eu fui me disseram assim: “Já te chamaram”. Quando eu cheguei lá a minha turma já tinha começado e entrei na turma que eu me formei. (Professora 3)

Pela plataforma eu não consegui. Eu consegui pelo portal da SEDUC que é uma parceria do Governo do Estado com o Ministério da Educação para que fizesse esse encaminhamento de graduar esses professores que eram muitos professores até aquele momento que não tinham essa graduação, chamados professores “leigos”, né? Eles estavam atuando sem uma graduação para que pudessem realmente tá dentro da função que tava sendo exigida. Então, eu fiz a minha inscrição pelo portal da SEDUC. E... houve um momento em que [...] as pessoas do PARFOR elas estariam fazendo um encontro conosco, que aconteceu na UFRA [Universidade Federal Rural da Amazônia], onde eles iriam tá tipo assim mostrando o listão dos professores que haviam sido selecionados para cursar a partir daquele ano. Foi em 2011 esse primeiro momento e o curso começaria em 2012. Então, quando eu cheguei lá, eu participei. Foi uma semana de encontro e no último dia que eles foram... cadê meu nome? Não constava. “Mas eu fiz!”. Eu sei que fui selecionada e tudo. E quando eles me mostraram, eu já havia perdido a vaga porque o meu nome estava numa turma anterior que já teria iniciado em julho de 2011. E aí, eu peguei e disse que não poderia perder. E o que foi que eu fiz teve toda uma preocupação lá, mesmo as pessoas que coordenam o PARFOR de estarem me orientando eu fazer uma exposição de motivos, explicar o que tinha acontecido. (Professora 4)

De acordo com o relato da **Professora 4**, o principal motivo para ter perdido o início das aulas foi devido à falta de informação da direção da escola na qual estava lotada, pois a direção tinha a responsabilidade de inscrever os professores no programa, mas demonstrava

falta de “boa vontade”. Por isso, a **Professora 4** e outras resolveram não esperar pela direção: “nós fomos pelas nossas próprias pernas”. Este fato fez com que a direção não acompanhasse a confirmação via e-mail, pois “achava que ela [direção] não tinha obrigação nenhuma de tá nos informando”. Desta forma, o e-mail com a lista de professores selecionados, com prazo de entrega de documentos e o período de inscrição, não foi comunicado às inscritas, o que gerou transtornos, e a professora referida até foi impedida de ter liberação pela direção para iniciar o Curso de Formação, pois o período coincidiu com o início das aulas na escola, como se pode ler a seguir:

Aí, eu tive que correr atrás e ir lá mesmo no centro que fica ali na Dom Romualdo que funciona ali onde era a escola de... o núcleo de educação física, uma coisa assim... né? E através de lá foi que eu consegui realmente ter essa minha nova matrícula para que eu pudesse... fazer, realizar o curso. Tanto que eu perdi as duas primeiras disciplinas porque aqui [escola] quando começou lá [UFPA] em janeiro, nós já estávamos em aula e aqui a diretora não me liberou e aí eu perdi, as duas primeiras disciplinas. Quando eu fui lá, me disseram: – “A tua turma, já está em aula, você já perdeu e aí você vai ter que correr atrás, senão você vai reprovar, perdeu as disciplinas, né?”. Aí eu fui conversei com a professora e ela me disse que eu poderia depois fazer um pedido para eu cursar no regular. Como eu era aqui de Belém mesmo, eu poderia tá cursando as duas disciplinas no turno da noite. Foi o que eu fiz. Aí depois que terminou janeiro, quando foi em abril eu comecei a cursar as duas disciplinas a noite. E graças a Deus eu tive a sorte de ter as duas disciplinas na mesma turma. Uma turma do primeiro horário uma turma do segundo horário. Então, era dois dias na semana que eu ia para a federal e tinha essas duas disciplinas. (Professora 4)

Problemas como esse também foram identificados nas Atas do Fórum Permanente de Apoio à Formação Docente do Pará, sendo que foi proposta ampla divulgação da lista dos selecionados como forma de evitar que candidatos selecionados deixem de se matricular por não tomar conhecimento de que haviam sido selecionados (FPAFDEP, 2010a). Outro problema grave verificado nas Atas era a validação pelas Secretarias Municipais de inscrição de professores que não fazem parte da rede pública de ensino, mas que estavam matriculados no PARFOR, inclusive a Universidade do Estado do Pará (UEPA) fez a denúncia e entrou com mandado de segurança decorrente de ações indevidas das Secretarias Municipais (FPAFDEP, 2010b). É importante evidenciar que o regime de colaboração nem sempre funciona a contento e os Fóruns do Parfor não tem força para fazê-lo funcionar e cumprir a legislação.

Algumas Secretarias validavam pessoas que não estavam atuando como professores em suas respectivas redes de ensino. Assim, no ano de 2012, ocorreu uma reestruturação, com a transferência da gestão da Plataforma Freire para a CAPES, em 2011, tendo a DEB assumido totalmente a gestão da Plataforma Freire, direcionando-a à oferta de cursos de formação inicial na modalidade presencial.

Com base nos dados informados pela DEB, extraímos algumas informações sobre a oferta de vagas e matrículas no PARFOR no período de 2009-2014. No ano de 2013, o PARFOR deixou de realizar duas chamadas para oferta de cursos e vagas e passou a realizar apenas uma, por meio de um cronograma de atividades anual com a finalidade de fortalecer o planejamento estratégico.

Desde a implantação do PARFOR, o número de IES participantes cresceu de 32 em 2009 para 99 no ano de 2014, sediadas em 24 unidades federativas, ofertando turmas especiais em 451 municípios que atendem professores oriundos de 3.294 municípios. Foram implantadas 2.428 turmas, sendo que havia, no período, 590 turmas em processo de finalização e 496 concluídas.

Tabela 11: Dados gerais sobre o PARFOR, Brasil - 2014

Turmas implantadas até 2014	2.428
Turmas finalizadas	590
Turmas concluídas	496
Turmas em andamento em 2015	1.342
Cursando	51.008
Desvinculados	14.807
Falecidos	63
Trancados	1.074
Transferidos	5
Formados	12.103
Matriculados	79.060
Instituições participantes	99
Municípios com turmas implantadas	451
Municípios com professores matriculados	3.294

Fonte: BRASIL. CAPES/DEB, 2015.

O ano de 2015 iniciou com 1.342 turmas com 51.008 professores cursando e 12.103 formados. As formações do PARFOR estão sendo realizadas em grande parte em Instituições Federais de Ensino Superior que abrigam 53,59% dos matriculados, seguida das instituições da esfera estadual (40,07%), privadas sem fins lucrativos (5,89%) e das municipais (0,45%). Um total de 94,11% de professores-cursistas no PARFOR frequenta

curso de licenciatura em instituição pública, e isso indica que os professores-cursistas estão sendo formados na quase totalidade por instituições públicas de ensino.

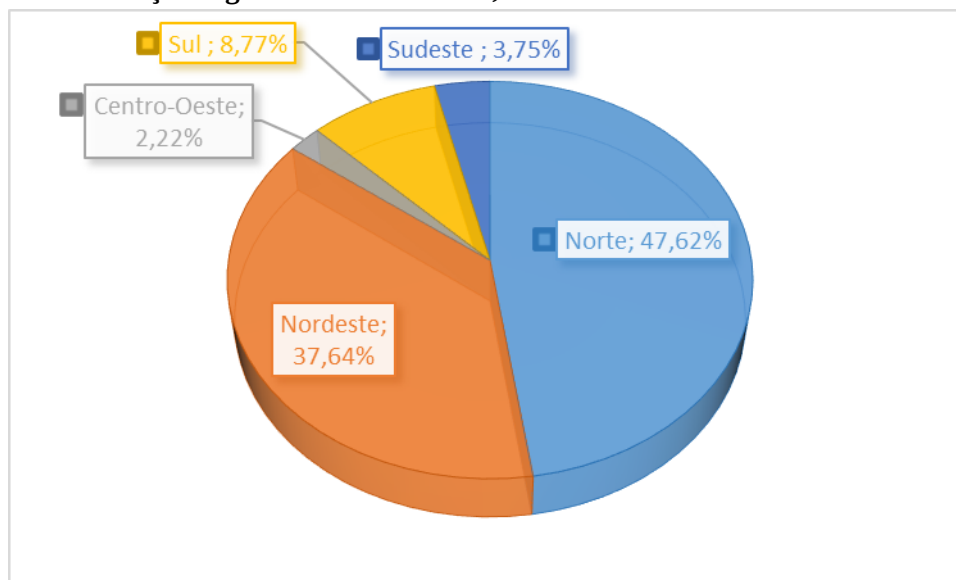
A oferta de vagas no PARFOR pelas IES, no ano de 2014, foi um total de 39.366 para uma demanda de matrículas no mesmo ano, das redes municipal e estadual, de 353.779 vagas. Desse total de demanda, 61,95% correspondem à demanda da rede municipal, e 38,05%, à da rede estadual. A rede municipal solicitou 41,84% das vagas em Licenciatura, 37,07% em segunda licenciatura e 21,09% em Formação Pedagógica, enquanto a rede estadual solicitou 60,49% em primeira licenciatura, 30,01% em segunda licenciatura e 3,51% em Formação Pedagógica.

Na rede municipal, o curso com maior número de demandas é Pedagogia (29,67%), acompanhado de Artes (12,46%) e Ciências Biológicas/Ciências Naturais (6,63%). Enquanto que na rede estadual os cursos mais procurados são Letras – Português (10,01%), Ciências Biológicas/Ciências Naturais (9,43%) e Matemática (8,26%).

No entanto, foram ofertados pelo PARFOR 67,30% de cursos de Primeira Licenciatura, 29,79% de Segunda Licenciatura e 2,91% de Formação Pedagógica. Como se pode observar, o núcleo maior de pedidos de vagas está para a Primeira Licenciatura, sendo que a rede estadual é a que apresenta um quantitativo expressivo de candidatos sem nível superior e, além disso, o que foi ofertado não atendeu à demanda na rede estadual nem na municipal.

Na sequência temporal entre 2009 e 2014, um total de 79.060 professores da rede pública efetivaram matrícula nas turmas especiais do PARFOR, correspondendo a 27,45% do número total de vagas ofertadas, sendo que 85% estão localizados nos municípios, e 15%, nas capitais.

A Região Norte lidera o *ranking* do número de matrículas realizadas, como pode-se observar no Gráfico 2. Do total de matriculados, os estados do Pará (30,29%), Bahia (15,97%), Amazonas (10,79%), Piauí (9,98%) e Maranhão (5,08%) somam 67,03% das matrículas no PARFOR. Na subseção 3.2, apresentamos a demanda de funções docentes no Estado do Pará que precisavam de formação, e, justamente devido à grande carência de professores com nível superior, justifica-se o Pará na ponta no número de matrículas.

Gráfico 2: Distribuição regional das matrículas, Brasil – 2009-2014

Fonte: BRASIL. DEB/CAPES, 2015.

A distribuição das matrículas nas 2.428 turmas registradas nesse período se configura da seguinte forma: 87,77% são cursos de Primeira Licenciatura, 13,30% de Segunda Licenciatura e 0,93% de Formação Pedagógica. De acordo com o relatório da DEB, durante o processo de implementação do PARFOR, na modalidade presencial, a principal dificuldade apresentada foi identificar quais os docentes que necessitavam de formação e qual formação estes precisavam. A Tabela 12 demonstra detalhadamente a distribuição de matrículas no PARFOR.

Tabela 12: Distribuição das matrículas por tipo de curso, Brasil - 2009-2014

Ano	Primeira Licenciatura	Segunda Licenciatura	Formação Pedagógica	Total
2009	8.898	1.207	0	10.105
2010	22.127	2.379	95	24.601
2011	11.406	1.041	0	12.447
2012	13.264	3.282	307	16.853
2013	5.340	1.192	180	6.712
2014	6.775	1.417	150	8.342
Totais	67.810	10.518	732	79.060
%	85,77%	13,30%	0,93%	100,00%

Fonte: BRASIL. DEB/CAPES, 2015.

Como evidenciado, o número de vagas ofertadas é relativamente baixo, levando-se em consideração o contingente de professores que necessitam de formação. A meta inicial do Plano era formar 330 mil docentes, no período de 2009-2011, porém foram matriculados apenas 23,9% do total previsto na meta inicial.

A evolução da formação docente no ano de 2007 até 2016 está colocado na Tabela 13. No intervalo de 2007 a 2016, houve um aumento de 16,5% no número de professores da Educação Básica. Com isso, também houve modificação no total de professores com nível superior.

Tabela 13: Número de Docentes na Educação Básica – Ensino Regular, Especial e/ou Educação de Jovens e Adultos (EJA), por Nível de Escolaridade e Formação Acadêmica, Brasil – 2007-2016

Ano	Total	Ensino Fundamental		Ensino Médio – (Ensino Médio e Normal/Magistério)		Ensino Superior				
						Total	Com licenciatura		Sem licenciatura	
		Nº	%	Nº	%		Nº	%	Nº	%
2007	1.882.961	0,8	15.982	30,7	583.291	1.288.688	61,7	1.160.811	6,8	127.877
2008	1.988.161	0,7	14.039	32,2	640.460	1.333.662	64,4	1.275.977	2,7	53.126
2009	1.977.978	0,6	12.480	31,6	624.320	1.341.178	64,6	1.264.949	3,2	62.379
2010	2.005.734	0,6	12.565	30,5	611.260	1.381.909	65,7	1.297.940	3,2	63.726
2011	2.039.261	0,6	11.339	28,5	582.412	1.445.510	67,7	1.379.777	3,2	65.733
2012	2.095.013	0,4	8.335	26,5	556.028	1.530.650	68,1	1.425.308	5	105.342
2013	2.141.676	0,3	6.437	24,9	534.045	1.601.194	69,9	1.4970.06	4,9	104.188
2014	2.184.267	0,3	5.765	23,5	514.284	1.664.218	71,7	1.567.526	4,5	96.692
2015	2.187.154	0,3	6.302	23,3	510.029	1.670.823	71,9	1.572.320	4,5	98.503
2016	2.196.397	0,3	6.043	22,2	488.064	1.702.290	73,2	1.606.889	4,3	95.401

Fonte: MEC/INEP/DEED. INEP – Sinopse Estatística da Educação Básica – Censo da Educação Básica (BRASIL, 2009b; 2010; 2011; 2012; 2013; 2014; 2015; 2016). Elaborada pela autora.

No ano em que se inicia o PARFOR, no Brasil e no Pará, em 2009, a tabela nos indica uma situação similar ao ano de 2007. O quantitativo de professores sem qualificação exigida ainda permanecia acima de 35%, com uma redução ínfima de 3%. Considerando que o curso dura 4 anos, ou seja, para o parâmetro de comparações quantitativas, deve ser melhor evidenciado a partir de 2013. Em relação ao número de professores com apenas Ensino Fundamental, houve uma progressiva queda de 0,8 em 2007 para 0,3 em 2013. Apesar de permanecer a porcentagem de 0,3% nos anos subsequentes, é possível observar que é o número absoluto que sofre modificações, caindo de 6.437 em 2013 para 6.043 em 2016.

Em relação à escolaridade Ensino Médio (incluso Normal/Magistério), é mais significativo o decréscimo de professores com esta formação. Saiu de 31,6% em 2009 para 22,2% no ano de 2016, havendo uma variação de -16,32% do número de professores com esta escolaridade. O que há de mais latente nos números apresentados refere-se à taxa de formação de professores em nível superior, que vem tendo um aumento ao longo do período. A variação do número de professores no período de 2009-2016 foi de 27%, que, em números absolutos,

corresponde a 341.940. É evidente que este número não diz somente respeito ao PARFOR, visto que, até 2014, foram formados apenas 12 mil.

Outro ponto interessante é a oscilação no número de professores bacharéis atuando na Educação Básica, pois inicia em 2007 com mais de 127 mil e no ano seguinte cai para um pouco mais de 53 mil, sendo que, no período de 2008 a 2012, houve uma variação do número de professores superior a 98%. E, nos anos subsequentes, 2013-2016, houve um decréscimo no número de professores. O que inferimos, nestas circunstâncias, de um abrupto aumento de bacharéis, é que pode ter relação a contratação de professores para atender a demanda de professores nas disciplinas de Física, Química, Matemática e Português na rede pública de ensino, como já evidenciamos na seção 3.2. São dados que merecem melhor atenção, mas que não cabem ao escopo do objetivo desta Tese.

Se fizermos uma relação direta – sem considerar outras questões, como ingresso de novos professores na carreira do magistério da Educação Básica (com formação ou sem), aposentaria, exoneração, outros programas de formação de professores –, a dinâmica da formação é bastante lenta sem modificações expressivas no cenário da formação docente no período de 2009 até 2016.

No período de 1995-2013, segundo Brzezinski (2014b), houve uma redução de 87% de professores leigos nas escolas públicas de Ensino Fundamental. Porém, mesmo alcançando este significativo percentual, conciliado aos dados que apresentamos nos parágrafos anteriores, o Estado ainda vai manter o *status* de pedagogo do treinamento em serviço haja vista a quantidade elevada de professores leigos que ainda atuam na Educação Básica. No ano de 2016, eram quase 590 mil professores atuando sem formação adequada.

A título de registro, em março de 2016, o então ministro da Educação, Aloizio Mercadante, anunciou a criação, por iniciativa do MEC, da Rede Universidade do Professor, visando a valorização dos professores e ao cumprimento da Meta 15 do Plano Nacional de Educação (PNE) criado pela Lei nº 13.005/2014 (BRASIL, 2014). A Rede é destinada a sistematizar a oferta de formação inicial e continuada dos professores da rede pública da Educação Básica para a formação de professores em serviço da rede pública que não atuam em sua área de formação.

Os cursos da Universidade do Professor estarão disponíveis a partir do segundo semestre deste ano, com a oferta de 105 mil vagas para o segundo semestre deste ano nas instituições federais de educação – 81 mil na modalidade de educação a distância, por meio do sistema Universidade

Aberta do Brasil (UAB), e 24 mil vagas presenciais remanescentes das instituições federais de educação superior ofertadas por meio do Sistema de Seleção Unificada (Sisu) (BRASIL. MEC, 2016).

A Rede Universidade do Professor apresentou como proposta, reduzir o número de professores que lecionam disciplinas para as quais não têm a formação adequada. Tomando informações do Censo Escolar 2015, o MEC verificou que, entre o total de professores efetivos (709.546) que lecionam nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio, 334.717 têm a formação para a disciplina que ensinam em sala de aula, enquanto 374.829 precisam complementar a formação superior (BRASIL. CAPES, 2016). São os casos em que os docentes não têm a licenciatura nas disciplinas que ministram ou não têm o grau de bacharel na área.

Em relação as inscrições na Universidade do Professor, o *site* informa que as vagas são destinadas para professores que lecionam na rede pública e que ministram as seguintes disciplinas: matemática, química, física, biologia, português, ciências, história e geografia. Os critérios para inscrição são: professores sem nível superior, em busca da primeira licenciatura; professores licenciados, mas que atuam fora da área de formação, em busca da segunda licenciatura; professores graduados não licenciados, em busca da formação pedagógica (BRASIL. CAPES, 2016). De acordo com as informações obtidas no *site*, a Rede Universidade do Professor é vinculada ao sistema UAB. Os professores ainda têm a opção de cursar de forma presencial por meio do PARFOR.

Como essa proposta é recente, ainda não temos como verificar o alcance dessa política, mas podemos afirmar que a Universidade do Professor segue as mesmas características do PARFOR, até a mesma forma de inscrição, via Plataforma Freire. Como a demanda é superior a 200 mil, ainda irá necessitar de outra política de formação emergencial futura para os docentes sem formação na área em que atuam.

Além de o PARFOR não responder à grande demanda de formação, outro problema é apontado pela ANFOPE: a alta evasão (69%) nos cursos de primeira e segunda licenciatura ofertados. Isso ocorre devido os Estados e Municípios não terem honrado Acordos de Cooperação Técnica (ACT) firmados na adesão à política de capacitação de leigos

e assim romper o financiamento da logística²⁸ que compõe transporte, hospedagem, alimentação ou concessão de bolsas de estudos (BRZEZINSKI, 2014a).

Segundo a pesquisa desenvolvida por Brzezinski (2014a), os principais motivos do abandono do PARFOR têm relação com o não cumprimento do regime de colaboração. Primeiramente, porque a execução do PARFOR é em períodos de recesso e férias escolares e em algumas situações o retorno do semestre letivo das escolas coincide com as últimas semanas de oferta do curso e, como não há professores substitutos para ministrarem aula enquanto os titulares estão em processo de formação, estes são coibidos muitas vezes pelas secretarias de educação e pela direção da escola a retornarem de imediato para assumir suas turmas, infringindo desta forma ao que é previsto no artigo 67, inciso II da LDB de 1996, que prevê o direito à formação contínua. A solução destes problemas, segundo a autora, seria “o fortalecimento do regime de colaboração via relacionamento cooperativo entre os entes federados e suplementação da União com programa de bolsa de estudos aos cursistas” (BRZEZINSKI, 2014a, p.155).

De acordo com os entrevistados desta Tese, há um não compromisso pelos entes federados, em específico do Estado, em oferecer condições para a permanência e a conclusão da formação em serviço. Destaca-se que não houve nenhum tipo de ajuda de custo ou liberação de carga horária para os estudos. Tal fato teve várias implicações para os professores, indo desde perseguição até perdas salariais, como se pode confirmar nos excertos a seguir. A **Professora 6** evidencia que o Estado não deu condições para permanecer no curso, e ela ainda sofreu perseguições da direção de uma das escolas em que trabalhava, o que resultou em descontos na folha de pagamento devido ao fato de alguns dias de atividade do curso coincidirem com o início e/ou fim do ano letivo.

Não, não me deu condições. Eles não liberaram a gente pra nada! Pelo contrário, o que a gente tinha era muito entrave. Olha na outra escola que eu trabalhava, que agora eu estou aqui, agora eu tô com 200 horas aqui, mas eu trabalhava 100 horas no [...] e 100 horas aqui. Então o que acontecia, mana, a diretora de lá ela, bem dizer, me humilhava, eu era humilhada. Ela dizia que a gente tinha que dá aula, né, porque a SEDUC não liberou nós pra nada, viu? Então a gente escutava muito, principalmente lá que só era eu. [...] E eu ia mesmo porque eu dizia: “olha se vocês não me liberem pra mim ir, eu vou pelo sindicato, porque eu sou sindicalizada”. Então eu vou brigar porque é

²⁸ Segundo informações da DEB, o investimento do governo federal via FNDE, no período de 2009-2013, no Parfor foi na ordem de R\$ 529.111.171,35 (quinhentos e vinte e nove milhões, cento e onze mil, cento e setenta e um reais e trinta e cinco centavos) (BRASIL. DEB/CAPES, 2013).

um direito meu estudar. Olha a SEDUC não libera pra fazer um doutorado? Eu tenho várias faltas descontadas. Sabe foi 4 anos de luta. Sempre foi assim, sempre foi assim. [...] tu sabes que ela me perseguiu tanto que se não fosse a coordenadora do PARFOR eu tinha perdido as minhas 100 horas, porque ela acabou com a minha turma. Saí dessa escola foi por perseguição. (Professora 6)

No documento *Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica – PARFOR presencial – manual operativo* (BRASIL. CAPES, 2014), estava previsto apoio financeiro concedido ao PARFOR presencial mediante concessão de recursos para custeio e para bolsas. Conforme informação constante no *Relatório de Gestão PARFOR 2009-2013* (BRASIL. DEB. CAPES, 2013, p.41), no ano de 2013, as Instituições que tinham parceria com a CAPES tiveram autorização a conceder auxílio financeiro aos professores-cursistas do PARFOR. A concessão de bolsas se daria da seguinte forma: não ultrapassar o valor de R\$ 400,00 (quatrocentos reais) mensais por aluno, podendo a IES definir a quantidade de mensalidades a serem concedidas; os beneficiários devem ser selecionados pela Coordenação Geral do PARFOR na IES; o auxílio deve ser concedido, prioritariamente, aos professores efetivos das redes municipais de educação. Se, após a concessão a esses professores, a IES possuir recursos remanescentes, poderá destiná-los aos professores das redes estaduais de educação.

Eis os requisitos mínimos para receber o benefício:

1. Estar no exercício da docência na rede pública da Educação Básica;
2. Estar regularmente matriculado na IES no curso do PARFOR;
3. Ter o currículo na Plataforma Freire;
4. Constar na lista de matriculados da Plataforma Freire, na situação “Cursando”;
5. Não ser beneficiário de qualquer outro tipo de bolsa ou apoio para participação no PARFOR.

No Grupo Focal e nas entrevistas realizadas para esta pesquisa, foi unânime, na fala dos participantes, que ninguém recebia bolsa. Muitos desconheciam saber que a eles era ofertado o benefício. Os relatos dos professores, a seguir, revelam o descaso com a formação contínua por parte do governo do Estado do Pará.

Nenhuma bolsa. Houve alguns comentários, né. Que alguns municípios recebiam uma bolsa, algumas colegas falavam entorno de duzentos e cinquenta, duzentos, mas nós aqui de Belém, daqui da capital, de Belém não recebemos nada. (Professora 1)

Ajuda de custo eu acho que a minha turma nunca teve. Porque nós eramos a turma, acho que foi selecionada pela Federal, que nós só eramos moradores aqui de Belém [...] Área Metropolitana. Entendeu? Aí, tinha esse custeio quem morava, por exemplo, pra Bragança, que vinha fazer aqui. Vigia, os Ribeirinhos, que tinha um pessoal que vinha do outro lado de Mosqueiro que vinha pra cá. Eu acho que eles foram custeados, por causa que moravam longe [...]. Mas nós que morávamos aqui de Belém, não. (Professora 2)

Não, não tivemos ajuda nenhuma do Estado! A única coisa que nós tínhamos mesmo era por parte da direção da escola, a liberação! Um acordo entre a gente. (Professora 4)

Não, não tive. Eu acho que o Estado é omissos, é omissos, ele não quer saber quem é professor, qual o professor que está fazendo, o que é que o PARFOR representa. Tu entendeste? O estado foi muito omissos, pra te dizer, eu acredito que ele não teve esse acompanhamento, professor “X” tá fazendo PARFOR. A escola, direção, teve muita ajuda, da escola em si. [...] O Estado em si, ele é muito omissos, ele não quer saber quem é que tá fazendo, porque foi um curso dos melhores cursos que houve de formação continuada, pra mim foi um dos melhores cursos. (Professora 5)

Olha foi muito difícil, foi muito difícil! Porque primeiro eles disseram que a gente ia ganhar uma bolsa, né. Eu, às vezes quando não tinha dinheiro, quem me dava era meu marido [...] pra eu ir voltar e almoçar lá, porque não dava, né, então eu almoçava lá. Eu digo assim que do governo do Estado, no sentido de SEDUC, né, não tivemos ajuda nenhuma. (Professora 6)

Tem apostila que é dezoito reais, a gente tem que se virar nos trinta, como o colega falou, pegar empréstimo, dinheiro emprestado se endividar todinho, porque nós não temos ajuda. Inclusive, eu tenho uma amiga lá de Marituba que ela me disse que ela recebe. Então só é você, só é a única, porque eu conheço tantos que tão fazendo aqui, pelo menos da minha turma, oitenta por cento é de Marituba, ninguém recebe. (Professora GF 2)

Constatamos também que os professores-cursistas participantes do Grupo Focal, ao cobrarem seus direitos, ainda sofreram assédio moral nas Secretarias de Educação, fato que pode ser ilustrado com o seguinte fragmento:

Uma colega minha aqui, até ficou viúva há pouco tempo, ela disse que a mãe dela foi lá, na Secretaria de Educação, enfim, falar sobre essa ajuda de custo. A secretária disse: “Vocês ainda tão reclamando de quê? Se estão estudando de graça. Ainda querem dinheiro? Tão cobrando dinheiro?” Já pensou! Escutar isso na cara? Quer dizer, será possível? Nós nos deslocamos todo dia de lá pra cá, é região metropolitana? É. Mas nos deslocamos. E as minhas colegas de Cachoeira, de Acará, tem de Curuçá, tem vários outros lugares,

como de Muaná, de Cametá. Teria que ter sim essa ajuda de custo, né.
(Professora GF 2)

No Planejamento Estratégico do Fórum Permanente do Pará, é previsto, entre várias estratégias para a graduação, o auxílio deslocamento, tido como imprescindível para o êxito da qualificação de um número significativo de professores-cursistas no âmbito do PARFOR. Foi pontuado neste Planejamento que as principais dificuldades dos professores da rede estadual e municipal, com ou sem formação em nível superior, para obter qualificação adequada, são o custo de deslocamento e permanência em outros municípios, devido a algumas peculiaridades da Região.

Mesmo para atender às atividades presenciais em finais de semana há casos em que as condições de deslocamento são extremamente desfavoráveis, como entre Anajás e Breves que são municípios vizinhos pertencentes à 13ª URE e são necessárias cerca 16 horas de viagem de barco, o único meio de transporte disponível na região. O custo dessas viagens e estadias fora do domicílio original é difícil de ser absorvido pelo orçamento sabidamente escasso desses sujeitos (PARÁ, 2009, p.39-40).

Destacamos nos excertos citados algumas das dificuldades apontadas pelos professores-cursistas do PARFOR em se manter no curso. Foram empecilhos a serem transpostos pelos cursistas, pois não têm direito a substitutos para lecionarem suas aulas na Educação Básica, o que incorreu em descontos no salário devido às faltas durante os quatro anos do curso, como foi o caso da **Professora 6**. Outro ponto que podemos destacar durante o processo de formação em serviço foi a falta de recursos financeiros, o que acarretou endividamento, pois tinham que fazer empréstimos para permanecer no curso, além de sofrer pressão psicológica das secretarias às qual estavam vinculados.

Do ponto de vista da valorização docente, via formação, o que podemos inferir é o papel assumido pela SEDUC e pelas secretarias municipais, que não trouxeram as condições necessárias para a permanência no curso, o que vai na contramão daquilo que consideramos como valorização. A LDB nº 9.394/1996 (BRASIL, 1996a), art. 67, é clara ao evidenciar que a valorização dos profissionais da educação perpassa pela formação e pela qualificação profissional, tal qual não foi garantido. Na seção IV desta Tese, trazemos outras dificuldades apresentadas pelos professores-cursistas, com vínculo empregatício de contratados temporários nas secretarias municipais, durante a formação e que representam a desvalorização da profissão docente.

O PARFOR está voltado, especialmente, a professores que não têm formação inicial em nível superior e estão em serviço, na Educação Básica municipal ou estadual. Relativamente ao PARFOR, concordamos com Scheibe, quando a mesma afirma que as atuais políticas voltadas para formação de professores “são promissoras e é desejável que haja uma estratégia de continuidade particularmente na organização dos planos estratégicos de formação inicial e continuada”, pois “forma-se hoje um regime de colaboração entre as secretarias de Educação dos estados e municípios e as instituições públicas de educação superior” (2010, p.994), acordo este que é bastante salutar para a educação de uma forma geral. Contudo, não se pode desconsiderar que essa formação superior para professores da Educação Básica vem sendo desenvolvida para uma qualificação de massa, com custos bastante reduzidos, o que acaba trazendo implicações negativas ao processo (FREITAS, 2007).

3.4 A discussão sobre a emergência do PARFOR na política de valorização docente no Estado do Pará (2007-2016): uma análise pontual

Sob o anúncio de *Educação Pública de Qualidade PARÁ Todos*²⁹ (PARÁ, 2008a), o programa temático educacional do governo de Ana Júlia Carepa, do PT (2007-2010), apontava como diretrizes gerais a qualificação do ensino, a qualificação da infraestrutura das escolas e a qualificação docente. Assim, a Política da Educação Básica do Estado do Pará, do referido governo, foi sistematizada no documento-base *A Educação Básica no Pará: elementos para uma política educacional democrática e de qualidade PARÁ todos*³⁰ (PARÁ, 2008a), dividido em três volumes³¹, e articulava-se em quatro eixos estruturantes: 1) Ensino

²⁹ Este *slogan* foi estruturado durante a campanha eleitoral de Ana Júlia, constando, portanto, no seu programa de governo, e acompanhou as deliberações em nível nacional das políticas emanadas durante o segundo mandato do ex-presidente Lula (2007-2010), no qual se articularam a política global de “Educação para Todos”²⁹ lançando, em 2007, pelo Ministério da Educação, o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) (SOUZA, 2012).

³⁰ Em 2008, foi realizado a I Reunião de Trabalho da SEDUC sobre o tema “A Educação Básica no Estado do Pará”. Esse evento orientou e serviu como subsídio para a construção de uma diretriz para a Política de Educação Básica do Estado, visando o desenvolvimento das políticas públicas educacionais, que seriam implementadas pela SEDUC e orientadas por uma concepção democrática, participativa, pluralista, inclusiva e popular (PARÁ, 2008a). É importante frisar que o documento final emanado da I Conferência Estadual subsidiou o debate interno para a elaboração desta política (SOUZA, 2012).

³¹ O volume I apresenta as orientações político-educacionais fundamentadas nas ideias de democracia, inclusão social, participação e integralidade (PARÁ, 2008a, p.15). O volume II expõe diretrizes gerais e específicas em que se elencam os elementos balizadores da construção de uma política de Educação Básica voltada à inclusão e à diversidade, considerando as especificidades das etapas e modalidades de ensino (PARÁ, 2008b). O volume III apresenta de forma sintetizada diretrizes gerais e específicas: a) Gerais: 1 – A Função Social da Escola Pública; 2

Público de Qualidade PARÁ Todos; 2) Escola Espaço de Cidadania PARÁ Todos; 3) Gestão Democrática e Participativa PARÁ Todos; e 4) Valorização PARÁ Todos os Profissionais da Educação (PARÁ, 2008a).

Dentro do Eixo 3, *Gestão Democrática e Participativa PARÁ Todos*, articulou-se a ideia de valorização docente e qualificação destes profissionais, por meio de programas de formação inicial e continuada, apontados como componente fundamental para melhorar o *déficit* de formação no estado. Foram aprovados documentos para a valorização dos profissionais da educação, como: Plano Estadual de Educação (PEE) aprovado pela Lei nº 7.441/2010 para o decênio 2010-2020³² (PARÁ, 2010a); assinatura do Protocolo SEDUC/Instituições de Ensino Superior (IES), que permitiu a formulação da Política de Formação Docente do Estado do Pará (PARÁ, 2009) consubstanciada no Plano Estratégico do PARFOR-Pará.

No Eixo 4, *Valorização PARÁ Todos os Profissionais da Educação*, foi elaborado o Plano de Cargos, Carreira e Remuneração dos Profissionais de Educação da Rede Estadual de Ensino – Lei nº 7.442/2010 (PARÁ, 2010b). O processo de construção do PEE e do PCCR apresentamos e analisamos na Dissertação de Mestrado (SOUZA, 2012), por isso tratamos os pontos mais relevantes para tratar, na atual conjuntura, as políticas de valorização dos profissionais da educação, frisando a formação docente.

As diretrizes gerais da Política Educacional foram:

- 1 – A Função Social da Escola Pública;
- 2 – Gestão Democrática da Educação;
- 3 – Política Curricular;
- 4 – Inclusão e diversidade; e
- 5 – Formação e Valorização dos Trabalhadores em Educação.

Na diretriz *Formação de Professores e Valorização dos Profissionais da Educação*, a valorização docente foi expressa por meio da formação inicial e continuada dos profissionais da educação, sendo concebida como um

– Gestão Democrática da Educação; 3 – Política Curricular; 4 – Inclusão e diversidade; 5 – Formação e Valorização dos Trabalhadores em Educação. b) Específicas: 1-16 Ensino Fundamental e 2 – Ensino Médio Integrado (PARÁ, 2008c, p.16).

³² O Estado do Pará já teve dois outros PEE formulados durante a década 1990 (governo Almir Gabriel do PSDB). O primeiro foi para os anos de 1995-1999 e o segundo para os anos de 1999-2003. A Lei nº 7.441/2010 que aprovou o PEE 2010-2020 foi revogado pela Lei nº 8.186, de 23 de junho de 2015, e aprovou o novo PEE para o decênio 2015-2025.

processo contínuo de aperfeiçoamento profissional e reflexão da sua ação, percebendo-a como fator importante da busca de uma qualidade, ressaltando, contudo, sua estreita inter-relação com as demais políticas e dimensões propostas neste documento” (PARÁ, 2008a, p.29).

As ações voltadas para formação continuada dos professores tinham intenção de

institucionalizar ainda mais as ações formativas, tomando como referência a prática docente, numa articulação com orientações teóricas que compreendam o fazer educativo no interior de uma totalidade de contextos sócio-político-econômico-culturais que podem explicar-lhe os avanços e dificuldades, a fim de favorecer, ao Estado, uma avaliação orientadora de reformulação de suas ações, objetivando uma educação democrática e de qualidade *PARÁ Todos* (PARÁ, 2008a, p.30).

Neste documento (PARÁ, 2008a), previa-se que a formação fosse um dos elementos para proporcionar a valorização docente e, para isso, nele, também, se relacionavam as condições de trabalho e o plano de cargos, carreira e remuneração. E, para materializar a valorização, apresentou-se como necessário efetivar políticas para:

1. garantir a formação permanente dos profissionais como um direito de aperfeiçoamento e crescimento profissional;
2. garantir condições de trabalho dignas;
3. articular formação inicial e continuada;
4. implementar, processualmente, políticas salariais de valorização dos profissionais;
5. promover a valorização da carreira docente, através da implementação de um plano de carreira e possibilidades de organizar a carga-horária do professor através da jornada pedagógica;
6. possibilitar formas de financiamento da formação inicial e continuada dos profissionais;
7. fomentar políticas de formação, orientadas para os diversos eixos, modalidades e temáticas da educação, evitando a “departamentalização” da formação;
8. ampliar cursos de formação inicial e continuada em parceria com as universidades públicas (PARÁ, 2008a, p.29-30).

Para atender a questão da formação docente no estado, a SEDUC/PA, apoiada no Protocolo SEDUC-IES, buscou a integração por meio de cooperação com as Instituições de Ensino Superior (IES) do Estado do Pará, os sistemas municipais, por meio da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME/PA), e o federal, por meio do

MEC, se comprometeu a qualificar os docentes que atuam na Educação Básica no estado, surgindo, assim, os primeiros passos para a implantação do PARFOR no Pará.

A participação do Pará para ofertar o PARFOR foi viabilizada por meio da assinatura do Termo de Adesão ao Acordo de Cooperação Técnica (ACT) firmado, em maio de 2009, entre a MEC/CAPES, a SEDUC e em cooperação com as IES do Pará, viabilizando, assim, o *Plano de Formação Docente do estado do Pará- PARFOR-PA* (PARÁ, 2009).

O PARFOR-Pará apresenta como objetivo geral:

oferecer licenciaturas em nível de graduação, considerando as peculiaridades dos sujeitos a serem formados, propiciar especializações e incentivar docentes para ingressar em programas de mestrado e doutorado em todo o estado do Pará, nas redes estadual e municipal de ensino (PARÁ, 2009, p.31).

Este Plano constituiu-se em proposições/ações e procedimentos de modo a promover a melhoria da qualidade da Educação Básica das redes públicas de ensino municipais e estadual no Pará, através da oferta de “*graduação* de professores que já atuam como docente e não possuem a formação adequada e a *formação continuada* de professores graduados” (PARÁ, 2009, p.31, grifos do original). Este Plano de Formação materializa o planejamento das ações previstas na I Conferência Estadual de Educação e no PEE 2010-2020 (PARÁ, 2010a), sendo que uma dessas ações é a formação inicial e continuada de professores da Educação Básica de todo o Estado.

Com o objetivo de fazer frente ao *déficit* de formação superior dos docentes que atuam na Educação Básica no estado, tanto em nível de graduação quanto de pós-graduação, a SEDUC realizou parceria com o FPAFD, que tem como papel analisar a demanda de formação, da rede estadual e municipal, planejar, organizar e acompanhar o desenvolvimento da formação no Estado. Amparado no artigo 4º do Decreto nº 6.755/2009 (BRASIL, 2009a) e na Portaria nº 883/MEC, de 16 de setembro de 2009 (BRASIL, 2009c), foi instituído, em 14 de novembro 2009, o Fórum Permanente de Apoio à Formação Docente do Estado do Pará, tendo a Secretaria de Estado de Educação do Pará (SEDUC) como o órgão responsável pela coordenação do Plano no Estado.

As instituições paraenses de ensino que fazem parte desta formação são: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (IFPA); Universidade do Estado do Pará (UEPA); Universidade Federal do Pará (UFPA); Universidade Federal Rural da Amazônia (UFRA) e a

Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA) (PARÁ, 2009), e por último entrou a Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (UNIFESSPA).

Em 2007, foi divulgado o resultado do IDEB, e o Estado do Pará tinha um dos piores índices educacionais do país (3,1). A Rede Estadual de Ensino foi a que apresentou o mais baixo índice (2,8), e este resultado foi associado à falta de qualificação dos docentes da rede pública. Pensando em melhorar tais índices, a SEDUC realizou um diagnóstico minucioso, por meio do Plano de Ações Articuladas (PAR), a partir dos dados preliminares do Censo de 2007, da qualificação desses profissionais e identificando a demanda por formação de professores em curso superior nas redes públicas de ensino municipal e estadual. A conclusão da diagnose da SEDUC foi que apenas 10% dos docentes que atuam na Educação Básica no Estado do Pará possuem formação inicial adequada às funções que exercem, e os demais necessitam de formação inicial em nível de graduação ou, apesar de possuí-la, atuam em área diferente de sua formação inicial, o que explicaria “os baixos índices da educação no estado do Pará” (PARÁ, 2009, p.05).

Na Tabela 14, está expressa a situação da qualificação docente, por Unidades Regionais de Educação (URE)³³. Nela, estão inclusas as funções docentes das redes estadual e municipal, nas diversas disciplinas dos Ensinos Fundamental e Médio, sendo que foram excluídos os dados referentes à previsão de aposentadoria e à atuação de um mesmo docente nas duas etapas da Educação Básica – Fundamental e Médio (PARÁ, 2009).

Tabela 14: Professores com formação incompatível com as funções exercidas na Educação Básica e licenciados que atuam conforme a formação inicial, por URE - 2007

URE	Professores sem formação superior	Professores com licenciatura, mas não na disciplina em que atua.	Licenciados atuando no ensino de disciplinas de acordo com sua formação inicial;	Professores com nível superior, mas sem licenciatura (Bacharéis)	Total geral
Bragança	1.634	660	336	133	
Cametá	1.536	827	464	145	
Abaetetuba	3.712	1.378	855	165	
Marabá	4.430	2.003	1.269	263	
Santarém	3.145	1.755	892	169	
Monte alegre	1.665	307	170	16	
Óbidos	2.928	503	413	66	

³³ “Para melhor gerenciamento das ações educativas no estado do Pará, a SEDUC-PA estabeleceu domínios de gestão denominados Unidades Regionais de Educação – URE. Cada URE congrega municípios próximos com características geográficas semelhantes. Assim sendo, os 143 municípios que compõem o estado do Pará estão organizados em 20 URE. Cada URE tem como polo um dos municípios que a compõe” (PARÁ, 2009, p.13).

Castanhal	2.475	944	703	94	
Maracanã	776	258	57	117	
Altamira	2.570	1.048	496	111	
Santa Izabel	2.095	695	432	209	
Itaituba	1.691	443	294	72	
Breves	997	718	401	132	
Capanema	1.013	524	445	97	
Conceição do Araguaia	953	1.169	413	175	
Tucuruí	712	729	494	101	
Capitão Poço	796	459	139	101	
Mãe do Rio	1.015	1.015	591	145	
Belém	4.342	4.690	1.015	981	
Região das Ilhas	616	305	110	21	
Total	39.101	20.430	9.989	3.313	72.833

Fonte: PARÁ, 2009. Adaptado pela autora.

No diagnóstico encontrado no PAR com dados do EDUCACENSO de 2007 (como se pode observar, há um número bem maior de funções docentes sem a formação adequada daquele percentual que apresentamos a partir dos dados de 2006 exposto na Tabela 10), havia 39.101 mil funções docentes sem formação superior, 20.430 tinham licenciatura, porém não atuavam na disciplina em que possuíam habilitação, e 3.313 eram bacharéis atuando na Educação Básica. Assim, o quadro da função docente no Pará era de 62.844 mil funções docentes, nas redes municipal e estadual, sem a devida qualificação, enquanto que apenas 9.989 possuíam licenciatura adequada à função que exerciam.

A SEDUC fez um detalhamento dessas funções docentes, expresso na Tabela 15, evidenciando a necessidade de formar 125.107 mil funções docentes, que são em geral docentes que atuam em mais de uma disciplina. Contudo, a “quantidade de professores que atuam em mais de uma disciplina sem a formação adequada é tão grande que o número de docentes é cerca de um terço do número de funções docentes sem formação adequada” (PARÁ, 2009, p.27).

Tabela 15: Demanda por formação Inicial, por URE e por disciplina, excluídos os quantitativos de previsão de aposentadoria e atuação nos dois níveis de ensino, Pará - 2007

URE	Quím.	Física	Matem.	Biol.	Ciênc.	Portug.	Ingl.	Esp.	Outras línguas	Art.	Ed. Física	Hist.	Geog.	Fil.	Soc.	Inf.	Séries iniciais do EF	Total
Abaetetuba	43	61	1.303	38	1.225	1.320	154	22	44	967	758	756	764	33	517	0	2.560	10.566
Altamira	34	37	823	26	791	843	141	2	1	798	534	703	681	31	60	4	656	6.166
Belém	208	309	1.021	188	534	973	565	48	3	355	301	595	538	138	145	10	5.083	11.015
Bragança	35	46	685	30	653	694	118	6	1	636	106	593	595	34	22	0	1.252	5.506
Breves	43	75	2.037	79	1.953	2.064	85	9	1	1.326	969	1.663	1.642	19	30	1	1.302	13.300
Cametá	18	19	930	16	838	913	94	62	0	587	351	695	684	14	101	0	1.103	6.425
Capanema	29	45	376	33	301	380	74	3	0	178	71	268	263	18	8	0	766	2.815
Capitão poço	14	18	387	12	357	384	53	0	0	316	205	345	337	11	42	0	654	3.137
Castanhal	35	66	713	41	631	741	133	9	0	516	218	594	605	24	16	22	1.255	5.617
Conc. do Araguaia	38	45	818	28	752	812	221	0	3	688	461	712	696	28	39	0	1.429	6.770
Itaituba	20	16	504	25	471	536	105	1	2	342	317	476	472	13	17	1	693	4.010
Mãe do rio	21	25	649	20	624	647	112	0	2	646	459	567	545	13	22	0	887	5.237
Marabá	68	84	1.331	71	1.215	1.365	354	8	3	1.178	779	1.069	1.104	44	112	10	2.477	11.272
Maracanã	14	17	252	17	207	260	56	5	0	98	107	225	217	10	6	0	383	1.874
Monte alegre	29	46	512	40	485	493	29	0	0	496	468	450	438	13	18	0	554	4.072
Óbidos	21	34	879	19	836	895	120	0	0	886	532	801	833	16	20	0	1.157	7.049
Região das ilhas	16	23	462	19	425	461	54	26	1	302	129	423	411	12	17	0	710	3.490
Santa Izabel	33	49	563	32	453	573	107	12	0	302	103	505	485	21	13	4	1.446	4.701
Santarém	40	55	1.020	30	944	1.033	314	0	0	434	735	891	871	31	24	9	1.065	7.496
Tucuruí	23	27	516	22	502	564	184	0	0	296	236	245	249	166	368	0	1.192	4.589
Total por disciplina	783	1.098	15.783	787	14.198	15.949	3.074	211	61	11.348	7.839	12.574	12.431	689	1.599	60	26.622	125.107

Fonte: PARÁ, 2009.

A limitação da qualificação dos professores no Estado do Pará exigia uma ação pontual do Estado quanto ao avanço da promoção da formação em nível superior adequada. A demanda da Rede Estadual de Ensino envolvia um contingente de cerca de 4.000 professores sem a qualificação adequada, enquanto a demanda das redes municipais (todos os 144 municípios) atingia o quantitativo de 58 mil professores (PARÁ, 2009). Portanto, para o decênio, o PARFOR-PA deverá capacitar mais de 40 mil professores que não têm a formação exigida pela Lei nº 9.394/96, em formação inicial, por meio de cursos de graduação e incentivo à formação continuada, pós-graduação (*lato e stricto sensu*), direcionada também para os que lecionavam em outra área de formação, meta a ser alcançada até 2017.

Tais circunstâncias reforçaram a importância da adoção de políticas para a formação inicial dos professores em exercício nos sistemas estadual e municipais de educação. Estes dados apresentados fazem parte do PAR do Estado do Pará e serviram de norte para a implantação do Programa no Estado. As metas do referido Plano são:

- Oferecer cursos de licenciatura para adequar as funções docentes de pelo menos 60% dos 62.844 docentes que atualmente desempenham suas funções sem a formação inicial adequada, seja por formação inicial, segunda licenciatura ou formação pedagógica num prazo máximo de 8 anos;
- Estimular as IES públicas do Pará, em conjunto ou isoladamente, a propor cursos de graduação em modalidade mista (presencial e a distância) durante o ano de 2009, para todas as áreas de atuação da Educação Básica.
- Oferecer pelo menos 3 turmas de especialização por URE a cada ano, durante seis anos, de acordo com as necessidades e prioridades de cada URE;
- Promover cursos para orientação de 100% dos docentes que irão atuar nos cursos de graduação;
- Produzir materiais didáticos tais como livros, softwares temáticos, Cd ROM, fascículos, documentários e blogs educativos entre outros, de modo a subsidiar os cursos a serem realizados e oferecidos a professores da Rede de Ensino Público do estado do Pará;
- Realizar pelo menos um encontro anual, a partir de 2010, para troca de experiências pedagógicas entre docentes e técnicos, congregando URE, com publicação de artigos selecionados;
- Realizar eventos anuais de avaliação da execução de 100% dos cursos ofertados (PARÁ, 2009, p.31-32).

A Tabela 16 evidencia a relação dos números de funções docentes sem formação e o número de matrículas nos cursos de licenciatura ofertado pelo PARFOR. Como se pode observar, é indicado que no Pará há 29.406 funções docentes sem formação adequada, e deste total foram matriculados 23.951, ou seja, 81,45%. No Pará, são 74 municípios que possuem

polos de formação do PARFOR que atendem à demanda de todos os 144 municípios do estado em 723 turmas, sendo que 2.539 professores-cursistas já estão formados.

Tabela 16: Relação entre o Número de funções docentes e o número de matriculados no PARFOR – 2009-2014

REGIÃO	Nº de funções docentes sem formação superior (A)	Nº de matriculados em cursos de Licenciatura (B)	Relação entre A e B
PI	9.276	7.891	85,07%
PA	29.406	23.951	81,45%
AM	15.298	8.528	55,75%
BA	74.760	12.623	16,88%
MA	46.232	4.014	8,68%

Fontes: EDUCACENSO 2012 e Plataforma Freire. In: BRASIL. DEB/CAPES, 2015.

A oferta dos cursos de graduação pelo PARFOR no Pará é em modalidade mista, ou seja, com algumas atividades presenciais e outras a distância. As atividades iniciais são presenciais, desenvolvidas nos meses de janeiro, fevereiro e julho, quando ocorrem as férias escolares. No decorrer dos períodos letivos, serão desenvolvidas as atividades a distância, com encontros presenciais aos finais de semana.

Os relatos dos entrevistados desta Tese foram enfáticos ao dizer que, com esse formato de oferta do PARFOR, tiveram um conhecimento fragmentado e minimalista. Segundo a **Professora 1**, o curto espaço de tempo para os estudos durante o curso não permitiu aprofundar temas importantes:

Nós tivemos um conhecimento precoce, tipo assim um pouco por causa do tempo, né. Matérias que se dá em seis meses nós vimos em uma semana, né. Então eu acredito que o conteúdo foi muito bom, mas assim não muito explorado, nem por mim, nem pela parte do professor que nos trazia a disciplina.

A **Professora 2** aponta que a formação corrida que obteve no PARFOR quase a fez desistir, principalmente por não ter a mesma dinâmica de leitura e compreensão dos textos, por estar fora da sala de aula, enquanto estudante, há muitos anos. A dinâmica das aulas revelou um processo de massificação de conteúdo sem ter o mínimo de tempo para absorção, compreensão e discussão do mesmo. Não foi diferente o relato da **Professora 4**, que destacou que o tempo corrido das disciplinas dificultou a assimilação dos conhecimentos socializados nas aulas do PARFOR:

Você sabe que a gente chegava lá 7:30 pra sair de lá 7:00 da noite, dependendo da negociação com o professor. Trabalho no final de semana.

No início deu vontade de desistir, porque era muito trabalho. Primeiro que eu tava parada há muitos anos, né? Leitura demais, leitura demais, leitura demais, eu tava pra ficar doida, leitura demais mesmo, aí eu disse: ‘não, não vou desistir’. Pleno mês de julho, era ter muita força, né? E eu coloco pras minhas colegas, pra muitas falo a mesma coisa. Dia de sábados nós tínhamos aulas, tinha domingo que não, lógico, mas na segunda-feira nós estávamos cedo. E quando nós tínhamos trabalho pra expor na segunda, praticamente no domingo nós não íamos pra universidade, mas estudávamos em casa, porque nos reuníamos, quer dizer que nós não tínhamos tempo, quase. Agora corrido era, mas a gente não tinha tempo, a gente não ia na universidade no domingo, mas estudávamos do mesmo jeito. (Professora 2)

Olha, o nosso curso ele é realmente corrido, né! Porque você tem apenas [...] era assim no mês de julho e ainda pegava 15 dias do mês de agosto e tinha final de semana de maio [...] e a última semana do mês de outubro. Era esse período que nós tínhamos. Então, as disciplinas, eram realmente muito compactadas, né! Você tinha muito texto pra lê. A disciplina começava na segunda- feira e na terça-feira tu já tinhas que apresentar seminário. Tinha prova, tinha trabalho, tinha que organizar a equipe, tinha que sair pra fazer pesquisa era muito corrido mesmo em todos os sentidos. (Professora 4)

A **Professora 3** avalia que o conhecimento que ela obteve no PARFOR foi “fraco”, pois a produção e a socialização do conhecimento não foram o suficiente no restrito espaço das disciplinas:

O PARFOR pra mim foi fraco. Pra mim! Que não tinha esse aprofundamento. Talvez pra quem já era formado, não. Foi legal pra eles. Mas pra mim eu preferia ter ficado no dia-a-dia no regular do que no PARFOR da vida. Talvez eu tivesse adquirido com certeza muito mais.

O modelo de oferta do Curso do PARFOR é criticado principalmente pela grande demanda de textos e livros para o período de uma semana, material que, muitas vezes, nem era utilizado ou aprofundado.

As aulas são muito rápida né, nos davam umas apostilas, o livro e que a gente praticamente não via nada. Nem chagávamos a ler, eu acho que uma leitura é tão importante, né. Era só marcar ali, vai ali forma os grupos, as equipes pra discutir isso, isso, isso e como eu venho de Ensino Fundamental a gente não trabalha desse jeito. Eu falo tudo pro aluno, explica tudo pra depois chegar nisso. Então lá eu achava como era a minha primeira graduação. Eu achava que seria totalmente diferente do que foi, não que eu sairia a gramática que isso eu sempre meti na minha cabeça que isso não tinha nada a ver. Mas eu achava que seria muito mais profundo. Por exemplo, assim estudar mesmo aquilo que foi repassado naquela apostila. E não era só pincelado. Tinha páginas que eram puladas, que a gente deixava pra lá porque não dá tempo. Essa era a fala do professor. “Que não dá tempo vocês sabem que é só uma semana, só 15 dias”. Então eu acho assim que...

eu nem sei dizer o e eu faria pra mudar esse PARFOR. Ainda existe? Ainda funcionando? (Professora 3)

Portanto, as últimas experiências de programas de formação de professores adotadas no país foram atreladas a um processo de aligeiramento e rebaixamento da formação, em que se privilegia a formação descomprometida com a pesquisa, a extensão e a formação sólida dentro da universidade (FREITAS, 2007). A formação aligeirada, que serve muito mais para certificar do que transformar as práticas pedagógicas.

Considerando as modificações na coleta e na divulgação dos dados pelo INEP a partir de 2007, na Tabela 17, apresentamos a evolução da qualificação dos docentes que atuam na Educação Básica no estado de acordo com a escolaridade no período de 2007 – 2016.

Tabela 17: Número de Professores de Educação Básica por Escolaridade, segundo a Unidade da Federação – Pará, 2007-2016

Ano	Total	Ensino Fundamental		Ensino Médio - Normal/Magistério		Ensino Médio*		Ensino Superior			
								Com licenciatura		Sem licenciatura	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº
2007	65.028	1,4	937	45,6	29.674	10,8	6.990	36,7	23.832	5,5	3.595
2008	70.938	1,1	810	45,9	32.578	9,5	6.706	41,8	29.607	1,7	1.237
2009	70.783	1,1	741	44,3	31.364	10,8	7.632	36,2	25.646	7,6	5.400
2010	73.461	0,9	693	42,6	31.303	10,5	7.742	39	28.638	7	5.085
2011	76.853	0,8	597	34	26.125	16	12.330	47,2	36.283	2	1.518
2012	80.691	0,5	361	26,5	21.368	20	16.172	51	41.164	2	1.626
2013	84.403	0,4	297	21,1	17.832	22,2	18.756	54,1	45.700	2,2	1.818
2014	83.614	0,3	247	17,1	14.266	22,1	18.520	58,4	48.817	2,1	1.764
2015	84.228	0,3	277	-	-	36,7	30.889	60,9	51.305	2,1	1.757
2016	84.472	0,3	251	-	-	33	27.883	64,7	54.652	2	1.686

Fonte: MEC/INEP/DEED. Adaptada pela autora.

Nota: A Sinopse Estatística de 2015 e 2016 não apresenta os dados referentes ao Ensino Médio Normal/Magistério. *Inclui cursos de complementação pedagógica.

Estes dados divergem do apresentado no Plano Estratégico do FEAPFP, que apontava 62.844 mil funções docentes, nas redes municipais e estadual, sem a devida qualificação. Nesta Tabela 17, aparecem 63,3% de professores sem a formação adequada, quantitativo correspondente a 41.196, no ano de 2007.

Podemos observar, a partir do período em análise (2007-2016), o crescimento no número de docentes na Educação Básica no Pará. Em 2007, ano base do EDUCACENSO, que pautou a formulação da Política de Formação Docente do Estado do Pará, o número de docentes era de 65.028, destes 1,4% possuíam apenas o Fundamental, 45,6% possuíam o

Ensino Médio Normal/Magistério, 10,8% somente o Ensino Médio e 42,2% tinham o Ensino Superior completo, sendo que desse percentual 36,7% tinham Licenciatura, e 5,5%, Ensino Superior sem licenciatura. Portanto, a predominância na Educação Básica era de professores com formação no Magistério. Em 2016, registra-se um aumento significativo de professores na Educação Básica, em relação a 2007, quase 30%. Houve crescimento também nos índices de professores com nível superior, chegando em 2016 a 64,7% do seu quadro docente formado em nível superior, representando, portanto, um aumento de 22,5%.

Ao analisarmos a escolaridade dos professores com nível fundamental, este sofreu uma queda de aproximadamente 1,1%, passando de 1,4% em 2007 para 0,3% em 2016. Observa-se que essa queda percentual é mais acentuada no período de 2012-2016. Nos anos de 2015 e 2016, os dados de professores com formação em Nível Médio Normal/Magistério não foram divulgados na *Sinopse Estatística da Educação Básica* (INEP, 2015; 2016), é possível considerar apenas a formação em nível médio, pois nele são incluídos os dados referentes ao Ensino Médio Normal/Magistério. Levando em consideração essa informação, observamos que em 2007 a somatória do número de professores com formação em Ensino Médio e Normal/Magistério era de 56,4%, caindo para 33% em 2016.

Com base nos dados do Laboratório de Dados Educacionais da Universidade Federal do Paraná, no período de 2007-2013, e no microdados do EDUCACENSO/INEP de 2014 a 2016, conforme Tabela 18, apresentamos a evolução do número de docentes na Rede Estadual de Ensino do Paraná.

Tabela 18: Número de docentes da Educação Básica segundo o nível de formação na Rede Estadual de Ensino do Paraná – 2007-2016

Ano	Total	Ensino Fundamental		Ensino Médio - Normal/Magistério		Ensino Médio		Ensino Superior							
								Com licenciatura		Sem licenciatura		Especialização		Mestrado ou Doutorado	
	Nº	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
2007	14.193	94	0,7	371	2,6	4.116	29	8.729	61,5	400	2,8	439	3,1	44	0,3
2008	17.331	50	0,3	1.008	5,8	2.449	14,1	9.513	54,9	337	1,9	3.687	21,3	287	1,7
2009	15.869	57	0,3	481	3	2.026	12,8	6.374	40,2	4.150	26,2	2.691	16,9	90	0,6
2010	16.074	34	0,2	377	2,3	1.439	9	7.507	46,7	3.485	21,7	3.095	19,2	137	0,9
2011	16.438	17	0,1	356	2,2	984	6	9.084	55,3	721	4,4	4.919	29,9	357	2,1
2012	16.864	5	0,03	181	1	736	4,3	9.716	57,6	881	5,2	5.051	29,9	394	2,3
2013	16.671	10	0,06	141	0,9	488	2,9	9.739	58,4	895	5,4	5.002	30	396	2,3
2014	17.764	37	0,2	206	1,2	994	5,6	10.327	58,1	1.131	6,4	4.714	26,5	355	2,0
2015	16.346	20	0,1	-	-	1.255	7,7	9.247	56,6	941	5,8	4.533	27,7	350	2,1
2016	17.069	5	0,03	-	-	551	3,2	9.576	56,1	864	5,1	5.564	32,6	509	3,0

Fonte: Elaborado pelo Laboratório de Dados Educacionais/UFPR a partir dos microdados do EDUCACENSO/INEP dos anos de 2007 a 2013. EDUCACENSO/INEP 2014 a 2016.

No ano de 2007, havia 14.193 docentes. Destes, 0,7% tinham o Ensino Fundamental; 2,6%, Ensino Médio Normal/Magistério; 29% possuíam o Ensino Médio; 61,5% tinham o Ensino Superior com licenciatura e 2,8% sem licenciatura. Nesse ano, havia 35,15% de professores sem a formação exigida em lei.

Nos anos de 2009-2010, houve uma diminuição perceptível no número de docentes sem licenciatura, de 26,2% para 21,7%, e um aumento no número de professores licenciados, de 40,2% para 46,7%. Em relação aos sem licenciatura, observando melhor o contraponto entre o período indicado e os demais anos, tanto anteriores quanto posteriores, constata-se uma discrepância que beira o absurdo. No entanto, não sabemos os motivos das divergências nesses dados.

No ano de 2013, houve um aumento no número de docentes da rede estadual não muito expressivo se compararmos ao crescimento do número de docentes no estado. Nesse ano, foi possível observar redução na porcentagem de professores com Ensino Fundamental, Ensino Médio e Ensino Médio Normal/Magistério, 0,06%, 2,9% e 0,9%, respectivamente. O importante a ser registrado é a variação no número de professores sem licenciatura, um aumento de 2,8%, em 2007, para 5,4%, em 2013. Em 2016, a porcentagem de professores leigos na rede estadual foi de 8,33%.

A governadora Ana Júlia, do PT não logrou êxito à frente do governo estadual e saiu derrotada na disputada das eleições de 2010 pelo seu antecessor Simão Jatene, do PSDB. O governador Jatene retornou ao governo em 2011, e está atualmente exercendo o seu segundo mandato, e avalia que a herança deixada pelo governo petista era de desorganização administrativa alarmante, com dívidas acumuladas, planos de carreira aprovados e não implementados, promoções na carreira atrasadas e mais de 10.000 mil concursados esperando por nomeação e 70.000 mil no cadastro reserva (GOVERNO JATENE, 2014, p.19).

Em 2013, o governo estadual firmou parceria com o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), no primeiro mandato do governo Jatene, quando foi assinado o protocolo de entendimento com o Tribunal de Contas do Estado (TCE-PA), a partir do qual a corte paraense passou a auditar recursos financiados pelo Banco do Estado, o BANPARÁ. O Pará é o primeiro estado brasileiro³⁴ a assinar operação de crédito para a área da educação com o BID, tendo como objetivo melhorar a qualidade da educação, ampliar o acesso à

³⁴ O último contrato de financiamento feito pelo BID na área da educação no Brasil foi em 1998, em parceria com o Governo Federal.

Educação Básica em todo o estado e o aperfeiçoamento da gestão educacional (AGÊNCIA PARÁ, 2013). O principal objetivo do empréstimo foi para investir na educação de modo a melhorar o IDEB em 30% nos próximos cinco anos.

O empréstimo foi de US\$ 200 milhões, e US\$ 150 milhões seria a contrapartida do governo do estado, para investimento na área da educação. Este empréstimo foi para capitanear o *Pacto pela Educação do Pará*, de modo a “tornar o Estado referência nacional na transformação da qualidade do ensino público” (PARÁ, 2016, p.99). A centralização dos sistemas de avaliação consistiu na forma de fixar padrões de desempenho e induzir a resultados esperados pelas escolas e pelos alunos. A supervalorização de indicadores de qualidade da educação nos sistemas públicos de ensino tem como base os indicadores internacionais, como o PISA, e que trazem modificações para o campo da formação docente, pois a orientação dos Organismos Internacionais é que, modificando a prática, é possível alcançar melhores resultados.

O valor investido destinava-se a reformar e ampliar a infraestrutura da rede escolar, adquirir equipamentos para 358 unidades escolares, ampliar o número de vagas para o Ensino Médio a partir da construção de 30 novas escolas e duas de ensino profissional, investir no sistema de avaliação do estado e da avaliação continuada de professores e melhoria do sistema de gestão de escolas (AGÊNCIA PARÁ, 2013). Além disso, o investimento seria também destinado a alguns programas, como: aceleração da aprendizagem; reforço escolar; apoio para a implementação do Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC); Programa Jovem do Futuro. O investimento também se destinava a formação e qualificação profissional, melhoria da gestão, formação e qualificação de professores.

No campo da educação, o governo Jatene consolidou seu projeto educacional centrado em ações voltadas para a melhoria dos resultados educacionais dos estudantes, por meio de Parcerias Público Privadas (PPP)³⁵ firmadas através de assinatura do Termo de

³⁵ As PPPs foram aprovadas pela Lei 11.079/2004 (BRASIL, 2004) no governo do presidente Lula da Silva e neles se “estabelece que a Parceria Público-Privado é um contrato de prestação de obras ou serviços não inferior a R\$ 20 milhões, com duração mínima de 5 e no máximo 35 anos, firmado entre empresa privada e o governo federal, estadual ou municipal. A parceria é diferente da Lei de Concessão que existe no Brasil porque na concessão comum, o pagamento é realizado com base nas tarifas cobradas dos usuários dos serviços concedidos. Já nas PPPs, o agente privado é remunerado exclusivamente pelo governo ou numa combinação de tarifas cobradas dos usuários dos serviços mais recursos públicos” (LUZ, 2015, s/p). Segundo Luz (2015), “as parcerias podem ser de dois tipos: pela Concessão Patrocinada, onde as tarifas cobradas dos usuários da concessão não são suficientes para pagar os investimentos feitos pelo parceiro privado. Assim, o poder público complementa a remuneração da empresa por meio de contribuições regulares, isto é, o pagamento do valor mais imposto e encargos. E a Concessão Administrativa que ocorre quando não é possível ou conveniente cobrar do usuário pelo

Compromisso do Pacto, entre municípios, fundações, ONGs, organizações sociais, sociedade civil e grandes empresas nacionais e locais, como a Fundação Vale, empresas de alumínio, como a *Aluminum Company of America* (ALCOA), o Grupo Agropalma S/A e o Banco do Estado do Pará (BANPARÁ), assumindo “caráter suprapartidário, intersetorial, federativo e participativo, e liderado pelo governo do Estado do Pará, em torno do objetivo de promover a melhoria da qualidade da educação pública no Estado do Pará” (PARÁ, 2016, p.99).

O governo do estado elaborou o documento *Cardápio de Projetos: 7 Resultados do Pacto pela Educação do Pará*, no qual apresenta uma lista de Programas que compõem o *Pacto pela Educação* direcionados aos profissionais da educação e redes de ensino público. Este documento está estruturado em 7 frentes: 1 – Melhorar o desempenho dos alunos; 2 – Diminuir o abandono, a evasão e a defasagem idade-série; 3 – Capacitar profissionais da educação; 4 – Melhorar a infraestrutura; 5 – Melhorar a gestão (Sistemas Estadual, Municipal e escolas); 6 – Mobilizar a sociedade; 7 – Utilizar tecnologia da informação (PARÁ, 2016a). Desse modo, o objetivo que se circunscreve é elevar em 30% o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) de todos os níveis: Ensino Fundamental I e II e Ensino Médio, em um período de 5 anos (até final de 2017).

Essa ideia de “cardápio” revela a concepção de educação adotada neste governo. Uma ideia de educação como serviço ofertado a uma clientela voltado para uma lógica dos resultados estritamente relacionados à lógica do mercado capitalista, em que se toma como princípios a produtividade, a efetividade e a eficiência.

No campo da formação em serviço, a Lei nº 8.186, de 23 de junho de 2015, que aprovou o novo PEE para o decênio 2015-2025 (PARÁ, 2015a)³⁶ para atender ao art. 8º da Lei nº 13.005/2014 (BRASIL, 2014) – Plano Nacional de Educação 2014-2024, estabelecendo que os Estados, o Distrito Federal e os Municípios deveriam elaborar seus correspondentes Planos de Educação, ou adequá-los, em consonância com as diretrizes, metas

serviço de interesse público prestado pelo parceiro privado. Por isso, a remuneração da empresa é integralmente feita por pelo poder público” (LUZ, 2015, s/p).

³⁶ Resultado do movimento de discussão que ocorreu ao longo do ano de 2013, “por meio de 123 conferências municipais, 12 conferências regionais e a conferência estadual, realizada no período de 28 a 30 de outubro de 2013, com a participação de representantes da sociedade civil. Os debates reafirmaram o compromisso coletivo em torno de um projeto educacional nacional e estadual que promova o homem e o seu meio social e natural e em correspondência com um projeto de desenvolvimento autônomo. Além disso, no período de 2013 a 2015, estado e municípios receberam assistência técnica da Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino-SASE/MEC para a elaboração ou adequação dos planos de educação, culminando com 3 encontros realizados entre outubro de 2013 a outubro de 2014, em 8 polos, atendendo o total de 111 municípios, 1 encontro, em 4 polos, no mês de março de 2015, atendendo 144 municípios” (PARÁ, 2015b, p.13-14).

e estratégias previstas no PNE, no prazo de 1 (um) ano. Este Plano de Educação previu metas e estratégias para a valorização docente evidenciando ainda a continuação do PARFOR no Estado, como se pode observar no Quadro 5, a Meta 15, estratégia 15.17, que prevê a formação de inicial de 421 profissionais da educação da REE e de 14.256 profissionais da educação da Rede Municipal de Ensino do Estado do Pará.

Quadro 5: Metas e estratégias para a Formação e Valorização dos trabalhadores da educação na Lei nº 8.186/2015

METAS	OBJETIVOS E METAS
META 15: contribuir, em regime de colaboração com a União e os Municípios, para que no prazo de 1 (um) ano de vigência do PNE, seja implementada a 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 professoras da Educação Básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam.	15.1 realizar diagnóstico anual das necessidades de formação de profissionais da educação para que as instituições públicas de educação superior atendam a demanda existente nas escolas, na vigência deste PEE; 15.2 contribuir para a oferta de vagas e acesso dos profissionais da Educação Básica aos cursos de licenciatura e pós-graduação nas IES públicas, investindo também nas condições de permanência, na vigência do PEE; 15.3 fortalecer as parcerias entre as instituições públicas e privadas de Educação Básica e os cursos de licenciatura, para que os(as) acadêmicos(as) realizem atividades complementares, atividades de extensão e estágios nas escolas, visando ao aprimoramento da formação dos profissionais que atuarão no magistério da Educação Básica; 15.4 fomentar a criação, em ambiente virtual de aprendizagem, um banco de cursos de formação continuada, de forma que os profissionais da educação possam se capacitar constantemente, em cursos a distância, a partir do primeiro ano de vigência deste PEE; 15.5 diagnosticar demandas e desenvolver programas específicos para formação de profissionais da educação para atuação nas escolas do campo, povos das águas, população fronteiriça, comunidades indígenas, quilombolas, pessoas em situações de restrição ou privação de liberdade e para a educação especial, a partir do primeiro ano de vigência deste PEE; 15.6 articular, com as IES públicas que oferecem cursos de licenciatura, a implementação do currículo desses cursos e estimular a renovação pedagógica, assegurando o foco no aprendizado do(a) estudante, com uma carga horária que assegure a formação geral e específica, em articulação com o currículo da Educação Básica, e incorporando as modernas tecnologias de informação e comunicação, a partir do segundo ano de vigência deste PEE; 15.7 apoiar, 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 fomentar a criação de 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 implementar a oferta de cursos técnicos de nível médio e tecnológicos de nível superior destinados à formação, nas respectivas áreas de atuação, dos(as) profissionais da educação de outros segmentos que não os do magistério, a partir da vigência do PEE;

	15.11 participar, em regime de colaboração entre os entes federados, da construção da política nacional de formação continuada para os profissionais da educação de outros segmentos que não os do magistério; 15.12 incentivar a participação em programa nacional de concessão de bolsas de estudos de professores(as) de idiomas das escolas públicas de Educação Básica, para que realizem estudos de imersão e aperfeiçoamento nos países que tenham como idioma nativo as línguas que lecionem, na vigência do PEE; 15.13 incentivar o desenvolvimento de modelos de formação docente para a educação profissional que valorizem a experiência prática, por meio da oferta de cursos voltados à complementação e certificação didático-pedagógica de profissionais experientes. 15.14 garantir, por meio de regime de colaboração entre união, estados e municípios, que, até 2025, 100% dos(as) professores(as) de Educação Infantil e de Ensino Fundamental tenham formação específica de nível superior, de licenciatura plena e em sua área de concurso/atuação; 15.15 garantir, até 2025, que todos(as) os(as) professores(as) de Ensino Médio possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura plena nas áreas de conhecimento em que atuam; 15.16 incluir, em articulação com as IES públicas e privadas, nos currículos de formação profissional de nível médio e superior, conhecimentos sobre educação das pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, na perspectiva da inclusão social; 15.17 Articular com as Instituições de Ensino Superior, por meio do Plano Nacional de Formação Docente – PARFOR, a formação inicial de 421 profissionais da educação da Rede Estadual de Ensino e de 14.256 profissionais da educação da Rede Municipal de Ensino do Estado do Pará.
META 16: contribuir para formar, em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da Educação Básica, até o último ano de vigência deste PEE, 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 da União e dos Municípios; 16.2 articular com as IES públicas e privadas a oferta, na sede e/ou fora dela, de cursos de formação continuada, presenciais e/ou a distância, com calendários diferenciados, para educação especial, gestão escolar, educação de jovens e adultos, Educação Infantil, educação escolar indígena, educação no campo, educação escolar quilombola e educação e gênero, a partir do primeiro ano de vigência do PEE; 16.3 apoiar a formação continuada, presencial e/ou a distância, aos(as) profissionais de educação, oferecendo-lhes cursos de aperfeiçoamento, inclusive nas novas tecnologias da informação e da comunicação, na vigência do PEE; 16.4 fomentar, em articulação com as IES, a ampliação em 10% da oferta de cursos de pós-graduação nas diferentes áreas do magistério, voltados para a prática educacional, a partir da vigência do PEE; 16.5 promover a formação continuada de docentes em todas as áreas de ensino, idiomas, Libras, braille, artes, música e cultura, no prazo de dois anos da implantação do PEE; 16.7 ampliar e efetivar, com apoio do governo federal, programa de composição de acervo de obras didáticas e paradidáticas e de literatura, e programa específico de acesso a bens culturais, incluindo obras e materiais produzidos em Libras e em braille, também em formato digital, sem prejuízo de outros, a serem disponibilizados para os(as) docentes da rede pública da Educação Básica, a partir da vigência deste PEE; 16.8 estimular o acesso ao portal eletrônico criado pelo governo federal e criar e manter um portal eletrônico estadual para subsidiar a atuação dos professores da Educação Básica; 16.9 fortalecer a formação dos(as) professores(as) das escolas públicas de

	Educação Básica, por meio da implementação das ações do Plano Nacional do Livro e Leitura, e de participação em programa nacional de disponibilização de recursos para acesso a bens culturais pelo magistério público; 16.10 promover e ampliar, em articulação com as IES, a oferta de cursos de especialização, presenciais e/ou a distância, voltados para a formação de pessoal para as diferentes áreas de ensino e, em particular, para a educação do campo, educação especial, gestão escolar, educação de jovens e adultos, incluindo pessoas em situações de restrição ou privação de liberdade e Educação Infantil; 16.11 implementar a formação inicial e continuada do pessoal técnico e administrativo, a partir da vigência do PEE.
--	---

Fonte: Pará, 2015a.

No âmbito da formação dos profissionais da educação da REE, a materialidade do PEE 2015-2015 foi tida como o norte da política educacional no segundo mandato do governo Jatene. Segundo dados do governo, no ano de 2015, ingressaram 2.910 novos profissionais na área da educação, bem como foram destinados recursos que totalizaram R\$ 6,9 milhões para capacitação em serviço de 6.794 profissionais, dentre professores, gestores e técnicos da área (PARÁ, 2016).

Os dados apresentados até aqui demonstram a emergência da formação de professores, tanto inicial quanto continuada, e este é um dos principais desafios do governo do estado em implantar políticas de valorização docente. Na subseção a seguir, é apresentada a questão do Plano de Formação Docente do Estado do Pará (PARÁ, 2009), PARFOR-Pará, evidenciando a situação da formação docente no estado com base no microdados da PNAD no período de 2007 a 2016 da evolução da formação em nível superior.

Bastos avalia que os dados apresentados sobre o número de funções docentes no estado (PARÁ, 2009) não representam a realidade atual da razão entre a demanda por formação superior e a quantidade de professores sem formação adequada, visto que

as análises feitas sobre as causas que provocaram os números elevados e sobre a falta de formação dos professores das escolas públicas do Estado do Pará são superficiais, isso porque o diagnóstico não representa a realidade concreta sobre os professores nas escolas públicas do Estado, além do que a investigação feita pelo “Protocolo SEDUC-IPES” não foi desenvolvida em uma perspectiva ampliada e qualitativa, pois não considerou as múltiplas determinações que originaram o problema sobre formação docente (BASTOS, 2013, p.117).

O diagnóstico da realidade da formação docente no Estado do Pará não pode ser visto apenas como números, apesar de eles mostrarem que há um problema a ser resolvido,

mas é preciso também levar em consideração a realidade social da Região paraense, como já anunciado no item 3.1, e que Bastos também evidencia, destacando

desigualdade social acentuada, promovida por uma história de exploração e de poucos investimentos em políticas sociais; oportunidades de formação superior concentradas nas proximidades dos grandes centros urbanos; riquezas naturais e tecnologias concentradas sobre o domínio de uma pequena parcela da população; negação histórica, por parte do Estado brasileiro, de que há uma necessidade imediata de políticas que privilegiam o combate às desigualdades e impedem o desenvolvimento da região em muitos aspectos, seja no econômico, tecnológico, científico, cultural, etc. (2013, p.117).

Portanto, a justificativa do *déficit* de qualificação docente não pode se ater apenas a elementos emergenciais, como a quantidade de funções docentes que ainda não apresentam formação em nível superior, mas sim deve ser compreendida para além do que está posto. A realidade tem múltiplas determinações, e isto também vale para a formação docente. Como exposto nesta seção, o que se apresenta são elevados índices de professores sem formação atuando principalmente na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, e, mesmo os governos federal, estadual e municipal financiando cursos de formação em serviço aos professores, ainda persistem dados tanto da falta de atratividade da carreira do magistério, como *déficit* de professores sem formação. Questões como precarização e intensificação do trabalho e baixos salários são elementos que repercutem na decisão de permanecer, sair ou ingressar na profissão docente. Os relatos das **Professoras 3, 4 e 7** foram pertinentes ao mostrar que, mesmo sendo exigida em décadas anteriores a formação em nível superior, a elas não foram dadas condições necessárias para concluir a formação.

Estamos de acordo com as palavras de Bastos ao evidenciar que as políticas de formação docente, enquanto não forem tratadas como políticas de Estado, não vão superar os índices de falta de formação, pois

não há, ainda, por parte do Estado brasileiro, uma proposta concreta que garanta a universalização do ensino público superior de qualidade em todo o Brasil; na qual priorize a construção de novas universidades públicas, que combata o sucateamento das instituições já existentes, que fomente a relação permanente entre ensino-pesquisa-extensão na formação do sujeito, e que amplie a formação do trabalhador em diferentes áreas de atuação, não só nas Licenciaturas, uma vez que os problemas, na maioria dos municípios do Estado, não estão apenas na falta de professores com formação superior, mas também na formação de médicos, engenheiros, advogados, farmacêuticos, arquitetos, dentre outras profissões, bem como uma estrutura adequada para

que esses trabalhadores possam desenvolver suas atividades profissionais com qualidade (BASTOS, 2013, p.118).

3.5 A Formação docente na perspectiva dos professores egressos e cursistas do PARFOR

Partimos da perspectiva de que a formação docente é uma particularidade da valorização docente que deve ser entendida a partir de condicionantes sociais, econômicas, históricas e políticas. Portanto, para compreender essa relação, é necessário apreender o conceito de profissão diante da dinâmica socioeconômica, política e cultural, e não apenas como o conjunto de atos legais e de saberes necessários para o exercício da profissão docente (TARDIF, 2002).

A formação profissional na concepção sócio-histórica é entendida como um processo que começa com a formação inicial e acompanha o docente ao longo de sua vida profissional,

marcado pela complexidade do conhecimento, pela reflexão, pela criatividade, pela ação, pela crítica, pelo reconhecimento da identidade cultural dos envolvidos nos processos formativos e pelas relações instauradas entre formadores e discentes (BRZEZINSKI, 2014b, p.116).

A outra concepção de formação se apoia em um projeto neoliberal, que encara a educação como mercadoria e na qual seus protagonistas se submetem às diretivas dos Organismos Internacionais, como a qualidade total, que descarta o conhecimento como base fundamental da formação docente, com as competências operativas, que coloca o trabalho voltado para a execução, sem exigências de qualificação científica, sub-remunerado e submetido à precarização e à exploração do trabalho (BRZEZINSKI, 2014b). É uma visão de mundo, de sociedade, de educação subsumida ao capital e regida pelas leis de mercado, afirma Brzezinski (2014b).

A LDB nº 9.394/1996 (BRASIL, 1996a), considerada por Neves (2013) um dos marcos jurídico-legais fundamentais para a redefinição da política neoliberal na formação dos professores, determina a necessidade de oferecer ao docente a qualificação em nível superior, em cursos de licenciatura plena, para o exercício da profissão na Educação Básica. Essa legislação flexibilizou o ingresso e a permanência de docentes formados em Cursos de nível médio, na modalidade normal, como formação mínima para atuar na Educação Infantil e nos cinco primeiros anos do Ensino Fundamental.

Desde o período de implantação do PARFOR e das primeiras turmas formadas, houve um aumento de professores com curso superior. Contudo, o êxito quantitativo desse curso, como pode ser verificado nas falas dos entrevistados desta pesquisa, não está apenas relacionado a números, mas é uma questão simbólica, pois os professores-cursistas procuraram fazer o PARFOR não somente pelas exigências legais, mas por se tratar de uma forma de rever suas práticas em sala de aula e realizar um sonho de obter um diploma de Curso Superior.

Desejo. Era um sonho muito forte dentro de mim ainda mais que eu fui parar na faculdade do meu sonho que era a UFPA, e pra mim assim foi glorioso, foi magnífico. Até hoje assim, eu me orgulho de ter passado pela UFPA apesar de nós termos muitas dificuldades. Mas eu acredito que valeu a pena. Por exemplo, eu tive muito crescimento na área do conhecimento, a maneira de ensinar, como manusear métodos mais eficazes, ou seja, mas como dizem mais presente, anual. Então assim, eu não sou mais a mesma professora. Eu mudei completamente, inclusive até hoje eu sou parabenizada pelas minhas colegas da forma que... o método, a forma que eu faço atualmente, tudo agradeço a esta formação. (Professora 1)

Era um sonho. Não deixa de ser um sonho fazer essa graduação. Quando você é inserida num contexto todo mundo fazia parte dessa situação menos eu. Então, vontade eu sempre tive, mas só que eu ficava só naquela questão de eu vou fazer e não fazia. (Professora 3)

A formação em nível superior é uma conquista que pode servir como inspiração para seus filhos seguirem seus passos, segundo a **Professora 4**:

Olha, é uma coisa assim [...] não sei, nem como te explicar! Porque é aquela tal história, né! Vim de uma família pobre, vó lavadeira, mãe doméstica, né! Meu pai faleceu quando eu tinha 17 anos de idade. E da minha família eu fui a primeira que consegui concluir o nível superior. Tenho mais três irmãos. A minha irmã caçula agora que terminou a pedagogia, ela formou também agora, no mês de março. E assim, é uma conquista muito grande. E por outro lado a realização pessoal nossa, que o que a gente pode repassar para os nossos filhos, entendeu? Eu tenho 4 filhos e eu espero que eles percebam que apesar de toda as lutas, que apesar de todas dificuldades eu não parei, né! Mas aí tem a minha pessoa que meus filhos, podem dizer assim: “não, a minha mãe ela não parou, então eu posso também ir mais além!”. Então, eu acho que, quando a gente consegue abraçar isso, dizer: “eu tenho um nível superior”. Não é pra mim é para aquela pessoa que tá ali, pro filho, até mesmo, para os meus irmãos, de repente, mesmo o mais velho que tá com 52 anos agora, ele pode dizer assim: “dá pra fazer, eu posso fazer! A minha irmã conseguiu, eu também consigo, né!” Eu acredito que a gente faz isso, a gente vira espelho pro outro, pro outro saber que se você conseguiu, ele também pode conseguir.

As expectativas que envolvem a formação expressas pelos professores têm uma relação direta com a qualificação como forma de melhorar suas práticas e como mudança de vida. Como relatado aqui, o PARFOR é um programa, para muitos, a única oportunidade de cursar o nível superior ou permanecer atuantes na profissão, seja por escolha, seja por condição. Neste último caso, a formação inicial pode ser uma oportunidade de (re)significação de conceitos, teorias, escola, docência e vida. Além disso, é enfatizada a importância para uma maior conscientização como sujeitos trabalhadores.

Nesse pouquinho nossa quantas coisas eu aprendi e mudei. Principalmente com a teoria. Por eu não ter essa teoria eu abria muito a boca quando eu ia para os cursos. Só falavam em teoria, teoria, eu queria prática. Porque eu não enxergava que a teoria faz com que a prática ande. Eu só enxergava a prática. Então o PARFOR nesse pouco tempo fez eu entender que a teoria é muito importante. Então eu acho que na minha vida não foi o suficiente mais pra mim, pro meu ego foi tudo. (Professora 3)

Olha pra mim foi de grande valia, né, [começou a se emocionar] porque foi muita luta, mas eu aprendi coisas muito maravilhosas no PARFOR. Nós fizemos um trabalho com ela sobre finanças, né? O que vai pra escola? A gente não sabe nada disso, né. Então eu fui ver isso na faculdade. Os direitos que a gente tem sim, né, que a gente pode reivindicar também. A minha prática também melhorou muito, melhorou muito. Porque eu comecei a trabalhar textos com as crianças que eu não trabalhava. Vi o outro lado da situação, né, das crianças. Que como a professora também falava isso: “que olha a criança tem direito isso, daquilo, daquilo outro”. Mas aí não passa, né? Aí tu não sabes como buscar, como reivindicar, então eu consegui isso lá, entendeu? (Professora 6)

Na pesquisa TDEBP, os participantes, ao expressarem opinião sobre a atual política nacional de formação docente, apresentaram os seguintes resultados: 39,76% afirmaram ser satisfatória, mas que deve ser melhorada; 25,35% revelaram que é insatisfatória, pois não contempla a maioria dos docentes em atividade; 22,62% responderam que a política nacional de formação docente é insatisfatória e que precisa ser reformulada; 4,51% manifestaram desconhecer a atual política nacional de formação docente; 4,43% afirmaram ser satisfatória por oferecer boas oportunidades de formação em serviço; e 2,59% não responderam esta questão (GESTRADO/UFPA, 2010).

Os dados da pesquisa TDEBP contrastam com aqueles recolhidos especificamente para esta Tese. No que concerne à opinião das professoras da REE egressas do PARFOR sobre a atual política nacional de formação, houve uma professora que declarou não a

conhecer. Três docentes consideraram que a atual política é insatisfatória, pois não contempla a maioria dos docentes, e deve ser reformulada. Apesar de considerar satisfatória, duas docentes avaliam que a política de formação docente deve ser melhorada. Ou seja, há um desconhecimento e uma insatisfação sobre o assunto, o que pode significar que, de fato, tais políticas não estão atingindo os professores.

Tabela 19: Distribuição das docentes quanto à opinião sobre a atual política nacional de formação docente – 2016

Perguntas	Frequência
Não conheço a atual política nacional de formação docente	1
Insatisfatória e precisa ser reformulada	2
Satisfatória, mas deve ser melhorada	2
Insatisfatória, pois não contempla a maioria dos docentes em atividade	1
Satisfatória, pois oferece boas oportunidades de formação em serviço	1
Total	7

FONTE: SOUZA, 2016.

Em contrapartida, os entrevistados do Grupo Focal ressaltaram a importância das ações realizadas e dos programas de formação continuada também como o PARFOR, como por exemplo, o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). Há relatos de aumentos de programas desse tipo e de sua importância.

Eu acredito que atualmente está havendo sim muitas políticas públicas voltadas para essa questão da formação do professor. Nós... como a colega contou, tem a questão do Pacto, né, o PNAIC, porque eles apresentam um objetivo, mas para que esse objetivo seja alcançado, nós passamos por uma formação, né, que isso contribui, né, com a nossa profissão, nós aqui, que somos do PARFOR, nós estamos tendo esta oportunidade de estar hoje aqui na Universidade Federal do Pará, e ainda com o objetivo de ir mais além, né, se nós não tivéssemos tido esta oportunidade de estar aqui hoje, eu poderia estar pensando apenas na minha aposentadoria. Como o PARFOR me deu esta oportunidade, eu quero ser doutor da educação, entendeu? [...] Eu sou uma pessoa que já fiz várias formações continuadas, apesar de não ainda ser graduada, mas já fiz várias formações continuadas, que eu vejo que é uma valorização, né? A gente sabe que esses cursos de formação continuada, eles têm algumas coisas que não é importante pontuar aqui, acabam sendo às vezes desnecessárias, mas que eles contribuem com a nossa formação de professor, sim. A gente ouve relato de colegas na sala que dizem assim: “há vinte anos atrás eu fiz isso, hoje eu não faço mais”. Por que eles não fazem mais isso? Porque ele está tendo a oportunidade de ter um novo olhar para a educação. (Professora GF 6)

Identificamos que os professores consideram deficitária a formação continuada que recebem por suas Secretarias e que essa formação é pouco relacionada à realidade concreta que vivenciam na escola. Não há estímulo à formação continuada, tampouco condições dignas para realizar a formação em serviço, ofertado pelo PARFOR. A falta de materiais para melhorar o trabalho pedagógico na sala de aula também foi pontuada pelos professores. O caráter improvisado de tais atividades formativas, uma vez em que, em alguns municípios, há formações feitas em ginásios, sem apresentar conteúdos relevantes, bem como direcionamento somente para os professores que atuam em um determinado segmento da educação.

Eu vejo também por outro lado. Existem muitos profissionais que buscam essa formação, independente, ou não, do município estar adotando. [...] geralmente no início do ano – existe algumas formações, né? Mas particularmente pelo meu município, eu vejo muito defasado. Por quê? Porque: “Ah, vamos fazer formação para os professores”. Aí, o que se faz? Enche-se o ginásio, com todo que é tipo de professor e, na realidade, aquela formação, que era pra ser benéfica pra um grupo, acaba não alcançando o que realmente era aquilo que estávamos querendo, né? Por que? Porque [...] existem algumas políticas, né, que a gente sabe que gira em torno de todo esse processo e acaba fugindo do foco que é: formar realmente professores pra trabalhar na sala de aula. E ao irmos pra esses encontros nós percebemos que não é isso que acontece. Querem mais um aglomerado de professores e querem que todo mundo fique no meio; que você é obrigado a ir; se você não for você vai levar falta na sua escola, porque é uma semana, né, que tem de formação, e acaba não tendo é... Como eu posso falar?... Essa recíproca pra nós enquanto educador, né, mas também o professor em si ele precisa sim tá buscando, né, já que aquilo ali não correspondeu ao que ele queria, ele precisa sim tá buscando em outros locais, como eu digo, é de indivíduo pra indivíduo. (Professora GF 5)

Para a maior parte dos sujeitos da pesquisa, o PARFOR foi a primeira graduação, apesar de a maioria dos participantes ter até 30 anos de atividade como docente. Os motivos apresentados vão desde a falta de recursos financeiros para pagar as mensalidades de uma faculdade privada, passando pela impossibilidade em função dos filhos pequenos, da ausência de uma instituição no local de residência, até mesmo ao fato de não considerarem importante essa formação. Mas isto não os/as eximiu de fazerem cursos de atualização, aperfeiçoamentos que eram ofertados pela Secretaria de Educação.

Os relatos das professoras evidenciam que a pressão exercida a partir das políticas educacionais da década de 2000 ocasionaram uma corrida em busca de qualificação exigida em lei. Contudo, devido à falta de recursos financeiros para se manter em faculdades

particulares e pela falta de oferta de cursos em instituições públicas, acabaram por abandonar a formação. Isto não foi impedimento para procurar outras formas de ingresso em curso de nível superior, como se pode constatar com o caso da **Professora 4**, que buscou em um Programa de Bolsa (financiamento é o FIES), como o PROUNI, para realizar as exigências da política para que os professores tivessem curso de nível superior. Contudo, a professora relata que o Curso de Letras que obteve em uma universidade particular não garantiu que ela atendesse às exigências legais, pois essa licenciatura não a credenciava a trabalhar nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Então ela viu novamente a necessidade de cursar Pedagogia, o que foi efetivado pela formação no PARFOR:

A partir de 2000 pra cá, aquela história de que o professor para poder estar trabalhando, atuando de 1ª a 4ª, ele tinha que ter uma graduação. Então antes de eu entrar no PARFOR, eu tentei fazer a UVA. Aí, eu comecei a fazer o ENEM, então [...] E aí surgiu a oportunidade de me inscrever no PROUNI, né? Também foi uma luta muito grande, mas graças a Deus eu consegui e aí eu consegui fazer letras na ESMAC³⁷. Então, já era uma graduação. Então, eu tinha que ter uma graduação, naquele momento eles não estavam exigindo a Pedagogia. Eles exigiam uma graduação. E aí, fui e fiz Letras na ESMAC de 2005 até 2008. Depois de 2008, quando foi em 2010, aí... realmente eles começaram novamente a nos pressionar: “tem que ter a Pedagogia”. E aí foi que o começamos a ouvir falar do PARFOR. A fazer a inscrição pela Plataforma Freire e tudo mais. Pela Plataforma eu não consegui. Eu já vim conseguir a efetivar a inscrição pelo portal mesmo da SEDUC, que também foi uma outra luta. Eu cheguei a perder essa inscrição, tive que correr atrás até que pudesse cursar a pedagogia. E foi por isso realmente que eu corri atrás, procurei por todos os meios adentrar no PARFOR e graças a Deus, foi o que eu consegui, então... Agora que tô assim... como é que se diz? Dentro da lei! Trabalhando com o fundamental menor [de 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental] e tendo a pedagogia que é o que é o exigido, pra poder trabalhar nessa área. (Professora 4)

É importante registrar que a **Professora 4**, após obtenção de diploma em nível superior, não pôde atuar no Ensino Fundamental anos finais (5º ao 9º ano) na disciplina de Letras. De acordo com a docente, quando foi levar à SEDUC a documentação comprobatória de que já possuía curso de graduação, ela permaneceu ministrando aula de 1ª ao 5º ano. O impedimento está no fato de que seu ingresso é em turmas de 1º ao 5º ano e, para mudar de etapa, ela precisaria fazer um outro concurso público.

³⁷ Escola Superior Madre Celeste.

Eles não me lotaram em outro lugar. A pretensão era fazer isso a partir de 2010 se eu não tivesse ingressando...fazendo a pedagogia. Foi em 2013, até que chegou aqui na escola, a portaria exigindo, né? O nome das professoras, que atuavam e a titulação, se nós já tínhamos a pedagogia ou se ainda estávamos cursando. Porque se nós não tivéssemos cursando, aí sim, nós teríamos que sair da 1ª a 4ª e trabalhar na nossa área. Sem concurso! (Professora 4)

As políticas públicas educacionais, com as devidas mediações, tomam como parâmetro as orientações dos Organismos Internacionais, em destaque o Banco Mundial, que evidencia a formação docente como um dos componentes para melhoria da educação, porém, difundindo a ideia de que a formação inicial de professores é algo que custa muito caro e sem retorno imediato e não muito eficaz no processo de aprendizagem para alcançar a qualidade na educação pública (BANCO MUNDIAL, 1995).

Portanto, tomando como base a relação custo-benefício, a orientação é que os governos priorizem a formação continuada em serviço, em detrimento da inicial, incentivando a utilização da modalidade de Educação a Distância (EaD) em detrimento da educação presencial. Ferreira sintetiza claramente o que BM prioriza para as políticas de formação docente e que o Brasil vem seguindo, fazendo algumas mediações:

o Banco Mundial como o mais presente nas orientações, elaborações e implementações das políticas de formação docente brasileira, uma vez que a referida instituição financeira, tendo em vista a relação custo-benefício, enfatiza em seus documentos a Formação Continuada em detrimento da Formação Inicial, privilegiando naquela o conhecimento do conteúdo das matérias e desmerecendo o conhecimento pedagógico que os professores possam vir a desenvolver, assim potencializando a Educação à Distância (EAD) com base na afirmação de que o custo desta modalidade de formação é menor que as modalidades de Educação Presencial (2005, p.19).

Os Organismos Internacionais, como o BM, a OCDE, a UNESCO/OREALC, colocam a formação docente como importante para a melhoria da qualidade da educação, pois centralizam toda a responsabilidade no professor, desconsiderando outros fatores, tais como condições de trabalho, salários, falta do plano de carreira etc.

Esses Organismos Internacionais, especificamente o Banco Mundial, têm os professores como o principal vilão da (falta de) qualidade do ensino e reforçam em seus documentos que os resultados educacionais têm relação com a incompetência desses profissionais, seja pela falta de formação inicial e continuada adequada, seja pelas práticas pedagógicas que não atraem e nem envolvem os estudantes em sala de aula, ou ainda por

possuírem pouco domínio de conteúdo e dos métodos de ensino, ficando atrelados apenas ao uso do quadro (BRUNS; EVANS; LUQUE, 2010; BRUNS; LUQUE, 2014).

Os apontamentos desses Organismos não levam em consideração a realidade concreta em que se encontra a escola pública brasileira, incluindo a categoria docente que está em um processo de desqualificação, de precarização e de exploração, assim como não consideram as condições materiais dos educandos, sua organização familiar, ou desorganização, características culturais etc., palco de enfrentamento cotidiano dessa categoria.

Essa “obrigação de resultados” que hoje é imposta ao professor não leva em conta, na maioria das vezes, as questões estruturais e conjunturais que envolvem a profissão, tais como condições de trabalho, o que implica em turmas com mais de 50 alunos; falta de uma política de valorização do magistério, o que inclui plano de cargos e salários e um plano de formação continuada; formas de contratação temporária; uma política previdenciária que permita ao docente se aposentar com dignidade, dentre outras questões fundamentais que deixam de ser consideradas nessas regulações que incidem sobre o trabalho docente, precarizando-o e flexibilizando-o (MAUÉS, 2008, p.10).

Nóvoa (2014) apresenta alguns aspectos acerca da retórica socializada de que os professores são os responsáveis por construir a “sociedade do futuro” e são sujeitos importantes para o enfrentamento dos “desafios do futuro”. Seja qual for o motivo, os professores estão no centro das discussões políticas. Tentando analisar os discursos em torno da situação docente, o autor toma como palavra-chave o binômio excesso-pobreza. Segundo Nóvoa (2014), o discurso em excesso escamoteia a pobreza das práticas políticas educativas que na verdade são contraditórias aos objetivos que se propõem. Em segundo lugar, o excesso das linguagens dos especialistas internacionais, anunciando nos seus documentos a centralidade dos professores, revela a pobreza dos Programas de Formação de Professores, pois esses especialistas centram atenção na formação inicial (com medidas de certificação docente) e continuada dos professores (que visam à avaliação), o que se configura numa forma de escolarização da formação de professores, consolidando um “mercado da formação docente” altamente lucrativo, mas sem benefícios visíveis.

Com a certificação em massa, o diploma docente se tornou a garantia da competência, para os defensores de políticas aligeiradas.

Credencial de competência cultural, o diploma outorga ao portador um valor convencional, constante e garantido juridicamente da sua relação com os conhecimentos. Esse diploma é o instrumento que permite a “intercambiabilidade” dos profissionais. Institucionalizar as práticas pedagógicas mais ou menos espontâneas em práticas pedagógicas organizadas nas escolas implicou um processo de definição profissional que estabeleceu os limites e maneiras da circulação e apropriação dos saberes, de estudantes e professoras. Também significou excluir a escola e as professoras da produção de saberes válidos socialmente (YANNOULAS, 2011, p.281).

O mercado de formação docente é permeado por discursos em que, de um lado, está a centralidade dos professores na sociedade contemporânea e, do outro, a relação direta que existe entre a (baixa) qualidade dos sistemas de ensino público e a (baixa) qualidade na formação docente (SOUZA; SARTI, 2014). Esses discursos são fundamentados no *argumento da incompetência do professor* (SOUZA, 2006). Isto estaria sendo reforçado pela crise do *déficit* de professores e da falta de qualificação que se instaurou na educação, como gênese do fracasso escolar.

O *argumento da incompetência* propõe que a qualidade do ensino é baixa porque a formação docente, especialmente a formação inicial, é pobre e insuficiente. Decorreria daí a incompetência do professor em lidar com seus alunos, especialmente os mais pobres. Para resolver a situação, propõe-se o investimento em programas de formação continuada, entendidos como recurso para sanar as deficiências da formação inicial docente (SOUZA; SARTI, 2014, p. 98).

Há um interesse político, social e econômico dos governos federal, estadual e municipal em promover, fomentar e gerir recursos para formação e capacitação de professores em serviço. No âmbito da reestruturação produtiva e da busca por competitividade, a mídia foi responsável por alastrar, e tonar consensual, o *slogan* da qualidade, advinda das reformas educacionais na América Latina e Caribe “sobre o imperativo de se melhorar os indicadores educacionais, visando apoiar a criação de parâmetros e avaliações para os vários níveis e modalidades de ensino” (SHIROMA; SCHNEIDER, 2013, p.90-91). Avaliar o desempenho do professor tornou-se primordial para melhorar os índices educacionais no país, na ótica dos reformadores da educação. Para tanto, imputaram às reformas educativas a lógica da avaliação do desempenho docente entendida

como um mecanismo promotor de racionalização de custos e recursos docentes e como uma política cujos resultados afetariam o desenho dos

currículos e programas de formação inicial e contínua de professores, no sentido de adequá-los aos padrões de competência esperados dos docentes (SHIROMA; SCHNEIDER, 2013, p.92).

No documento do BM *Achieving world class education in Brazil: the next agenda* (BRUNS; EVANS; LUQUE, 2010), há uma clara evidência da responsabilização dos docentes perante os resultados educacionais. Neste caso, o BM visualiza como a política educacional poderá recrutar (bons) professores e melhorar o desempenho daqueles que estão em serviço. A proposta que está implícita é de “atingir e remodelar a formação via avaliação desde o início da carreira” (SHIROMA; SCHNEIDER, 2013, p.92). Para tanto, haveria necessidade de uma reformulação na trajetória da carreira docente com base em três elementos: atrair pessoas de alto nível; apoiar a melhoria contínua na prática; recompensar o desempenho (BRUNS, EVANS; LUQUE, 2010).

A mobilização para que os professores participem dos processos formativos é feita por meio de alguns *slogans*, como “precisamos de professores” (OCDE, 2004). Os governos nas diferentes esferas do poder público, em seus discursos, sempre se referem à qualificação do professor como prioridade. No entanto, ao convocarem os professores à qualificação (formação continuada), o fazem imputando-lhes responsabilidade por alguns custos dessa qualificação. O caso do PARFOR, em que grande parte dos docentes selecionados se desloca para outras cidades, por vezes distantes do domicílio, lá permanecendo por dois meses e tendo que custear material, alimentação e hospedagem, as falas dos professores expressaram sentimentos de desvalorização docente, em função de maior desresponsabilização do governo com essa formação.

Nesse contexto, ao professor foi imputada a responsabilidade pelo fracasso escolar – seja pela sua (falta de) formação, seja pelos métodos e técnicas pedagógicas (ultrapassados) utilizados etc. Este é um dos problemas complexos enfrentados pela educação brasileira atualmente, e o professor acaba apontado como grande causador desse fracasso, já que carrega a responsabilidade pelos resultados das avaliações externas e internas. Entretanto, antes de se culpar os professores pelos resultados tidos como negativos, como, por exemplo, no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), mister se faz analisar suas efetivas condições de trabalho, até mesmo por uma questão de justiça, detectando se estas podem estar afetando o seu desempenho, interferindo, assim, negativamente, no processo ensino-aprendizagem e no desempenho escolar dos estudantes que vem sendo aferido. As precárias condições às quais estão submetidos os professores da Educação Básica, aliadas às

crescentes cobranças por resultados, impostas pelo *accountability*, acabam, sim, repercutindo sobre os resultados desfavoráveis dos estudantes, ao favorecimento do insucesso escolar.

Consideramos que o problema que afeta a realidade da educação brasileira está em determinantes, tais como a falta de efetivação de políticas públicas para a valorização docente, como, por exemplo: remuneração incompatível com a dedicação ao trabalho realizado; precária condição física e estrutural para realizar o trabalho; desrespeito aos direitos trabalhistas; falta de atratividade na carreira docente do magistério da Educação Básica; aumento das horas não remuneradas de trabalho, pois o professor de alguma forma sempre leva trabalho para realizar em casa; descumprimento da lei que garante o pagamento do piso salarial aos professores; política de aumento salarial via gratificação de desempenho; formação inicial e continuada ofertada em instituições sem qualidade; realização de múltiplas e flexibilizadas funções, enfraquecendo o trabalho como atividade totalizante, entre outros motivos. Estes elementos revelam a situação precária em que se desenvolve o trabalho do docente.

IV – TRABALHO DOCENTE NA EDUCAÇÃO BÁSICA NO ESTADO DO PARÁ: EVIDÊNCIAS DA (DES)VALORIZAÇÃO DOCENTE

Iniciamos esta seção traçando o perfil dos sujeitos da pesquisa. Para tanto, fornecemos uma visão geral de dimensão constitutiva do trabalho docente, identificando os professores egressos e cursistas atuantes na Educação Básica do Estado do Pará, analisando os aspectos de seu trabalho, tempo de trabalho na educação e na unidade escolar, modalidade ou etapa em que atuam. Os dados permitiram um processo de reflexão sobre quem são os professores da Educação Básica.

A outra parte da seção apresenta as falas dos professores-cursistas e egressos do PARFOR sobre a forma como percebem a profissão professor, com o objetivo de oferecer elementos da valorização a partir dos seguintes indicadores imbricados à profissão docente: **formação, carreira e salário**. Isto nos traz pistas para analisar como o professor se vê na sociedade contemporânea, se ele compreende que a valorização está relacionada a outros fatores para além daqueles que elencamos.

Os sujeitos envolvidos nesta pesquisa foram selecionados a partir de levantamento junto ao Instituto de Ciências da Educação da UFPA, Faculdade de Educação, dos professores-cursistas da REE efetivos que cursavam Pedagogia/PARFOR. Contudo, esses dados separados, a contemplar as categorias de sujeitos atuantes nas redes educacionais do Estado e dos municípios, não nos foram fornecidos. Portanto, não querendo abrir mão da realização de uma entrevista coletiva que nos possibilitasse analisar uma realidade heterogênea sobre a valorização docente na rede pública de ensino do Pará, realizamos um Grupo Focal com doze professores-cursistas do PARFOR/Pedagogia/Belém oriundos de oito municípios do Pará: Belém, Ananindeua, Marituba, Acará, Cametá, Cachoeira do Arari, Muaná e Salinópolis.

Os doze professores-cursistas do PARFOR participantes do Grupo Focal cursavam o 6º período de Pedagogia na UFPA. Elaboramos um questionário para definir o perfil desses professores. Em relação ao tempo de atuação no magistério, dois atuam entre cinco e nove anos, três estão no magistério básico entre 10 a 14 anos, e sete já exercem a docência há mais de 15 anos, conforme detalhado no Quadro 6.

Quadro 6: Distribuição dos professores-cursistas do PARFOR de acordo com o tempo de atuação no magistério da Educação Básica – 2016

Tempo de atuação no magistério da Educação Básica	Nº de Docentes
5 a 9 anos	02
10 a 14 anos	03
15 a 19 anos	03
De 20 anos em diante	04
Total de docentes	12

Fonte: SOUZA, 2016.

Sobre o tempo de trabalho na escola em que desenvolvem seu trabalho, seis docentes estão entre 01 e 05 anos, dois já exercem entre 06 e 10 anos, dois entre 11 e 15 anos, e dois tem mais de 15 anos trabalhando na mesma unidade educacional. Nota-se que mais de 50% dos entrevistados têm mais de 10 anos atuando no magistério, o que significa que esse tempo se torna um dado relevante no traçado do perfil deste profissional. Corroboramos com Tardif (2002) quando afirma que o tempo demarca a identidade docente, fruto da vivência e da atuação profissional. Desse modo, o tempo do magistério é mais que um dado numérico, é um tempo vivido de experiência, das relações com alunos, professores, diretores e comunidade escolar de maneira geral. É um tempo em que as relações são perpassadas de conflitos, internos e externos. Essa reflexão serve para o quadro a seguir (Quadro 7), que traz o tempo de serviço que os docentes atuam em uma mesma escola.

Quadro 7: Distribuição dos professores-cursistas do PARFOR de acordo com o tempo que trabalham na atual escola em que estão lotados – 2016

Tempo de trabalho na atual escola	Nº Docentes
01 a 05 anos	6
06 a 10 anos	2
11 anos a 15 anos	2
Mais de 15 anos	2
Total de docentes	12

Fonte: SOUZA, 2016.

No Quadro 8, está a distribuição dos professores-cursistas de acordo com a etapa/modalidade da educação em que estão atuando na rede estadual ou municipal. No tocante ao regime de trabalho semanal na unidade educacional, a maioria tem 40 horas semanais, e apenas um professor está com 20 horas.

Quadro 8: Distribuição dos professores-cursistas do PARFOR de acordo com a etapa da Educação Básica/Modalidade de ensino em que atuam – 2016

Etapa da Educação Básica/Modalidade	Nº Docentes
Educação Infantil	1
Ensino Fundamental Anos Iniciais	7
Ensino Fundamental Anos Finais e Educação de Jovens e Adultos ³⁸	1
Ensino Médio	0
Multissérie	1
Educação Infantil e Ensino Fundamental ³⁹	2
Total de docentes	12

Fonte: SOUZA, 2016.

Em se tratando da formação acadêmica dos participantes do Grupo Focal, dois deles já possuem graduação, sendo que um tinha especialização. Os docentes que indicaram ter nível superior têm graduação em Serviço Social e outro em Licenciatura em Língua Portuguesa com Pós-Graduação *lato sensu* em Metodologia em Língua Estrangeira. A docente que tem formação em Serviço Social está atuando no Ciclo I do Ensino Fundamental Anos Iniciais (corresponde ao 1º ao 3º ano) na rede municipal. Esses dados são melhor sistematizados no Quadro 9.

Quadro 9: Distribuição dos professores-cursistas do PARFOR de acordo com a formação acadêmica - 2016

Formação Acadêmica	Nº Docentes
Nível Médio – Magistério	06
Nível Superior	01
Nível Superior - Incompleto	04
Pós-Graduação <i>lato sensu</i>	01
Total de docentes	12

Fonte: SOUZA, 2016

Em relação ao perfil das professoras da REE egressas do PARFOR, a maioria tem mais de trinta anos de serviço no magistério da Educação Básica, não necessariamente na mesma unidade educacional, pois, de acordo com a pesquisa, uma professora teve dificuldade de continuar na mesma escola devido às perseguições que sofrera durante o período em que estava cursando o PARFOR. Portanto, o tempo de serviço na unidade educacional foi de acordo com o quadro a seguir.

³⁸ Professores que indicaram trabalhar tanto no Ensino Fundamental Anos Finais quanto na EJA.

³⁹ Professores que marcaram as duas opções. Há a possibilidade de trabalhar 20 horas na Educação Infantil e 20 horas no Ensino Fundamental Anos Iniciais

Quadro 10: Tempo de serviço das professoras egressas do PARFOR na atual unidade educacional da REE- 2016.

Categoria	Tempo na unidade educacional atual
Até 1 ano	1
Mais de 1 até 3 anos	-
Mais de 3 até 5 anos	-
Mais de 5 até 10 anos	2
Mais de 10 até 15 anos	2
Mais de 15 até 30 anos	2
Acima de 30 anos	-
Total	7

FONTE: SOUZA, 2016.

As professoras egressas do PARFOR exercem as atividades nos anos iniciais do Ensino Fundamental que correspondem de 1º ao 5º ano. São professoras que já estão perto da aposentadoria e situam-se na faixa etária compreendida entre 49 e 57 anos de idade. Quanto à situação conjugal, há uma diversidade de situações: solteiras, casadas, separada e vive com companheiro. Todas têm filhos.

As categorias que emergiram das falas dos sujeitos pesquisados representam questões sobre feminização do magistério, precarização e intensificação do trabalho, profissionalização e desprofissionalização, valorização e desvalorização social e profissional docente e responsabilização dos professores. Essas categorias nos forneceram o percurso teórico para a análise dos dados da pesquisa.

Na subseção a seguir, tratamos da análise das categorias que elencamos para a valorização docente. A primeira é a concepção de profissão docente. Para tanto, apresentamos de forma direta a própria concepção de cada professor egresso e cursista do PARFOR e, a partir daí, extraímos os elementos da valorização docente. Identificamos que a compreensão de profissão docente evocada nas falas dos professores-cursistas e das egressas do PARFOR, a partir do questionamento *O que você acha de ser professor(a)?*, é expressa a partir de atividade vocativa, realização pessoal e profissional, responsabilidade pela educabilidade do aluno, profissão enquanto tradição, e evidencia-se ainda que a profissão docente se faça na prática diária. Todos os entrevistados gostam do que fazem, e suas falas são permeadas de sentimentos, revoltas e angústias.

4.1 A concepção de profissão docente

Para entrarmos na discussão sobre a valorização docente, é necessária a discussão sobre a constituição da profissão docente. Essa discussão nos servirá para apresentar relações que contribuem para a compreensão do nosso objeto de estudo no contexto da organização e da regulação da educação no movimento de reformas educativas que transcorre desde a década de 90 do século XX. Entender como os professores-cursistas e egressos do PARFOR se percebem enquanto sujeitos sociais passíveis de mudanças (sócio-histórica, cultural e econômica) na sua condição docente foi a forma que utilizamos para atingir o seguinte objetivo específico da pesquisa: *Avaliar como os professores-cursistas e egressos do PARFOR, no Estado do Pará, percebem a política de valorização docente*. Entendemos que a forma como o docente percebe a profissão contribui para desvelar o entendimento de valorização docente.

4.1.1 Vocação e feminização do magistério

A profissão é o *status* mais elevado na divisão técnica e social do trabalho e “remete necessariamente às classes sociais e a reprodução das desigualdades” (MAUÉS, 2006, p.141-142). Segundo a sociologia das profissões de abordagem conflitualista ou crítica (BOURDONCLE, 1993 *apud* MAUÉS, 2006), a profissão emerge dos conflitos de classe e também das questões de gênero. A profissão, nessa abordagem, se organiza a partir do processo político do controle do mercado e das condições de trabalho adquiridas por um grupo social num determinado momento histórico e, portanto, é possível observar a partir dela os conflitos de classe numa profissão. Na docência, por exemplo, a profissão representa a estrutura de classe social na sociedade capitalista tendo que ser consideradas questões como: a origem, a situação e a posição de classe dos docentes em diferentes níveis de ensino (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio e Educação Superior). Mas é imperioso apontar que, de acordo com a abordagem conflitualista, “o professor não forma uma nova classe dominante, ao contrário, é cada vez mais assalariado, submetido ao controle e ao poder do mercado” (MAUÉS, 2006, p.143).

A construção da profissão docente traz a marca da ambiguidade. Os estudos de Nóvoa identificam que, no século XIX, se consolidou uma imagem do professor que ainda permanece nas referências ao magistério docente atualmente, relacionada

ao apostolado e ao sacerdócio, com a humildade e a obediência devidas aos funcionários públicos, tudo isto envolto numa auréola algo mística de valorização das qualidades de relação e de compreensão da pessoa humana” eram “considerados como apóstolos da civilização (1992, p.02).

De acordo com Oliveira (2010, p.19), os sistemas escolares modernos emergem da organização do Estado moderno, e,

Assim, a primeira grande luta pela profissionalização do magistério esbarra no estatuto funcional que, por meio da conversão dos professores em servidores públicos e, portanto, funcionários do Estado, retira-lhe a autonomia e autocontrole sobre seu ofício (2010, p.19).

Nesse contexto, é o aparato do Estado que regulamenta a docência. Diante dessa organização, os docentes ocuparam um *status* ambíguo, pois “*el docente era un apóstol y al mismo tiempo un funcionario*” (TENTI FANFANI, 2007, p.342). Contudo, ainda prevalecia a obediência como a “chave-mestra do trabalho docente”, em que os professores eram considerados agora como “agentes sociais investidos de uma multidão de missões, variáveis segundo as ideologias e os contextos políticos e econômicos vigentes (TARDIF; LESSARD, 2009, p.36).

Por una parte, su actividad era definida como una misión cuya dignidad derivaba de la elevada función social que se le asignaba a la escuela (la conformación del ciudadano de la república moderna, la transmisión de valores universales que estaban más allá de toda discusión, la construcción de la idea de Patria etc.). Pero por la otra, el maestro era también un funcionario con un lugar muy preciso en una estructura jerárquica dominada por un conjunto de regulaciones y normas que definían con precisión sus responsabilidades, tareas e incumbências (TENTI FANFANI, 2007, p.342)⁴⁰.

⁴⁰ Por um lado, a sua atividade foi definida como uma missão cuja dignidade derivada da alta função social que foi atribuído à escola (a formação do cidadão da república moderna, a transmissão de valores universais que estavam fora de discussão, construção da idéia de Patria etc.). Mas, por outro lado, o professor também era um oficial com um lugar muito preciso em uma estrutura hierárquica dominada por um conjunto de normas e regras definidas com precisão as suas responsabilidades, tarefas e atribuições. (Tradução direta)

Algumas características associadas ao trabalho docente como “*Masividad, heterogeneidad y desigualdade*” constituem fenômenos objetivos que podem estar relacionados a imagens sociais que estiveram presentes anteriormente ao desenvolvimento do ofício docente “*caracterizado por la estandarización y la homogeneidad relativas*”, mas que continuam a rondar o magistério enquanto “*vocación o un apostolado*” (TENTI FANFANI, 2005, p.19). Por vocação, Tardif entende que “trata-se de um movimento interior – um *élan* íntimo, uma força subjetiva – pelo qual nos sentimos chamados a cumprir uma importante missão” (2013, p.555).

Tal percepção da profissão docente pode ser claramente evidenciada na fala da **Professora 1**, que entrou no magistério aos dezessete anos de idade, e desde a infância suas brincadeiras eram em ser professora e por isso a “crença [...] que ser professora é uma doação, é uma atitude vocacional”, foi sendo construída desde a infância. Para esta docente, exercer o magistério é uma profissão que lhe permite se “doar para ajudar o ser humano” (Professora 1). Por isso, ela sintetiza que “ser professora [...] é um dom”.

Maués aponta que essa marca histórica na profissão docente enquanto missionário “tem repercussões fortes na organização estrutural da profissão”, pois isto de certa forma “inibiu-os durante muito tempo de reivindicarem melhores salários, condições mais dignas de trabalho, regulamentação das atividades” (2006, p.138). Não se reconhecia a função social do docente, dele, o professor, enquanto detentor dos processos de escolarização e socialização do saber. Na escola, enquanto função de reprodução social, o professor assumia, nesses termos, a missão de “desenvolver o trabalho de inculcação de normas e valores que garantam a manutenção da sociedade capitalista” (MAUÉS, 2006, p.138).

Tardif (2013) sintetiza a evolução do ensino escolar moderno em três idades que correspondem a um período histórico particular evidenciando que no Brasil ainda hoje podem ser encontradas. A **1ª idade da vocação**, que predomina do século XVI ao XVIII na Europa no contexto da reforma protestante e da contrarreforma católica em que o ensino era visto como uma “profissão de fé”, uma profissão religiosa, uma atividade realizada em tempo integral e em que homens e mulheres consagravam sua vida assim como uma forma de exprimir sua fé, em que essencialmente, o trabalho de ensinar era a moralização das crianças. Neste momento da história, a formação docente era quase inexistente, e as condições de trabalho dos professores eram precárias (salário, estatuto, tarefas, entre outras). Esta primeira idade se caracterizava pela baixa autonomia docente, sujeição a várias formas de controle

externo, “pelos religiosos, pelos homens, pelos pais, por seus superiores, pelos que as pagavam, entre outros” (TARDIF, 2013, p.556).

A **2ª idade do ofício** se instaura a partir do século XIX, decorrente da ascensão dos Estados-nações e sua separação, de forma gradual, das Igrejas nos séculos XIX e XX, criação das primeiras redes de ensino públicas e laicas nos séculos XVIII e XIX, para o primário, e no século XX para o secundário, período em que o ensino passa a ser quase obrigatório. Nesta idade, também chamada de idade do trabalho, por Tardif (2013), houve a integração das estruturas do Estado (nacional, federal, provincial, estatal, municipal, entre outras) e, portanto, a passagem gradativa do ensino vocacional para o trabalho contratual e assalariado. Nesta idade, já se ensaiavam os primeiros passos para construir a carreira e obter um salário, movimento embalado pelo desenvolvimento das massas de trabalhadores das indústrias ou dos serviços públicos. A partir dos séculos XIX e XX, houve a exigência de formação, e esta era realizada em escolas normais e, progressivamente, passou a ser realizada do nível secundário ao nível terciário. Atualmente, a idade do ofício não acabou e também não evoluiu no mesmo ritmo em várias partes do mundo, como foi o caso da América Latina, pois ainda há indícios de separação inacabada entre o Estado e Igreja, entre o público e o privado, pois na verdade há um renascimento, com uma nova roupagem, da privatização da educação, e, por último, devido as crises econômicas e políticas trouxe implicações, que muitas vezes, impelem as professoras a condições de trabalho vigentes no período da idade da vocação.

A **3ª idade da profissão ou profissionalização** começa lentamente em meados do século XX. A profissão docente já não se limita apenas ao ensino. É o período em que surgem os grupos de especialistas, em várias áreas, não só da educação, envolvidos na gestão das instituições, nas práticas e nos problemas humanos e sociais. São grupos profissionais, que começaram a existir a partir do surgimento das Universidades modernas no século XIX, que, segundo Tardif, “criam e controlam o conhecimento teórico e prático necessário às decisões, às inovações, à planificação das mudanças sociais e à gestão do crescimento econômico e tecnológico” (2013, p.559). Portanto, a profissionalização tem um elo íntimo com a universitarização, que, na América do Norte, inicia nos anos de 1930 e 1940 com a abolição das escolas normais e finaliza nos anos de 1960, assim, “a universitarização da formação dos professores precede, portanto, de algumas décadas a profissionalização e constitui uma condição necessária para que esta se estabeleça” (TARDIF, 2013, p.559).

A profissão docente está em um processo antagônico entre a profissionalização e a proletarianização como evidenciado na Seção II. Para Ginsburg, a profissionalização constitui-se como um processo “através do qual os trabalhadores melhoram o seu estatuto, elevam os seus rendimentos e aumentam o seu poder/autonomia”, em contraposição à proletarianização que “provoca uma degradação do estatuto, dos rendimentos e do poder/autonomia” (1990, p.335 *apud* NÓVOA, 1992, p.12). Desse processo surgem quatro elementos: 1 – separação entre a concepção e a execução; 2 – standardização das tarefas; 3 – redução dos custos necessários à aquisição da força de trabalho; e 4 – intensificação das exigências em relação à atividade laboral (1990, p.335 *apud* NÓVOA, 1992, p.12).

No âmbito das sociologias da profissão, a profissionalização é entendida como

processo que transforma uma atividade desenvolvida no mundo do trabalho mediante a circunscrição de um domínio de conhecimentos e competências específicos, como processo que, calcado nas características de profissões estabelecidas (as profissões liberais), nomeia, classifica uma ocupação como profissão, associando-lhe imagens, representações, expectativas historicamente definidas, ou como processo de reconhecimento social de uma atividade ou ocupação, tem sido objeto de debate frequente no âmbito da produção sociológica que pretende esclarecer os elementos centrais das sociedades contemporâneas (WEBER, 2003, p.1127).

Dubar (2012), ao fazer uma análise sociológica da profissionalização, aponta que, nos anos de 1960, esse termo constituía-se como um conceito funcionalista que invadiu a esfera do trabalho e da gestão, a necessidade era “tornar-se profissional” todas as atividades remuneradas, adotar competências reconhecidas aos trabalhadores, compondo, dessa forma, dois fenômenos diferentes: “a injunção dos dirigentes no ‘profissionalismo’ e a aspiração dos assalariados à ‘profissionalidade’, isto é, ao acesso a um verdadeiro ofício reconhecido” (2012, p.355). Esse duplo registro está relacionado a “construir a própria identidade profissional mediante o percurso de atividades” (DUBAR, TRIPIER, BOUSSARD, 2011 *apud* DUBAR, 2012, p.355). Contudo, como afirma o autor, nem todas as profissões ou ocupações tinham o devido reconhecimento identitário, pois “muitos desses empregos são marcados pela precariedade, por baixos salários e falta de qualquer perspectiva de carreira” (DUBAR, 2012, p.355).

Shiroma faz uma crítica a essa abordagem funcionalista da profissionalização que é vista “como um processo necessariamente bom, que beneficia toda a sociedade” (2004, p.117), revestido de uma aura positiva e que alicerça o discurso reformador. A autora refuta

essa ideia, com base em Densmore (1987) e Ozga (1995), e aponta a partir da análise sociológica marxista, com base na sociologia das profissões e nas teorias do processo de trabalho, que a profissionalização é tida como “uma extensão do controle de classe sob o manto da *expertise* ou uma cobertura ideológica para a proletarização”, que na verdade estratifica a categoria dos trabalhadores da educação por separar “quem concebe a política de quem a executa, os ‘gestores’ e os professores na educação” (SHIROMA, 2004, p.117).

Dubar (2012) realizou um estudo, com base na sociologia das profissões, para esclarecer os termos, as profissões e as ocupações para compreender o processo de construção e de reconhecimento de si. De acordo com o pesquisador,

Quer sejam chamadas de “ofícios”, “vocações” ou “profissões”, essas atividades não se reduzem à troca econômica de um gasto de energia por um salário, mas possuem uma dimensão simbólica em termos de realização de si e de reconhecimento social” (DUBAR, 2012, p.354).

Portanto, ao considerarmos o posicionamento da **Professora 1**, é importante levarmos em consideração duas coisas: para ela, ser professora independe de uma troca, força de trabalho por um salário, trata-se de considerar sua profissão como algo que a dignifica, e, por mais que a palavra “vocação” tenha uma conotação negativa em relação à profissão docente, para a **Professora 1**, é algo de orgulho, de evidenciar que sua profissão não foi escolhida aleatoriamente, mas que, de alguma forma, traz satisfação em exercê-la.

Importante salientar, nesse contexto, que, historicamente, ser professor é relacionado à vocação, ao sacerdócio, ao dom divino, uma missão, muito mais importante do que qualquer outra coisa, até mesmo que a compensação financeira (RÊSES, 2015), pois ser professor se apresentava como algo natural, que a pessoa já nascia sabendo ser. O posicionamento da **Professora 1** não pode ser compreendido apenas como uma posição “romantizada” da profissão, mas sim temos que compreender como historicamente a profissão docente foi sendo constituída, e, como frisado por Tardif (2013), por mais que a idade da vocação já tenha sido superada na sociedade moderna, ainda se pode encontrar essa concepção de professor e de trabalho associado à vocação. E isto foi evidenciado na fala da professora.

A profissão docente foi acompanhada por uma visão estereotipada por ser vista como da natureza feminina, inata a sua condição de mulher, pois requer sentimentos, paciência e dedicação, elementos que vieram do modelo sacerdotal e que permearam a

profissão docente, que foi adjetivada “constantemente por palavras como fé, crença e missão, sem que haja qualquer vinculação com as manifestações religiosas” (RÊSES, 2015, p.46).

Até hoje, a profissão docente é associada à mulher, e isto justifica-se pela divisão sexual do trabalho que se modifica dependendo do modo de produção em vigência e do modelo de Estado predominante, ou seja, está inserida no todo social e constitui-se enquanto movimento histórico-dialético. Segundo Rêses, “nas profissões historicamente destinadas ao ‘gênero’ feminino, a função professor é a que mais envolve um direcionamento histórico” (2015, p.45-46).

A representação da atividade docente foi, no período do século XIX, considerada como “um exercício beatífico”, em que de certo modo prevaleceu um grau de *status*, por ter seu prestígio associado à importância político-econômica da Igreja neste período (RÊSES, 2015). O antagonismo da profissão docente, diante do discurso liberal e religioso, é um traço que marca o campo da docência, pois a “religião define a prática docente como expressão de essencialidade vocacional, os princípios liberais buscam a inserção dessa mesma prática na dinâmica das relações produtivas do sistema capitalista” (RÊSES, 2015, p.48).

No âmbito da discussão sobre a divisão sexual do trabalho e a feminização do magistério, recorreremos aos estudos de Yannoulas (2011), Apple (1995), Tambara (1998), Louro (2006), Vianna (2013) e Rêses (2015), para, assim, compreender a essência do fenômeno que está por trás da aparência em que a profissão docente é vista como atividade vocacional. A divisão sexual do trabalho, de acordo com Yannoulas (2011), está instituída nas relações sociais entre dois grupos antagônicos (homens e mulheres), os quais desenvolvem atividades diferenciadas na sociedade capitalista enquanto construtos histórico-sociais, portanto ser professor não é dado por uma determinação biológica, fundamentada em bases materiais “que não são unicamente ideológicas, as quais, portanto, são passíveis de periodização e comparação intercultural; e, fundamentalmente, são relações sociais hierárquicas entre homens e mulheres” (2011, p.276). Segundo a autora, “Trata-se de uma relação de poder, de dominação, não neutra ou complementar, mas, sim, contraditória” (2011, p.276).

Para explicar a feminização do magistério na América Latina, Yannoulas (2011) recorre a Arendt (1983), para entender os conceitos de público, social e privado. As mulheres docentes inseriram na esfera social, mas não tinham o direito de se expressar, não tinham autonomia, perderam sua individualidade, tampouco produziam conhecimento, eram “intercambiáveis, substituíveis”, e nesta situação perderam sua identidade por estender suas

atividades ao “cuidado privado para uma esfera que não é pública no sentido original grego, porém social” (YANNOULAS, 2011, p.278). Para a autora, a “feminização da profissão docente na escola de ensino fundamental marcou um importante momento na existência e na representação simbólica das mulheres” (2011, p.274).

Pelo fato do magistério primário estruturar-se na sociedade patriarcal e capitalista do século XIX foi considerado como atividade de mulher por sua habilidade natural com o cuidado das crianças, que não exigia qualificação elevada e, portanto, considerada “sem valor de troca” e assemelhada ao “caráter improdutivo do trabalho doméstico” (TAMBARA, 1998, p. 36), perpetuando na sociedade “as hierarquias patriarcais e as divisões horizontal e vertical do trabalho⁴¹” (APPLE, 1995, p.56). A feminização do magistério, no plano internacional, construiu-se dentro do contexto da divisão sexual e social do trabalho, da relação entre os interesses de classe e gênero engendrado pela relação patriarcal, social e econômica de uma ideologia da domesticidade da sociedade capitalista.

Tendo em vista as conexões históricas entre o magistério e as ideologias acerca da domesticidade e da definição do “lugar próprio da mulher”, em que o magistério foi definido como extensão do trabalho produtivo e reprodutivo que as mulheres faziam em casa, não devemos nos surpreender que tais mudanças tenham ocorrido na composição de gênero da força de trabalho docente (APPLE, 1995, p.58).

É imperioso evidenciar que as mulheres não aceitaram tal condição passivamente. De acordo com Apple (1995), na Inglaterra e nos Estados Unidos, o movimento de trabalhadoras feministas e socialistas, conciliado com o crescimento das organizações e dos sindicatos docentes, lutou no campo político-econômico e cultural para modificar as condições em que se encontrava o trabalho docente – superlotação das salas, péssimas condições de higiene, burocracia impessoal, discrepância na relação professor-aluno, racionalização e controle do trabalho – e para melhorar a condição financeira do professorado.

Tambara trata sobre o processo de feminização do magistério primário público brasileiro no século XIX como decorrente da sua feminilização da docência “quando consolidou-se o processo de identificação entre a natureza feminina e a prática docente no

⁴¹ Apple (1995) evidencia que o trabalho feminino foi construído em torno de dois tipos de divisão: vertical e horizontal. A divisão vertical do trabalho feminino, em desvantagem em relação aos homens, está relacionada as condições em que o trabalho se desenvolve enquanto que a divisão horizontal do trabalho concerne aos tipos específicos de trabalho.

ensino primário” (1998, p.49). Aponta o advento da Escola Normal como o principal fator que intensificou e consolidou a ideia de que a mulher teria a vocação para a atividade do magistério. Esta premissa serviu para atender as demandas de mão de obra mais qualificada subjacente ao processo de transformação econômica, social e tecnológica do sistema produtivo capitalista que se instalava no mundo, contaminando as várias esferas de trabalho, assim como o magistério. A similitude do papel da mulher no lar e no magistério é assumida como se partisse de “sua própria natureza social e psíquica” interpretada como uma extensão da atividade educativa exercida no lar para o contexto da escola formal, penetrando a visão do professorado feminino enquanto vocação (TAMBARA, 1998, p.42).

Louro (2006), Tambara (1998) e Vianna (2013) trazem a discussão de como o magistério se constituiu trabalho de mulher. Louro (2006) evidencia que o processo de urbanização e industrialização no século XIX foi uma das transformações sociais que retiraram o sexo masculino da sala de aula do magistério primário e dos cursos da Escola Normal e viabilizaram a docência neste nível às mulheres até tornar-se majoritária. Contudo, primeiramente, foi contestada sua presença na tarefa de educar as crianças, mas com os argumentos de que o magistério não subvertia a função natural de mulher, de educadora da prole, o magistério foi tido como um prolongamento do ato maternal, portanto, afetividade, paciência, doação, sacerdócio eram características que perpetuavam a imagem do trabalho docente feminino ao ponto de ser conveniente a imagem de “professoras como ‘trabalhadoras dóceis, dedicadas e pouco reivindicadoras’, o que serviria futuramente para lhes dificultar a discussão de questões ligadas a salário, carreira, condições de trabalho etc.” (LOURO, 2006, p.450).

A formação docente na Escola Normal foi umas das premissas fundamentais no surgimento dos sistemas educacionais, pois, na América Latina, não havia a preocupação em formar o corpo docente, a prática de ensinar era dada de forma espontânea, sem a necessidade de estudos avançados, habilitações específicas e certificação profissional.

A constituição do *corpo docente ou magistério* homogêneo permitiria um processo relativamente unificado de imposição cultural. O desempenho da prática pedagógica já não mais estaria liberado à subjetividade das pessoas individuais, mas apresentaria um caráter tipificado, pautado. Aqueles e aquelas incluídas no corpo docente ou no magistério compartilhariam uma formação comum, específica. A certificação significava a possibilidade de modificar os indivíduos, porém, sem alterações na função social desempenhada ou na prática pedagógica (YANNOULAS, 2011, p.280).

Rêses evidencia a visão forjada do papel feminino durante o processo de expansão da Escola Normal: “A mulher continuava confinada às tarefas domésticas e educativas, ao mesmo tempo que aceitação do trabalho feminino se tornava maior ao assalariamento das classes médias” (2015, p.49). Desse modo, o magistério foi “considerado umas das atividades extradomésticas que a ideologia patriarcal aceitou sempre entre as adequadas para as mulheres, vendo-a em grande parte como uma ocupação transitória” (2015, p.51).

Os estudos de Vianna (2013), baseando-se em Beisiegel (1964), evidenciaram que a permanência feminina no magistério se estendeu aos demais níveis de ensino após a progressiva expansão do ensino público. Durante os séculos XX e XXI, as transformações econômico-sociais, políticas e culturais ocasionadas pelo modo de produção que se expandia em nível planetário modificaram a dinâmica do mercado de trabalho e a divisão sexual do trabalho, culminando, indiretamente, na “constatação de uma maioria absoluta de mulheres” no magistério primário em razão do

deslocamento do modelo de ascensão social com forte ênfase na escolaridade média e superior como condição para a disputa de postos ou funções oferecidas pelo mercado de trabalho em franco processo de industrialização (VIANNA, 2013, p.165).

A feminização é a composição da profissão docente, principalmente na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Os dados da pesquisa TDEBP (GESTRADO/UFPA, 2010) evidenciam que a profissão docente no Estado do Pará corresponde ao que acontece em todo o Brasil, e em outros países, onde é majoritariamente exercida pelas mulheres, o que podemos verificar também na nossa amostra dos participantes da pesquisa de tese: participantes da entrevista individual e do Grupo eram, na maioria, do sexo feminino, com exceção de um participante do Grupo Focal.

Os participantes da pesquisa TDEBP no Estado do Pará eram na maioria mulheres (69,25%). Se considerarmos por rede de ensino, tem-se que 93,3% mulheres atuam no Ensino Fundamental na rede municipal, restando apenas 6,7% de homens. A Rede Estadual de Ensino é o que concentra o maior número de matrículas no Ensino Médio, etapa na qual há um número maior de professores. Portanto, foram notadas algumas variações em relação à combinação gênero e a atuação na etapa da Educação Básica. E, ao combiná-las, tivemos que 51% das mulheres se concentram no Ensino Fundamental, havendo uma inversão no Ensino Médio, quando o sexo masculino passa a constituir 52%.

A proporção maior de docentes do sexo masculino no Ensino Médio pode ser reflexo das exigências impostas de maior qualificação/titulação para atuar nessa etapa em contraposição às séries iniciais e à Educação Infantil, às quais a LDB nº 9394/1996 (BRASIL, 1996a) ainda permite formação em nível médio na modalidade Normal. Para Vianna (2013, p.167), a feminização do magistério é histórica, e as implicações de gênero estão para além da mera composição sexual da categoria docente, pois “Uma dessas implicações diz respeito ao fato de que encontramos mais homens exatamente nos níveis e modalidades de ensino que ainda oferecem maior remuneração e usufruem mais prestígio” (VIANNA, 2013, p.167).

Isso pode ser confirmado com a pesquisa mais abrangente realizada por Gatti e Barreto (2009), com base nos dados da PNAD de 2006, em que identificaram que o perfil do professorado brasileiro é majoritariamente feminino (83,1%) e 16,9% do sexo masculino, apresentando algumas variações internas conforme o nível de ensino em que atuam. Se for considerado por etapa da Educação Básica, tem-se: 98% que atua na Educação Infantil são mulheres, no Ensino Fundamental como um todo a taxa é de 88,3% e no Ensino Médio 67% do corpo docente é feminino (GATTI; BARRETO, 2009).

A pesquisa de Alves e Pinto (2011), com base na PNAD de 2009, revelou que não houve alterações expressivas no perfil do professorado brasileiro da Educação Básica. Portanto, ainda é eminentemente de atuação feminina (81,6%). Contudo, apesar de ter havido uma sutil redução das mulheres atuando na Educação Infantil e no Ensino Médio, ainda prevalece o contraste entre essas etapas de ensino: “a proporção de mulheres é de 96,8% na educação infantil e no Ensino Médio, em que a presença do sexo masculino entre os docentes é maior, o percentual feminino cai para 64,2%” (ALVES; PINTO, 2011, p.612).

Tenti Fanfani (2005) apresenta dados sistematizados sobre o *status* da condição docente em quatro países da América do Sul, entre eles, o Brasil, e evidenciou que a docência é um ofício em que prevalece a atuação feminina, significativamente. Contudo, o autor pontua que há variações segundo o nível de escolaridade e as frações de idade:

Sin embargo, la feminización del oficio docente no es un proceso lineal, no es general en todos los niveles y modalidades del servicio educativo, y tampoco es un fenómeno estable en el tiempo. Por ejemplo, en la Argentina y Uruguay se presentan comportamientos opuestos en la relación género/edad en el nivel de la educación primaria: mientras que en el primero la proporción de maestros varones se reduce a la mitad en la franja de edad más avanzada en relación con la franja más joven, en Uruguay se

*presenta una tendencia prácticamente opuesta*⁴² (TENTI FANFANI, 2005, p.31).

Nos Estados Unidos da América (EUA), não é diferente. Apple (1995) constata que 64% do corpo docente é formado por mulheres, proporção que ainda é maior entre os professores primários⁴³. A justificativa para a feminização do magistério não está apenas no elevado número de mulheres, mas ancorada na divisão sexual do trabalho e na expansão do capitalismo no século XIX.

A feminização do magistério é um processo contraditório, segundo Vianna, pois “não se limita à mera constatação da maior presença numérica de mulheres na docência, mas implica observar os significados femininos nas atividades docentes, até mesmo quando exercidas por homens” (2013, p.172). Vianna (2013) identifica ainda que, durante todo o processo de expansão do ensino primário, nos primórdios do século XX, fatores como estratificação da carreira, rebaixamento nos salários do professorado, precarização das condições do trabalho e de formação docente, maior controle do Estado, aumento do período letivo e perda da autonomia docente também estão relacionados à saída dos homens da profissão. Garcia e Anadon evidenciam que, pelo fato de a categoria docente do ensino básico ser predominantemente feminina,

influencia os modos como as professoras têm seu trabalho intensificado, as suas formas de resistência, os sentidos que atribuem ao que fazem e como lidam com as demandas das políticas educacionais oficiais nos contextos em que trabalham (2009, p.65).

⁴² No entanto, a feminização da profissão docente não é um processo linear, não é geral em todos os níveis e modalidades do serviço educacional, nem é um fenômeno estável no tempo. Por exemplo, na Argentina e no Uruguai, há comportamentos opostos na relação gênero / idade ao nível do ensino primário: enquanto no primeiro, a proporção de professores masculinos é reduzida pela metade no grupo etário mais velho em relação com a faixa mais nova, no Uruguai existe uma tendência praticamente oposta. (tradução direta).

⁴³ “A nomenclatura ensino primário tem diferentes conotações conforme as modificações na legislação brasileira sobre a organização e o funcionamento do ensino. Do final do século XIX até meados do XX, o curso primário se referia à escolaridade elementar (com duração de 4 anos), seguido pela escola secundária formada por dois ciclos: o ginásio (com duração de 4 anos) e o colégio, clássico ou científico, (com duração de 3 anos). Em 1971, com a Lei nº 5.692/71, o ensino brasileiro passou a se estruturar em três níveis: o Ensino de 1o grau (com oito anos de duração); o Ensino de 2o grau, compulsoriamente profissionalizante (com três anos de duração para os que não pretendessem obter o diploma de técnico e com duração de quatro anos para os que desejassem obtê-lo) e o Ensino de 3o grau de nível universitário. Em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9.394/1996 institui apenas dois níveis de ensino: a Educação Básica – compreendendo a Educação Infantil (creches e pré-escolas); o Ensino Fundamental (com duração de oito anos) e o Ensino Médio, correspondente ao antigo 2o grau sem caráter estritamente profissionalizante (com duração de três anos) – e a Educação Superior, de nível universitário” (VIANNA, 2013, p.164).

No contexto do século XIX, emerge a imagem da profissão docente, como já dito anteriormente, vinculada à vocação, à missão, ao sacerdócio, à mortificação, ao sacrifício que de forma natural não lhe são próprios, mas construções sociais que incorporaram características femininas ao trabalho “pelo docente e não pela assunção de características profissionais inerentes ao exercício da docência pela mulher” (TAMBARA, 1998, p.50). Este imaginário hegemônico pode ser considerado como um dos fatores para o processo de deterioração salarial docente, pois, ainda que houvesse exigência da qualificação para o exercício da profissão, este “viu-se desqualificado pelo efetivo exercício de pessoas socialmente marginalizadas – as mulheres” (TAMBARA, 1998, p.43).

Nesse enlace, o Estado foi desobrigando-se de “proporcionar remuneração condigna para o magistério, que, em termos reais, era visto como uma complementação do orçamento doméstico, ou uma ocupação para quem não tinha o que fazer” (TAMBARA, 1998, p.43). Tal postura evidenciou a imagem de que quem atuava no magistério era porque não havia conseguido emprego em outra atividade mais digna e “passou a carregar o estigma de alguém que exercesse a função a contragosto e em decorrência de fatalidades da vida” (TAMBARA, 1998, p.43).

O sustentáculo à divisão sexual do trabalho, durante o processo de industrialização e urbanização da sociedade, já era antigo, “reciclaram-na e a utilizaram para manter as desigualdades em contextos de suposta igualdade” (YANNOULAS, 2011, p.276). Essa nova divisão sexual, assim como a social, a do trabalho, gerou uma distinção no campo conceitual do trabalho e não trabalho, ou seja, trabalho produtivo e trabalho reprodutivo, de público e privado, e instituiu, de forma separada, o trabalho feminino associado ao não trabalho (doméstico, reprodutivo, gratuito, privado e feminino) e o masculino ao trabalho (industrial, produtivo, remunerado, público e masculino) (YANNOULAS, 2011). Como destaca Yannoulas, na teoria sociológica e no senso comum, “passou a ser denominado ‘trabalho’ apenas o trabalho produtivo e assalariado, excluindo todas as atividades destinadas à reprodução da vida biológica e social” (2011, p.276). Portanto, “Trabalhar foi pensado como uma atividade a ser realizada extramuros, uma atividade pública”, subordinando que o cuidado “do lar, dos filhos, dos idosos e da família ficou delimitado como atividade não trabalho, privada” (YANNOULAS, 2011, p.276). Logo, neste período histórico,

O trabalho feminino remunerado (em particular, o fabril) era considerado danoso para a saúde biológico-reprodutiva das mulheres (o que se compreende quando pensamos nas condições de trabalho nas fábricas da

época e no trabalho domiciliar para unidades de produção). O trabalho fabril era considerado prejudicial para as famílias e nações e para a reprodução social em sentido amplo, pois a família dependia do cuidado das mulheres. A participação das mulheres no mercado de trabalho foi tolerada (como desgraça inevitável para as mulheres pobres), porém desaconselhada e muito controlada, pois a principal função das mulheres era a maternidade, o cuidado e a preservação do núcleo familiar (YANNOULAS, 2011, p.277).

Para Tardif, ensinar é um trabalho cuja evolução não se apresenta igual, é diferenciada por países, por regiões, “ele não evolui no mesmo ritmo por toda parte e formas antigas convivem com formas contemporâneas” (2013, p.553), corroborando o que Tenti Fanfani (2005; 2007), Tardif e Lessard (2009), Oliveira (2010) e Nóvoa (1992) haviam explorado no percurso da constituição da profissão docente e que influenciam a imagem social do professores enquanto vocação ou sacerdócio e como ofício, principalmente. Essas imagens coexistem nos países da América Latina, no “movimento de profissionalização, gerando assim tensões ou até mesmo contradições no cerne da evolução social do ensino” (TARDIF, 2013, p.553).

Historicamente, a principal força de trabalho na educação foi a feminina. Contudo, a profissão docente assumiu uma posição dominada, ou melhor, controlada e estigmatizada enquanto vocação ou sacerdócio. Viu-se a emergência, pelo reconhecimento profissional, da identidade docente por meio da profissionalização. Contudo, a profissionalização é aproveitada pelo capital como forma de controlar e regular o trabalho docente, responsabilizando o professor e a professora pelas mazelas da educação pública. Essa discussão nos serviu como pano de fundo para apresentar as relações que possam contribuir para a compreensão do nosso objeto de estudo, no contexto da organização e da regulação da educação no movimento de reformas educativas que transcorrem desde a década de 90 do século XX.

É diante desse quadro que saímos da discussão da feminização do magistério até a profissionalização que chega à educação a preocupação com a formação inicial e continuada dos professores, a carreira, as condições de trabalho, ou seja, a valorização docente. Esta última foi ganhando visibilidade nas políticas e nos programas governamentais, desde a reforma da educação até hoje, com ênfase para a formação continuada e/ou a formação em serviço para a docência.

Finalizamos esta subseção com a reflexão de Lessard, o qual aponta que a educação, no plano desta Tese entendida como a profissão docente,

não é uma vocação, não é uma questão de religião, é um trabalho, é uma ocupação, que se faz em tempo integral, por homens e mulheres e, portanto, merece reconhecimento social como profissão, e merece também um salário suficiente para sustentar uma família (2013, p.227).

4.1.2 Desvalorização da profissão docente: desprofissionalização, precarização e intensificação do trabalho

Para a compressão da dinâmica que vivencia o sistema educacional de maneira geral, é preciso lançar o olhar das políticas educacionais que interpelam o chão da escola, é necessário analisar o trabalho docente e como ele vem modificando o *modus* de vida dos profissionais dessa área. O trabalho docente se apresenta em uma conjuntura na qual se articulam diversos elementos tanto objetivos, quanto subjetivos. Tais elementos englobam organização e jornada de trabalho, quantitativo de alunos atendidos, carreira e salário, tempo de serviço, idade e sexo, relação entre os sujeitos, o que significa que pesquisar, hoje, sobre o tema trabalho docente, não se constitui em uma tarefa fácil, no entanto é necessária.

Diante dos elementos objetivos e subjetivos que se entrecruzam no trabalho docente, este não pode ser analisado em uma conjuntura de modificações da sociedade do capital, na qual as transformações econômicas, políticas, sociais e culturais confrontam a própria função da escola e, mais, colocam em xeque o papel dos professores nesse processo de modificações, daí a importância de se investigar a visão dos mesmos sobre a sua profissão.

Questões como desvalorização salarial, desprofissionalização, precariedade das condições de trabalho e intensificação são fenômenos que marcam o discurso dos sujeitos da pesquisa. Os professores criticam o poder público estadual, municipal e federal e assinalam que eles, como profissionais, devem ter maior reconhecimento de sua importância enquanto sujeitos que estão envolvidos diretamente com o processo de ensino-aprendizagem, reivindicam valorização em termos de salário e a necessidade de melhores condições de trabalho e formação de qualidade.

Apple (1995) realiza um estudo sobre as relações do processo de racionalização e controle do trabalho internalizado a partir da relação estado, classe e gênero. O autor apresenta o conceito de “intensificação do trabalho”, que “representa uma das formas tangíveis pelas quais os privilégios de trabalho dos/das trabalhadores/as educacionais são degradados”, e isto pode ser mais visível “no trabalho mental, no sentimento crônico de excesso de trabalho, o qual tem aumentado ao longo de tempo” (APPLE, 1995, p.39). O autor

apresenta outras características dessa intensificação, como a destruição da sociabilidade dos trabalhadores, a perda do tempo destinado ao lazer, a redefinição das necessidades em torno do processo de trabalho e o aumento do isolamento. Estes são acompanhados por aspectos que historicamente se apresentam no trabalho: a desqualificação e a requalificação do trabalho e a separação entre concepção e execução no trabalho docente.

A intensificação no trabalho docente apresenta-se a partir de alguns indicadores, segundo Tardif:

1) pela obrigação dos professores de fazerem mais com menos recursos, 2) por uma diminuição do tempo gasto com os alunos, 3) pela diversificação de seus papéis (professores, psicólogos, policiais, pais, motivadores, entre outros), 4) pela obrigação do trabalho coletivo e da participação na vida escolar, 5) pela gestão cada vez mais pesada de alunos do ensino público em dificuldade, 6) finalmente, por exigências crescentes das autoridades políticas e públicas face aos professores que devem se comportar como trabalhadores da indústria, ou seja, agir como uma mão de obra flexível, eficiente e barata (2013, p.563).

No ensino, a intensificação do trabalho docente pode ser visualizada nos currículos pré-estabelecidos, nos testes, nas prestações de contas reducionistas e estritas. Os professores estão muito mais envolvidos com atividades tarefas de organização e implementação de um currículo escolar com objetivos pré-definidos, de análise comportamental, produção de exercícios para avaliar os conhecimentos, as habilidades e o rendimento dos alunos (APPLE, 1995).

Na mesma linha de Tardif (2013), Garcia e Anadon (2009, p.71) entendem o processo de intensificação do trabalho docente como a dilatação das funções exercidas no cotidiano e a ampliação das jornadas de trabalho como forma de ter um aumento salarial. Portanto, é

o fenômeno da ampliação das responsabilidades e atribuições no cotidiano escolar dos professores considerando o mesmo tempo de trabalho, indo além das tarefas instrucionais e pedagógicas, para abarcar as questões de administração e gestão da escola e o desenvolvimento de atividades de formação que lhes proporcionem desenvolver habilidades e competências necessárias para educar as novas gerações de acordo com as demandas do mercado (GARCIA; ANADON, 2009, p.71).

Estas características foram claramente evidenciadas nas falas dos entrevistados.

A **Professora GF 6** enfatiza justamente a questão da falta de lazer que foi sucumbida pelas tarefas da escola. A professora fala que o deslocamento entre uma escola e outra, a falta de tempo para alimentar-se adequadamente e falta de garantia da hora pedagógica para o seu planejamento semanal fazem com que precise “elaborar em casa, executar na escola e voltar para concluir em casa”, o que repercute na falta do lazer “não tendo lazer, você acaba não tendo nada, praticamente nada” (Professora GF 6).

Segundo Contreras (2002), a separação entre concepção e execução no processo produtivo é quando o trabalhador passa a ser um mero executor das tarefas sobre as quais não tem poder de decisão. Além do que, neste processo, o trabalhador perde os conhecimentos e habilidades de organizar-se e de agir sobre a produção, o que acarreta na perda do controle do seu próprio trabalho por manter-se vinculado ao controle e às decisões do capital.

Esta lógica racionalizadora do processo de produção sai do âmbito da esfera privada e adentra na lógica de gerência do Estado. Com isso, o trabalhador “se encontra diante da necessidade tanto de sustentar a acumulação de capital como de legitimar a si próprio e o processo de acumulação”, o que demandou em elaboração e implantação de políticas direcionadas ao “apoio à produção”, assim como de políticas de “reprodutibilidade” para

cumprir a dupla missão de desenvolver a uma mão-de-obra de acordo com as necessidades da produção, e de reproduzir e recriar a justificativa racionalizadora do mundo da produção mediante a ideologia da eficácia e da neutralidade tecnológica (CONTRERAS, 2002, p.35).

Esse processo de racionalização tem seus reflexos no ensino e na escola, introduzindo a gestão do trabalho docente que se caracteriza pelo controle desse trabalho, “no qual o docente vê sua função reduzida ao cumprimento de prescrições externamente determinadas, perdendo de vista o conjunto e o controle sobre sua tarefa” (CONTRERAS, 2002, p.36). A atual forma de organização do ensino evidenciou que os docentes perderam a autonomia perante a avaliação, pois, ao reter um aluno numa dada série, como foi relatado por uma entrevistada nesta pesquisa, isto não é considerado pela gestão da escola, pois o que é importante é alcançar dados numéricos da taxa de aprovação e reprovação da escola, o que implica em melhores índices educacionais medidos por meio do IDEB. No caso da **Professora GF 7**, que é docente temporária da REE, ela revela a perda de autonomia e a desvalorização dentro do seu próprio local de trabalho, reflexo da intensificação do trabalho:

Passei por uma experiência bastante delicada na escola na qual eu trabalho. Porque, eu trabalhei com o terceiro ano. Então, o terceiro ano, ele já retém aquele aluno que [...] não conseguiu, ali dentro daquela proposta, alcançar os objetivos. Então, foram quatro alunos que ficaram retidos. O que aconteceu? Como eu estava [em formação], a escola estava ciente que eu estaria ausente, estaria na UFPA. E aí eu fui chamada e devido a nossa carga horária, que é diferente do ensino regular, nós passamos o dia todo aqui [UFPA], então eu só poderia ir à noite à escola. Eu fui conversar com a diretora e, na fala dela, ela ficou logo preocupada porque eu disse que o meu retorno para a escola aconteceria só no dia 29, porque as aulas iriam até o dia 26. Aí, ela disse: “ah você sabe como é... a comunidade fica cobrando”. Eu disse: mas a escola explica que é pra uma melhoria do trabalho dentro da escola e desse profissional? Aí, a coordenadora pedagógica, eu não sei como aconteceu, que a mãe teve acesso ao parecer e foi querer comparar com outro parecer do aluno, então eu dei um jeito. Eu faltei aqui [refere-se às aulas do PARFOR] e fui conversar com a coordenadora e explicar os motivos pelo qual a retenção daquela aluna. Porque no quarto ano é diferente a metodologia do trabalho. Primeiro, segundo e terceiro ano, [...] a maioria faz o PNAIC, as que estão na rede estadual [participam] do instituto ABC. E eu vim alegar que a criança, ela ia ficar lá, porque já havia acontecido de alguns alunos, foi a mesma situação, com o menino também ficou retido e a criança foi para o quarto ano e depois a professora veio conversar comigo. Então a professora que está com aquele aluno, ela não quer saber, né? Ela sabe sim que o aluno foi aprovado. E mediante isso eu mantive a minha mesma postura: não tinha condições da criança avançar. Até porque a gente sabe da realidade dos nossos pais. A maioria agora, os pais trabalham, passam um tempo muito fora, é toda questão também, são vários os quesitos. A família mudou, os pais precisam trabalhar mais, a questão da sobrevivência e tudo mais. Não podem pagar para que aconteça um trabalho individualizado de educar, né? O reforço coletivo é uma coisa e aquele trabalho individualizado é outra coisa, para garantir, para ajudar nessa aprendizagem do aluno. Então assim... eu fiquei muito chateada. Ela... no final da fala, ela disse: “eu conheço o seu trabalho”. Aí falou tudo. Mas só que essa criança, ela vai sim para o quarto ano. Aí eu disse: tudo bem. (Professora GF 7)

A natureza do trabalho e a identidade docente sofreram mudanças a partir das novas exigências postas pelas políticas educacionais definidas pelos governos de matriz neoliberal. A partir dos anos 2000, houve um recuo na política de profissionalização em favor de mecanismos de gestão e avaliação como produtores de qualidade. A ideologia contemporânea de responsabilização docente e com formação compatível com as novas demandas do capital imputou ao professor o protagonismo nos processos de reforma, tentando torná-lo responsável pelo êxito ou pelo fracasso escolar.

A noção de “responsabilização” foi sintetizada brilhantemente pelo capital, promovendo uma abordagem menos profissionalizante e mais individual do professor em relação ao seu trabalho. Antes, a racionalidade política apontava que o problema educacional era por causa da ausência da autonomia responsável do professor que aprofundava o fracasso

da escola pública (EVANGELISTA, 2016). Portanto, segundo Evangelista (2016), eram necessários o convencimento e um consenso na sociedade capitalista de que o professor era o responsável pelas mazelas na educação e no país e pela má qualidade do ensino, pelo desemprego, pela pobreza, pelo não desenvolvimento econômico do país.

Nesse contexto, a reconversão, a responsabilização e a avaliação estruturam-se no âmbito da profissionalização docente, na lógica de que existem metas a serem atingidas que se traduzem, entre outras coisas, nas notas que os alunos devem obter nas diferentes avaliações às quais são submetidos, como Provinha Brasil, Prova Brasil, Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). A responsabilização do docente se tornou um *slogan*, o que, para Evangelista, esconde

um profundo processo de fazer o professor arcar com consequências escolares, econômicas, sociais que não são de sua alçada. Esse deslocamento perverso imputa as condições de existência da população brasileira ao professor; os problemas sociais e econômicos não derivam das negociações da burguesia interna, ao sabor dos interesses de suas várias frações, com o Capital internacional; não derivam de suas opções econômicas e políticas. Derivam do fato de que o professor não é responsabilizado por sua formação, pelo investimento em sala de aula, pelo empenho na aprendizagem do aluno, pelo interesse na mudança de conteúdos e métodos pedagógicos, pelo respeito às tecnologias (2016, p.11).

As falas dos entrevistados ressaltam novas funções burocráticas, e responsabilidades passaram a fazer parte das suas tarefas, tendo como consequência a intensificação do seu trabalho. A **Professora GF 10** aponta que as questões burocráticas são um dos principais empecilhos para o desenvolvimento do seu trabalho:

Muita burocracia, enquanto que a gente poderia tá ganhando tempo fazendo coisas mais edificantes. Tá perdendo tempo preenchendo coisas burocráticas, eu não sei... Eu não concordo com isso, e é uma cobrança, cobrança, como se isso fosse a coisa mais importante da escola preencher documento e entregar todo mês, todo mês, todo mês, como se fosse a coisa mais importante. (Professora GF 10)

Nas últimas décadas, principalmente, após a reforma da educação de 1995, o trabalho docente vem sofrendo mudanças, e uma delas é o aumento das exigências pela responsabilização direta por resultados obtidos pelo sistema educativo em resposta às exigências dos órgãos gestores da educação, seja estadual, seja municipal ou federal. Nesse contexto, o professor assumiu para si responsabilidades que eram do estado e da família. Não

de forma consciente, mas tais responsabilidades foram sendo impostas a ele como decorrente do processo de expansão das produções científicas e tecnológicas. Há uma série de cobranças evidenciadas no sentido de que o professor é visto como o principal responsável a resolver os problemas presentes na escola.

A profissão do professor hoje, eu vejo da seguinte maneira: Nós estamos com toda a responsabilidade de educar a criança. A família hoje, ela direciona o filho para a escola e valores que deveriam ser inseridos na família, eles estão sendo direcionados ao professor. Então, questões comportamentais, né? [...] a própria questão do aprendizado, ela está sendo cobrada do professor. Então, o professor tem o dever, pela família e pela sociedade, de arcar com todas as consequências do aluno. (Professora GF 6)

E a gente quando estuda, por exemplo, eu que fiz o curso de Pedagogia, eu acho que a gente não é só um pedagogo, a gente passa a ser assistente social, psicólogo, professor, às vezes, eu digo assim mesmo, até mãe das crianças, porque eu trabalho em escola pública, os professores sabem o que a gente passa, e às vezes a gente termina até tomando o problema que a gente vê as crianças que chegam, que vêm necessitados de casa e a gente toma conta da situação dessa criança. (Professora 2)

Isso eu tava dizendo pra diretora daqui da escola: “Eu tenho que fazer um curso de psiquiatria, porque eu tenho que ser psiquiatra. Eu tenho que fazer um curso de psicologia porque eu tenho que ser psicóloga. Eu tenho que fazer um curso de direito porque eu tenho que ser delegada”. Então, tudo a gente precisa fazer, porque tudo tem aqui dentro, ocorre de tudo aqui dentro dessa sala. Crianças com problemas que tu não tens como trabalhar com essas crianças. Aí tu chamas o pai diz que a criança tá com problema, que a criança precisa de assistência, precisa de alguém, de um profissional que saiba lidar com aquela criança e o pai acha que não, que o menino é normal. (Professora 7)

Esses discursos indicam o descontentamento da docente com a omissão da família no processo educativo das crianças, responsabilizando a escola e os professores, da tarefa exclusiva sobre a formação de seus filhos. Assim, os professores vêm assumindo responsabilidades para além da docência. Abaixo as falas continuam na direção de uma responsabilização dos professores e ao mesmo tempo os exigem mobilizações de áreas de conhecimento, das quais se exigem respostas para situações problemas vivenciadas pelas crianças, nas quais, muitas vezes, os mesmos podem não se sentir capazes de fornecer o retorno adequado.

E o professor, também, hoje em dia [...] em alguns momentos ele tem sido tudo, menos professor. Ele tem que ser o pai, o tio, o psicólogo, e menos o professor. Eu vejo como se toda uma responsabilidade tivesse vindo sobre

ele e nenhum momento possa ver o outro lado, né? E muita cobrança. Tudo é o professor, tudo tem que ser o professor, e muitas das vezes não quer saber pelo que esse professor, né, tá passando, o quê que ele tá passando, o quê que tá acontecendo, quer ver o lado dele, lá, professor, e não enquanto indivíduo, mas enquanto professor. (Professora GF 5)

É difícil. Enquanto que nós somos a classe mais cobrada. Os professores são bastante cobrados. [...] É preocupante demais porque o professor ele não pode adoecer, o filho dele não pode adoecer porque ele já tá dando desculpa, porque não quer trabalhar, porque ele é preguiçoso... E o que é que tá faltando? Os nossos gestores das nossas escolas ser mais humanos. Realmente, ver se isso, realmente, tá acontecendo. Isso não acontece, eles só sabem nos cobrar, nos cobrar, nos cobrar e por isso fica. É lastimável! (Professora GF 12)

Os dados da pesquisa TDEBP (GESTRADO/UFPA, 2010) também evidenciaram algumas ações que ocorrem no local de trabalho e que podem ser consideradas como possíveis situações que indicam relação entre o aumento de cobrança e a melhoria do desempenho dos alunos. Alguns dos pontos revelados pela pesquisa se referem: à mudança no perfil dos alunos (66,52%); à incorporação de novas funções e responsabilidades (64,23%); ao aumento das exigências sobre o trabalho do professor em relação ao desempenho dos seus alunos (57,21%); à maior supervisão e controle do seu trabalho (55,95%); à falta de apoio nas atividades (42,05%); à realização de convênios com as secretarias ou ministérios, por meio de programas especiais (41,30%); à competição entre as escolas para conseguir melhor índice de qualidade (29,93%); à realização de parcerias com organizações que têm definido novas formas de gestão e de organização do trabalho na unidade educacional (21,06%); e à falta de maior autonomia na definição e no desempenho das atividades (14,49%). Ou seja, os docentes percebem um aumento do trabalho, ao mesmo tempo em que há um maior controle. Contudo, não há uma ação mais explícita, por parte deles, em relação a essa questão.

A intensificação do trabalho associada à deterioração salarial também foi evocada nas falas. A **Professora GF 4** avalia que o docente deveria ter uma boa remuneração, especificamente, pelas condições do seu trabalho. Por exemplo, o “professor em sala de aula, com uma educação infantil, atuando sozinho com trinta e duas crianças, não tem condições de ficar com duzentas, trezentas horas, não tem condições” (GF 4). Além de ter uma tripla jornada na escola, a docente não tem apoio na sala com os educandos com necessidades educacionais especiais, aos quais ela se dirigiu como “alunos inclusivos”. Sua fala revela indicadores de intensificação, precarização e desvalorização docente.

Em grande medida, a **Professora GF 8** se aproxima dessa compreensão da **Professora GF 4** de que para melhorar a remuneração é necessário assumir várias turmas em jornadas extensas de trabalho e acrescenta não ter tempo nem para preparar uma aula de qualidade, pois passa a maior parte do tempo na escola. Portanto, ela sacrifica os fins de semana para as atividades de planejamento e preparação de aula, semelhante ao que a **Professora GF 6** externou. Na escola em que atua, não há tempo destinado para as atividades de planejamento, plano de aula, avaliação, correção das atividades etc., o que poderia ajudá-la a preparar uma aula de qualidade. Então, ela precisa “se virar nos trinta” (GF 4). A fala da docente revela a sobrecarga de trabalho, e o salário é incompatível com a dedicação ao trabalho. Contudo, ela não coloca a questão financeira como um dos indicadores para a falta de qualidade, mas sim a falta de tempo para dedicar-se aos estudos e à qualificação.

A intensificação do trabalho docente é evidenciada nas falas relacionadas à extensão da jornada semanal de trabalho. Esses dados revelam que os docentes precisam melhorar seus salários e para isso trabalham jornadas duplas, ou triplas e, no caso das mulheres, ainda precisam cuidar do lar. O magistério é eminentemente feminino, e a condição histórica dada às mulheres é de que, além de ter uma profissão, ainda precisam trabalhar em casa em atividades domésticas. Apple analisa que isso “pode aumentar a exploração do trabalho não-remunerado na casa, através do mero acréscimo ao que fazer, sem, inicialmente, alterar as condições na família”, o que pode implicar em “mudanças, tensões e conflitos fora da esfera em que as mulheres se engajam em trabalho remunerado” (1995, p.47).

Intervalos para lanche ou almoço, bem como o tempo para preparação de aulas e correção de trabalhos, acabam por ser comprometidos, fazendo com que o acúmulo de tarefas seja levado para se fazer em casa, nos horários que seriam de descanso, e nos fins de semana. As falas corroboram para o processo de adoecimento. A docente **GF 6** traz uma questão que vimos interessante para nossa pesquisa: o professor não tem direito de lanche na escola, “Não pode lanche porque a lei diz que a merenda é do aluno”. A docente já trabalhou em três turnos, manhã, intermediário e tarde, o que não lhe restava muito tempo para alimentar-se. Então, quando ela direcionava-se para lanche, “era proibida de lanche porque a merenda não era para o professor”. Ela fazia isso, porque nem sempre o dinheiro rendia para levar sua alimentação para a escola, no máximo, era uma fruta. Essas condições que se desenvolvem no trabalho podem acarretar no adoecimento, como pode ser confirmado na fala da professora:

são essas condições que fazem hoje nós estarmos com depressão, com problema de pressão alta, com diabetes, ter problemas de saúde mais cedo, né? É assim a gente vai desenvolvendo um monte de coisas que às vezes tu até quer sair dali, mas tu ‘num’ consegues porque é a tua profissão. Então as condições, elas acabam comprometendo a tua saúde. (Professora GF 6)

Evangelista e Shiroma (2007) apontam que os impactos do alargamento das funções exercidas na escola ocasionado pelo processo de intensificação do trabalho produziram efeitos na saúde física e mental dos docentes, pois sua vida laboral, segundo as autoras, foi permeada por cobranças de produtividade, eficiência, empreendedorismo, criatividade, compromisso, obrigando-os a desenvolver um senso de sobrevivência, instigando a competitividade e a lógica da produtividade, a qual encontrou respaldo, pois os elaboradores dessas políticas consideram que os bons resultados escolares não estão arrolados à qualidade da formação e dos salários dos docentes da Educação Básica.

Além de assumir várias turmas em duplas e triplas jornadas de trabalho, a **Professora GF 10** percebe que o professor vem assumindo outras funções dentro da escola. Contudo, ela enfatiza que o profissional precisa de ferramentas elevadas para trabalhar, pois considera que não dá para trabalhar de qualquer jeito: “Um profissional que precisa de condições adequadas, que precisa de salário adequado, que precisa de tempo para estudo, então ainda estamos aprendendo que tudo isso é necessário” (GF 10). A **Professora GF 10** faz uma comparação entre o trabalho do professor e o do médico e evidencia que este não faz seu trabalho em condições adversas, mas com ferramentas adequadas:

Veja que um médico, ele... para ele fazer qualquer coisinha, ele precisa das ferramentas, mas o professor não [...] Nós, de um modo geral, nós temos a visão que a gente tem que trabalhar de qualquer jeito, no improviso, porque tem que ser criativo, porque tem que ser aquilo. Eu não vejo que tem que ser assim, tem que ser criativo sim, mas também as condições elas têm que ser adequadas, propícias e decentes para a gente. (GF 10)

Portanto, a situação em que se encontram as escolas e as questões a serem resolvidas pelos professores no seu cotidiano acabam por gerar uma falta de tempo para a realização das tarefas e de buscar formas de aperfeiçoamento das suas atividades por meio de cursos de formação. A **Professora 2** avalia que é necessária uma busca constante pela formação, pois não considera que a formação (inicial) é completa, principalmente para atender a heterogeneidade da sua sala de aula:

Ser professor, eu acho assim, que é uma tarefa não muito fácil, aliás não é fácil, prova tanto que a gente vive estudando, buscando e nunca tá completa aquela formação pra gente. [...] A gente tem que estar em busca constante dessa formação, porque a gente sabe que a gente luta com umas crianças, e que cada uma tem uma cabeça diferente. Então a formação que a gente tem, a gente não foca só em um, a gente tem que ter conhecimento. É assim, busca constante para a gente trabalhar esses tipos de criança. [...] Crianças que vem assim, de pais separados, que não sabem lidar com essa situação. Criança que vê a mãe se separar para viver com outra mulher do mesmo sexo, ou com pai do mesmo sexo, e as vezes sobra para a gente, para a professora e para a escola. A gente tira a base por exemplo, quando a gente vê as crianças na escola porque, eu por exemplo, eu conheço as crianças quando elas estão tristes, quando elas estão muito agitadas, algo elas trazem, e as vezes isso é lá de casa. (Professora 2)

A **Professora GF 3** evidencia que se exige qualidade, contudo o professor não tem posse de uma ferramenta para ajudá-lo, como, por exemplo, a disponibilidade de formação continuada e até mesmo de livros para manter-se atualizado. No entanto, por mais que tenha acesso a essas ferramentas, ela interroga-se em que momento ela fará isso, pois a carga horária de trabalho é de duzentas, trezentas horas mensais. A docente se submete a essa carga de trabalho para se sustentar, porém o “salário realmente ainda não é digno, que você precisa para viver – entre aspas – melhor” (GF 3).

A entrevistada aponta que precisa de espaço e tempo para formação, mas ela só observa para quem está em cursos de pós-graduação *lato* e *stricto sensu*, pois, em tese, a eles é garantida licença estudo. Ela não visualiza isto aos docentes que estão em formação em serviço, como é o caso dessa professora que está cursando o PARFOR em Belém no período que é destinado aos seu lazer e descanso, pois o curso se realiza durante as férias e o período de recesso. Portanto, para formar-se em um curso de graduação em nível superior, “você tem que trabalhar, estudar, cuidar da sua família ao mesmo tempo, né. E se você não faz esse esforço grande, você não sai daquilo” (Professora GF 3). Enquanto mulher, trabalhadora, mãe em um momento da sua vida teve que fazer suas escolhas, mesmo que não fosse de acordo com o projetado:

quando eu entrei no magistério, quando eu passei no concurso, eu tenho dez anos, eu disse daqui a cinco anos não quero mais tá só nesse nível, quero tá em outro. Mas já se passaram dez anos e agora que estou fazendo a minha graduação. Mas aí eu volto um pouquinho atrás e olho: eu digo não, eu precisava me sustentar, eu tive filho, eu tenho que cuidar da minha vida pessoal, né? Então, quer dizer, há muitos entraves pra isso. Você até quer, mas aí tem todos esses entraves, mas se você tivesse esse salário digno você não precisaria trabalhar duzentas, trezentas horas, porque uma parte você

dedicaria, né, à sua profissão e a outra parte do tempo com a sua família e uma parte com seus estudos. (GF 3)

Este fenômeno da intensificação do trabalho do docente é descrito por Apple (1995) como sendo um excesso crônico de trabalho, levando-o à aprendizagem e à reaprendizagem de certas habilidades e capacidades, porém isso ocasiona “falta de tempo para conservar-se em dia com sua especialidade” (APPLE, 1995, p.40). Isso é entendido pelo autor como uma dinâmica de desqualificação intelectual em que os trabalhadores intelectuais “são separados/as de suas próprias especializações e devem, uma vez mais, depender ainda mais intensamente das ideias e dos processos fornecidos pelos *experts*” (APPLE, 1995, p.40).

No âmbito da formação docente, a política de profissionalização desencadeou a superficialização da formação e a burocratização do trabalho docente, além de ter colocado em campos opostos o professor eficiente e o professor fragilizado politicamente. Portanto, a profissionalização remete a um eufemismo e trata-se “de um processo que leva à desintelectualização docente (SHIROMA; EVANGELISTA, 2010).

A política de profissionalização docente não está necessariamente atrelada à maior qualificação, mas sim à construção da base de um novo *ethos* e de uma nova cultura profissional chamada de gerencialismo, e suas determinações históricas estão enraizadas nos interesses e estratégias de reprodução do capital em que a lógica da profissionalização de docentes tem como princípio máximo a sua instrumentalização como forma de incorporá-los ao movimento da globalização, que não se dá de forma igual em todos os países, e, “em se tratando de América Latina, nossa inserção dá-se na condição de parceiros subalternos” (SHIROMA, 2004, p.122) . A autora conclui que

Os múltiplos efeitos da ideologia do profissionalismo sobre a categoria do magistério fomentam a disputa entre pares, o individualismo, alterando as relações no interior do grupo ocupacional e dele com seus superiores. Por parte dos docentes, o apelo à profissionalização constitui uma forma de obter boas condições de trabalho, formação, melhoria salarial, reconhecimento social, ao passo que por parte dos empregadores, ou do Estado – no caso do setor público –, é um recurso para administrar conflitos, forjar consensos, estabelecer meritocracia, salários diferentes, condições essas fundamentais para o gerenciamento do imenso contingente de professores (SHIROMA, 2004, p.122).

A profissionalização, no âmago das reformas, aparece atrelada aos conceitos de competência, eficiência, qualidade, autonomia, responsabilidade, *accountability* e avaliação,

conceitos amplamente utilizados pelos reformadores da educação nos projetos da América Latina para adequar os professores que supostamente estavam desqualificados e desprovidos de competências às demandas da reforma educativa, segmentando a categoria docente conforme os salários a partir das “competências e *performance*” (SHIROMA, 2004, p.02).

A reforma política e econômica da década de 1990, juntamente com as mudanças nos paradigmas referentes ao processo de trabalho, foi o ápice para a implementação da ordem na qual passa a se exigir um “novo” trabalhador, sendo o professor o grande responsável por essa nova ordem, na preparação de “novo trabalhador”. Isso vem exigindo cada vez mais sua preparação profissional e uma prática em sala de aula mais adequada a esse fim.

A **Professora GF 10** vai mais a fundo e evidencia que isso é resultado da retirada da responsabilidade do Estado e da família pela educação e repassada ao professor:

Penso também que [...] a sociedade, ela é responsável. Nós todos acreditamos que somos responsáveis pela situação atual da educação. Mas, o professor como ele tá como carro chefe, digamos assim, tá na frente de tudo, ele acaba sendo como bode expiatório de tudo. Todas as responsabilidades costumam ser transferidas pro professor, né, responsabilidades que são do Estado, pertencem à família, aos outros profissionais da escola, também aos outros funcionários, então tudo recai em cima da gente. E eu acho que a gente ainda tá aprendendo. De certa forma nós aceitamos isso por muito tempo, e agora nós estamos aprendendo que não, que não é assim: nós temos uma função específica, nós precisamos ser tratados com respeito e nós precisamos nos preparar para o nosso trabalho pra ser bem feito e de qualidade; não basta só querer gostar, não basta só eu gostar de dar aula. Se eu não tiver esse preparo para isso, minha aula não vai ser boa, eu vou tá prejudicando a criança, vou tá prejudicando meu próprio trabalho. Então eu penso que a nossa profissão é desvalorizada, mas nós estamos aprendendo agora a valorizar, mas é um processo, um caminho árduo e um caminho acho que longo, também. (Professora GF 10)

A intensificação do trabalho e a precarização das relações laborais possuem diferentes gradações, de acordo com Mota Jr. e Tavares (2012), segundo a escola, o sistema educacional, e podem evidenciar, dependendo do sujeito docente, níveis de autointensificação do trabalho, aumentando conforme os níveis de cobrança de resultados por meio das formas de avaliação do trabalho e do regime de contratação do docente.

A **Professora GF 3** avalia que as atuais políticas educacionais voltadas para valorizar o professor não vêm tendo a repercussão necessária, pois a profissão ainda é desvalorizada. A **Professora GF 2** concorda com esse posicionamento e acrescenta que a

atual política de valorização da remuneração, Lei do Piso Salarial nº 11.738/2008, não está sendo respeitada. Esta docente já tem trinta anos de magistério da Educação Básica e avalia que “continuamos na mesmice, recebendo aquilo... sendo desvalorizado, né? Todo tempo é a mesma coisa, todo tempo vai melhorar e nunca melhora” (GF 2).

A profissão docente é observada pela **Professora GF 12** a partir do indicador da desprofissionalização, pois “qualquer pessoa assume o cargo de professor”, basta ter proximidade com o gestor municipal, e isto não é visto em outras profissões, como o médico:

Nossos gestores ainda estão, não muito... não tão dando toda aquela atenção que o professor realmente merece, precisa. Por quê? Porque se você tá desempregado, vá lá ser professor, realmente acontece muito no nosso lugar, lá no nosso município. Aí tem cargo de confiança e aí ele vai lá, se vira nos trinta. Por quê? Porque que um médico não é desse jeito? Tem que ser somente um professor. Você quer um emprego? Vá lá ser um professor, vai dar aula. Então a partir daí já começa a desvalorização, através dos nossos gestores, então é uma coisa que me deixa muito triste, bastante triste. (GF 12)

Apoiando-se na análise de Ozga e Lawn (1991), Shiroma (2004, p. 117) evidencia que a profissionalização tendeu à proletarização do magistério pela via da construção histórica e social da qualificação docente, inferindo que tal destaque ao professor-profissional é por ele constituir-se na atual conjuntura de valorização das avaliações permanentes, submetido às avaliações de suas competências, portanto, monitorado, classificado e remunerado pela sua produtividade. Portanto, a profissionalização assumiu características de controle sobre o docentes por meio da estratificação da categoria.

Esses fatores apontados por Shiroma (2004) contribuem ao que Nóvoa (1995) e Oliveira (2011) interpretaram como uma crise de dignificação da profissão docente e que traz sérios riscos à profissionalização. Há um sentimento quase que generalizado de desvalorização e perda de *status* e autoridade profissional devido aos processos de avaliação externa, amplamente divulgado pelos meios de comunicação como verdade absoluta e inquestionável que denuncia a incompetência profissional dos professores, retirando destes a autoridade para responder pelo resultado de seu trabalho e o respeito e a aceitação pública pela sua *expertise* (OLIVEIRA, 2011).

De acordo com Oliveira (2010), a profissionalização do magistério é uma construção histórica que se modifica a partir da dinâmica socioeconômica a que está submetida e da organização do Estado racional-burocrático que demandou a instituição dos

serviços públicos. A partir daí, vêm definindo-se tipos de formação, de especialização, de carreira e de remuneração para um determinado grupo social. A autora complementa que a profissionalização é entendida

como o ato de buscar transformar em profissional algo que se faz de maneira amadora, no caso do magistério, pudesse melhor designar o movimento de organização e busca de um lugar, no sentido do reconhecimento social e do valor econômico de um determinado grupo profissional que comporta no seu interior distinções e complexidades que não lhe permitem identificar-se como profissão no seu sentido mais estrito (OLIVEIRA, 2010, p.20).

Shiroma e Evangelista (2010) evidenciam que profissionalização docente, enquanto política de Estado, está relacionada aos processos de formação continuada, incentivos à docência, exames para ingresso na carreira, avaliação de desempenho atrelada à remuneração, exames de certificação de competências, vinculados, portanto, à discussão sobre carreira e valorização do magistério. Analisam que o debate sobre este conceito ainda é polarizado pelas teses da profissionalização e da proletarianização/desprofissionalização que se articulam para explicar algumas dimensões da precarização do trabalho dos professores.

Segundo Jacomini e Penna, a regulamentação da docência é articulada a formação, carreira, formas de ingresso, entre outros, que,

ao mesmo tempo em que instituem a função de professor, são fundamentais para a compreensão do lugar social da profissão. Esses aspectos estão atrelados a projetos políticos em diferentes contextos históricos e sociais, nos quais a educação escolar se vê implicada na consecução de metas que se encaixam em propósitos econômicos, fato que se acirra na atualidade. Assim, o valor social atribuído aos professores está relacionado à maneira como são tratados pelo Estado (2016, p.182).

A **Professora GF 1** não consegue visualizar a amplitude das políticas direcionadas para a valorização do professor, pois evidencia que mais se percebe é a desvalorização a partir do indicador “contratação temporária”. A maioria dos entrevistados, assim como da sua turma no PARFOR, é de professores temporários na rede de ensino pública, e uma preocupação entre eles é o sentimento de medo decorrente da eminência do destrato a cada semestre. Este fato é visto pela **Professora GF 1** como um desrespeito com os professores porque ao final do contrato não têm a garantia de alguns direitos, como férias, décimo terceiro, pagamento de recesso, entre outros. Avalia que, por ser uma profissão que

forma todas as outras, ela deveria ser valorizada, mas isto, segundo a fala da professora, é porque a docência sempre foi uma profissão sem prestígio na sociedade, e as políticas implantadas não correspondem ao que está na letra da lei e o que é feito na prática.

Isso revela não somente intensificação, mas principalmente a precarização do trabalho docente. Para Mancebo (2007), a precarização do trabalho pode ser caracterizada de forma isolada ou combinada à baixa remuneração, à desqualificação e à fragmentação do seu trabalho, à perda de reconhecimento profissional perante a sociedade, à perda de autonomia e controle do seu trabalho. Esses aspectos que caracterizam a precarização do trabalho se relacionam à pauperização e à proletarização.

Outra professora aponta a questão da contratação temporária como um aspecto que fragmenta os professores e com isso a valorização docente. Segundo a **Professora GF 6**, ela não se sente contemplada com as políticas de valorização. O que ela percebe no ambiente de trabalho são as brigas entre os professores efetivos e os temporários, o que, para ela, não deveria acontecer, pois observa que professor deveria ter uma unidade, diferenciando-se apenas os tipos de vínculos trabalhistas. Portanto, a desvalorização se materializa pela questão da falta de concurso público, pois o que prevalece para a contratação dos professores são “as políticas partidárias” que servem como um grande balcão de oferta de emprego para fins eleitoreiros.

Em se tratando dos professores temporários, de acordo com a denúncia da **Professora GF 6**, quando um docente finaliza um Curso Superior, como o PARFOR, não recebe imediatamente a gratificação, porque não é previsto no plano de carreira o pagamento:

eu tenho duas colegas que elas concluíram pelo PARFOR Pedagogia pela UEPA. Já estão com dois anos, já com o certificado [diploma] em mãos, porém elas ainda continuam [sem receber] porque tem a questão do salário [gratificação] por nível – nível 1, nível 2, nível 3. Então nós estamos ainda como nível 1 e as duas já estão com seus certificados de Pedagogia e continuam ganhando como nível 1 e a direção da escola não tem autonomia para resolver, o RH [Recursos Humanos] não tem autonomia para resolver para que este professor possa ganhar com o nível 2, que já é o graduado, ele tem que marcar uma audiência com o prefeito, dormir, amanhecer na prefeitura para ele poder, sendo que isso deveria ser uma coisa que deveria estar lá no plano de carreira, entendeu? Não. Você é graduado... e se a gente for analisar até tem, mas só contempla aos efetivos, né? Então há uma desigualdade nessa questão aí entre o efetivo e o temporário. (GF 6)

A **GF 5**, em concordância com a posição da **Professora GF 6**, também relata casos em que não houve aumento salarial após formação em nível superior:

E alguns colegas já terminaram a primeira licenciatura, terminaram a segunda e fizeram a pós [graduação] e continua ganhando o mesmo valor que todo mundo. E quando você vai perante o RH, eles dizem assim: “Se você continuar a vir aqui o seu nomezinho vai pr’aquele lugar”. Ou seja, somos temporários, estamos demitidos, né? E nós temos que nos igualar a todos os outros e para ganhar o mesmo valor. E a menos que você conheça o prefeito ou alguém próximo ao prefeito. Aí sim. Aí, é rapidinho que a pessoa recebe, né? (GF 5)

Por mais que sua condição no município seja de professora temporária, a **Professora GF 6** é sindicalizada, pois ela “acredita nas lutas de classe”. No entanto, não é beneficiada, por ser temporária. Neste caso, a docente considera que o sindicato da categoria deveria levantar a bandeira em defesa dos direitos dos temporários, na verdade considera que não deveria haver essa divisão na luta pelos direitos dos trabalhadores da educação, mas sim sua unificação. Ela se sente solitária na luta pela valorização e pergunta: “como que eu vou lutar pelo meu direito se os governantes, se as políticas partidárias dão a eles a liberdade de não fazer o concurso público, entendeu? De permanecer a categoria sendo a maioria temporária, entendeu?” (GF 6). Prevaecem no município os acordos políticos de apadrinhamento, e quem tem seu padrinho político consegue a gratificação de nível superior. Aqueles que não possuem, ela indica, fazendo um gesto, vão ter que correr atrás.

Mesmo com a percepção de que a profissão docente é desvalorizada, que não tem um salário digno, a **Professora GF 5** avalia que a saída é lutar pela equivalência do salário dos professores temporários com o dos professores efetivos:

E eu acho que é o mínimo que nós merecemos, é o nosso salário normal. A gente não tá pedindo nada e não é favor o que eles estão fazendo pra nós, enquanto educadores. É o que é nosso de direito. Mas, infelizmente esse direito nos é tirado. (GF 5)

Em tom de denúncia e angústia, a **Professora GF 2** analisa criticamente o posicionamento do sindicato dos professores em relação às atuais atrocidades do poder municipal. A pesquisa TDEBP evidenciou elevada porcentagem de professores contratados atuando nas escolas em Marituba, cerca de 98%, e apenas 2% são efetivos. Segundo a **Professora GF 2**, não há apoio do sindicato, e isso traz repercussões para o processo de luta pela valorização da categoria, pois, segundo a mesma, não há mobilização pelo pagamento do PSPN por parte do sindicato. Segundo seu relato, o Ministério Público já foi acionado, porém

nada ainda foi resolvido: “Por quê? Porque simplesmente ele se vende, o sindicato se vende! Aí, 98% não são concursados, aí não fazem concurso, não é exigido concurso e somos prejudicados cada vez mais, né?” (GF 2).

A diferença entre professores efetivos e temporários, já ressaltada em diversas falas, é destacada na fala do **Professor GF 9**, que é temporário e cita a situação que vivencia no PARFOR:

Essa questão de formação, principalmente, já é difícil para quem é efetivo, como foi citado. Agora a gente pode ter uma dimensão de como mais difícil ainda é para nós que somos temporários, porque como já foi citado o nosso município também há esse corte de verbas. Nós não recebemos janeiro, fevereiro nem em julho. Então a gente tem que vir para cá estudar. Para se qualificar, pra dar uma educação melhor pro nosso país, mas que a gente vê que realmente o governo ele não... parece que ele não se preocupa com isso. Porque nós temos que deixar a família, deixar tudo para trás. Vim para cá gastando o que a gente não tem, pegando empréstimo, para vim e chega no município, de volta, já perdeu o emprego ou quando se formar não vai receber. Tem pessoas que se formou aqui na UFPA há muitos anos, já se aposentou, ainda tá brigando na justiça pra poder ver se recebe aquilo que deveria receber, enquanto a nível superior. Então, há também uma preocupação: “será que vale a pena eu me formar, sendo que eu não sei se eu vou ter direito, lá na frente, de receber o justo, né, o que é de direito? Que na lei, no papel fala, mas na prática a gente sabe que não acontece. Então é muito difícil. A gente trabalha ... eu acho os professores trabalham mais por amor à carreira do que pelo dinheiro ou pelo direito que não é valorizado na nossa profissão. (GF 9)

O grande desafio dos professores-cursistas do PARFOR, temporários e efetivos, durante o processo de capacitação em serviço, é não saber se ao final da formação terão a devida valorização na carreira e no salário. Isso revela o não cumprimento do art. 67 da Lei nº 9.394/1996, que prevê assegurar a esta profissional formação continuada, progressão na carreira e garantia de PSPN. Porém, a realidade que vivenciam é de insegurança, constrangimento e até mesmo perdas salariais visto, que não é garantido o recebimento de gratificação após a formação em nível superior. A arbitrariedade de gestores municipais, assim como a falta de uma plano de carreira que contemple as garantias mínimas para a valorização docente, desvela a não articulação entre as políticas de valorização e de formação em serviço.

A perspectiva de abandono da profissão aparece nesse sentido de uma forma muito clara, conforme exemplificado pela fala da **Professora GF 7**: “Como eu já estou há bastante tempo nessa caminhada, eu disse para minha colega: ‘Chegou o tempo de eu me

aposentar'. Não dá mais, não quero mais". Contudo, a docente considera que ainda precisa ter outra formação além do PARFOR, pois sua condição de contratada não traz melhores condições de vida.

Estas formas de busca do professor para sua formação, que não trazem reconhecimento nem melhores salários, são aspectos que caracterizam a desprofissionalização do professor. Posto isto, e associadas ao processo de desqualificação e desvalorização sofrido pelos professores, existem implicações significativas em sua identidade e autonomia sobre a concepção e a organização de seu trabalho (OLIVEIRA, 2005).

Gasparini, Barreto e Assunção (2005) evidenciam que as transformações ocorridas no trabalho docente pós-90 indicam a centralidade na qualidade da educação, porém isso não vem acompanhado de meios pedagógicos que para a sua concretização. Nesse contexto, os “professores são compelidos a buscar, então, por seus próprios meios, formas de requalificação que se traduzem em aumento não reconhecido e não remunerado da jornada de trabalho” (GASPARINI, BARRETO; ASSUNÇÃO, 2005, p.191).

De acordo com Fontana (2005), a precarização não concerne somente ao trabalho, mas estabelece uma relação direta a sua própria condição de vida, atinge todas as categorias de trabalhadores e, de forma mais intensa e direta, os trabalhadores que produzem diretamente o capital. Neste contexto, o professor, que também é um trabalhador, sofreu os impactos desta mudança, influenciando as especificidades do processo e das demandas do seu trabalho:

as novas determinações do capital provocam a diminuição da autonomia docente, o aumento do controle no interior da escola, a desvalorização salarial e, conseqüentemente, o desprestígio social e político do docente, sentidos através do aumento de exigências feita ao professorado e na implementação de políticas demandadas pelo mundo do trabalho capitalista. Essas mudanças, manifestas na esfera do processo de trabalho, resultam no crescimento da proletarização docente na medida em que o professor vai se caracterizando cada vez mais como um assalariado que vende sua força de trabalho a uma empresa educacional estruturada de forma capitalista (FONTANA, 2005, p.12).

Os docentes temporários, por não serem concursados, não estão contemplados em um PCCR, o que é extremamente preocupante do ponto de vista da valorização profissional. Segundo Antunes e Alves (2004), a flexibilização de contratação e do regime de trabalho ou redução do conjunto de trabalhadores estáveis – que antes se estruturavam por meio de empregos formais – é identificada como um dos efeitos das mutações no mundo do trabalho.

A instabilidade do emprego no magistério público e a precarização do trabalho docente relacionada à forma de contratos temporários de trabalho, às condições de trabalho do professor que envolvem arrocho salarial, à inadequação ou mesmo ausência, em alguns casos, de planos de cargos e salários, à perda de garantias trabalhistas e previdenciárias oriunda dos processos de Reforma do Aparelho de Estado têm tornado cada vez mais agudo o quadro de instabilidade e precariedade do emprego no magistério público (OLIVEIRA, 2004).

A precarização está no centro do debate do trabalho e diz respeito àquilo que Castel (1999) apresenta como sendo o desmonte do sistema de proteção e de garantias sociais inerentes ao trabalho no atual contexto da sociedade capitalista, apontando para a crescente existência do fenômeno da pauperização do trabalho, sendo que o trabalho docente não está isento da influência dessa nova ordem instaurada, configurando-se, dentre outros, por meio de contratos de trabalho temporários, sem que lhes sejam assegurados as mesmas garantias e os direitos dos profissionais com vínculos efetivos.

A realidade dos professores contratados que cursam o PARFOR reflete a realidade de alguns municípios do Estado do Pará. No que se refere ao vínculo empregatício, os dados da pesquisa TDEBP (GESTRADO/UFPA, 2010) apontam que 70,07% dos docentes eram concursados/estatutários, 24,32% eram temporários/substituto/designados, 1,85% eram carteira assinada regidos pela CLT e 3,76% tinham outro tipo de vínculo. A situação mais crítica estava nos municípios de Marituba e Altamira, onde o percentual de temporários, substitutos ou designados⁴⁴ chegou a 77,34% e 42,52%, respectivamente. Esses são aspectos do processo de precarização do trabalho docente, que se expressam por meio de contratos de trabalho flexíveis, temporários, que não possibilitam estabilidade profissional, comprometendo o nível de organização sindical, a autonomia do trabalho docente e gerando incerteza quanto ao futuro, corroborando, segundo Alves (2007), com a noção de insegurança de classe defendida.

Quanto ao vínculo empregatício dos professores-cursistas participantes do Grupo Focal, obtivemos como resposta que mais de 50% são efetivos, o que se traduz em estabilidade do vínculo. Dos doze entrevistados, sete são professores efetivos vinculados ao município, quatro são temporários da Rede Municipal e um é temporário da Rede Estadual de Ensino do Pará. Em relação à situação funcional das professoras egressas do PARFOR, seis

⁴⁴ Os termos “temporários”, “designados” ou “substitutos” foram usados no questionário que utilizamos durante as entrevistas realizadas com os docentes, fazendo parte das categorias utilizadas na pesquisa para a definição dos vínculos de trabalho denominados flexíveis.

não prestaram concurso público para desempenhar suas atividades na Rede Estadual de Ensino, enquanto apenas uma o realizou.

Em relação às professoras egressas do PARFOR da REE, todas são estatutárias/efetivas e entraram na Rede Estadual de Ensino na década de 1980. Conforme mencionado na Seção I, as seis professoras foram efetivadas por meio de Decreto Estadual do ano de 1988. Realizamos uma consulta ao SINTEPP para ter informações sobre o número deste Decreto, contudo a informação que tivemos é que os servidores públicos que entraram na Rede Estadual de Ensino sem concurso público, após a Constituição Federal de 1988, assumiram cargos efetivos. O amparo legal está disposto no art. 19 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias (ADCT) da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), que garante a todos aqueles que se encontravam em exercício na data da promulgação da Constituição a estabilidade no serviço público, garantindo a permanência de servidores não concursados no quadro de pessoal da administração, regras essas que foram reconhecidas no âmbito federal, estadual e municipal:

Art. 19. Os servidores públicos civis da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, da administração direta, autárquica e das fundações públicas, em exercício na data da promulgação da Constituição, há pelo menos cinco anos continuados, e que não tenham sido admitidos na forma regulada no art. 37, da Constituição, são considerados estáveis no serviço público (BRASIL, 1988).

Segundo Souza, Luz e Tavares (2012), o trabalho docente e o profissional da Educação Básica, na lógica do capital neoliberal, podem ser relacionados de um lado com as mudanças decorrentes dos meios de produção e, de outro, com os sentidos sobre os quais o trabalho docente vem sendo personificado, controlado e gestado por diferentes formas que intensificam o seu processo de desvalorização, na medida em que segue o estabelecimento das estratégias do capital, que também se situa como regulador da profissão e do trabalho docente que se realiza no interior da escola pública.

As formas preconizadas de produção do trabalho docente na Educação Básica, com base nas políticas educacionais neoliberais, são uma condição imposta que separa objetivamente o ato educativo – como um fator importante e preponderante no processo de produção do conhecimento humano – daquilo que vem sendo exigido pelo Estado, que está muito mais preocupado com o sistema produtivo e interessado na contenção de despesas e gastos com a educação (SOUZA; LUZ; TAVARES, 2012). Ao mesmo tempo, segue tratando

a oferta do ensino na escola pública como um mero serviço a ser colocado em destaque de acordo com as exigências postas na lógica de mercado, dentro de um Estado do capital neoliberal (SOUZA; LUZ; TAVARES, 2012).

A partir das reformulações no âmbito econômico e político, os sistemas educacionais tiveram também que se reformular para poder atender a nova demanda da sociedade. Para isso, os sistemas educacionais, por intermédio das orientações internacionais, adotaram medidas como ampliação do atendimento dos sistemas escolares, aumento dos anos de escolarização da classe trabalhadora e introdução de novas formas de organização do trabalho nas instituições de ensino e formação profissional (BRUNO, 2010). Portanto, a formação profissional adquiriu outro molde, definido dentro da lógica de racionalidade empregada pelas empresas, o que deu mais evidência aos processos de avaliação de desempenho como mecanismos de gestão.

Enfim, o processo metabólico do capital vem exigindo trabalhadores bem mais qualificados, assim como no âmbito da educação, mas é necessário avaliar como este trabalhador desempenha suas funções no ambiente de trabalho, que, no caso, é a escola. Portanto, as exigências foram se alargando e responsabilizando os docentes diretamente pelos resultados esperados pelo sistema educativo em resposta às exigências dos órgãos gestores da educação no Estado. E isso ocorre sem que seja dada atenção à qualidade necessária e à garantia dos direitos em defesa da produção do conhecimento no trabalho docente, e sem que se volte para uma formação da população pobre e para a garantia do seu acesso efetivo, amplo e irrestrito ao trabalho e às produções científicas e tecnológicas.

4.1.3 Intensificação e colonização administrativa das emoções no ensino

Estabelecemos a relação entre a intensificação e a colonização administrativa das emoções no ensino (GARCIA; ANANDON, 2009) evidenciadas principalmente nas falas das professoras da REE egressas do PARFOR. A colonização administrativa das emoções refere-se ao apelo à profissionalização e ao exercício de certo profissionalismo que repercute nas suas autoimagens e nos seus sentimentos, são aspectos que colaboram para os processos de autointensificação do trabalho docente e correspondem

à exploração, pelos discursos e pelas propostas educacionais oficiais, das autoimagens e dos sentimentos de profissionalismo. [...]. Isso acontece tanto pela incitação a sentimentos de auto responsabilização das professoras pelo fracasso da escola pública como pelo estímulo ao engajamento em

mecanismos de profissionalização e ao exercício de uma conduta profissional baseada em uma ética salvacionista e missionária. A base necessária da intensificação do trabalho docente é o consentimento voluntário dos professores nesse processo (GARCIA; ANANDON, 2009, p.75).

Como aponta Apple (1995), profissionalismo e responsabilidade caminham juntos, porém essa é uma situação paradoxal, visto que há tanta responsabilidade imposta aos docentes que acabam trabalhando de forma mais dura. Segundo Garcia e Anadon, a concepção de profissionalismo

é uma estratégia do campo educacional e dos cursos de formação de professores o estímulo a uma concepção de docência assentada em características como a objetividade, a cientificidade, a ênfase nos aspectos instrucionais, e em dicotomias como a rígida separação entre o profissional e o doméstico, entre a razão e o afeto, entre o público e o privado, entre o racional, a intuição e o improvisado (2009, p.78).

Observamos, no conjunto das **Professoras 1, 4, 5 e 6** da REE, a ênfase “a natureza dos cuidados que historicamente tem caracterizado a educação elementar da infância” (GARCIA; ANADON, 2009, p.65). Os depoimentos dessas docentes revelam “autoimagens de docência” e que de certo modo estimulam “a responsabilização das docentes pelos resultados e pelas condições em que desenvolvem o seu trabalho” (GARCIA; ANADON, 2009, p.65). São falas que expressam a intensificação do trabalho por meio da autoimagem da profissão docente enquanto vocação, cuidado e responsabilização pela educabilidade das crianças. Os resultados da pesquisa para esta Tese têm algumas simetrias aos resultados da pesquisa de Garcia e Anadon (2009) que nos serviram como base de estudo. As autoras mencionadas identificaram que a intensificação do trabalho docente também é resultante

de uma crescente colonização administrativa das subjetividades das professoras e das emoções no ensino, sendo indícios desse fenômeno a escalada de pressões, expectativas, culpas, frustrações, impelidas burocraticamente e/ou discursivamente, relativamente àquilo que as professoras são ou deveriam ser profissionalmente, àquilo que as professoras fazem ou deveriam fazer, seja no ambiente escolar ou mesmo fora da escola (GARCIA; ANADON, 2009, p.71).

Essa questão da colonização administrativa das subjetividades e das emoções ao ensino foram latentes na nossa pesquisa. As falas das professoras da REE egressas do

PARFOR são representativas no sentido de demonstrar o quanto se sentem responsabilizadas pelo aprendizado das crianças, subentendida a qualidade da educação, pois tal responsabilização aderiu a sua imagem de professoras de tal forma que acreditam que ainda não é o momento da aposentadoria, pois consideram que ainda têm muito a contribuir no desenvolvimento das crianças. Tal postura explica-se pela formação que obtiveram durante o curso do PARFOR que serviu, indiretamente, para continuar a pensar a educação enquanto prática transformadora que pode, de alguma forma, mudar a realidade daquela criança. Então, aposentar-se seria deixar de contribuir para o desenvolvimento delas.

As entrevistadas compreendem que ser professor está no âmbito da relação professor-aluno, pela responsabilização pela educação com os estudantes e ainda pelo fato de ser uma realização pessoal. Não vamos aqui afirmar que essa é uma visão errônea, mas sim compreender que historicamente, na sociedade contemporânea, é isso que foi e vem sendo produzido, reproduzido e enraizado. Desconstruir tal imagem é compreender-se enquanto profissional, e aí, sim, sua responsabilidade é perante a formação humana, política, social e cultural dos sujeitos.

A **Professora GF 10** analisa que a educação nunca foi prioridade nas políticas educacionais brasileiras, e o professor nunca foi um profissional devidamente valorizado. Ao contrário das **Professoras 1, 4, 5, 6**, que apresentam uma percepção da profissão docente enquanto vocação e de cuidado das crianças, a **Professora GF 10** avalia que estamos saindo do exercício de que ser professor é uma vocação e que ainda estamos **construindo a imagem do professor enquanto profissional**.

Conforme destaca a **Professora 4**, ser professor é uma realização pessoal que veio se constituindo desde a infância, e ela afirma que a profissão docente traz satisfação. Essa satisfação foi-se solidificando ao longo dos seus trinta anos de magistério na Educação Básica, e, mesmo reconhecendo que o professor é mal remunerado à docência é algo que ela almejava. Então “ser professor é uma realização pessoal e profissional” (Professora 4). A **Professora 3** já tem trinta e dois anos de magistério básico, e objetivamente diz que “Ser professora foi a melhor coisa que eu escolhi na vida”.

A **Professora 5** iniciou suas atividades na docência aos 17 anos de idade. A professora egressa do PARFOR parte da percepção de que ser professor se concretiza dentro da sua relação com os alunos: “Essa minha identificação é com os meus alunos. Tu entendeu? E daí eu comecei a me ver como professora”. A profissão é vista como um prazer ao ver o desenvolvimento das crianças as quais ela acompanhou durante todo o ano letivo:

A identificação pra mim... eu gosto, tenho prazer. Prazer pra mim é de ver o desenvolvimento dos meus alunos, é de eu ver que eu peguei aquele aluno, bem dizer, eu comecei do primeiro ano sem saber e ele ir desenvolvendo, quando chegar no final do ano eu ver todo aquele desenvolvimento. Então pra mim este prazer que eu tenho, que me vejo como professora é isso, é desse desenvolvimento do meu aluno. (Professora 5)

Por mais que a profissão lhe cause algum risco de vida e traga um sentimento de medo, pois é a realidade da **Professora 6** – “Aqui o pai do meu aluno é presidiário, é usuário de drogas, né, é traficante” –, ela ainda não pensa em sair da educação. Aposentar-se, apesar de já ter tempo de serviço e idade, ainda não seria seu projeto futuro. O mesmo posicionamento da **Professora 6** é o da **Professora 2**, pois o momento da aposentadoria chegou, e ela negou-se por considerar que ainda tem muita “coisa a retribuir pra essas crianças [...] eu ia aposentar agora em agosto, aí eu nem quis, pra ficar mais. Eu acho que eu tinha que dar mais pra eles do que eu aprendi” (Professora 2).

Mesmo que as professoras egressas do PARFOR tenham apresentado uma compreensão semelhante sobre a profissão docente, elas apontam a dificuldade que é trabalhar na educação e demonstram que, mesmo antes de obter a formação específica, seu trabalho já era precarizado e desvalorizado. A **Professora 6** começou a trabalhar aos 21 anos de idade, com crianças de cinco anos, em Breves, município localizado na Ilha do Marajó, sem receber remuneração nenhuma. Era uma professora leiga, pois apenas tinha cursado o primeiro ano do Curso Normal/Magistério. Considera que a profissão docente é “ter a responsabilidade do que tu estás fazendo com aquela criança, né, com aquele ser que muitas vezes o pai não se interessa a maioria das vezes”. Percebe a docência como um trabalho árduo, mas a abraça em prol das crianças que atende na escola, as quais, na sua maioria, são abandonadas pelos responsáveis, o que faz com que essa docente arque com os custos do material escolar de alguns estudantes:

Eu abraço esse trabalho assim em prol dessas crianças, porque olha tem muita criança aqui que a mãe não dá [atenção], né, a criança ela vem pra escola, ela não traz nada eu dou os meus... todo o tempo é meus lápis de cor aí, né, lápis mesmo normal do dia a dia. E as vezes precisa de folha de papel, porque tem aluno que não traz e você chama, chama, chama o pai, e o pai nem... (Professora 6)

Portanto, no presente capítulo ficou patente a compreensão que os entrevistados têm acerca da profissão docente, o que se configura como um dos tópicos centrais da discussão proposta da presente Tese.

V – A VALORIZAÇÃO DOCENTE: A PERSPECTIVA DOS PROFESSORES EGRESSOS DO CURSO PARFOR SOBRE A CARREIRA E A REMUNERAÇÃO

Nesta seção, respondemos a mais um objetivo específico da pesquisa: *Entender em que medida a política de formação em serviço via PARFOR, no Estado do Pará, articula-se com a Lei nº 7.442/2010, com a remuneração e com a carreira.* A análise é realizada tendo como base os dados obtidos no Grupo Focal com professores-cursistas e nas entrevistas individuais com professoras da REE egressas, ambos do PARFOR, e dados da pesquisa TDEBP (GESTRADO/UFPA, 2010). Ao apresentar os dados, realizamos um debate teórico sobre alguns conceitos pertinentes para nossa análise sobre a valorização docente. Esta pesquisa do GESTRADO/UFPA (2010) foi realizada dentro do contexto de centralidade das políticas de formação docente dos anos 2000, período de implantação pelo governo federal da Política Nacional de Formação de Professores que ensejou a criação do Plano Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica (PARFOR).

Apresentamos, durante a seção, a valorização docente após a formação em serviço, com o objetivo de analisar quais as reais modificações ocorridas na carreira e na remuneração, especificamente, das professoras da REE egressas do PARFOR. Uma das limitações da pesquisa refere-se ao recorte feito, tendo-se analisado somente o PCCR dos professores da REE. Trata-se de uma opção metodológica, com o propósito de melhor delimitar o objeto do presente estudo. Somente uma pesquisa futura poderá dar conta da análise do PCCR dos professores das redes municipais de ensino.

Compreender a relação entre formação e valorização docente é de fundamental importância dentro do atual contexto de disputa social, política e econômica no campo da educação engendrado sob a lógica do capital. Desse modo, investigamos a dinâmica da valorização docente, partindo da percepção dos professores mediada sob referencial teórico, e por dados empíricos em uma tentativa de descortinar e/ou desconstruir o real e o aparente na relação entre a formação em serviço e a valorização docente. Ponderamos que a constituição da profissão ainda é permeada pela imagem estereotipada, enquanto vocação, e ao mesmo tempo vem padecendo de um longo processo de precarização, intensificação e desvalorização, cujos meandros são escamoteados pelos discursos oficiais e pela própria sociedade que se nega a ver os professores como profissionais.

Abrimos aqui uma discussão sobre como se configura a valorização docente em alguns estudos. No campo da valorização do trabalho docente, Lessard (2013) traz contribuições a partir dos seus estudos na província de Québec, Canadá. Para o autor, a questão da valorização da profissão, atualmente, perpassa por questões de autonomia profissional e controle do trabalho. As atuais políticas de avaliação remetem aos professores constantes julgamentos do poder administrativo ou pelo poder patronal, os docentes vivem um clima de total desconfiança e controle “em nome da eficácia e da racionalidade instrumental que deve prevalecer no funcionamento do sistema educacional, a avaliação do ensino tornou-se uma prioridade política” (LESSARD, 2013, p.234).

Além disso, de acordo com as análises de Lessard (2013), o problema da valorização docente ainda sucede pela formação inicial, pelas condições mínimas de trabalho, por um salário decente, são elementos que nos países ricos do Norte já se resolveram em outras gerações, porém há países em desenvolvimento, particularmente os países da África subsaariana, que ainda estão nessa lógica, e vão perdurar assim por um longo período, devido ao seu nível de pobreza. Segundo o autor, institucionalizar a docência como profissão significa ofertar uma formação básica para os professores em universidades, formação tanto pedagógica quanto disciplinar, assegurar um estatuto de funcionário público ou estabilidade de emprego, ofertar salários decentes e estáveis. Associa que tais exigências avaliativas são de instituições internacionais que anseiam implementar a lógica da “privatização e a criação de um regime de concorrência como uma estratégia para responder à demanda e ao controle de custos” (LESSARD, 2013, p.239). Isso pode ser confirmado no documento do Banco Mundial (1995) no qual se expõe que investimento em formação e salários dos professores custa caro e, como aponta Lessard, isso trouxe incentivos para

descentralizar e incentivar os prestadores de serviços privados, e incentivar todos a abrirem sua escola sem muitas regulamentações. Esses prestadores de serviços contratarão os professores que eles quiserem, eles os remunerarão segundo as leis do mercado, é claro que, assim, os salários vão diminuir. A privatização tem sido implementada na educação superior na América Latina para atender à forte demanda de ensino superior. É também uma forma de controlar os custos. Trata-se de fazer a mesma coisa na África sub-sahariana. As questões econômicas nunca estão distantes, elas estão no centro da questão (2013, p.239).

A valorização não pode ser analisada a partir de parâmetros tais como nível de ensino, esfera de atuação e natureza da instituição, mas sim deve ser considerada a partir das

particularidades da docência, como, por exemplo, exigências de formação mínima, regras de acesso aos cargos e às principais frações de classe em que são recrutados os docentes dos diferentes níveis e modalidades de ensino (LEHER, 2010, p.02).

Para Noronha (2016), a valorização docente não pode ser dissociada de uma formação adequada, devendo o professor receber uma remuneração condizente com essa formação, equiparando o salário médio dos professores com as demais profissões com formação equivalente, de uma jornada de trabalho em que seja previsto tempo destinado para preparar adequadamente suas aulas e manterem-se atualizados, e de assegurar a melhoria das condições de trabalho, entre elas diminuir o número de alunos na turma, medida necessária para o seu trabalho.

Quem exerce a profissão docente sabe da enorme dificuldade em ministrar aulas para uma classe com excesso de alunos. Quem estuda em classe superlotada também sabe que é muito difícil estudar nessas condições, sobretudo nas escolas públicas, a grande maioria com projetos arquitetônicos ultrapassados, espaços exíguos, problemas de manutenção, pouca luminosidade e ventilação e problemas acústicos, que fazem com que professores e estudantes precisem se desdobrar para se fazerem entender. Ora, a educação pressupõe uma relação entre professor e aluno. Como qualquer um pode facilmente imaginar, quanto mais estudantes estiverem em uma mesma sala de aula, mais difícil será para o professor estabelecer essa boa relação professor-aluno (NORONHA, 2016, p.69).

De acordo com Vieira (2013), a educação escolar, se se considerar a superação dos critérios que determinam a sua qualidade, não deve prescindir da valorização dos profissionais da educação. Portanto, ela faz duas observações: a primeira aponta que, na maioria dos aportes legais no campo da educação, há uma separação entre a formação e a valorização profissional, é uma postura defensável na medida em que a formação é pré-requisito para o exercício da profissão “vista de outro ângulo, a formação, especialmente, a contínua – ou permanente – constitui um dos elementos inerentes à valorização, sendo, pois, parte do conceito mais amplo” (VIEIRA, 2013, p.41).

A segunda observação é em relação à expressão *valorização profissional* que, a partir do posicionamento do movimento social, deveria estar mais próximo ao sentido de reconhecimento profissional, ou seja,

os profissionais não precisam ser valorizados por um trabalho que, por si só, agrega valor social; precisam que governos e sociedade identifiquem essa

condição e, a partir desse reconhecimento, adotem as políticas públicas pertinentes (VIEIRA, 2013, p.41).

É importante pontuar que dar valor é também reconhecer a relevância social do docente, ou seja, é preciso reconhecer a situação em que desenvolve suas atividades laborais, mas também compreender os objetivos do seu trabalho, pois o professor não é valorizado em face do seu papel social e político.

Portanto, os elementos indispensáveis à valorização, segundo Vieira, são:

formação inicial e permanente – que significa formação contínua e atualizada –, carreira e jornada compatíveis, condições adequadas de trabalho e um salário que permita o exercício e o reconhecimento da profissão. Entre essas condições se insere o PSPN, cuja finalidade é a de remunerar dignamente os profissionais do magistério. Um salário adequado concorre para a construção da imagem profissional e confere aos educadores um sentido de pertencimento social, indispensável para que os mesmos possam contribuir para a construção de uma sociedade mais igualitária (2013, p.41-42).

A valorização docente exige uma formação adequada, uma remuneração condizente de acordo com essa formação, uma jornada de trabalho que permita planejamento de suas atividades e participação em cursos de formação continuada e, claro, assegure as condições de trabalho necessárias para o desenvolvimento de suas atividades laborais.

5.1 Plano de Cargos, Carreira e Remuneração dos professores-cursistas do PARFOR/PA e sua interlocução com os indicativos da política de formação de professores

A formação inicial e continuada, a carreira e o desenvolvimento profissional têm uma relação indissociável (OLIVEIRA; MAUÉS, 2012). O desenvolvimento profissional depende de mecanismos de regulação como o plano de carreira, que, segundo Dutra Jr. *et al*, consiste em normas que “definem e regulam as condições e o processo de movimentação dos integrantes em uma determinada carreira, e estabelece a progressão funcional e a correspondente evolução da remuneração”, sendo que a carreira é organizada por “cargos de determinada atividade profissional em posições escalonadas em linha ascendente” (2000, p.36). Neste plano, a referência do salário base é o Piso Salarial Profissional Nacional (PSPN) instituído pela Lei nº 11.738/2008 (BRASIL, 2008), e, para a movimentação funcional, dependendo do que é definido em cada plano de carreira, são determinados alguns critérios,

como a formação acadêmica/titulação, a experiência docente/tempo de serviço, a avaliação do desempenho, a participação em programas de formação continuada.

Portanto, verificar essa relação é imprescindível para entendermos a conjectura da valorização docente, pois formação inicial e continuada e carreira são associadas intrinsecamente à remuneração e às condições de trabalho, eixos estruturantes da profissão docente.

De acordo com Luz (2008), a carreira docente é compreendida como um instrumento coletivo de valorização profissional que tem repercussões na qualidade do ensino, pois supõe uma lógica de organização do trabalho num movimento progressivo da profissão e é regulamentada em estatutos profissionais e/ou planos de carreira. O estabelecimento deste suporte legal para o exercício da profissão é um instrumento que permite o processo de profissionalização (BRZEZINSKI, 2007).

Para Bollmann, a carreira docente é considerada como um instrumento de estímulo para exercer o magistério e para a evolução acadêmica e científica, pois

Pressupõe indivíduos preparados para o exercício da profissão, portadores de título compatível com as necessidades do nível de ensino a que o trabalho docente se destina. Vincula-se à formação e às condições de trabalho, podendo assumir a avaliação de desempenho por mérito, sem ser submetida a critérios classificatórios de competitividade. Constitui a coluna dorsal do processo educativo, exercendo grande influência no nível de aprendizagem dos alunos nos diferentes níveis e modalidades de Educação (BOLLMANN, 2010, s/p).

Assim, quando bem estruturada, a carreira “permite que o profissional de Educação projete o seu futuro, tenha perspectiva de trabalho e de vida” (LEÃO, 2013, s/p). A constituição de planos de carreira deve assegurar direitos a partir da garantia de instituição de mecanismos de licença remunerada para formação continuada, remuneração digna, incentivos para a progressão na carreira, período reservado aos estudos, planejamento e avaliação incluídos na carga horária de trabalho, assim como estabelecer as condições adequadas de trabalho com a possibilidade de dedicação exclusiva em um único estabelecimento de ensino.

Noronha (2016) faz a defesa da carreira do magistério da Educação Básica pontuando que deve ser atrativa e que valorize os professores, apontando os principais entraves para a atratividade da carreira do magistério, como: baixos salários, jornadas estafantes, péssimas condições de trabalho, abuso por parte de autoridades e gestores, violência nas escolas e uma carreira que não oferece perspectivas de crescimento e

valorização profissional e que termina por afastar a juventude da docência. Para Noronha, debater a carreira dos profissionais da educação vai além de análises de tabelas de evolução e promoção funcional e para além da questão salarial. Para ela, “Discutir a carreira significa examinar todas as interfaces da educação, como a formação do professor, as condições de trabalho e a jornada de trabalho” (NORONHA, 2016, p.60).

Souza complementa que o plano de carreira tem como objetivo:

valorizar os profissionais da educação assegurando, dentre outros direitos, o ingresso na carreira via concurso público de provas e títulos, formação continuada (de qualidade) com direito a licença remunerada, remuneração digna, progressão funcional, período reservado aos estudos, planejamento e avaliação incluídos na carga horária de trabalho e condições adequadas de trabalho com a possibilidade de dedicação exclusiva em um único estabelecimento de ensino (2012, p.129).

Para Abreu (2008), a instituição de mecanismos que privilegiam a carreira conjugada à valorização profissional com oportunidades de melhores salários e melhores condições de trabalho de é uma reivindicação histórica do movimento de professores no Brasil. Luz (2008) pontua que compreender o que significa a profissionalização docente para o debate sobre a carreira é fundamental, pois envolve o entendimento sobre a natureza do trabalho e a identidade desse trabalhador.

O plano de carreira deve assegurar alguns elementos essenciais para a valorização do professor, tais como: regime de dedicação exclusiva com benefício incorporado ao salário; jornadas de trabalho em um único estabelecimento de ensino; reconhecimento e valorização de mecanismos de progressão que contemplem o tempo de serviço e a experiência; garantia aos docentes de condições para ascender na carreira de forma a obter níveis salariais elevados, sem ter a necessidade de sair da sala de aula para assumir outras funções na escola, como direção ou vice-direção; realização de revisão anual dos salários com vistas a preservar o poder aquisitivo dos professores; fixação de vencimento ou salário inicial, diferenciados pelos níveis das habilitações, levando em consideração a jornada de trabalho e em observância que os valores nunca sejam inferiores ao estabelecido no PSPN; diferenciação dos vencimentos ou salários iniciais da carreira dos profissionais da Educação Básica por titulação, entre os habilitados em nível médio e os habilitados em nível superior e pós-graduação *lato sensu*, e percentual compatível entre estes últimos e os detentores de cursos de mestrado e doutorado (NORONHA, 2016). Nesse sentido, Noronha considera o seguinte:

os planos de carreira, construídos na perspectiva da melhoria da qualidade da educação e da valorização de seus profissionais, devem assegurar mecanismos para que os professores e demais segmentos que compõem a comunidade escolar possam de forma coletiva trabalhar pela melhoria das condições estruturais necessárias ao bom desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem, e também para prevenir o adoecimento dos professores e dos funcionários, principal fator de afastamento de docentes e demais profissionais nas redes públicas de ensino, gerando incalculáveis prejuízos à aprendizagem dos estudantes, transtornos óbvios aos próprios profissionais e, não menos importante, elevados ônus financeiros ao Estado (2016, p.68).

Noronha (2016) aponta que os planos de carreira dos profissionais da educação, para que contemplem a necessidade da profissão docente, devem estabelecer formas de avaliação da qualidade da educação, pois a autora entende que é um trabalho coletivo, realizado por um órgão colegiado, e deve considerar variáveis que vão além da mera quantificação. A autora é contra as formas de avaliação do trabalho dos professores baseadas na meritocracia “que individualiza o trabalho pedagógico e estabelece entre os professores não a colaboração, a sintonia e o trabalho coletivo, mas o dissenso, a concorrência, a fragmentação da equipe escolar e do processo educativo” (NORONHA, 2016, p.70). Portanto, os planos de carreira devem ter mecanismos de progressão que contemplem o tempo de serviço dos professores e valorizem a experiência de maneira a estabelecer formas de avaliação que colaborem para um melhor desempenho profissional,

ou seja, que essa avaliação reconheça a interdependência entre o trabalho do profissional da educação e o funcionamento geral do sistema de ensino, e, portanto, que seja compreendida como um processo global e permanente de análise de atividades, a fim de proporcionar ao profissional um momento de aprofundar a análise de sua prática, percebendo seus pontos positivos e visualizando caminhos para a superação de suas dificuldades, possibilitando, dessa forma, seu crescimento profissional e, ao sistema de ensino, indicadores que permitam o aprimoramento do processo educativo (NORONHA, 2016, p.70).

Atualmente, a legislação que prevê a elaboração ou a adequação dos planos de carreira pauta-se nos artigos: 6º da Lei nº 11.738/2008 (BRASIL, 2008), 40 da Lei nº 11.494/2007 (BRASIL, 2007c) e na Resolução CNE/CEB nº 2, de 28 de maio de 2009 (BRASIL, 2009c). Segundo Noronha (2016), as diretrizes nacionais para a carreira e a Lei do

Piso são marcos regulatórios importantes para a valorização dos profissionais da educação e para a concretização dos planos de carreira.

O Sindicato dos Trabalhadores em Educação Pública do Pará (SINTEPP) reivindicava que o governo do Estado elaborasse, por meio de decreto, a criação de um piso estadual e a redução da carga horária em sala de aula, para que, desta forma, a categoria não tivesse que esperar toda a tramitação de aprovação do projeto de lei do PCCR que iniciou em 2008. Até hoje, 2017, ainda não é cumprida a carga horária de trabalho com a garantia da hora-atividade (período reservado para pesquisar e realizar atividade extraclasse), indo contra ao previsto na Lei do Piso Salarial Lei nº 11.738/2008 (BRASIL, 2008), como já evidenciado no item 2.3 desta Tese.

Em julho de 2010, finalmente foi aprovada a Lei nº 7.442 (PARÁ, 2010b), o PCCR dos profissionais da educação da REE (PARÁ, 2010b) como resposta às lutas históricas dos trabalhadores em educação da rede pública. Sua aprovação foi decorrente do atendimento à ordenamento jurídico e, sobretudo, de greves, manifestações, passeatas, debates e embates travados nos momentos de negociação entre o SINTEPP e a Secretaria de Estado de Educação (SEDUC).

O SINTEPP travou uma luta árdua pela aprovação do PCCR após três greves consecutivas, em 2008, 2009 e 2010, durante o Governo Ana Júlia (período em que se iniciou a discussão da construção do PCCR). Mesmo depois de aprovado, a luta não terminou e tornou-se mais acirrada quando o referido Plano deveria ser regulamentado, implantado e efetivado (SOUZA, 2012).

No caso do Estado do Pará, desde o período da Constituição de 1988 (BRASIL, 1988), o magistério público estadual deveria contar com um plano de carreira específico para os profissionais. Contudo, antes da promulgação da Lei do PCCR de 2010, a estruturação da carreira na REE, como a progressão vertical e horizontal, era regida pela Lei nº 5.351, de 21 de novembro de 1986, que trata do Estatuto do Magistério Público Estadual do Pará (PARÁ, 1986), regulamentada pelo Decreto nº 4.714, de 9 de fevereiro de 1987 (PARÁ, 1987), assim como pela Lei nº 5.810 de 1994, que trata sobre o Regime Jurídico Único dos Servidores Públicos Civis da Administração Direta, das Autarquias e das Fundações Públicas do Estado do Pará (PARÁ, 1994) – Estatuto dos Servidores. Essas legislações foram por muitos anos a base para a progressão na carreira e para a remuneração dos profissionais da educação da REE do Pará e ainda prevalecem naquilo que a Lei do PCCR não atende.

Souza (2012) aponta em seus estudos que este PCCR do Pará não foi o elaborado pela categoria dos profissionais da educação. Contudo, este incorporou algumas exigências mínimas pautadas pelo SINTEPP, a partir de uma forte greve da categoria que reivindicou a aprovação de um plano para os profissionais da educação da rede estadual. A pauta de reivindicação da categoria centralmente era a questão salarial, a formação continuada, a gestão democrática nas escolas, o enquadramento imediato na carreira e a avaliação de desempenho, além do princípio democrático e político de um PCCR que regulamentasse a situação de todos os profissionais da educação da REE.

Portanto, o PCCR do Pará é fruto de dois projetos políticos distintos. Um defendido pelo sindicato e outro do executivo. A proposta do SINTEPP era de aprovar um plano que se estendesse aos trabalhadores da Educação Básica da rede estadual, enquanto que o projeto do governo atendia a uma fração destes trabalhadores, os profissionais da educação. De forma resumida, o SINTEPP fez as seguintes reivindicações ao plano do executivo:

avaliação de desempenho construída com a categoria; progressão horizontal e vantagem pessoal por escolarização para os professores AD1 e AD2; carreira única para professores e pedagogos; manutenção de todos os direitos do Estatuto do Magistério e Regime Jurídico Único; permanência das aulas suplementares e abono FUNDEB, e inclusão dos Especialistas em Educação no quadro permanente do Magistério da Educação Básica. O SINTEPP afirmou que o PCCR do governo não estabelecia o Piso Salarial, não contemplava toda a categoria, não beneficiava o professor com nível médio na progressão vertical, não assegurava de fato a progressão horizontal e o percentual estabelecido para esta era de apenas 0,5% (SOUZA, 2012, p.147).

O Plano de Cargos, Carreira e Remuneração (PCCR) do Estado do Pará ainda não foi devidamente implementado, apesar da existência da Lei Estadual nº 7.442/2010. A referida lei foi formulada e aprovada em 2010, mas vem sofrendo alterações pelo atual governo de Simão Jatene (2011-até os dias atuais), do PSDB.

No ano de 2013, o SINTEPP e o Governo Jatene firmaram um acordo para pôr fim à greve daquele ano, tendo o governo se comprometido em realizar estudos e proposições para que fosse elaborado e encaminhado à Assembleia Legislativa do Pará (ALEPA) até março de 2014 um Projeto de Lei referente ao PCCR unificado do conjunto de trabalhadores da educação da REE. Contudo, ao findar o prazo, o governo do Pará não atendeu a sua obrigação. O Sindicato apresentou um pedido de cumprimento da decisão que homologou o acordo de 2013.

A resposta do governo por ter descumprido o acordo foi de que a edição de dois decretos de contenção de despesas (Decreto nº 1.347/2015 e Decreto nº 33.098/2016) teria suspenso a adoção de medidas por parte da administração que implicassem em mais despesas. Após o recebimento de tal resposta vinda do governo, o SINTEPP se manifestou de imediato e exigiu o cumprimento do item em questão, assim como as devidas providências legais cabíveis aos responsáveis pelo não cumprimento do acordo.

Uma decisão do Tribunal de Justiça do Pará (TJPA), em junho de 2017, determinou que o governo estadual encaminhasse, até setembro deste ano, um PCCR unificado para os trabalhadores da educação à ALEPA e uma multa diária no valor de R\$ 10.000,00 (dez mil reais) ao governo em caso de descumprimento, assim como a possibilidade de aplicar multa pecuniária diretamente ao agente público que descumprir tal decisão (SINTEPP, 2017).

Como constatado, a luta do SINTEPP é por um PCCR unificado, e não por um plano de carreira apenas para os docentes, pois, na concepção da Confederação Nacional dos Trabalhadores da Educação (CNTE), trabalhadores da educação incluem também a equipe operacional da escola, técnicos e pessoal administrativo. A situação da educação no governo de Simão Jatene é de péssimas condições de trabalho nas escolas, salários defasados, redução de direitos, suspensão de eleições democráticas, precariedade na estrutura física dos prédios que impede o acesso e a permanência de qualidade nas escolas. Há uma insatisfação generalizada entre os entrevistados da REE.

A Lei nº 7.442/2010 (PARÁ, 2010b) apresenta-se em seis capítulos, nos quais estão expostos seus principais objetivos, princípios e garantias, assumindo como pressuposto fundamental a valorização dos profissionais da Educação Básica e da qualidade do ensino público na rede estadual. Apresenta conceitos de elementos fundamentais que a compõem; trata da estrutura dos cargos e da carreira e o seu respectivo desenvolvimento funcional, por meio da progressão vertical e horizontal; determina a avaliação de desempenho dos profissionais – como um dos critérios para a progressão – e do sistema estadual de ensino. Apresenta capítulos e sessões sobre formação e qualificação profissional, remuneração e regime de trabalho.

O conceito de PCCR no artigo 4º, inciso I, da Lei nº 7.442/2010 (PARÁ, 2010b), diz que corresponde a um conjunto de normas que organizam a carreira dos profissionais da educação paraense e correlaciona as classes com os níveis de escolaridade e remuneração a partir de critérios de progressão na carreira de forma vertical e horizontal. Este conceito de

PCCR apresentado se resume em um conjunto de normas para a carreira e a remuneração dos profissionais da educação, mas não contempla a contento a temática qualificação profissional, embora, nos artigos desse documento, seja tratado o assunto. Além disso, não correlaciona outros elementos que também favorecem a valorização, como as condições de trabalho. De acordo com Souza (2012), a ausência desses elementos no PCCR se traduz em fiel indicador da desvalorização da carreira do magistério público. Deste modo, é um conceito restrito que não condiz com o seu próprio conteúdo, como se pode ver nas palavras de Brelaz:

Não podemos conceber o PCCR apenas como um amontoado de dispositivos formais. Tampouco, um instrumento economicista alcançado por uma carreira profissional, mas, sobretudo, como o reconhecimento de que a qualidade da educação passa, necessariamente, pela valorização dos profissionais da educação. Nele devem constar praticamente todos os conceitos doutrinários relativos aos educadores, alunos e educação, acumulados ao longo de um processo histórico de discussão e amadurecimento (2010, p.13).

A partir desta compreensão, é possível verificar que, mesmo assegurando, por exemplo, jornada de trabalho com hora atividade, ou seja, tempo de planejamento, o PCCR regulamentado em 2010, portanto depois da aprovação da Lei do Piso Salarial Nacional Profissional, não assegura um terço de hora atividade, deixando, desta forma, de cumprir a integralidade da Lei do Piso, como já mencionado na Seção II desta Tese.

De acordo com Abreu e Balzano, a estruturação da carreira é realizada por distribuição dos cargos efetivos em classes, significa os degraus da carreira, que configura o conjunto de cargos iguais em responsabilidades e vencimentos. Nesse sentido,

A passagem de uma classe para outra constitui uma forma de progressão conhecida como *promoção*. Assim, progressão significa qualquer mudança de posição na carreira, e promoção implica mudança de classe. Por outro lado, a organização da carreira deve constituir meio de incentivo ao servidor, para que adquira novos níveis de escolaridade e busque atualização, experiência profissional e aperfeiçoamento de seu trabalho. Para o servidor, a carreira constitui direito à progressão profissional regulamentada, e ele pode ocupar sucessivas posições em graus crescentes de importância, remuneração e responsabilidades (2001, p.220-221, grifo dos autores).

Na análise de Abreu (2008), os planos de carreira, embora se organizem numa lógica estrutural individualizada para os trabalhadores em educação, quando estabelecem que a progressão na carreira decorra de progressão horizontal e vertical, são também um

instrumento coletivo que promove tanto a valorização profissional, quanto a efetividade do direito à educação de qualidade para todos:

Ainda que a carreira por si só não leve, *a priori*, à melhoria da qualidade da educação, esta possibilita definir padrões de formação inicial e de avanço (tanto horizontal como vertical), além das condições de trabalho em conformidade com as necessidades postas para realização do trabalho educativo, tais como: carga horária, aperfeiçoamento profissional, hora-permanência para estudo e planejamento, etc., que são aspectos indissociáveis para a efetivação do direito à educação. Afinal, não há como realizar uma educação de qualidade com profissionais mal preparados e sem condições adequadas de formação e de trabalho. Neste sentido, um piso salarial profissional nacional, concurso público e estabelecimento de plano de carreira são instrumentos mínimos para a valorização do magistério (ABREU, 2008, p.35).

Na Lei do PCCR da REE (PARÁ, 2010b), a carreira é estruturada em classes e níveis que definem a evolução funcional⁴⁵ e remuneratória do servidor (profissional da educação), de acordo com a complexidade de atribuições e grau de responsabilidade. Classes são os cargos de mesma natureza funcional, mesma escolaridade e/ou titulação e de mesmo grau de responsabilidade – conforme a formação/titulação apresentada pelo profissional desdobrando-se em doze níveis⁴⁶ – de “A” a “L”. É o valor do vencimento-base instituído para a classe que determina o crescimento funcional do servidor no plano e/ou na carreira. O Quadro 11 apresenta a organização dos níveis de acordo com o tempo de serviço:

Quadro 11: Níveis e tempo de serviço no cargo de professor – Lei nº 7.442/2010

Níveis	Tempo de Serviço
A	0 a 3 anos
B	Mais de 3 a 6 anos
C	Mais de 6 a 9 anos
D	Mais de 9 a 12 anos
E	Mais de 12 a 15 anos
F	Mais de 15 a 18 anos
G	Mais de 18 a 21 anos
H	Mais de 21 a 24 anos

⁴⁵ Evolução Funcional é o desenvolvimento do servidor na carreira através de procedimentos de progressão vertical nas classes e progressão horizontal nos níveis (PARÁ, 2010a).

⁴⁶ Nível é o símbolo alfabético indicativo do valor do vencimento-base fixado para a classe, que representa o crescimento funcional do servidor no plano e/ou na carreira (PARÁ, 2010a).

I	Mais de 24 a 27 anos
J	Mais de 27 a 30 anos
K	Mais de 30 a 33 anos
L	Mais de 33 anos

Fonte: Pará (2010b) *apud* Alves (2017, p.138)

A progressão em níveis tem o percentual de diferenciação de apenas 0,5%. Decorridos 30 anos de efetivo exercício no magistério (corresponde a dez níveis), o crescimento no percentual será de 5,5%. Entre as classes, o percentual será de 1,5% (progressão vertical) de um professor na classe I (Professor com graduação) até a Classe IV (Professor com doutorado). Araújo (2010) analisa que com este PCCR o professor receberá um vencimento base 5,1% maior do que o professor da Classe Especial, com nível médio, sendo que, segundo o autor, a diferença entre o menor salário (professor Classe especial no nível A) e o maior salário possível (professor Classe IV, nível L) será de 10,9%. As porcentagens entre níveis e classes são nitidamente ínfimas para garantir a valorização deste profissional. Mesmo garantindo um PSPN, ao incidir as porcentagens, estas não são significativas a ponto de demonstrar investimento no professor da Educação Básica.

Para os profissionais da educação, foram considerados seis tipos ou espécies de gratificações e nenhum adicional ou indenizações na Lei nº 7.442/2010, o que é inadmissível, considerando que, por ser uma normatização, esta deveria legislar justamente sobre vencimento e remuneração (BRELAZ, 2010).

Sobre a questão dos cargos e a carreira, Brelaz avalia:

Há casos, ainda, em que se verificam certa antinomia. Na criação do cargo de professor, se de um lado pode ser admitido como único, aglutinando alguns cargos, de outro, não incorporou completamente os cargos de nível médio – AD1 e AD2 - que não poderão progredir verticalmente. Estes, se não foram alçados à qualidade de nível superior, lhes foram destinados uma gratificação pela obtenção dessa graduação. Em relação à titulação, embora mantidos os mesmos percentuais previstos no Estatuto do Magistério, passou a ser cumulativo com a progressão vertical, antes vedada (2010, p.10).

A gratificação por titularidade, artigo 31 da Lei nº 7.442/2010, será em razão do aprimoramento da qualificação, em cursos de pós-graduação em educação e áreas afins, sendo calculada sobre o vencimento-base de cada cargo, a saber:

I – 30% (trinta por cento) para o possuidor de Diploma de Doutorado;

II – 20% (vinte por cento) para o possuidor de Diploma de Mestrado;

III – 10% (dez por cento) para o possuidor de Curso de Especialização em Educação. Estes percentuais não são cumulativos, o maior exclui o menor⁴⁷.

A nova nomenclatura dos cargos de professor e classes, de acordo com sua titulação, tal como dita a Lei nº 7.442/2010, correlaciona-se ao que era proposto no Estatuto no Magistério de 1986: o titular do cargo de professor AD-1 ou AD-2 será provido no cargo de professor intitulado Classe Especial. O professor AD-3 e AD-4 no cargo de professor e a classe dependerá da titulação, como mostra o quadro a seguir.

Quadro 12: Correlação com o quadro permanente dos professores do magistério da Educação Básica da rede pública de ensino do Estado do Pará

Nomenclatura na lei do estatuto do magistério		Nomenclatura na Lei do PCCR		
Cargo efetivo	Titulação	Cargo	Classe	Formação
Professor AD-1 Professor AD-2	Sem exigência	Professor	Especial	Nível médio e licenciatura curta
Professor AD-3 Professor AD-4	Sem exigência	Professor I Especialista em educação I	I	Licenciatura plena e Pedagogia
Professor AD-3 Professor AD-4	Com título de especialista	Professor II Especialista em educação II	II	Especialização
Professor AD-3 Professor AD-4	Com título de mestre	Professor III Especialista em educação III	III	Mestrado
Professor AD-3 Professor AD-4	Com título de doutor	Professor IV Especialista em educação IV	IV	Doutorado

Fonte: PARÁ, 2010a.

No caso dos professores AD-1 e AD-2, apesar da reivindicação do SINTEPP em retirá-los da posição de Classe Especial e em enquadrá-los na Classe I, isso não foi possível tendo seu direito negado para progressão vertical sendo que apenas concorrerá a progressão horizontal. Para este profissional, foi atribuída vantagem pecuniária progressiva, desde que habilitado em curso de licenciatura plena, no percentual de 10% (dez por cento) do vencimento-base até o limite de 50% (cinquenta por cento). Brelaz ratifica que poderia ser possível sair de um cargo de nível médio para superior:

⁴⁷ A nota técnica da SEDUC propõe a inclusão do § 3º do artigo 31, evidenciando que o mesmo título não pode servir de base para a percepção de duas vantagens, devendo o profissional optar por um dos dois.

E não há que se falar em ascensão, mas de transformar um cargo de nível médio em superior, mantendo, se assim interessar, as mesmas atribuições, ou seja, o professor continuaria a lecionar em suas séries de origem [...] Por fim, nesta própria Lei o cargo de professor absorveu o anterior cargo de professor AD3, que exigia graduação superior a nível de licenciatura de 1º grau, obtida em curso de curta duração ou equivalente, habilitado para lecionar o 1º grau, da 1ª a 8ª séries (art. 16, I, c, do Estatuto do Magistério), recebendo vencimento base inferior ao professor AD4 (2010, p.36).

A pesquisa TDEBP (GESTRADO/UFPA, 2010) identificou que 77,49% dos participantes não consideravam que estavam contemplados com um Plano de Cargos, Carreira e Remuneração e apenas 22,51% diziam que sim. Em Marituba, devido ao elevado número de sujeitos docentes com contrato temporário, 94,85% não se sentiam contemplados em um plano de carreira. Este município não tem PCCR, portanto não há estímulo para participação em programas de formação continuada e conseqüentemente não há movimentação funcional. Portanto, os sujeitos docentes estão estagnados na carreira e sem valorização salarial, confirmados a partir dos dados sobre satisfação em relação à carreira e ao salário.

O grande número de sujeitos docentes que dizem desconhecer a existência de um PCCR, principalmente da REE, desconhecem que o mínimo de direitos assegurados, naquela época, para o seu trabalho é expresso no Estatuto do Magistério Público Estadual do Pará de 1986 (PARÁ, 1986). Os que responderam afirmativamente que são contemplados, 33%, compreendem que o estatuto corresponderia a uma Política de Plano de Cargos e Salários vinculada à carreira do magistério (GESTRADO/UFPA, 2010).

Ao lançarmos mão sobre os dados da TDEBP (GESTRADO/UFPA, 2010), fica evidente que uns dos aspectos mais valorizados no PCCR são o tempo de serviço e a titulação (graduação, especialização, mestrado e doutorado), atingindo 39% e 37%, respectivamente, 15% considera que o PCCR valoriza as atividades de formação continuada (palestras, cursos em serviço), e as categoria menos citada pelos sujeitos docentes, referindo-se a 7% e 2%, consideram que são a avaliação do desempenho e os exames realizados pelas secretárias de educação municipal ou estadual, respectivamente (GESTRADO/UFPA, 2010).

Na mesma pesquisa, os sujeitos docentes, ao serem questionados sobre outros sentimentos em relação à carreira, apontaram: insatisfação porque a carreira não modificava as atuais condições de trabalho; revelava falta de investimento no professor; não era uma

carreira que valorizava o professor; não favorecia tempo para continuar nos estudos (formação continuada); e não trazia ganhos reais em relação ao salário.

Em se tratando da satisfação com a carreira, dos que disseram que estão contemplados com o PCCR, foi apontado que 23% dos sujeitos docentes estão insatisfeitos com a sua carreira, pois não lhes permitia progredir profissionalmente, 4% se consideravam estagnados, pois já alcançaram a melhor posição que a carreira podia lhes oferecer, e 53% estavam satisfeitos com a sua carreira por permitir progressão profissional (GESTRADO/UFPA, 2010).

Por mais que seja contraditório, em se tratando da rede estadual, os dados da satisfação em relação à carreira, o SINTEPP avalia que há uma estagnação de mais de duas décadas na mobilidade da carreira docente, seja pela formação, seja por tempo de serviço. A garantia dessa mobilidade faria com que um professor que está próximo de se aposentar tivesse um salário melhor do que o professor que entra recentemente na rede, visto que o Estatuto do Magistério (PARÁ, 1986) assegura 5% de gratificação adicional por tempo de serviço automático a cada quinquênio. Existem professores que, mesmo com a graduação, ainda recebem o salário relativo à formação no Ensino Médio por não ocorrer a progressão funcional por formação é o acaso dos professores que estão na Classe Especial.

Esse processo desanima os profissionais da REE, que se sentem desvalorizados, como pode ser identificado na fala da **Professora 2**, que diz que se sente frustrada em relação à condição de não valorização após toda a dedicação que teve ao realizar sua formação em serviço pelo PARFOR e ao final não haver nenhum ganho salarial ou progressão na carreira, e isto fez a docente pensar em se aposentar: “Por que eu poderia, ainda tenho pique pra trabalhar, estou bem jovem pra trabalhar, poderia trabalhar mais uns 5 anos, mas assim me desmotiva” (Professora 2).

Nas Tabelas 20 e 21, apresentamos a posição das professoras egressas do PARFOR, sobre os aspectos mais valorizados e a satisfação com a carreira. Analisando as falas das entrevistadas, é possível identificar duas situações: a primeira diz respeito ao salário e à titulação, na qual as mesmas percebem que esses são aspectos valorizados no PCCR, uma vez que no Plano, quanto maior a titulação, em tese, maior o nível de salários; na segunda, relacionada à satisfação na carreira, elas encontram-se insatisfeitas pelo fato de a mesma não lhes permitir progredir.

Tabela 20: Distribuição dos aspectos mais valorizados no plano de cargos e salários dos sujeitos docentes- 2016

Respostas	Frequência
Tempo de serviço	6
Titulação (graduação, especialização, mestrado, doutorado)	5
Participação em atividades de formação continuada (palestras, cursos em serviço)	1
Exames realizados pela Secretaria de Educação	-
Avaliação de desempenho	-
Total	12

FONTE: SOUZA, 2016. Nota: podiam escolher até três opções.

A insatisfação na carreira é coerente visto que as mesmas, por estarem na Classe Especial, não têm direito a progredir de uma classe para outra.

Tabela 21: Distribuição das docentes quanto à satisfação em relação com a sua carreira - 2016

Respostas	Frequência
Satisfeito/a, por se tratar de uma carreira que lhe permite progressão profissional.	-
Insatisfeito/a, pois a carreira não lhe permite progredir profissionalmente.	6
Estagnado, pois já alcançou a melhor posição que a carreira pode lhe oferecer.	-
Indiferente	1
Outro	-
Total	7

FONTE: SOUZA, 2016

O artigo 13 da Lei do PCCR (2010b) prevê que a progressão funcional será realizada de duas maneiras: horizontal e vertical. O parágrafo único deste artigo dispõe que os professores da Classe Especial somente terão direito a concorrer à progressão horizontal. O artigo 14 estabelece que a progressão funcional horizontal seja ora automática ora mediante critérios de avaliação de desempenho no intervalo a cada três anos, tendo direito a um acréscimo salarial, acessando ou não um novo nível (iniciada pelo nível “A” até o último “L”), sem nenhuma alteração de classe.

A Resolução CNE/CEB nº 2/2009 (BRASIL, 2009b), no artigo 5º, evidencia que a titulação e a habilitação profissional sejam também consideradas para a progressão do profissional da educação. A progressão funcional vertical, no art. 15, da Lei nº 7.442/2010 (PARÁ, 2010b), caracteriza-se como uma escala hierarquizada na qual o docente pode progredir de uma classe para outra associada a um determinado acréscimo salarial, conforme a titulação acadêmica obtida na área da educação:

A progressão funcional vertical dar-se-á pela passagem do servidor de uma classe para outra, habilitando-se os candidatos à progressão de acordo com a titulação acadêmica obtida na área da educação, na seguinte forma: I – a

progressão para a Classe II ocorrerá mediante a obtenção do título de pós-graduação lato sensu, Especialização, com carga horária mínima de 360 (trezentos e sessenta) horas, na área da educação; II – a progressão para a Classe III ocorrerá mediante a obtenção do título de pós-graduação stricto sensu, Mestrado na área da educação; III – a progressão para a Classe IV ocorrerá mediante a obtenção do título de pós-graduação *stricto sensu*, Doutorado na área da educação (PARÁ, 2010b).

Aos professores da Classe Especial, apesar da reivindicação do SINTEPP em retirá-los dessa Classe e considerá-los como integrantes da Classe I (o que possibilitaria a estes profissionais progredir para outras classes, ou seja, progressão vertical, mediante formação em nível superior), tal pleito não foi atendido pelo governo durante as rodadas de negociação e construção do PCCR. O artigo 33 do PCCR explicita que, a título de vantagem para esses profissionais da Classe Especial, foi atribuída uma vantagem pecuniária progressiva, no percentual de 10% (dez por cento) do vencimento-base até o limite de 50% (cinquenta por cento), desde que esses sejam habilitados, em curso de licenciatura plena (PARÁ, 2010b), e concorrerão apenas à progressão horizontal que seria a progressão salarial feita por níveis conforme explicitado no art. 14.

Desde a década de 1990, a luta se instalou no sentido de mudar a situação desses professores, como se pode verificar no excerto a seguir e que confirma que a progressão da carreira está estagnada há décadas:

Apesar da garantia legal desses direitos, desde 1995, o Estatuto do Magistério não é cumprido, no que diz respeito à progressão funcional vertical, por decisão do governo do Estado, por entendê-la incompatível com os preceitos constitucionais (arts. 37º, XIV e 7º, IV), visto que o inciso II, art.18, estabelece que a progressão vertical consiste na “*elevação do professor GEP-M-AD-401 de um para outro cargo dentro da mesma classe*” (GEMAUQUE, 2004, p.167, grifos do original).

O grande problema era no entendimento de que “este tipo de progressão constitui ascensão funcional (passagem de um cargo para outro), o que é proibido” nos termos do Estatuto do Pará de 1986 (GEMAUQUE, 2004, p.167). Como observado por Gemaque (2004), esta aplicabilidade dependeria de futuras alterações legais no Estatuto, o que não ocorreu quando da aprovação do PCCR em 2010. A autora evidencia que, mediante tal impossibilidade de progressão, a saída vista por alguns docentes que possuíam graduação em nível superior foi solicitar a “exoneração do quadro permanente para serem contratados ou se

submetem a um novo concurso público. Neste novo contrato, passam a receber como a AD4” (GEMAQUE, 2004, p.167).

A SEDUC, com base nas entrevistas realizadas com as professoras da REE egressas do PARFOR, determina que, para mudar de Classe, os professores deveriam realizar novo concurso público para vagas em cargo com exigência de nível superior, conforme determinações do Estatuto do Magistério Público Estadual do Estado do Pará, art. 11, §2º (PARÁ, 1986). Mesmo nos casos em que o acréscimo da gratificação se deu sem problemas, entre as entrevistadas não houve identificação de progressão na carreira em função de terem realizado curso de nível superior. A melhoria salarial só é perceptível devido ao tempo de serviço das professoras como se pode observar na fala da **Professora 5**:

Não [mudei de classe], não, eu tenho dois meses ... eu me formei em abril, maio eu levei o meu diploma. Recebi em julho, mas eu ainda continuo na classe especial. [...] Eu estava com o livro... eu tava lendo que o PCCR, que por sinal eles dizem, aí foi um medo que me colocaram muito grande, “eh tu vais estudar, eu acho que não vai servir pra nada esse teu...”. [...] As pessoas falam isso, mas que não, que veio realmente, foi 50%. No PCCR dizem que aqui no estado, aqui em Belém o PCCR ainda não prevê essa mudança, [...] porque esse governador fala que ainda não foi implementado. [...] Eu tô recebendo 6 (salários mínimos). Mas porque conta tempo de serviço. E acrescentou [os 50% de nível superior] ele veio acrescentar. Mas eu tenho anos de estado para mim tá ganhando isso? (Professora 5)

Nas análises de Brelaz (2010, p.36), durante a construção do PCCR, isto poderia ser possível, sair de um cargo de nível médio para um superior, não seria ascensão na carreira, mas sim transformar um cargo de nível médio em superior mantendo as mesmas atribuições. A não observância de tais argumentos corrobora, também, para a acentuar o quadro (grave) de desvalorização da carreira docente no Pará.

E não há que se falar em ascensão, mas de transformar um cargo de nível médio em superior, mantendo, se assim interessar, as mesmas atribuições, ou seja, o professor continuaria a lecionar em suas séries de origem [...] Por fim, nesta própria Lei o cargo de professor absorveu o anterior cargo de professor AD3, que exigia graduação superior a nível de licenciatura de 1º grau, obtida em curso de curta duração ou equivalente, habilitado para lecionar o 1º grau, da 1ª a 8ª séries (art. 16, I, c, do Estatuto do Magistério), recebendo vencimento base inferior ao professor AD4 (BRELAZ, 2010, p. 35-36).

A **Professora 2** relata não ter conseguido a progressão de carreira de Classe Especial para Classe I, assim como as outras 6 professoras (isto já era previsto no PCCR). No

caso, para receber a vantagem pecuniária, a professora já deu entrada no protocolo da SEDUC há dois anos para receber os 50% previstos na Lei do PCCR: “Já tem dois anos que eu dei entrada e eu nunca [recebi]”. Inclusive ela teve que entrar na justiça por conta própria, sem utilizar a estrutura do sindicato para tal, havendo inclusive muitas críticas à atuação do sindicato nesse sentido. Por enquanto, aguarda o julgamento: “dei entrada com advogado, já tem 4 meses, não, tem 6 meses que dei entrada”. Além de não ter percebido o que lhe é de direito, relata que perdeu 100h sem aviso prévio da SEDUC, o que trouxe transtornos para sua vida financeira, pois passou seis meses recebendo somente por 100h.

E além dele não me pagar a minha gratificação, ainda tirou minhas horas, aí que me complicou mais. [...] em maio cortaram minhas 100 horas, tu sabes que a gente ganha e já tá todo comprometido né? Tu ganha 10, tu sabes o que fazer com os 10 reais, mas quando tu volta pra ganhar 5 reais, o que tu vais fazer? Tem dois meses que eu não pago o advogado. Eu anoto minhas coisas todinhas, hoje eu tava pensando o que eu vou mandar. ‘Eu mando um e-mail pra esse advogado? Mando meu contracheque pra ele?’ Porque algo ele tá pensando de mim, ele não liga. Eu creio que o que eu já paguei eu vou perder, não posso né? Então é melhor eu me justificar pra ele, então é o que eu vou fazer. Desde maio, aí agora esse mês já veio 200 horas, mas o retroativo... Aí a moça lá na SEDUC me disse que eu tinha que fazer uma exposição de motivos que pingasse lágrimas. Eu vim com a [direção] fizemos uma exposição de motivos e eu não sei se este mês virá... [então] não aumentou nada. Pra mim, sobre o curso a valores no meu contracheque, o curso não melhorou nada, é como se eu não tivesse feito o curso pro Estado, não valeu de nada pro Estado, pro meu salário, pra aumento de salário não. (Professora 2)

Para os entrevistados, a tão prometida e sonhada valorização profissional não ocorreu no caso do PCCR em questão, pois a formação não está associada à progressão na carreira e melhoria salarial, mostrando-se uma falácia no caso dos professores da Classe Especial. Parece ser consensual que a valorização docente demanda algumas dimensões fundamentais, como formação inicial e continuada, carreira, salário e condições de trabalho, elementos que, definitivamente, não são contemplados no Plano de Carreira que se está analisando aqui.

A **Professora 2** é uma das três entrevistadas que não receberam o previsto no PCCR. Segundo ela, por não ter recebido a gratificação de 50%, isto lhe causou incômodo, angústia e decepção, apesar de ela considerar que a sua principal motivação para cursar o PARFOR não foi a retribuição financeira ao final do curso, mas sim a possibilidade de ter um nível superior:

nós fizemos tudo isso porque muitos estudaram porque sabiam que iam ganhar essa gratificação de nível superior e tavam na beira da aposentadoria, como eu, mas eu em nenhum momento eu olhei, eu juro, [...] claro que será bem-vindo, mas eu nunca olhei pra esse lado, “ah, eu vou estudar porque estou preste a aposentar e vou pegar mais 50% de graduação de nível superior”. Não, nunca olhei pra isso, mas não que eu não queira, até porque eu tô recorrendo, claro que eu queria mas eu nunca olhei pra isso. [...] Tu acredita [...] que isso me incomoda? Porque eu não entendo, [...] eu não entendo até hoje esse PCCR. [...] Porque eu já vou me aposentar e vai fazer 2 anos que dei a entrada depois do Ensino Superior e não recebo até hoje. [formei em] 2014. [A justificativa da SEDUC] É porque eu já entrei em 89 e eu teria que ter entrado em 88. Não sei [o que isso tem a haver]. (Professora 2)

Desse modo, a **Professora 2** é enfática ao dizer que não houve valorização na carreira e nem salarial: “Só os meus conhecimentos, acho que foi até mais que o valor do salário”. A justificativa da SEDUC para não pagar a retribuição é devido ao ano de ingresso da docente no serviço público estadual, 1989, pois, para receber o que lhe é de direito, segundo a administração, a professora deveria ter entrado no ano de 1988: “Ele disse pra mim que ‘olha, quem entrou em 89 só vai ter o direito ao nível superior quem entrar pela justiça. Quem entrou em 88, vai pela SEDUC normal’” (Professora 2). No PCCR, não há nada de legal que justifique tal arbitrariedade.

A **Professora 3**, assim como a **Professora 2**, relata que não houve incorporação da gratificação ao salário, e não houve qualquer tipo de mudança na carreira após a realização do curso: “Ficou na estaca zero. Parou”. Contudo, o caso da **Professora 3** é mais grave, visto que, após formar-se no Curso de Letras pelo PARFOR, não pôde assumir nenhuma turma: “já fui na SEDUC e não posso assumir turma. Porque eu não sou [...] eu fujo [...] eu sou professora do 1º ao 5º ano”. Ao formar-se em uma Licenciatura que a habilita para atuar somente do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental e Ensino Médio, a professora não pôde trabalhar nessas etapas, pois o cargo em que a **Professora 3** entrou na SEDUC é para professores de 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental.

A **Professora 3** passou 4 anos estudando em um Curso Superior, que ela mesma afirma que era para melhoria salarial, e ao final não pôde trabalhar de acordo com a sua formação. O sentimento desta docente ao final de todo o processo formativo é de frustração:

a gente sabe que... agora eu lembrei disso que a hora aula faz uma legal no teu contracheque. Porque eu fui professora de 5ª e 6ª série, né? Mas eu sei quanto faz uma diferença no contracheque. Eu acho um absurdo. Porque eu

queria ter esse mesmo valor trabalhando de 1º ao 5º ano. Ter esse processo porque ao final de contas a gente passa 4 horas igual como um professor do Ensino Fundamental maior aí. Então essa frustração veio muito forte na minha vida. (Professora 3)

É fato que a profusão de leis, portarias, emendas e decretos contribui para dificultar a compreensão e a identificação de seus direitos pelo conjunto de professores, assim, facilitando que, em alguns casos, os mesmos sejam negados pela atual gestão estadual, assim como aumentam as frustrações dos professores.

A **Professora 4** afirma que não observou no seu contracheque o aumento de 50%, conforme estabelece o PCCR, apenas foi observada a mudança na progressão por tempo de serviço (progressão horizontal). Frisamos que, dentre as sete entrevistadas da REE, ela é a única que realizou concurso público para entrada no magistério estadual e já possui vinte e cinco anos de serviço:

Não! Permaneceu do mesmo jeito. Eu não sei nem te dizer se meu curso de pedagogia tem alguma coisa a ver com isso. Porque nós começamos a sentir alguma diferença quando começou a se fazer a progressão [progressão por tempo de serviço], né?! A progressão é que já veio um valorzinho a mais. Eu já tenho 25 anos de Estado, então... essa progressão é que acrescentou. E na realidade a gente não sabe se tem a ver com as graduações ou se é realmente que faz parte do plano de carreira do governo, de elevar o salário pra quem já tem um tempo maior de serviço. (Professora 4)

Além de ser concursada, a **Professora 4** já tem uma Graduação em nível superior. Segundo seu relato, “A partir de 2000 pra cá, aquela história de que o professor para poder estar trabalhando, atuando de 1ª a 4ª, ele tinha que ter uma graduação”. Portanto, para obtenção de curso superior, a professora recorreu a cursos oferecidos em universidades privadas, porém, por motivos financeiros, abandonou e tentou novamente via Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), no qual pôde inscrever-se pelo Programa Universidade para Todos (PROUNI) e assim cursar Letras em uma Escola Superior, formando-se em 2008, mas ainda permaneceu exercendo suas atividades no 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental. A professora tem Curso de especialização em Atividades Lúdicas no Ensino de Espanhol. Contudo, sua situação assemelha-se à da **Professora 3**, com um diferencial: possui duas graduações em nível superior, mesmo assim não recebeu os 50%, tampouco pôde atuar nas séries para as quais foi a sua primeira formação.

Há três situações distintas aqui. Primeiro, uma professora não teve direito a receber os 50% que estabelece o PCCR devido ao seu ano de ingresso no serviço público estadual. O segundo caso também não recebeu os 50% devido à incompatibilidade da sua formação pelo PARFOR com o cargo em que ingressou na SEDUC. E o terceiro é que não recebeu o percentual correspondente sem ter uma justificativa plausível, mesmo já possuindo duas Licenciaturas.

No segundo e no terceiro casos, o argumento não se sustenta, pois o PCCR fala em licenciatura. Registre-se que o professor Classe Especial é um grupo em extinção (em torno de 500 ou menos, a maioria com mais de 20 anos na profissão e vários casos em vias de aposentadoria). Portanto, há pouca ou nenhuma preocupação com a carreira, remuneração ou valorização dos mesmos. No entanto, afirmar que existe diferença de perfis (docentes) parece insistir numa diferenciação social e histórica que precisa ser superada, e não intensificada.

A luta permanente é pela valorização da carreira docente, pois os argumentos apresentados pela gestão não se sustentam. Decerto que ocorrerão diferenças no detalhamento a respeito de como se faz o desenvolvimento na carreira, a exemplo do que já ocorre entre diferentes percursos acadêmicos e nas mais variadas áreas do conhecimento.

O desenvolvimento na carreira é o elemento central para a recuperação da defasagem salarial docente, pois, se houvesse o cumprimento do Plano de Cargos, Carreira e Remuneração do Pará, pela Lei nº 7.442 de 2010, a cada período de dois ou três anos haveria a progressão horizontal dos professores, com um ganho salarial de 3,5% no vencimento base, além da garantia das gratificações por escolaridade e titularidade que compõem a maioria da remuneração nos contracheques.

É importante mencionar que as professoras já haviam realizado em momentos anteriores qualificações para poder ascender na carreira, contudo isso não foi efetivado:

Eu fiz o quarto ano do magistério em Ciências que era naquela época pra passar pra AD-II que eu fiz pela SEDUC, mas eu não tive promoção nenhuma, nem no salário, nem na carreira. [...] É porque eu poderia lecionar na época até 8º série, em Ciências caso houvesse necessidade, entendeu? Porque tinha antes matemática, português, estudos sociais, né, que agora que é história e geografia, então era assim. Aí tinha Ciências e eu optei por ciências. (Professora 6)

Como apresentado, nossos participantes da entrevista individual são professoras localizadas na carreira como AD-1 e AD-2. Em relação à melhoria salarial, conforme previsto

no PCCR, após a realização do Curso de Graduação, quatro entrevistadas declararam ter percebido incrementos no seu salário de forma clara, relatando terem recebido um acréscimo de 50%, conforme se pode observar nos relatos a seguir:

em relação ao salário, pra mim melhorou em muito [riso] pra minha surpresa quando eu coloquei o meu diploma na secretaria de educação pro meu contentamento no outro mês já me veio o cinquenta por cento em cima de tudo aquilo que eu ganhava e pra mim foi glorioso. (Professora 1)

Mudei assim, mudei pra melhor, eu levei meu diploma. Levei. Entreguei lá na secretaria e com dois meses depois eu recebi os 50% que realmente veio pra complementar o meu vencimento. (Professora 5)

Olha a minha carreira continua a mesma, né? Porque a graduação no contracheque não muda nada, eu sou classe especial. Primeiro eu consegui 30% de aumento no meu salário, aí depois veio mais 10%, aí agora veio mais 10%, né, cheguei aos 50%. (Professora 6)

Somente o aumento na gratificação de nível superior. Ele foi dado gradativamente. 10% a cada ano que começou. Eu me formei em 2014. Quando chegou em 2015 já foi os 50%. Aí eu ganhei 40% logo que eu me formei que já tava em 40%. E quem se formou antes mesmo fazendo a graduação normal ia ganhando 10% a cada ano. Ele começou a pagar 10%. Até completar 50%. Já cheguei com 40%. Agora mais 10%, tô com 50% agora. (Professora 7)

As **Professoras 6 e 7** demonstram insatisfação e consideram que é uma falta de respeito com aqueles que já têm muito tempo de magistério em relação aos que estão entrando agora na carreira. Segundo a **Professora 6**, são pagos 80% de gratificação de magistério aos que estão entrando agora na carreira, o que considera

uma discrepância que eu acho com a gente, uma falta de respeito, que a gente tem uma vida na educação, não só eu, mas as outras colegas né, que tiveram interesse, mostraram interesse de buscar uma graduação, de buscar uma melhora. (Professora 6)

A **Professora 7** menciona que acionou a justiça para ter direito aos 80% de magistério:

E entrei com ação na justiça contra o governo do estado pra receber os 30% que eu quero os 80. Porque teve colegas minhas que eram de outras graduações conseguiram receber os 80%. [qual era justificativa de pagar pra elas e não pagar pra ti?] O advogado me falou o seguinte que tem uma lei lá

que não diz nada que o governo tenha que pagar só 50%. É 80%. Então tem uma brecha lá que ele tem que pagar os 80%. Não é 50%. (Professora 7)

Embora tenha se visto avanços significativos no âmbito da formulação de uma legislação que preconiza a valorização docente, muitas dessas medidas não chegaram a se concretizar no PCCR, ou seja, não se traduziram em melhorias salariais concretas (tanto que os fragmentos das entrevistas expressam esse aspecto). Obviamente que, em se tratando de PARFOR, há ressalvas a serem analisadas, mas a fala do coletivo de professores estaduais também vai na direção de reafirmar a pouca ou nenhuma valorização.

5.2 A Remuneração dos professores-cursistas do PARFOR

Outro aspecto a ser considerado em relação à valorização é a remuneração. Esta pode ser definida como “o montante de dinheiro e/ou de bens pagos pelo serviço prestado (por exemplo, cestas básicas), incluindo valores pagos por terceiros” (CAMARGO *et al*, 2009, p.342). É também a soma dos benefícios financeiros (salário) por meio de contrato assinado entre empregado e empregador. Neste caso, o salário é uma parte da remuneração. A remuneração do magistério público é composta por “vencimentos do cargo, acrescida de vantagens pecuniárias permanentes estabelecidas em lei, em outras palavras, o salário mais as vantagens temporais, as gratificações, o auxílio transporte, etc.” (CAMARGO *et al*, 2009, p.342).

Durante o Governo Ana Júlia, a proposta de melhorar o rendimento dos profissionais da educação estava atrelada à qualidade do trabalho docente, que, em tese, significaria a possibilidade de concentrar sua carga horária em uma só escola. Contudo, o governo não colocou em prática suas propostas e, além disso, aprovou a Resolução nº 001 de 2010 (PARÁ, 2010f), que previa a composição de turmas no Ensino Fundamental e Médio com até 40 alunos, e isso não estava sendo aplicado e por diversas vezes o sindicato da categoria reivindicava o cumprimento da normativa, pois as turmas estavam superlotadas. Isso pode ser comprovado pelos dados da pesquisa *Trabalho Docente na Educação Básica no Estado do Pará – TDEBP* (GESTRADO/UFPA, 2010), que evidenciou que havia turmas funcionando com mais de 50 alunos e que traziam sério comprometimento à atividade docente, como sobrecarga de trabalho e até mesmo danos à saúde.

A realidade do Pará demonstra, como vimos, turmas superlotadas que impõem uma sobrecarga ao professor, que, sozinho em sala de aula, esforça

sobremaneira as cordas vocais (segundo dados da pesquisa, 13% dos sujeitos já se afastaram por algum tempo do serviço por problemas de voz), [...]. Além do mais, a superlotação dificulta o controle da turma (95% dos entrevistados concordam total ou parcialmente que exige muita energia manter a disciplina na sala de aula), e 85% concordam, parcialmente ou totalmente, que não é nada fácil motivar os seus alunos na sala de aula, o que pode refletir de alguma forma no processo de aprendizagem (SOUZA; LUZ; TAVARES, 2012, p.107).

O governo petista procurou implementar uma política para recompor as perdas salariais do funcionalismo público (mais de 70%), acumuladas nos anos anteriores, especificamente nos últimos doze anos, nos quais estavam à frente do governo representantes do PSDB (Almir Gabriel – 1996/2002 – e Simão Jatene – 2003/2006). Tomando como base nossa pesquisa de mestrado, constatamos que, no período de 2007 a 2010 o governo estadual fez os seguintes reajustes salariais ao funcionalismo público estadual:

- 2007: de 9,8% para os servidores de nível médio e superior e, de 8,57% aos servidores que recebiam menos de R\$ 380,00 reais, oferecendo um ganho real de 5,26% a 5,6%;
- 2008: de 9,21% para os cargos de nível operacional, 10,07% para o nível médio e 6% para nível superior;
- 2009: de 12,05% para nível operacional, 9,93% a 10% para o nível médio e 6% a 7,5% para o nível superior. Contudo, o SINTEPP, que reivindicava no período o aumento de 30%, denunciou o governo por não ter dado aumento à categoria de maneira a acompanhar o reajuste do salário mínimo e por não pagar o valor estipulado pela Lei do Piso Salarial;
- 2010: foi assinado o Acordo Coletivo 2010 entre governo, sindicato e associações de servidores públicos estaduais, no qual se concedia reajuste de 6% no vencimento base daqueles que não foram incluídos no reajuste do salário mínimo no início do ano, e o aumento no valor do auxílio alimentação em R\$ 10,00 para os servidores que recebiam R\$ 90,00 e R\$ 110,00, aos que recebiam mais de R\$ 110,00 de auxílio alimentação, e o percentual seria indicado pelo Índice Nacional de Preços ao Consumidor (INPC).

Garantindo, assim, no período de 2007-2010 um reajuste de quase 47% no vencimento-base dos professores com jornada de 200 horas mensais, houve um realinhamento

salarial que ocasionou “um impacto de cerca de R\$ 5 milhões na folha de pagamento do Executivo, que no mês de dezembro de 2009 foi de aproximadamente R\$ 78 milhões, saltando para R\$ 83 milhões em janeiro de 2010” (SEDUC, 12/05/2010 *apud* SOUZA, 2012, p. 114). Porém, por mais que tenha promovido reajustes acima da inflação, isso não resultou em ganhos reais para a categoria, pois a política adota pelo governo Ana Júlia foi de arrocho salarial. Na época, maio de 2010, o jornal local *O Liberal* exibiu uma reportagem na qual anunciou

que o professor paraense em início de carreira na educação básica é o pior remunerado do país, com a pior hora-aula do Brasil, recebendo R\$ 5,13 (cinco reais e treze centavos) por uma aula ministrada. Neste período, o salário base de um professor da rede pública paraense era de R\$ 1.026,00 reais com uma jornada semanal de 50 horas, sendo somente 10 horas destinado a atividades como correção de provas, planejamento de aulas (SOUZA, 2012, p.115).

Na Lei do PCCR da REE, não se trata sobre o PSPN. No artigo 25, é exposto que a remuneração mensal dos profissionais da REE corresponde ao vencimento-base da Classe e nível do cargo que ocupa, em observância à jornada de trabalho, acrescida das vantagens pecuniárias. O vencimento base fixado tem como parâmetro Classe I, Nível A, e a partir disso deverão ser calculados os das demais Classes com o acréscimo de 1,5% em relação à anterior, tendo como diferença de vencimento entre os níveis, no caso da progressão horizontal, 0,5% (zero vírgula cinco décimos percentuais):

- I – O vencimento inicial da Classe II, Nível A corresponderá ao valor do vencimento inicial da Classe I, acrescido de 1,5% (um por cento e cinco décimos);
- II – O vencimento inicial da Classe III, Nível A corresponderá ao valor do vencimento inicial da Classe II, acrescido de 1,5% (um por cento e cinco décimos);
- III – O vencimento inicial da Classe IV, Nível A corresponderá ao valor do vencimento inicial da Classe III, acrescido de 1,5% (um por cento e cinco décimos) (PARÁ, 2010b).

A SEDUC emitiu uma Nota Técnica em 2011 propondo alterar o § 1º do artigo 25, considerando que os acréscimos nos vencimentos iniciais das classes não poderiam ser calculados em efeito cascata, em consonância ao que é previsto no artigo 3º da EC nº 19 de 1998 e no § 3º do artigo 121 da Lei Estadual de Regime Jurídico Único nº 5810/1994 (PARÁ,

2011). A inclusão do § 2º no artigo 25 deu-se para contemplar o vencimento da Classe Especial, a fim de adequar essa categoria à grade de vencimentos.

O Supremo Tribunal Federal (STF), em agosto de 2011, deu parecer favorável para aplicabilidade do Piso. Contudo, o governo do Estado do Pará não vem cumprindo o que foi estabelecido, o que resultaria em valorização da carreira e salarial dos profissionais da educação pública.

No mês de setembro de 2011, o Governador Simão Jatene anunciou a antecipação de 30% do valor do Piso Salarial Nacional, ou seja, pagamento de R\$ 1.121,34 do valor do Piso estipulado pelo MEC de R\$ 1.187,00 para uma jornada de trabalho de 40 horas semanais ou 200 horas mensais no Estado em relação ao valor R\$ 1.187,00, com uma diferença de R\$ 65,66 (AGÊNCIA PARÁ, 2011). O governador afirmou que não estava previsto para aquele ano o pagamento do piso:

A implantação do PCCR e o pagamento de 30% no piso dos professores vão gerar um impacto de R\$ 4,5 milhões na folha de pagamento do mês de setembro. “Estávamos trabalhando com a possibilidade de implantar o PCCR desde os primeiros dias do nosso governo, porém, confesso que o piso não estava em nossos planos. Por isso, para fazermos a coisa de forma responsável, vamos implantar o Plano e colocar os 30% na folha deste mês. Posso garantir que os 30% nós já conseguimos, já o restante para se igualar ao piso nacional, só irá ser concretizado se houver união e articulação. A nossa luta não para por aqui”, enfatizou o governador (AGÊNCIA PARÁ, 2011).

Com a aplicação desta porcentagem, o piso inicial para o professor, conforme o SINTEPP (2011), seria o valor de R\$ 1.187,00, que representa R\$ 14,21 (mensais) ou R\$ 0,14 (na hora/aula) para o professor com carga horária de 100 horas. O que seria um adiantamento por parte do governo, na verdade, “não adianta”, pelo contrário, deixa de pagar R\$ 65,66, se opondo à decisão do STF publicado no dia 24 de agosto de 2011, em que se determina o pagamento integral do Piso, o que motivou a categoria dos trabalhadores da educação em entrar em estado de greve na rede estadual, pois eram contrários ao adiantamento de 30% requeriam o pagamento integral e a implantação do PCCR.

Antes de anunciar a antecipação de 30% do piso, o Governo emitiu, no dia 30 de agosto de 2011, um ofício ao Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) solicitando ajuda federal para pagar o piso salarial nacional para o magistério paraense. Porém, somente em outubro de 2011, o documento veio ao conhecimento da sociedade

paraense, por pedido feito ao MEC pela Senadora, a época, Marinor Brito (PSOL-PA) (ARAÚJO, 2011). Araújo trouxe o teor do texto enviado ao FNDE:

1. Com a implantação do piso salarial a folha anual do magistério em 2011 seria de R\$ 1.030.672.784,89 e esse valor representaria 109% dos recursos recebidos via o FUNDEB.
2. A folha dos demais funcionários comprometeria 18,64% dos recursos do FUNDEB.
3. O estado prevê um déficit financeiro de R\$ 267.150.488,48 ao final do ano, dos quais R\$ 65.172.460,12 motivados pelo pagamento do piso do magistério.
4. Solicita, ao final do exercício, ajuda financeira de R\$ 195.517.380,35, sendo que parte (R\$ 130.344.920,33) seria para pagar o retroativo do piso e o restante para complementar a folha de setembro a dezembro de 2011 (2011).

Araújo (2011) realizou uma análise minuciosa das planilhas enviadas pelo governo estadual e as estimativas de receita, tanto do FUNDEB quanto dos demais impostos e transferências, e concluiu que o pedido do governo do Estado e a situação de comprometimento da folha de pagamento da educação em relação ao total dos recursos vinculados à Manutenção e Desenvolvimento do Ensino (MDE) não justificariam o pedido de ajuda ao governo federal. São cinco aspectos apontados por Araújo que evidenciam que o governo do Estado tinha condições para pagar o piso estipulado para aquele ano:

- 1°. No documento enviado ao governo federal é apresentada uma estimativa de receita com o FUNDEB menor do que a prevista pela portaria Interministerial deste ano. Segundo os documentos oficiais do governo federal (acessíveis na página do FNDE) o governo do estado deverá receber em 2011 pelo menos R\$ 1.330.135.716,30. Deste valor, até setembro, o governo já havia recebido R\$ 1.051.883.910,96. Ou seja, a previsão de que o Pará receberá apenas R\$ 1.189.914.947,75. Um dos motivos para esta diferença é que o governo estadual não considerou como receita para seu cálculo a parcela de 15% da complementação da União que é depositada em janeiro. O meu acompanhamento da execução do FUNDEB aponta para um repasse maior do que o previsto, mas utilizei nos meus cálculos o valor previsto.
- 2°. É totalmente errado fazer o cálculo do impacto do piso considerando apenas os recursos do FUNDEB, simplesmente por que esse não é o único recurso disponível para a educação paraense. Além do dinheiro do FUNDEB o governo estadual deve aplicar 5% dos recursos arrecadados com Fundo de Participação do Estado (FPE), ICMS, IPVA, ITCMD, IPI Exportação, IOF, Compensação da Lei Kandir e ainda 25% do Imposto de Renda Retido na Fonte. Analisando a previsão atualizada de receita para 2011 (declarada pelo governo estadual) o montante de recursos destas fontes será de R\$ 430.045.098,03.
- 3°. Assim, o total de recursos obrigatórios para aplicação em educação no estado do Pará em 2011 será de R\$ 1.760.180.814,33, ou seja, R\$ 570.265.866,58 a mais do que o valor que o governo usou como parâmetro para justificar seu pedido.

4°. Considerando verdadeiros os cálculos de impacto na folha do magistério apresentados no ofício acima referido, calculei o impacto anual da folha do magistério com o piso sobre a receita obrigatória total. Não levei em consideração o fato de que nos demais meses a folha possa ter sido menor do que a de agosto. A folha de agosto com o piso (R\$ 103.736.887,55, conforme documento do governo) multiplicada por 12 meses, mais 13° salário e mais um terço de férias importaria em R\$ 1.382.812.711,04.

5°. O comprometimento da receita total com a folha do magistério é de 78,6%. É alto, mas não desesperador. Somando com a folha dos demais servidores o comprometimento chegaria a 94,6% do total das receitas. Ou seja, caberia ao governo garantir o custeio com os recursos restantes e o dinheiro do salário-educação, que em 2011 será de R\$ 146.589.221,00 (ARAÚJO, 2011).

O salário base⁴⁸ dos professores da Rede Estadual de Ensino do Pará, referente a 40 horas de trabalho semanal, ano de referência 2012, ainda era inferior a R\$ 1.451,00, valor do PSPN (Lei nº 11.738/2008) determinado para pagamento em janeiro de 2012, ou seja, os sujeitos docentes estavam recebendo menos do que estava estabelecido na Lei do Piso nacional.

Baseados nessa situação, interrogamos as professoras egressas do PARFOR, da REE, sobre o seu salário bruto e estabelecemos categorias medidas em salários mínimos (R\$880,00 em valores de 2016). As respostas estão organizadas na Tabela 22.

Tabela 22: Distribuição das docentes de acordo com o salário bruto recebido na Rede Estadual de Ensino do Pará – 2016

Categorias	Frequência
Até 1 salário mínimo (SM) (até R\$ 880,00)	-
Mais de 1 SM a 2 SM (de R\$ 880,01 a R\$ 1760,00)	-
Mais de 2 SM a 3 SM (de R\$ 1760,01 a R\$ 2640,00)	-
Mais de 3 SM a 4 SM (de R\$ 2640,01 a R\$ 3520,00)	1
Mais de 4 SM a 5 SM (de R\$ 3520,01 a R\$ 4400,00)	2
Mais de 5 SM a 7 SM (de R\$ 4400,01 a R\$ 5280,00)	4
Mais de 7 SM a 10 SM (de R\$ 5280,01 a R\$ 8800,00)	-
Mais de 10 SM a 20 SM (de R\$ 8800,01 a R\$ 17600,00)	-
Não sabe	-
Total	7

FONTE: SOUZA, 2016.

De forma geral, as entrevistadas possuem renda entre sete e dez salários mínimos. Isto se justifica pelo tempo de serviço no magistério, além da incorporação das gratificações.

⁴⁸ De acordo com Camargo, Gouveia e Minhoto (2009), no caso do magistério público, remuneração não é o mesmo que salário. O primeiro é composto pelos vencimentos do cargo acrescido de vantagens pecuniárias permanentes estabelecidas em lei, ou seja, é o salário acrescido das vantagens temporais, das gratificações, do auxílio transporte etc. Em suma, o salário seria o básico, e a remuneração é o salário básico somado às demais gratificações e abonos.

Como revelado nas entrevistas, duas docentes ainda não receberam as gratificações por nível superior. Além disso, a **Professora 7** demonstra que, apesar de ganhar na faixa de 4 a 5 salários mínimos, com todas as vantagens, “o tempo de serviço, a gratificação do magistério, vale transporte e *ticket* alimentação [...] e ainda recebo mais um pouco porque eu tenho a gratificação de secretária”, porém com os descontos o valor cai pela metade.

E com aqueles descontos todinhos fica tudo 4 mil, 4500, nessa faixa. E com os descontos dos empréstimos fica em torno de 2000, 2500 reais, nessa faixa. Que não é fácil. 40 anos de magistério e recebe 2500. Não, mas olha, isso é agora depois que eu fiz a graduação e aumentou a gratificação de nível superior que incluiu no meu salário. Antes era menos, era 4 mil sem a graduação. 4 mil bruto. E aí com líquido ficava uns mil e pouco, 1500 nessa faixa. E a graduação... ainda tem mais o governo ele engessou a gente, né, ele só deu 50% pra quem se formou. Só deu 50% da gratificação que era um direito nosso era 80%. E ele só deu 50%. (Professora 7)

A **Professora 7** ainda frisa que, ao se aposentar, o salário cai ainda mais:

É e como diz o outro: a gente se aposenta com o salário não vai, porque se sair vale transporte, sair *ticket* alimentação, teu salário vai lá pra baixo de novo. Porque eles contam com isso tudo e aí dá um valor alto. Mas se tirar, tu te aposentas com o salário lá embaixo.

Além disso, a professora evidencia que não está sendo assegurada a Lei do Piso: “Só que ele não pagou mais a gente o piso também, ainda tem isso. O piso não está sendo pago. O salário base está em 2400 eu acho por aí”.

Na pesquisa de Gemaque (2004), dado de relevância para o nosso estudo, trata-se a respeito do salário dos professores da Classe Especial, anteriormente denominado nível AD-1 e AD-2, no período de 1996-2000:

- o vencimento base do grupo magistério que faz parte do quadro suplementar, ou seja, aqueles que não possuíam habilitação adequada ao exercício da função, sofreram pequeno aumento. O aumento da categoria PA-A foi da ordem de 2,6%, e do PA-D, foi de 5,3%.
- no vencimento base do grupo permanente – os que possuem habilitação adequada para o exercício do magistério – houve uma diferença, qual seja, o vencimento dos que fazem parte das categorias AD-1, AD-2 e AD-3 receberam aumento da ordem de 3,2%, 4,0% e 3,0%, respectivamente. Porém, o vencimento da categoria AD-4 – professores com nível superior – sofreu uma desvalorização de 21,0%, no período.
- a diferença do vencimento base entre os professores do grupo suplementar, nível I (leigo) e o do grupo permanente, de nível AD-4 (curso superior), foi

reduzida de 33,0 pontos percentuais, em 1996, para 2,6, em 2001. Tal foi a defasagem salarial para os professores da categoria AD-4.

- até 1999, os vencimentos dos professores do quadro suplementar que, como tal, só detinham uma referência salarial, eram iguais para os diferentes níveis. A partir de 2000, passou a ocorrer uma tênue diferenciação associada à formação do professor.

Segundo o SINTEPP, a defasagem salarial dos trabalhadores do estado gira em torno de 75% do salário, no ano de 2012. A progressão funcional na carreira não se desenvolve desde o início da década de 1990, e a jornada de trabalho é intensa e aumenta o controle sobre o trabalho docente na Educação Básica. Tais elementos contribuem para a insatisfação com a carreira, que leva ao desânimo com a profissão e a diversas outras consequências prejudiciais ao desenvolvimento da qualidade na educação pública. Nos anos de 2013, 2014 e 2015, com o pagamento do piso, haveria alteração dessa defasagem. Porém, desde 2013, não há reajuste do PSPN, há um achatamento salarial dos profissionais da Rede Estadual de Ensino. Portanto, atualmente (2016), não se tem o percentual exato de quanto está a defasagem salarial, porque o SINTEPP ainda não atualizou os dados. Depois da aprovação do PSPN, o sindicato não pauta com força a questão das perdas salariais, apenas o reajuste do piso.

Gemaque, Carvalho e Mendes (2012) apresentam dados sobre a evolução do vencimento base, no período de 1996-2010, dos professores da REE, de acordo com o nível de formação e a jornada de trabalho (20 h, 30 h, 40 h), e chegaram à conclusão de que o vencimento dos professores com formação em nível médio foi o que obteve maiores ganhos. Para docentes com 20 horas semanais, o valor do vencimento base, em 1996, foi de R\$ 367,93, chegando, em 2010, ao valor de R\$ 517,59, um crescimento de 40,68%. Aos que tinham jornada de 30 horas, os autores registraram valores, em 1996 e 2010, de R\$ 584,74 e R\$ 776,38, respectivamente, o equivalente ao crescimento de 32,77%. Para os que mantinham 40 horas de trabalho, os ganhos em 1996 e 2010 foram de R\$ 735,85 e R\$ 1.035,17, respectivamente, tendo a mesma porcentagem de crescimento dos que tinham apenas 20 horas semanais, 40,68%.

No Estado do Pará, o último reajuste do piso foi em 2015, não tendo, pois, havido reajuste em 2016 e nem 2017. Em 2016, o SINTEPP ganhou na justiça o direito ao pagamento do piso referente ao ano 2016, mas o governador Simão Jatene não efetuou esse pagamento. A alegação do governador, sobre a questão, é que já paga o piso, fazendo a junção do vencimento base à gratificação de nível superior, que é de 80%, conforme estabelece o PCCR

Lei nº 7442/2010. Este é o grande impasse que vivem os trabalhadores da educação do Estado do Pará.

No mês de julho de 2017, houve julgamento no Tribunal de Justiça do Pará (TJPA), e o pleno julgou, unanimemente, pelo improvimento do recurso de embargos de declaração do governo do Estado do Pará. Portanto, o governo deve realizar o pagamento do piso salarial nacional aos professores da REE correspondente ao valor

atualizado pelo Ministério da Educação para o ano de 2016, no valor de R\$ 2.135,64, devendo ainda o pagamento ser calculado, proporcionalmente, com a jornada de trabalho exercida e os efeitos patrimoniais incidirem a partir da impetração da ação mandamental (G1 PARÁ, 2017).

A decisão negou o recurso do Governo do Estado que alegou, na primeira decisão, datada de agosto de 2016, que os magistrados não levaram em consideração, quando da apreciação do Mandado de segurança ajuizado pelo Sindicato dos Trabalhadores da Educação Pública do Estado do Pará (SINTEPP), a existência de créditos a serem compensados aos profissionais materializados em hora/aula.

A Lei do PNE 2014-2024 (BRASIL, 2014) apresenta na meta 17, equiparar o rendimento médio dos profissionais com escolaridade equivalente até o ano de 2020. O indicador desta meta tem como base os dados da PNAD organizado pelo IBGE, considerando comparativamente o rendimento médio dos professores da Educação Básica das redes públicas com estudos de nível superior e nível médio em relação ao rendimento médio dos demais profissionais com educação superior e nível médio. Portanto, o indicador desta meta é a “Razão entre o salário médio de professores da Educação Básica da rede pública (não federal) e o salário médio de não professores com escolaridade equivalente⁴⁹” (BRASIL, 2016a).

A Tabela 23, a seguir, elaborada pelo Todos pela Educação e publicizada no Anuário da Educação Básica de 2017, apresenta comparativamente o rendimento médio, atualizado pelo INPC/IBGE, dos professores da rede pública da Educação Básica com formação em nível superior e profissionais da área de exatas, humanas e saúde para jornadas de 40 horas semanais no recorte entre 2005 e 2015. Nos últimos dez anos, o rendimento dos

⁴⁹ “A escolaridade equivalente, o indicador adota o critério de 12 anos ou mais de estudos. A seleção desse critério ocorre porque a Pnad não coleta amostras suficientes para reportar as médias salariais dos professores por nível de instrução” (BRASIL, 2016).

professores teve um aumento gradativo, sendo que a maior diferença foi do ano de 2009 para 2011 (em 2010 não houve PNAD). É nítida a diferença entre os rendimentos dos professores e os demais profissionais ao longo desse período.

No ano de 2015, a proporção da média salarial dos professores da rede pública, em relação à média dos demais profissionais com curso superior, foi de 52,5%, aumento de apenas 1,9 pontos percentuais em relação a 2005. São porcentagens que não apresentam ganhos salariais significativos, o maior é registrado em 2011 e 2012, com 58,4% e 57,1%, respectivamente, o que pode estar relacionado ao ano em que os estados e municípios iniciaram o pagamento do PSPN, como foi o caso do Pará. O aumento e a diferença entre tais porcentagens representa que até o período previsto de 2020 a meta 17 não será cumprida.

Tabela 23: Rendimento médio dos professores da Educação Básica e de profissionais de outras áreas com curso superior – Setores público e privado – Brasil – 2005-2015 (Em R\$ – valores de 2015, deflacionados pelo INPC)

Ano	2005	2006	2007	2008	2009	2011	2012	2013	2014	2015
Professores da Educação Básica – Rede pública	2.591,50	2.860,30	2.759,32	2.807,36	2.733,60	3.419,57	3.492,83	3.490,06	3.448,64	3.846,39
Profissionais da área de Exatas	6.586,80	6.504,36	7.587,52	6.831,37	6.804,60	9.002,21	8.836,54	9.929,62	8.161,03	12.300,57
Profissionais da área de Humanas	5.251,82	5.442,66	5.687,47	5.335,17	5.331,36	6.829,12	6.582,04	7.090,96	6.845,29	8.313,15
Profissionais da área de Saúde	6.643,66	6.807,78	7.063,87	6.604,86	6.056,58	6.616,38	6.899,90	9.626,84	9.232,64	7.821,82
Média de rendimento dos Profissionais com curso Superior (exceto professores da rede pública)	5.118,46	5.254,82	5.322,77	5.046,73	5.149,58	5.855,82	6.112,30	6.957,02	6.333,09	7.325,14
Proporção da média salarial dos professores da rede pública em relação à média dos demais profissionais com curso superior (em %)	50,6	54,4	51,8	55,6	53,1	58,4	57,1	50,2	54,5	52,5

Fonte: IBGE/PNAD – Elaboração: Todos Pela Educação, 2017.

Nota: A partir desta edição, para efeito do cálculo da média salarial dos professores da Educação Básica com Ensino Superior completo, estão considerados somente aqueles que atuam na rede pública, em conformidade com o texto da meta do PNE. O cálculo da média salarial dos profissionais com Ensino Superior completo excetua os professores da rede pública.

A meta 17 do PEE 2015-2025 (PARÁ, 2015a) está em consonância com o PNE 2014-2024 (BRASIL, 2014) e visa valorizar os profissionais do magistério da Educação Básica de forma a equiparar seu rendimento médio ao dos demais profissionais com escolaridade equivalente, até o final do sexto ano de vigência do PEE. Para isso, apresentou como estratégias:

17.1 colaborar com os trabalhos do fórum permanente 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 assegurar a valorização salarial, com ganhos reais, para além das reposições de perdas remuneratórias e inflacionárias, e busca da meta de equiparação da média salarial de outros profissionais de mesmo nível de escolaridade e carga horária, até o final da vigência deste PEE;

17.3 criar uma instância própria para diagnósticos, estudos, pesquisas, debates, acompanhamento, proposições e consultas referentes à valorização dos profissionais da educação, a partir do segundo ano de vigência do PEE;

17.4 garantir a implantação e implementação, em parceria com órgãos da saúde, de programas de saúde específicos para os profissionais da educação, sobretudo relacionados à voz, visão, problemas vasculares, ergonômicos, psicológicos e neurológicos, entre outros, a partir da vigência do PEE (PARÁ, 2015a).

No *Relatório do 1º ciclo de monitoramento das metas do PNE: biênio 2014-2016* (BRASIL, 2016a), foi possível coletar dados sobre o salário médio dos professores da Educação Básica da rede pública (com exceção da rede federal) e o salário médio de não professores com escolaridade equivalente que, segundo Alves (2017), apresenta dados mais positivos do que a média salarial nacional.

Tabela 24: Rendimento médio de professores da Educação Básica (não federais) e não professores com escolaridade equivalente, Pará – 2004-2014

Descrição	ANO									
	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2011	2012	2013	2014
Professores	1.768,50	1.673,48	1.846,60	1.783,71	2.192,93	2.001,87	1.498,96	2.247,11	2.414,82	2.525,78
Não professores	3.268,25	2.907,81	3.013,30	2.859,87	2.931,06	2.420,80	2.932,50	2.836,41	2.796,35	2.775,92
Indicador 17 (%)	54,1	57,6	61,3	62,4	74,8	82,7	51,1	79,2	86,4	91,4

Fonte: Brasil, 2016a.

Alves avalia que o rendimento médio dos professores do Estado do Pará indica a possibilidade de se alcançar a meta do PEE e do PNE de equiparar os salários, mas frisa que “há uma diferença que indica a necessidade de esforços tanto do governo estadual, como das prefeituras, para se atingir a meta no prazo estipulado” (2017, p.105).

No início de 2016, no pronunciamento do Governador do Estado Simão Jatene na ALEPA (PARÁ, 2016), o que é de praxe a cada ano, foram expostos a situação do Estado e os investimentos na valorização dos profissionais da Rede Estadual de Ensino do Pará, no ano de 2015. Segundo o documento, houve um investimento na remuneração dos professores da rede pública estadual de ensino público maior do que nos outros estados brasileiros. Em 2015, o

valor do piso era de R\$ 1.917,78, com o reajuste de 13% em relação ao piso salarial de 2014, sendo incorporado nos salários em abril, e, a partir de maio, os professores passaram a receber, com efeito retroativo, a diferença referente aos meses anteriores. Além disso, segundo o governador, com base nos dados do Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED), o Pará era o estado que pagava a quinta maior remuneração aos professores em início de carreira, com carga horária de 200 horas, a remuneração de R\$ 3.900,00, sendo que a remuneração média dos professores da SEDUC alcançava R\$ 6.000,00 (PARÁ, 2016).

Há um impasse na interpretação da Lei do Piso Salarial pelo governo paraense, pois não está claro que o PSPN se refere ao vencimento base. De acordo com o jurídico do SINTEPP, o governo do estado deixou em 2015 uma dívida no valor de “R\$ 48.361.479,03 aos profissionais do magistério, além do débito que possui em relação ao piso de 2011, com valor estimado em R\$ 72 milhões, ainda não quitado completamente” (BRELAZ, 2016, s/p). A remuneração total recebida pelo professor, incluindo gratificações, pagamento por hora de preparação das aulas e demais rubricas, varia de acordo com os Estados e, contudo, há entendimentos de que as gratificações devem incidir sobre o valor do piso.

Obviamente que o pagamento do piso é uma conquista do movimento docente no Estado do Pará. O governo estadual começou a pagar o PSPN em 2011, depois de uma greve em março do mesmo ano. Contudo, ficou devendo aos trabalhadores da educação cerca de 70 mil reais do retroativo dos meses de janeiro e fevereiro desse ano (SOUZA; LUZ; TAVARES, 2012). Para efetuar o pagamento do piso salarial de 2011, o Governo Jatene retirou o valor do abono FUNDEB no contracheque e juntou ao vencimento base para garantir o pagamento. O governo do Estado do Pará não vem cumprindo o que foi estabelecido pela Lei Federal nº 11.738/2008, que regulamenta a aplicação do piso salarial nacional. O último reajuste do Piso foi em 2015, o que resultaria, neste quadro, em desvalorização da carreira e do salário dos profissionais da educação pública. No ano de 2016, o valor do piso a ser pago em janeiro divulgado pelo Ministério da Educação (MEC) foi de R\$ 2.135,64. Porém, o governo ainda continuou a pagar o valor do ano de 2015.

Além disso, o Governo Jatene, no ano de 2015, “retirou ou reduziu as aulas suplementares de professores que as ministravam há três décadas, causando prejuízo individual de aproximados R\$ 1.500 mensal” e “não efetua corretamente a progressão funcional, o pagamento da gratificação de titularidade e de educação especial, dentre outras vantagens” (BRELAZ, 2016, s/p).

A pesquisa TDEBP (GESTRADO/UFPB, 2010) apresenta dados sobre a questão salarial dos sujeitos docentes. Essa questão tem suscitado, em geral, muita discussão, em função da grande insatisfação relativa a esse item. Nesta referida pesquisa, 22,32% dos entrevistados estão muito insatisfeitos, pois a remuneração é insuficiente para manter um padrão de vida digno, e 59,35% estão insatisfeitos por se tratar de uma remuneração incompatível com a sua dedicação ao trabalho. Isso significa que o valor salarial recebido pelos docentes não tem dado conta de suprir mensalmente as suas necessidades básicas de consumo, seja com alimentação, seja com vestuário, lazer, saúde, dentre outros.

As sete docentes egressas do PARFOR também revelaram insatisfação em relação ao salário recebido na Rede Estadual de Ensino:

Tabela 25: Distribuição das docentes quanto à satisfação em relação ao salário recebido na Rede Estadual de Ensino - 2016

Pergunta	Frequência
Satisfeito/a, por se tratar de remuneração compatível com sua dedicação ao trabalho.	-
Insatisfeito, por se tratar de remuneração incompatível (injusta) com sua dedicação ao trabalho.	4
Conformado, pois o salário é baixo, mas é compatível com sua dedicação ao trabalho.	-
Muito insatisfeito, pois a remuneração que percebe é insuficiente para manter um padrão de vida digno.	1
Muito bem remunerado	-
Indiferente	1
Outro	-
Total	7

FONTE: SOUZA, 2016.

O grau de satisfação com o salário de professor é uma discussão recorrente entre essa categoria de trabalhadores. Nas condições de trabalho, nas quais tem que se levar em consideração a carga de trabalho e o salário, estes são alguns fatores que determinam o grau de satisfação. De acordo com Guimarães *et al* (2011), a satisfação no trabalho pode ser analisada por diversos prismas, e a questão salarial é fulcral, uma vez que pode determinar diversas situações para o trabalhador ligado aos aspectos psicossociais e subjetivos, que podem, em determinadas condições, afetar a saúde desse trabalhador. Não se sentir satisfeito com o salário pode ser um indicador de desestímulo com a profissão e algumas vezes determinar o abandono. Estudos como de Gatti (2009) e Louzano *et al* (2010) expõem uma questão que se torna preocupante em relação à atratividade da carreira docente, já que a juventude não pensa em se formar em uma licenciatura, pois os salários não são atrativos, apesar de ser previsto em lei, desde 2008, o pagamento do piso salarial.

Alguns estados, como o Pará, não pagam o valor do PSPN, como analisado em parágrafos anteriores. É importante registrar que, no caso dos professores da SEDUC, eles vivenciam o drama de o governo não garantir o piso salarial, o que tem demandado pelo Sindicato dos Trabalhadores em educação Pública no Estado do Pará (SINTEPP) mobilizações constantes no sentido de garantia dos direitos destes trabalhadores. Este fato foi pauta de reivindicação da última greve dos professores da rede estadual que durou 73 dias no ano de 2015. Os dados que indicam que as docentes do estado recebem entre 4 a 10 SM não mostram que estas estão ganhando o piso salarial, mas que são vantagens e gratificações que receberam por tempo de serviço.

Antigamente... porque a gente recebe... eu recebia o tempo de serviço, a gratificação do magistério. Era só. 10% da gratificação de magistério. É vale transporte e ticket alimentação, só. É e como diz o outro: a gente se aposenta com o salário não vai, porque se sair vale transporte, sair ticket alimentação, teu salário vai lá pra baixo de novo. Porque eles contam com isso tudo e aí dá um valor alto. Mas se tirar, tu te aposenta com o salário lá embaixo. É o valor do piso. Só que ele não pagou mais a gente o piso também, ainda tem isso. O piso não está sendo pago. O salário base está em 2400 eu acho por aí. Nisso vai, entra gratificação de nível superior, a gratificação de magistério e ainda recebo mais um pouco porque eu tenho a gratificação de secretária. Quando eu era secretária na época eu recebia uma gratificação por ser secretária. E essa gratificação incorporou devido eu trabalhar cinco anos como secretária, a partir de cinco anos ela incorpora já no teu salário. Ela já fica fixa, não sai mais. (Professora 7)

O normal, né, o piso, que não é o piso (risos). A gratificação do magistério, que já era pra eu tá ganhando 20%, e eu ganho 10. O que acresce também é o vale alimentação e o vale transporte. (Professora 6)

A baixa satisfação com o salário é um dos fatores que induzem os professores a ter outros vínculos de trabalho, na área da educação ou fora dela. Em sua pesquisa de doutorado, Reis (2014) identificou que, dos sujeitos pesquisados vinculados à Secretaria Municipal de Ensino de Belém (SEMEC), 83,33% também possuíam vínculo com a SEDUC. Consoante às baixas remunerações, como foi evidenciado nos dados da pesquisa TDEBP (GESTRADO/UFPA, 2010), existe o fato de aproximadamente 11% dos sujeitos docentes exercerem alguma atividade remunerada em outro setor não ligado à educação, o que pode revelar a precarização das relações de trabalho, considerando que muitos professores que têm outras fontes de renda o fazem pela insegurança no trabalho, expressa pelo vínculo de contrato flexível e temporário, ou ainda pela insuficiência do salário docente. Esses elementos são indicadores da metamorfose na identidade docente, considerando que, mesmo no contexto

da reestruturação do trabalho, ocorre um processo de proletarização que compromete a própria identidade, expresso no fato de que um contingente não desprezível de docentes trabalha e dedica uma parte de seu tempo a atividades laborais que não a educação, como forma de complementar seus salários, indicando aspectos da precarização do trabalho docente.

No caso da nossa pesquisa de Tese, os dados coletados evidenciam a centralidade da docência na vida das professoras que o exercem como seu trabalho principal. A Tabela 26 mostra o exercício de alguma atividade remunerada em outro setor não ligado à educação, e identificamos que apenas duas o exercem. Contudo, a docência não é compreendida por elas duas enquanto uma ocupação profissional para aumentar seus rendimentos familiares. As duas docentes recebem entre 1 a 3 salários mínimos nessa outra atividade. É importante registrar que a atividade é de vendedoras de roupas e bijuterias, o que fazem no seu próprio ambiente de trabalho, em horários em que não estão em sala de aula.

Tabela 26: Distribuição das docentes quanto ao o exercício de alguma atividade remunerada em outro setor não ligado à educação – 2016

Resposta	Frequência
Não	5
Sim	2
Total	7

FONTE: SOUZA, 2016.

Há que se ponderar que o trabalho no magistério, por muitas vezes, não possibilita atuar em outras profissões, visto que a jornada de trabalho é extensa e intensa. As professoras egressas do PARFOR são as principais provedoras de renda da suas casas, trabalhando em uma jornada de tempo integral, de 200 horas na REE. Isto significa que têm duas turmas, com uma média de 35 a 40 alunos, e são lotadas em uma única Unidade Educacional. Somando-se a vida doméstica a isso – trabalho doméstico e profissional –, não lhes possibilita exercer outra profissão.

De acordo com Apple (1995), na sociedade, as mulheres têm uma dupla relação com o trabalho assalariado, pois elas são ao mesmo tempo trabalhadoras remuneradas e não-remuneradas. O trabalho não-remunerado seria o trabalho doméstico que está aliado às relações de consumo e ao trabalho remunerado. Esses três itens “são todos criticamente importantes para esclarecer tanto a forma como nossa economia funciona quanto a formação da consciência das mulheres” (APPLE, 1995, p.20). A consciência das mulheres e essa

relação com trabalho remunerado e o não-remunerado têm uma longa história, como nos conta Apple, e se acentua ao longo do tempo, desde o final do século XVIII e o início do século XIX, quando havia necessidade de mão de obra barata para atuar nas indústrias inglesas, e isto criou “condições que fizeram das *mulheres* o primeiro proletariado industrial dos Estados Unidos” (APPLE, 1995, p.20).

Não é difícil perceber que o salário é um fator importante na garantia da valorização, e os dados da pesquisa revelam que esse fator não está desarticulado das melhorias nas condições de trabalho. A pesquisa TDEBP (GESTRADO/UFPA, 2010) revelou o que os sujeitos docentes o consideram importante para melhorar a qualidade do seu trabalho, 20% apontaram reduzir o número de alunos por turma, 19% dos sujeitos entrevistados consideram que receber melhor capacitação e 27% consideram que receber melhor remuneração seria um dos fatores para melhorar a qualidade do seu trabalho. Contudo, a questão salarial ainda é o fator de maior relevância, seguida pela questão do tamanho das classes.

A conclusão a que chegamos é que o PCCR não tem articulação com as políticas de formação, que são descontínuas na medida em que uma (PCCR) não valoriza a qualificação (Formação) exigida em lei de forma a garantir progressão na carreira e valorização salarial. Há uma contradição na Lei do PCCR/PA ao estabelecer um “cargo único” para os professores, pois ao mesmo tempo está subdividido em dois: os de nível médio e os que possuem curso superior. Não existe, portanto, cargo único de professor, e, além disso, os direitos de alguns profissionais são restringidos ao determinar que a evolução na carreira aos professores da Classe Especial seja feita apenas de forma horizontal. Além disso, nem todas recebem os 50% estabelecidos na Lei do PCCR.

As análises revelam que, de alguma forma, o PARFOR trouxe algum ganho salarial para 4 docentes. Os indícios da análise mostram que a formação não impacta na valorização do trabalho docente e pouco altera a vida profissional das professoras.

A lei não abrange a progressão para o grupo de magistério da Classe Especial após obterem a graduação. Portanto, é de se considerar a insatisfação com a carreira, uma vez que ela atualmente está praticamente estagnada na Rede Estadual de Ensino do Pará. De acordo com denúncias do SINTEPP, muitos professores não estão recebendo suas gratificações por titulação. Isso é muito grave e ao mesmo tempo desestimulante para quem investiu em formação. Os investimentos pessoais dos cursistas são muito grandes,

principalmente os docentes que, nos períodos de férias e recessos, precisam estudar. Portanto, é realmente contraditória a política de formação dos professores via PARFOR.

VI – CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente investigação, intitulada *A política de valorização docente na rede pública de ensino do Estado do Pará (2007-2016): o caso PARFOR*, teve como objetivo analisar a relação entre a formação em serviço ofertada pelo Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica, o PARFOR, e a política de valorização docente no recorte temporal de 2007-2016.

O processo da pesquisa e os resultados a que se chegou possibilitaram compreender como os professores-cursistas e egressos do Parfor, de diferentes realidades escolares (redes estadual e municipal de ensino), entendem a valorização docente, a partir da atual política de formação docente, via PARFOR, no Estado do Pará. O foco de análise, como tinha que ser, levou em consideração questões socioeconômica para poder fazer as devidas aproximações no que diz respeito aos impasses deste modelo de formação em serviço na carreira e na remuneração.

Analisar tal relação entre formação e valorização, inicialmente, suscitou dúvidas quanto à viabilidade desta pesquisa. Primeiramente, porque havia um entendimento de que o objetivo do PARFOR não era diretamente a valorização docente, e sim atender uma demanda emergencial de professores que ainda não possuíam curso superior na área em que atuavam na Educação Básica. Pensando nisso, buscamos, no Decreto nº 6.755/2009, especificamente nos incisos VIII e XI, do artigo 2º, e no inciso V, do artigo 3º, os elementos necessários para fundamentar e justificar nossa pesquisa. A valorização docente é apresentada neste Decreto por meio da viabilização de profissionalização, progressão na carreira, formação continuada, melhoria da remuneração docente e das condições de trabalho, destacando a jornada única e a dedicação exclusiva ao magistério.

Mas como analisar essa relação? A resposta estava relacionada à análise de outro instrumento legal: o Plano de Cargos, Carreira e Remuneração (PCCR) do Estado do Pará. Disso decorreu o segundo questionamento que, mais uma vez, indicava que os objetivos deveriam ser reformulados para se realizar a pesquisa. Como analisar a valorização, via carreira, se a Lei nº 7.442/2010, que aprovou o PCCR dos profissionais da educação do Estado do Pará, não previa a progressão de cargo de professor Classe Especial – com formação de nível médio na modalidade Normal – para professor Classe I – com formação de nível superior em curso de licenciatura, de graduação plena? Após a formação em nível

superior, como aquela obtida a partir do PARFOR, os professores na Classe Especial não poderiam progredir para a Classe I, isso somente poderia ser feito após a realização de outro concurso público.

O amadurecimento das ideias foi se efetivando ao longo do percurso do doutorado. Era necessário realizar esta pesquisa, pois o aparente era dado a partir daquilo que estava posto na letra da lei. Dentro de uma perspectiva dialética de construção do conhecimento, não podíamos olhar apenas aquilo que estava superficialmente posto, teríamos que ir além, chegar a essência. Portanto, era necessário fazer um *détour* para compreender o objeto em suas múltiplas determinações.

Tínhamos a compreensão inicial de que a valorização docente só poderia ser mediatizada por questões objetivas, como a formação inicial e continuada, a carreira, o piso salarial e as condições de trabalho. No entanto, a pesquisa relevou que a docência, enquanto objeto social, uma construção sócio histórica, não se restringia apenas a estas questões, mas estava relacionada a questões subjetivas. A leitura e análise das entrevistas individuais e do Grupo Focal, evidencia nas vozes das professoras e professor, a precarização do trabalho, o questionamento do papel do sindicato, a valorização da teoria no processo de formação como parte da sólida formação teórica, a consciência crítica, habilidades essenciais para o trabalho de formação da infância e da juventude.

Partimos da perspectiva de que a discussão sobre a valorização docente foi sendo constituída a partir das transformações na esfera da produtividade do modo de produção capitalista que permeabilizou a educação por meio de mecanismo de controle e regulação do processo do trabalho. Portanto, as políticas públicas para a valorização docente são produtos da disputa entre as instituições do Estado e as organizações docentes que compreendem a importância do trabalho do professor, numa relação entre a formulação democrática de políticas e sua execução, entre os embates que ocorrem na concepção de tais políticas e a opção dos gestores em valorizar o trabalho docente e a escola pública.

Analizamos a conjuntura macro na qual as políticas de valorização são subsumidas, as relações de ordem político-econômica, evidenciando a crise do capital, e a relação com a educação que nitidamente sofre as determinações dos Organismos Internacionais, alinhados à ideologia do capital. Evidenciamos as mutações no mundo do trabalho decorridas das transformações na esfera da reestruturação produtiva, da globalização econômica, da mundialização do capital e do neoliberalismo.

Com isso, a reforma demandou mudanças no trabalho docente, tanto na função que o professor desempenha na escola quanto na forma como se desenvolvia. Nesse contexto, precarização e intensificação acompanham a profissão que, ao invés de ser valorizada na sociedade contemporânea por meio das políticas de profissionalização, foi capturada e reformulada para atender as exigências do capital no âmbito da Pedagogia das Competências. O que apresentamos nesta pesquisa desvela uma relação de subordinação dos docentes às políticas neoliberais que lhes imputam novas responsabilidades para além das quais eles são qualificados, colocando-os diante da emergência de adequação às novas demandas do mercado globalizado.

Apresentamos também a emergência em ter mais um programa de formação inicial, entre tantos desde a década de 1970, para os professores leigos da Educação Básica no Brasil e no Pará. As recorrentes ações e os programas voltados para suprir a falta de professores qualificados justificam-se pela ausência de maiores investimentos e de políticas efetivas para valorizar o professor.

Os dados estatísticos expostos nesta Tese evidenciam não somente a falta numérica de professores, mas também o quanto os programas de formação de professores leigos, como o FUNDEF e PARFOR, não deram conta de formá-los. No ano de 2009, ano de implantação do PARFOR, havia quase 600 mil professores brasileiros sem a formação em nível superior exigida, aumentando para mais de 725 mil ao acrescentarmos professores bacharéis que atuavam na Educação Básica inadequadamente.

A meta no primeiro triênio do PARFOR (2009-2011) era formar primeiramente 330 mil professores. Contudo, até o ano de 2014, apenas 12 mil haviam concluído, representando uma porcentagem inferior a 4% do que foi previsto inicialmente. No ano de 2015, havia mais de 51 mil professores cursando o PARFOR. Por mais que se tenha registrado aumento da escolaridade dos professores no período de 2007 a 2016 (Tabela 13 desta Tese), isso não pode ser diretamente relacionado ao PARFOR.

Porém, o que é mais de relevante nesse quantitativo é o quanto ainda se necessita abrir novas vagas nas IES para atender a essa demanda. O problema é que o governo vem investindo nos últimos vinte anos na educação a distância, atualmente representada pela UAB, pensada como uma *fábrica de formação de professores* (MANDELI, 2014, p.42), visivelmente articulada às orientações dos Organismos Internacionais. Além desta modalidade, o governo aprovou outros programas com o intuito de diminuir o número de

professores sem formação adequada na Educação Básica, mas isso ainda não irá resolver essa questão.

Tal fato reforça o que apresentamos ao longo desta investigação: os sucessivos programas do governo federal têm caráter eminentemente emergencial, aligeirado, fragmentado, o que coloca em evidência a baixa qualidade do ensino ofertado e a distância em relação à produção do conhecimento no espaço universitário, indo contra o que é defendido pela ANFOPE, que é a construção e a viabilização de uma Política Nacional Global de Formação e Valorização dos Profissionais da Educação.

A pesquisa trouxe algumas evidências sobre o papel do PARFOR em relação à valorização docente, tais como:

1. O PARFOR não responde a real demanda de formação, pois a oferta de vagas não contempla a imensa quantidade de profissionais que necessitam de formação em nível superior;
2. No período de 2007-2016, no Estado do Pará, houve um crescimento de 22,5% de professores na Educação Básica com formação em nível superior;
3. O PEE para o decênio 2015-2025 (PARÁ, 2015a) prevê a formação inicial de aproximadamente 15 mil profissionais da educação das Redes Municipal e Estadual de Ensino do Estado do Pará via PARFOR, o que representa cerca de apenas 50% da demanda atual, denunciando que o programa não dará conta da demanda do Estado;
4. Na rede estadual, a porcentagem de professores leigos no ano de 2016 foi de 8,33%;
5. A ajuda de custo prevista aos professores cursistas em documentos do PARFOR e no Planejamento Estratégico do Fórum Permanente do Pará não foi efetivada nem aos professores da rede municipal, nem da estadual participantes desta pesquisa;
6. Não há valorização docente, do ponto de vista da formação, por parte da SEDUC e das secretarias municipais, pois não deram condições necessárias aos professores-cursistas para a permanência no curso ofertado pelo PARFOR;
7. O PARFOR, por ter um formato condensado e intenso de disciplinas, não favoreceu uma formação de qualidade, mas sim minimalista e aligeirada,

descomprometida com a pesquisa, a extensão e a sólida formação teórico-prática no espaço da universidade;

8. O êxito do PARFOR não está apenas em termos quantitativos, mas é uma questão simbólica por obter diploma de Curso Superior;
9. A formação continuada ofertada pelas secretarias de educação é deficitária e pouco relacionada à realidade concreta que os professores vivenciam na escola. Tais profissionais, em face dessa realidade, sentem-se sem estímulo à formação continuada, devido às precárias condições para realizar a formação em serviço, ofertado pelo PARFOR;
10. Contudo, a obtenção de curso superior (Licenciatura em Letras) para atender as exigências legais, não garantia a atuação de uma das entrevistadas da REE a trabalhar nos anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio, níveis aos quais ela está atualmente habilitada, o que a fez permanecer desempenhando suas atividades nos anos iniciais do ensino fundamental. Portanto, esse caso induz a pensar que o propósito do PARFOR, de formar os professores na área em que estejam atuando, se esvazia, pois a professora em questão continua categorizada tal como estava anteriormente, como alguém que exerce atividade docente sem a formação exigida pela lei.

Ao procurar trabalhar com o objetivo *Avaliar como os professores-cursistas e egressos do PARFOR, no Estado do Pará, percebem a política de valorização docente*, emergiu a categoria “profissão docente”, a qual vem se adaptando paulatinamente ao discurso dominante de que o professor é o responsável pela qualidade da educação, isto é confirmado nas falas dos entrevistados da pesquisa. Ao questionarmos os participantes da pesquisa sobre como percebiam a profissão, constatamos que há uma marca histórica compreendida enquanto ato vocacional, o que, de alguma forma, repercutiu na valorização docente, pois, enquanto era vista como um trabalho de mulher, portanto, domesticado e dócil, era inibida de reivindicar por melhores condições de trabalho e salário. Então, ao analisarmos a profissão docente enquanto vocação, registramos outra questão a ela vinculada: a feminização do magistério.

Essa questão não está imbricada somente a dados estatísticos de mulheres atuando no magistério da Educação Básica, mas associada à divisão sexual do trabalho, à expansão do capitalismo a partir do século XIX e do ensino primário no século XX, incorrendo em alguns

fatores já apresentados nesta investigação, mas que citamos novamente: estratificação da carreira, rebaixamento nos salários, precarização das condições do trabalho e de formação docente, maior controle do estado, aumento do período letivo, perda da autonomia docente. Esses são fatores que fizeram o sexo masculino abandonar a profissão docente, abrindo espaço para as mulheres atuarem.

A profissão docente está entre a profissionalização e a proletarização. A profissionalização foi revestida de um discurso positivo dos reformadores da educação de que era preciso tornar-se profissional para assim conseguir melhores *scores* nas avaliações, configurando-se como indicador da qualidade do ensino ofertado no sistema educacional. Contudo, a profissionalização revelou-se enquanto controle de classe mascarada pela *expertise*.

Porém, isto nos levou a outra questão. A partir dos dados coletados nas entrevistas individuais e coletiva, nitidamente os professores têm seu trabalho intensificado, a partir da colonização administrativa das emoções no ensino. Isso foi revelado quando as professoras da REE evidenciam que a profissão docente está relacionada ao exercício do seu trabalho que repercute nas autoimagens da docência e nos sentimentos.

Nas falas dos participantes, foram latentes também questões inter-relacionadas à valorização, mas que, no caso, evidenciam mais a desvalorização docente a partir da desprofissionalização, da precarização, da intensificação do trabalho e da responsabilização docente. Era visível o descontentamento dos professores com o poder público estadual, municipal e federal por não reconhecer a importância do docente, e ficou evidenciado que os professores não são valorizados em termos de salário, pois os governos estadual e municipal não cumprem a Lei do Piso (Lei nº 11.738/2008). Por isso, os participantes denunciam as precárias condições em que exercem o trabalho e a falta de qualidade na formação continuada que lhes é ofertada.

A intensificação do trabalho foi evidenciada a partir de algumas características como: falta de tempo para o lazer; falta de tempo para alimentar-se adequadamente; falta de garantia da hora pedagógica para o planejamento semanal; novas funções burocráticas e responsabilidades; extensão da jornada semanal de trabalho; perda de autonomia perante a avaliação; desvalorização do trabalho, reflexo da contratação temporária; responsabilização docente pelos resultados da avaliação em larga escala, o que demandou na perda da autonomia e do controle do processo de trabalho; deterioração salarial; superlotação das salas de aula, que também se desdobra em precarização do trabalho.

A política de formação em serviço via PARFOR, no Estado do Pará, a Lei nº 7.442/2010, no que diz respeito à remuneração e à carreira, revelou alguns aspectos importantes:

1. Alguns professores da REE se sentem desvalorizados por não perceber progressão na carreira, aumento salarial, havendo um sentimento de frustração em relação à condição de não valorização após a formação em serviço, realizada via PARFOR;
2. As sete professoras da REE da Classe Especial não obtiveram gratificação de escolaridade de 80%. É prevista na Lei nº 7.442/2010 vantagem pecuniária progressiva, no percentual de 10% (dez por cento) do vencimento base, majorado a cada ano no mesmo percentual cumulativo, até o limite de 50% (cinquenta por cento). No entanto, três professoras não receberam o que estava previsto nesta lei;
3. Desde a promulgação da Lei Federal nº 11.738/2008, o último reajuste do piso foi no ano de 2015, mas o primeiro pagamento foi em 2011, após greve da categoria. Por este fato, há insatisfação em relação ao salário recebido na Rede Estadual de Ensino.

Portanto, apesar da existência de uma política de formação docente, materializada em leis, portarias e outros instrumentos, pode-se inferir que, no caso específico que esta pesquisa abrangeu, não há uma relação explícita entre a formação continuada em serviço e a valorização docente, malgrado a importância que o PARFOR exerça na subjetividade dos docentes egressos.

VII REFERÊNCIAS

ABREU, Diana Cristina de. **Carreira e perfil do profissional da educação na rede municipal de ensino de Curitiba**: história e impacto da política brasileira de valorização do magistério. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2008.

ABREU, Mariza Vasques de; BALZANO, Sônia. Progressão na carreira do Magistério e avaliação de desempenho. In: RODRIGUES, Maristela Marques; GIÁGIO, Mônica (Org.). **Guia de Consulta para o Programa de Apoio aos Secretários Municipais de Educação** – PRASEM. Brasília: FUNDESCOLA/MEC, 2001.

AGÊNCIA PARÁ. Governador implanta PCCR e paga 30% do piso para a Seduc. Publicado em: 15 de setembro de 2011. 2011. Disponível em: <http://www.pa.gov.br/noticia_interna.asp?id_ver=84430>. Acesso em: maio. 2017.

AGÊNCIA PARÁ. **Educação básica do Pará receberá investimentos de US\$ 350 milhões**. Publicado em 16 dezembro de 2013. Disponível em: [http://www.agenciapara.com.br/Noticia/66707/educacao-basica-do-para-recebera-investimentos-de-us\\$-350-milhoes](http://www.agenciapara.com.br/Noticia/66707/educacao-basica-do-para-recebera-investimentos-de-us$-350-milhoes)

ALVES, Charles Alberto de Souza. **A remuneração dos professores da rede estadual de ensino da educação básica do Pará**. 2017. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Pará. Instituto de Ciências da Educação. Programação de Pós-Graduação em Educação, Belém, 2017.

ALVES, Giovanni. Crise estrutural do capital, maquinofatura e precarização do trabalho – a questão social no século XXI. **Textos & Contextos** (Porto Alegre), v.12, n.2, p.235-248, jul./dez. 2013.

ALVES, Giovanni. **Dimensões da reestruturação produtiva**. Londrina: Práxis, 2007.

ALVES, Giovanni. **Trabalho e subjetividade**: o espírito do toyotismo na era do capitalismo manipulatório. São Paulo: Boitempo, 2011.

ALVES, Thiago; PINTO, José Marcelino de Rezende. Remuneração e características do trabalho docente no Brasil: um aporte dos dados do Censo Escolar e da PNAD. **Caderno de Pesquisa** [online]. 2011, vol.41, n.143, p.606-639.

ANFOPE. ASSOCIAÇÃO NACIONAL PELA FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO. **Documento Final**. XIV Encontro Nacional. A ANFOPE e os desafios de um sistema nacional de formação de profissionais da educação. Goiânia/GO, 22 a 24 de novembro de 2008.

ANFOPE. Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação. **Documento final do VII Encontro Nacional da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais**

da Educação (ANFOPE). Instituto de Recursos Humanos João Pinheiro, Belo Horizonte, julho de 1992.

ANFOPE. Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação. **Documento final do VI Encontro Nacional sob a coordenação da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE).** UFF, Niterói (RJ), 25 a 29 de julho de 1994.

ANFOPE. Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação. **Documento final do XIV Encontro Nacional da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE).** A Anfope e os Desafios de um Sistema Nacional de Formação de Profissionais da Educação. UCG, Goiânia, 22 a 24 de novembro de 2008.

ANFOPE. Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação. **Documento final do XVI Encontro Nacional da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE).** Políticas de formação e valorização dos profissionais da educação: PNE, Sistema Nacional na CONAE/2014 e Fóruns Permanentes de Apoio à Formação Docente. Brasília, 25 a 27 de novembro de 2012.

ANTUNES, Ricardo e ALVES, Giovani. As mutações no mundo do trabalho na era da mundialização do capital. **Educ. Soc.**, Campinas, vol.25, n.87, p.335-351, maio/ago. 2004. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>

ANTUNES, Ricardo. **A desertificação neoliberal no Brasil** (Collor, FHC e Lula). 2.ed. Campinas: Autores Associados, 2005.

ANTUNES, Ricardo. A nova morfologia do trabalho no Brasil: Reestruturação e precariedade. **Nueva Sociedad**, junho de 2012.

ANTUNES, Ricardo. **Adeus ao trabalho?** Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. 13.ed. São Paulo: Cortez, 2008.

ANTUNES, Ricardo. Anotações sobre o capitalismo recente e a reestruturação produtiva no Brasil. In: ANTUNES, Ricardo (Org.). **O avesso do trabalho.** São Paulo: Expressão Popular, 2004.

ANTUNES, Ricardo. Introdução: A substância da crise. In: MÉSZÁROS, István. **A crise estrutural do capital.** Trad. Francisco Raul Cornejo [et al.]. São Paulo: Boitempo, 2009.

ANTUNES, Ricardo. **O continente do labor.** São Paulo: Boitempo, 2011.

APPLE, Michael W. **Trabalho docente e textos:** economia política das relações de classe e de gênero em educação. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

ARAÚJO, Luiz. **Um plano que não valoriza o magistério.** Publicado em: terça-feira, 11 de maio de 2010. Disponível em: < http://rluizaraujo.blogspot.com.br/2010/05/um-plano-que-nao-valoriza-o-magisterio_11.html >. Acesso em: maio. 2017.

_____. **Governo não precisa de ajuda federal.** 2011. Disponível em: <http://rluizaraujo.blogspot.com.br/2011_10_01_archive.html>. Acesso em: maio. 2017.

ARAÚJO, Rhoberta Santana de. **O PDRS Xingu e a política de expansão da UFPA no contexto de instalação da Usina Hidrelétrica de Belo Monte:** o caso do Campus de Altamir. Tese (Doutorado) Universidade Federal do Pará, Instituto Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2015.

ASCOM/EGPA, com informações de Thiago Melo/Secom – Agência Pará. Qualificação do servidor integra novo modelo de Gestão para Resultados. Publicado em 23/04/12. Disponível em: <http://egpa.pa.gov.br/?q=node/342>. Acesso em: jul. 2017.

BANCO MUNDIAL. Prioridades y estrategias para la educación: examen del Banco Mundial. Banco Mundial. Washington, D. C. 1995.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo.** Lisboa: Edições 70, 1986.

BASTOS, Robson dos Santos. **A Formação de Professores de Educação Física no PAFOR:** implicações na Organização do Trabalho Pedagógico / Robson dos Santos Bastos; Orientadora: Marta Genú Soares – Belém, 2013.

BOMFIM, Maria Inês. Política de formação do trabalhador docente: o que há de novo? **Trabalho Necessário**, Ano. 8, Nº 11, 2010.

BRASIL. CAPES. DEB. DIRETORIA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA. **Relatório de gestão 2009-2012.** Brasília, 2013.

BRASIL. CAPES. Edital 30/2013, de 29 de julho de 2013, disponível em http://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/resultados/Edital_030_2013_PARFOR_ResultadoFinal.pdf.

BRASIL. CAPES. Manual Operativo do Parfor. 2014. disponível em <https://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/2782014-MANUAL-OPERATIVO-PARFOR.pdf>

BRASIL. CAPES. **UAB oferta 81 mil vagas em nova Universidade do Professor.** 2016. Disponível: <http://www.capes.gov.br/component/content/article/36-salainpress/noticias/7850-uab-oferta-81-mil-vagas-em-nova-universidade-do-professor>. Acesso: out./2016.

BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. CONSELHO DE EDUCAÇÃO BÁSICA. Resolução CNE/CEB Nº 2, de 26 de junho de 1997. Dispõe sobre os programas especiais de formação pedagógica de docentes para as disciplinas do currículo do ensino fundamental, do ensino médio e da educação profissional em nível médio. **Diário Oficial da União.** Brasília, DF, 15 de julho de 1997- Seção 1 - Página 14926. 1997a.

BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. CONSELHO PLENO. Resolução CNE/CP Nº 1, de 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso

de Graduação em Pedagogia, licenciatura. **Diário Oficial da União**, Brasília, 16 de maio de 2006, Seção 1, p.11.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 05 de outubro de 1988.

BRASIL. DEB. CAPES. **Relatório de Gestão 2009-2013**. Brasília: 2013. Disponível em: http://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/20150818_DEB-relatorio-de-gestao-vol-1-com-anexos.pdf. Acesso em: out. 2016.

BRASIL. DEB. CAPES. **Relatório de Gestão 2009-2014**. Volume 1. Brasília: CAPES, 2015 Disponível em: http://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/20150818_DEB-relatorio-de-gestao-vol-1-com-anexos.pdf. Acesso em: out. 2016.

BRASIL. Decreto nº 2.264, de 27 de junho de 1997. Regulamenta a Lei nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996, no âmbito federal, e determina outras providências. **Diário Oficial da União**, DF, 28 de junho de 1997. 1997b.

BRASIL. Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB, regulamenta a Lei no 11.494, de 20 de junho de 2007, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, DF, de 14 de novembro de 2007. 2007f.

BRASIL. Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 30 de janeiro de 2009. 2009a.

BRASIL. Decreto nº 7.219, de 24 de junho de 2010. Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília, 24 de junho de 2010.

BRASIL. Decreto nº 7.415, de 30 de dezembro de 2010. Institui a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica, dispõe sobre o Programa de Formação Inicial em Serviço dos Profissionais da Educação Básica dos Sistemas de Ensino Público - Profuncionário, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília, 31 de dezembro de 2010.

BRASIL. Decreto nº 7.568, de 16 de setembro de 2011. Altera o Decreto no 6.170, de 25 de julho de 2007, que dispõe sobre as normas relativas às transferências de recursos da União mediante convênios e contratos de repasse, o Decreto no 3.100, de 30 de junho de 1999, que regulamenta a Lei nº 9.790, de 23 de março de 1999, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília, 16 de setembro de 2011.

BRASIL. Decreto nº 8.752, de 9 de maio de 2016. Dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica. **Diário Oficial da União**. 10 de maio de 2016. 2016b.

BRASIL. Decreto Presidencial n. 6.094, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União, em regime de colaboração com municípios, Distrito Federal e Estados. **Diário Oficial da União**, Brasília, 24 abr. 2007d.

BRASIL. Emenda Constitucional n. 14, de 12 de setembro de 1996. Modifica os art. 34, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e dá nova redação ao art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 13 set. 1996c.

BRASIL. Emenda Constitucional n. 53, de 19 de dezembro de 2006. Dá nova redação aos art. 7º, 23, 30, 206, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e ao art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 20 dez. 2006.

BRASIL. GABINETE DO MINISTRO. Portaria Normativa Nº 9, de 30 de junho de 2009. Institui o Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica no âmbito do Ministério da Educação. **Diário Oficial da União**. Nº 123, Brasília, DF, quarta-feira, 1 de julho de 2009b.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Relatório do 1º ciclo de monitoramento das metas do PNE: biênio 2014- 2016. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF: INEP, 2016. 2016a.

BRASIL. Lei Federal nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases para educação Nacional. **Diário Oficial da União**. Brasília, 23 de dezembro de 1996a.

BRASIL. Lei n. 11.494, de 20 de junho de 2007. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 21 jun. 2007c.

BRASIL. Lei n. 11.738, de 16 de julho de 2008. Regulamenta a alínea “e” do inciso III do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Piso Salarial Profissional Nacional para os Profissionais do magistério público da educação básica. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, 2008.

BRASIL. Lei n. 9.424, de 24 de dezembro de 1996. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério – FUNDEF. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 26 dez. 1996b.

BRASIL. Lei nº 11.079, de 30 de dezembro de 2004. Institui normas gerais para licitação e contratação de parceria público-privada no âmbito da administração pública. **Diário Oficial da União**, DF, 31 de dezembro de 2004.

BRASIL. Lei nº 11.502, de 11 de julho de 2007. Modifica as competências e a estrutura organizacional da fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, de que trata a Lei nº 8.405, de 9 de janeiro de 1992; e altera as Leis nºs 8.405, de 9 de janeiro de 1992, e 11.273, de 6 de fevereiro de 2006, que autoriza a concessão de bolsas de estudo e de pesquisa a participantes de programas de formação inicial e continuada de professores para a educação básica. **Diário Oficial da União** - Seção 1. Brasília, DF, jul. 2007, Página 5. 2007b.

BRASIL. Lei nº 12.014, de 6 de agosto de 2009. Altera o art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, com a finalidade de discriminar as categorias de trabalhadores que se devem considerar profissionais da educação. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 7 ago. 2009d.

BRASIL. Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília, 3 de abril de 2013.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2014.

BRASIL. MEC. INEP. DEED. Censo Escolar. Preparação: Todos Pela Educação. Observatório do PNE. 2016. Disponível em: <http://www.observatoriodopne.org.br/metaspne/15-formacao-professores/indicadores>. Acesso: out. 2016.

BRASIL. MEC. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Inscrição para complemento da formação termina nesta quinta.** 2016. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/38111>. Acesso em: nov. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Escassez de professores no Ensino Médio:** Propostas estruturais e emergenciais Relatório produzido pela Comissão Especial instituída para estudar medidas que visem a superar o déficit docente no Ensino Médio (CNE/CEB). Maio 2007a.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Parecer CNE/CP 9 de 2001 - Homologado Despacho do Ministro em 17/1/2002, publicado no **Diário Oficial da União** de 18/1/2002, Seção 1, p. 31.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB nº 2, de 28 de maio de 2009. Fixa as Diretrizes Nacionais para os Planos de Carreira e Remuneração dos Profissionais do Magistério da Educação Básica Pública, em conformidade com o artigo 6º da Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008, e com base nos artigos 206 e 211 da Constituição Federal, nos artigos 8º, § 1º, e 67 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e no artigo 40 da Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 29 maio 2009c.

BRASIL. Ministério da Educação. **O Plano de Desenvolvimento da Educação. Razões, Princípios e Programas.** Brasília: MEC, 2007e.

BRASIL. Portaria nº 883/MEC de 16 de setembro de 2009. Estabelece as diretrizes nacionais para o funcionamento dos Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente, criados pelo Decreto 6.755, de 29 de janeiro de 2009. **Diário Oficial da União** de 17 de setembro de 2009. Página 26. Seção 1. 2009c.

BRELAZ, Walmir Moura. **PCCR dos profissionais da educação pública do Pará:** Lei nº 7.442, de 02 de julho de 2010 – comentado. Belém: [s.n], 2010.

BRELAZ, Walmir. **Mensagem do Governador 2016**: Uma confissão de dívida com a Educação Pública do Pará. “O Que É Uma Boa Escola?”. Publicado: domingo, 14 de fevereiro de 2016. Disponível em: <http://juridicosintepp.blogspot.com.br/2016/02/mensagem-do-governador-2016-uma.html>. Acesso em: 03 de jul. de 2017.

BRUNS, B.; EVANS, D.; LUQUE, J. **Achieving World-Class Education in Brazil**: The Next Agenda. World Bank Publications, 2010. Disponível em: <<http://web.worldbank.org>>. Acesso em: jul. 2013.

BRUNS, Barbara; LUQUE, Javier. **Professores Excelentes**: Como melhorar a aprendizagem dos estudantes na América Latina e no Caribe. Grupo Banco Mundial, Washington, D.C, 2014.

BRZEZINSKI, Iria. Formação de profissionais da educação e mudanças da LDB/1996: dilemas e desafios? Contradições e compromissos. In: BRZEZINSKI, Iria (Orgs.) **LDB/1996 contemporânea**: contradições, tensões, compromissos. São Paulo: Cortes, 2014. 2014b.

BRZEZINSKI, Iria. LDB/1996: uma década de perspectivas e perplexidades na formação de profissionais da educação In: BRZEZINSKI, Iria (Org.). **LDB dez anos depois**: reinterpretação sob diversos olhares. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2010. p. 195-219.

BRZEZINSKI, Iria. Política de formação de professores: a formação do professor dos anos iniciais do ensino fundamental, desdobramentos em dez anos da Lei nº 9394/1996. In: BRZEZINSKI, Iria (Org.). **LDB dez anos depois**: reinterpretação sob diversos olhares. 3. Ed. São Paulo: Cortez, 2010. 2010a. p. 167-194.

BRZEZINSKI, Iria. Sujeitos sociais coletivos e a política de formação inicial e continuada emergencial de professores: Contradições vs conciliações. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 35, nº. 129, p. 1241-1259, out.-dez., 2014. 2014a.

CAMARGO, Arlete Maria Monte; SILVA, Débora Regina Almeida da; BRAGA, Lena Letícia Nascimento. Organização acadêmica e expansão da educação superior brasileira pós-LDB: um estudo sobre a formação docente em exercício na educação básica. In: SOUSA, Andréia da Silva Quintanilha. CAMARGO, Arlete Maria Monte de. **Interfaces da educação superior no Brasil**. Curitiba, PR: CRV, 2014. p.35-49.

CAPES/INEP. OBSERVATÓRIO DA EDUCAÇÃO. **Diretoria de Educação Básica Presencial**. Brasília, março de 2011.

CASTEL, R. **As metamorfoses da questão social**: uma crônica da questão social. Petrópolis: Vozes, 1999.

CIAVATTA, Maria. O conhecimento histórico e o problema teórico-metodológico das mediações. In: CIAVATTA, Maria. e FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). **Teoria e Educação no Labirinto do Capital**. 2.ed. São Paulo: Expressão Popular, 2014.

CNTE. Confederação Nacional dos Trabalhadores da Educação. **Piso e carreira andam juntos para valorizar os profissionais da educação básica pública**. 2015. Disponível em: http://cnte.org.br/images/stories/2015/cartilha_piso_e_carreira_final_web.pdf

CONTRERAS, José. **Autonomia de professores**. Trad. Sandra Trabucco Valenzuela. São Paulo: Cortez, 2002.

COSTA, Crisolita Gonçalves dos Santos. **Sentidos da experiência escolar: jovens olhares sobre a escola e seus processos educativos**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Pará, Belém, PA, 2017.

DAL ROSSO, Sadi; CARDOSO, Ana Cláudia Moreira. Intensidade do trabalho: questões conceituais e metodológicas. **Sociedade e Estado**, Brasília, v. 30, n. 3, p. 631-650, set./dez. 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-69922015000300631&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 13 de junho de 2017.

DAL ROSSO, Sadi; **Mais Trabalho!**: a intensificação do labor na sociedade contemporânea. São Paulo: Boitempo, 2008.

DAVIES, Nicolas. **FUNDEB**: a redenção da educação básica. Campinas, SP: Autores Associados, 2008. – (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo).

DECKER, Aline Inácio. **A formação docente no projeto político do Banco Mundial (2000-2014)**. Florianópolis, SC, 2015. 234 p. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. 2016.

DOURADO, L. F. (Org.). **Avaliação do Plano Nacional de Educação 2001-2008**. Políticas, Programas e Ações do Governo Federal. Magistério da Educação Básica. Financiamento e Gestão. Considerações Finais. Vol. 3. Brasília: INEP, 2009. Cd-Rom.

DOURADO, L. F. Reforma do Estado e as políticas para a educação superior no Brasil nos anos 90. Campinas. **Educação & Sociedade**, v. 23, n 80, p. 252-234, 2002.

DUBAR, Claude. **A construção de si pela atividade de trabalho: a socialização profissional**. *Cad. Pesqui.* [online]. 2012, vol.42, n.146, pp.351-367. ISSN 0100-1574. <http://dx.doi.org/10.1590/S0100-15742012000200003>.

EVANGELISTA, Olinda. Faces da tragédia docente no brasil. In: **XI Seminário Internacional de La Red Estrado**. *Movimientos Pedagógicos y Trabajo Docente en tiempos de estandarización*. 2016.

EVANGELISTA, Olinda. Políticas públicas educacionais contemporâneas, formação docente e impactos na escola. IN: **Anais VI ENDIPE** - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino - UNICAMP - Campinas - 2012

EVANGELISTA, Olinda; LEHER, Roberto. Todos pela Educação e o episódio Costin no MEC: A pedagogia do capital em ação na política educacional brasileira. **Trabalho**

Necessário, Ano 10, n. 15, 2012. Disponível em: <www.uff.br/trabalhonecessario>. Acesso em: 08 de jun. 2017.

EVANGELISTA, Olinda; SHIROMA Eneida Oto. Professor: protagonista e obstáculo da reforma. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.33, n.3, p. 531-541, set./dez. 2007.

EVANGELISTA, Olinda; TRICHES, Jocemara. Curso de Pedagogia, organizações multilaterais e o superprofessor. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 45, p.185-198, jul/set. 2012.

FAPESPA. Fundação Amazônia de Amparo a Estudos e Pesquisas do Pará. Diretoria de Estudos e Pesquisas Socioeconômicas e Análise Conjuntural. **Mapa de Exclusão Social do Pará 2016**. Belém, 2016. 2016a.

FERREIRA, Diana Lemes. **A organização para cooperação e desenvolvimento econômico (OCDE) e a política de formação docente no Brasil**. 2011. 330 f. Belém, Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação. Belém, 2011.

FERREIRA, Diana Lemes. **Políticas de Formação Docente do Projeto Escola Cabana: dilemas e desafios da implementação do programa de formação continuada**. Dissertação de Mestrado na Faculdade de Educação da UFPA, Belém, 2005.

FPAFDEP. **ATA** da quinta reunião ordinária do FÓRUM ESTADUAL PERMANENTE DE APOIO À FORMAÇÃO DOCENTE DO ESTADO DO PARÁ. Data: 26 de março de 2010. 2010b.

FPAFDEP. FÓRUM PERMANENTE DE APOIO À FORMAÇÃO DOCENTE DO ESTADO DO PARÁ. **ATA** da quarta reunião ordinária do FÓRUM PERMANENTE DE APOIO À FORMAÇÃO DOCENTE DO ESTADO DO PARÁ. Data: Belém, 22 de fevereiro de 2010a.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. A (nova) política de formação de professores: a prioridade postergada. In: **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, Número Especial, p. 1.203-1.230, out. 2007.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. A formação inicial e continuada dos profissionais da educação. In: ABICALIL, Carlos Augusto et al. **Retrato na escola no Brasil**. Brasília: [s.d.], 2004.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. Certificação docente e formação do educador: Regulação e desprofissionalização. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 24, n. 85, p. 1095-1124, dezembro 2003. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embates entre projetos de formação. In: **Educação e Sociedade**, Campinas, v.23, n 80, p.137-168, set. 2002.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. O PIBID e as políticas de formação e valorização profissional do magistério. In: AYOUB, Eliana. PRADO, Guilherme do Val Toledo (Organizadores). **Construindo parcerias entre a universidade e a escola pública**. PIBID-UNICAMP. Campinas, SP: Edições Leitura Crítica, 2014. p. 17-33. (Coleção formação docente em diálogo; v. 2).

FREITAS, Luiz Carlos de. Professor: ninguém quer ser... In: **AVALIAÇÃO EDUCACIONAL** – Blog do Freitas. Publicado em 07 de dezembro de 2016. Disponível em <https://avaliacaoeducacional.com/2016/12/07/professor-ninguem-quer-ser/>. Acesso em: dez. 2016. 2016.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A Produtividade da Escola Improdutiva**: um (re) exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista. 9. Ed. São Paulo: Cortez, 2010.

G1 PA, Belém. **Governo terá que pagar o piso salarial nacional aos professores do PA**. Publicado em: 19 de jul. de 2017. Disponível em: <http://g1.globo.com/pa/para/noticia/governo-tera-que-pagar-o-piso-salarial-nacional-aos-professores-do-pa.ghtml>>. Acesso em: jul. 2017.

G1 PARÁ. **Estudantes sofrem com a falta de estrutura nas escolas do Pará**. Publicado em 26/08/2015. 2015. Disponível em: <http://g1.globo.com/pa/para/noticia/2015/08/estudantes-sofrem-com-falta-de-estrutura-nas-escolas-do-para.html>

GARCIA, Maria Manuela Alves; ANADON, Simone Barreto. Reforma educacional, intensificação e autointensificação do trabalho docente. **Educ. Soc.** vol.30 no.106, Jan. Abr. Campinas: 2009.

GASPARINI, Sandra M.; BARRETO, Sandhi M.; ASSUNÇÃO, Ada A. O professor, as condições de trabalho e os efeitos sobre sua saúde. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.31, n.2, p. 189-199, mai./ago. 2005.

GATTI, B. A. et al. A Atratividade da Carreira Docente no Brasil. In: **Estudos e Pesquisas Educacionais**, n. 1, São Paulo: FVC/Fundação Victor Civita, 2010, pp. 139-210.

GATTI, B.; BARRETO, E. S. (Coord.). **Professores do Brasil**: impasses e desafios. Brasília: UNESCO, 2009.

GATTI, Bernardete Angelina. **Grupo Focal na Pesquisa em Ciências Sociais e Humanas**. Brasília: Líber Livros, 2005. (Série Pesquisa; 10).

GEMAQUE, Rosana Maria Oliveira. **Financiamento da Educação. O FUNDEF no Estado do Pará: Feitos e Fetiches**. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo: São Paulo, 2004. 2004a.

GEMAQUE, Rosana Maria Oliveira. O FUNDEF na educação do Estado do Pará: feitos e fetiches. **EDUCAÇÃO: Teoria e Prática** - vol. 12, nº 22, jan.-jun.-2004 e nº 23, jul.-dez.-2004, p. 34-42. 2004b.

GESTRADO. UFMG. Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho Docente. **Trabalho docente na Educação Básica no Brasil: Fase II. Relatório.** Belo Horizonte: Faculdade de Educação/UFMG, 2015.

GESTRADO. UFMG. Grupo de Estudos Sobre Política Educacional e Trabalho Docente. **TRABALHO DOCENTE NA EDUCAÇÃO BÁSICA NO BRASIL. Projeto de Pesquisa.** Belo Horizonte, 2009.

GESTRADO. UFPA. **Relatório estadual da pesquisa trabalho docente na educação básica no Brasil:** [Pará]. Universidade Federal do Pará, Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Políticas Educacionais e Trabalho Docente. Belém, 2010. Mimeo.

GOUNET, T. **Fordismo e toyotismo:** na civilização do automóvel. São Paulo: Boitempo, 1999.

GOVERNO JATENE. DIRETRIZES DE GOVERNO 2015-2018 “PRO PARÁ SEGUIR EM FRENTE”. 2014. Disponível em: http://estaticog1.globo.com/2015/07/22/proposta_governoJATENE.pdf

GREVE PELA EDUCAÇÃO. Pará: Escolas sofrem com instalações precárias. 24-Mai-2009. <http://grevepelaeducacao.blogspot.com.br/2009/05/para-escolas-sofrem-com-instalacoes.html>

GUIMARÃES, André Rodrigues. **Trabalho docente universitário:** participação de professores na materialização da contrarreforma da educação superior na UFPA. 2014. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação, programa de Pós-Graduação em Educação, Belém, 2014.

HARVEY, D. **Condição pós-moderna:** Uma Pesquisa sobre as origens da mudança cultural. 5 ed. Trad. Adail Ubirajara Sobral; Maria Stela Gonçalves. São Paulo: Loyola, 1992.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Estimativas da população residente no Brasil e Unidades da Federação com data de referência em 1º de julho de 2016.** 2016a.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **IBGE divulga as estimativas populacionais dos municípios em 2016.** Publicado em: 30/08/2016. Disponível em: <http://cgp.cfa.org.br/ibge-divulga-as-estimativas-populacionais-dos-municipios-em-2016/>. Acesso: abril. 2017. 2016b.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Índice de desenvolvimento humano municipal – IDHM.** 2016c. Disponível em: <http://cidades.ibge.gov.br/xtras/temas.php?lang=&codmun=150450&idtema=118&search=para|melgaco|C3%8Dndice-de-desenvolvimento-humano-municipal-idhm->. Acesso em: abril de 2017.

IBGE. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios.** Síntese de indicadores 2014. IBGE, Coordenação de Trabalho e Rendimento. Rio de Janeiro: IBGE, 2015.

INEP. INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Estatísticas dos professores no Brasil.** 2. ed. – Brasília: INEP, 2004.

INEP. INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopse estatística da educação básica 2009**. [on line]. Brasília, INEP, 2009. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica> Acesso em: 11 jul. 2017. 2009a.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Estudo exploratório sobre o professor brasileiro com base nos resultados do Censo Escolar da Educação Básica 2007**. Brasília: INEP, 2009. 2009b.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sinopse do Professor da Educação Básica 2008**. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>. Acesso em: 11 jul. 2017.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sinopse do Professor da Educação Básica 2009**. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>. Acesso em: 11 jul. 2017

INEP. INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopse estatística da educação básica 2010**. [on line]. Brasília, INEP, 2010. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>. Acesso em: 11 jul. 2017

INEP. INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopse estatística da educação básica 2011**. [on line]. Brasília, INEP, 2011. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>. Acesso em: 11 jul. 2017.

INEP. INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopse estatística da educação básica 2012**. [on line]. Brasília, INEP, 2012. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>. Acesso em: 11 jul. 2017.

INEP. INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopse estatística da educação básica 2013**. [on line]. Brasília, INEP, 2013. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>. Acesso em: 11 jul. 2017.

INEP. INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopse estatística da educação básica 2014**. [on line]. Brasília, INEP, 2014. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica> Acesso em: 11 jul. 2017.

INEP. INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopse estatística da educação básica 2015**. [on line]. Brasília, INEP, 2015. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica> Acesso em: 11 jul. 2017.

INEP. INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopse estatística da educação básica 2016**. [on line]. Brasília, INEP, 2017.

Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica> Acesso em: 11 jul. 2017.

KOSIK, Karel. **Dialética do Concreto**. Trad. Célia Neves e Alderico Toríbio. 2.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

KRAWCZYK, N. R. Em busca de uma nova governabilidade na educação. In: OLIVEIRA, D. A.; ROSAR, M. de F. F. (Orgs.). **Política e gestão da educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002. p.59-72.

KUENZER, A. Z. As mudanças no mundo do trabalho e a educação: novos desafios para gestão. In: FERREIRA, Naura S. Carapeto (Org.). **Gestão democrática da Educação: atuais tendências, novos desafios**. 7.ed. São Paulo: Cortez, 2011. p.43-72.

LEÃO, Roberto. Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação. **A valorização dos profissionais da Educação como pilar da qualidade**. Publicado em 01 de junho de 2013. Disponível em: <http://www.observatoriodopne.org.br/metas-pne/17-valorizacao-professor/analises/a-valorizacao-dos-profissionais-da-educacao-como-pilar-da-qualidade>

LEFEBVRE, Henry. **Lógica formal, lógica dialética**. Trad. de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1995.

LEHER, Roberto. Valorização do magistério. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM.

LIMA, Kátia Regina de Souza. MARTINS, André Silva. Pressupostos, princípios e estratégias. In: NEVES, Lúcia Maria Wanderley. **A nova pedagogia da hegemonia: estratégias do capital para educar o consenso**. São Paulo: Xamã, 2005.

LIMA, Rosângela Novaes; CHAVES Vera Lúcia Jacob. A EDUCAÇÃO SUPERIOR NO PARÁ: 1991-2004. In: INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Educação Superior Brasileira: 1991-2004**. – Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006.

LINHARES, Célia. Professores entre reformas escolares e reinvenções educativas. In: LINHARES, Célia. (Org.). **Os professores e a reinvenção da escola: Brasil e Espanha**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2001. p.137-174.

LOURO, Guacira Lopes. Mulheres na Sala de Aula. In: DEL PRIORE, Mary. (Org.). **História das Mulheres no Brasil**. 8.ed. São Paulo: Contexto, 2006.

LOUZANO, Paula et al. Quem quer ser professor? Atratividade, seleção e formação docente no Brasil. **Est. Aval. Educ.**, São Paulo, v. 21, n. 47, p. 543-568, set./dez. 2010.

LUZ, Sílvia Letícia D'Oliveira. A privatização da educação pública no Pará via parceria público-privada. **Luta Socialista**. Publicado em 11 de novembro De 2015. Disponível em: <http://lutasocialista.com.br/index/a-privatizacao-da-educacao-publica-no-para-via-parceria-publico-privada/>

LUZ, Sílvia Letícia D'Oliveira. **A valorização do profissional da educação e a carreira docente**: a experiência do governo de frente popular em Belém do Pará. Dissertação de Mestrado em Educação na UFPA. 2008.

MANCEBO, Deise. Agenda de pesquisas e opções teórico-metodológicas nas investigações sobre trabalho docente. **Educação e Sociedade**. Campinas, vol. 28, n. 99, p. 466-482, maio/ago. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v28n99/a09v2899.pdf>>. Acesso em: 02 de agosto de 2017.

MANCEBO, Deise; MAUÉS, Olgaíses Cabral; CHAVES, Vera Lúcia Jacob. Crise e Reforma do Estado e da Universidade Brasileira: implicações para o trabalho. **Educar em Revista**, v. 28, p. 37-53, 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/er/n28/a04n28.pdf>>. Acesso em: 02 de agosto de 2017.

MANDELI, Aline de Souza. **Fábrica de professores em nível superior**: a Universidade Aberta do Brasil (2003-2014). Dissertação (Mestrado em Educação) - Florianópolis, SC, 2014.

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. 6.ed. São Paulo: Atlas, 2009.

MASSON, Gisele. A valorização dos professores e a educação básica nos estados. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v.10, n.18, p.157-174, jan./jun. 2016. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/viewFile/656/693>

MASSON, Gisele. **Políticas de Formação de Professores**: as influências do neopragmatismo da agenda pós-moderna [Tese de Doutorado] Florianópolis, SC. 2009.

MAUÉS, O. C. A Política de Educação Superior para a Formação e o Trabalho Docente: A Nova Regulação Educacional In: **Anais** da 31ª. Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), 2008, Caxambu. Constituição Brasileira, Direitos Humanos e Educação. Rio de Janeiro: ANPED, 2008. Disponível em: <http://www.anped.org.br/sites/default/files/gt11-3974-int.pdf>

MAUÉS, Olgaíses Cabral. A Formação de Professores e Expansão da Educação Superior no Brasil, Pós-LDB/1996. **Revista Educação** (PUCRS. Online), 2012.

MAUÉS, Olgaíses Cabral. BASTOS, Robson dos Santos. As políticas de educação superior na esteira dos organismos internacionais. **RBPAE** - v. 32, n. 3, p. 699 - 717 set./dez. 2016.

MAUÉS, Olgaíses Cabral. Profissão e trabalho docente em tempos de reforma da educação superior. In: GEMAQUE, Rosana Maria Oliveira; LIMA, Rosângela Novaes, ARAÚJO, Ronaldo Marcos, *et al.* **Políticas Públicas Educacionais**. O governo Lula em questão; Belém: CEJUP, 2006. p. 135-177.

MAUÉS, Olgaíses Cabral. Reformas internacionais da educação e formação de professores. In: SOUZA, Denise Trento Rebello de; SARTI, Flavia Medeiros (Orgs.). **Mercado de formação docente**: constituição, funcionamento e dispositivos. 1 ed. Belo Horizonte: MG; Fino Traço, 2014.

MAUÉS, Olgaíses Cabral. Regulação Educacional, Formação e Trabalho Docente. **Estudos em Avaliação Educacional**. São Paulo, n. 44, set./dez.2009.

MAUÉS, Olgaíses Cabral. SOUZA, Michele Borges de. A precarização do trabalho do docente da educação superior. In: **Anais do XI Seminário Internacional da la Red Estrado: Movimientos Pedagógicos y Trabajo Docente en tiempos de estandarización**. México: UPN; REDEESTRADO, 2016. 2016a.

MAUÉS, Olgaíses Cabral. SOUZA, Michele Borges de. Precarização do trabalho do docente da educação superior e os impactos na formação. **Em Aberto**, Brasília, v. 29, n. 97, p. 73-85, set./dez. 2016. 2016b.

MAUÉS, Olgaíses Cabral; CAMARGO, Arlete Maria Monte de. Marcos regulatórios nas políticas de formação e valorização docente pós-LDB. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 42, n. 28, p. 149-174, jan./abr. 2012.

MAUÉS, Olgaíses; SOUZA, Michele Borges de. A Expansão da Educação Superior no Brasil e as Políticas de Formação de Professores. **Cadernos de educação -UFPeL (ONLINE)**, v. 1, p. 68-81, 2013.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. Trad. Isa Tavares. 2.ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa Social**. Teoria, método e criatividade. 18.ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MOTA JR, William Pessoa da; TAVARES, Pedro Henrique. Condições de trabalho e formação docente em cinco municípios do Pará. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; VIEIRA, Livia Fraga (Orgs.). **Trabalho docente na educação básica: a condição docente em sete estados brasileiros**. Belo Horizonte, MG: Fino Traço, 2012.

MOTTA, Vânia Cardoso da. Ideologias do capital humano e do capital social: da integração à inserção e ao conformismo. **Trab. educ. saúde** [online]. 2008, vol.6, n.3, pp.549-572.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley. O professor como intelectual estratégico na disseminação da nova pedagogia da hegemonia. In: **Anais da 36ª Reunião Nacional da ANPED – 29 de setembro a 02 de outubro de 2013**, Goiânia-GO.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley. SANT'ANNA, Ronaldo. Introdução: Gramsci, o Estado educador e a nova Pedagogia da hegemonia. In: NEVES, Lúcia Maria Wanderley. **A nova pedagogia da hegemonia: estratégias do capital para educar o consenso**. SP: Xamã, 2005.

NORONHA, Maria Izabel Azevedo. Diretrizes nacionais de carreira e PSPN: Novos marcos aos profissionais da educação. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 10, n. 18, p. 57-73, jan./jun. 2016. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>>

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (Coord.). **Os professores e a sua formação**. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995. p. 15-34. Disponível em: http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4758/1/FPPD_A_Novoa.pdf

NÓVOA, António. O passado e o presente dos professores. In: NÓVOA, António (Org.). **Profissão Professor**. Lisboa: Porto Editora, 1992, p.13-34.

NÓVOA, António. Os professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. In: SOUZA, Denise Trento Rebello de; SARTI, Flavia Medeiros (Orgs.). **Mercado de formação docente**: constituição, funcionamento e dispositivos. 1 ed. Belo Horizonte: MG, Fino Traço, 2014.

OBSERVATÓRIO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE. **Taxa de escolarização bruta e líquida na pré-escola**. 2016. Disponível em: <https://observatoriocrianca.org.br/cenario-infancia/temas/educacao-infantil/547-taxa-de-escolarizacao-bruta-e-liquida-pre-escola?filters=1,99>

OCDE. ORGANIZAÇÃO PARA COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO. **Professores são importantes**. Atraindo, desenvolvendo e retendo professores eficazes. São Paulo: Coedição Moderna: OCDE, 2006.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. A nova regulação de forças no interior da escola: carreira, formação e avaliação docente. **RBPAE**. v.27, n.1, p. 25-38, jan./abr. 2011

OLIVEIRA, Dalila Andrade. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. **Educação & Sociedade**. Campinas, n. 89, p. 1127-1144. 2004.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Regulação das políticas educacionais na América Latina e suas consequências para os trabalhadores docentes. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol.26, n.92, Especial – Out.2005, p.753-775. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>> Acesso em: 05 de dez. de 2011.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Os trabalhadores da educação e a construção política da profissão docente no Brasil. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. especial 1, p. 17-35. Editora UFPR, 2010.

OLIVEIRA, João Ferreira de. MAUÉS, Olgaíses Cabral. A formação docente no Brasil: cenários de mudança, políticas e processos em debate. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; VIEIRA, Livia Fraga (Orgs.). **Trabalho docente na educação básica**: a condição docente em sete estados brasileiros. Belo Horizonte, MG: Fino Traço, 2012.

PARÁ, Governo do Estado do. Assembleia Legislativa do Estado do Pará. Lei Nº 6.170, de 15 de dezembro de 1998. Regulamenta o Sistema Estadual de Ensino do Pará e dá outras providências. **Diário Oficial do Estado**. 1998. Disponível em:<http://www.cee.pa.gov.br/sites/default/files/LEI__6170_SISTEMA.pdf>. Acesso em: 26 de março de 2012.

PARÁ, Governo do Estado do. Decreto Estadual nº 0153, de 20 de março de 1991. Dispõe sobre admissões e contratações de pessoal temporário. **Diário Oficial do Estado** .1991.

PARÁ, Governo do Estado do. Decreto nº 1.078, de 22 de junho de 2004. Dispõe sobre a reorganização da Secretaria Executiva de Estado de Educação SEDUC, e dá outras providências. Republicado por ter saído com incorreções nos Anexos I e II, no **Diário Oficial**

do Estado nº 30.224, de 23 de julho de 2004. Disponível em: <http://www.ioepa.com.br/diarios/2004/2004.07.23.DOE.pdf>

PARÁ, Governo do Estado do. Decreto nº. 4.714 de 09 de fevereiro de 1987. Aprova o regulamento da lei nº 5351, de 21 de novembro de 1986. **Diário Oficial do Estado** nº 25.919, de 11 de fevereiro de 1987.

PARÁ, Governo do Estado do. Gabinete da Governadora. Lei nº 7.441, de 2 de julho de 2010. Aprova o Plano Estadual de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial** nº 31. 700. Pará, 2010. 2010a.

PARÁ, Governo do Estado do. Gabinete da Governadora. Lei nº 7.442, de 2 de julho de 2010. Dispõe sobre o Plano de cargos, Carreira e Remuneração dos Profissionais da Educação Básica da Rede Estadual de Ensino do Estado do Pará e dá outras providências. **Diário Oficial** nº 31. 700. Pará, 2010. 2010b.

PARÁ, Governo do Estado do. Lei nº 5.351 de 21 de novembro de 1986. Dispõe sobre o Estatuto do Magistério Público Estadual do Pará. **Diário Oficial do Estado** nº 25.874, de 28 de novembro de 1986.

PARÁ, Governo do Estado do. Lei nº 5.810, de 24 de janeiro de 1994. Dispõe sobre o Regime Jurídico Único dos Servidores Públicos Cíveis da Administração Direta, das Autarquias e das Fundações Públicas do Estado do Pará. Republicada conforme a Lei Complementar nº 033, de 4/11/97, com as alterações introduzidas pelas Leis nºs 5.942, de 15/1/96, 5.995, de 2/9/96, 6.161, de 25/11/98, pelas Leis Complementares nºs 044, de 23/1/2003, e 051, de 25/1/2006, e pelas Leis nºs 6.891, de 13/7/2006, 7.071, de 24-12-2007, e 7.084, de 14-1-2008, 7.267, de 5-6-09 e 7.391, de 7-4-10. **Diário Oficial do Estado** nº 31660, de 06 de maio de 2010.

PARÁ, Governo do Estado do. Lei nº 8.186, de 23 de junho de 2015. Aprova o Plano Estadual de Educação - PEE e dá outras providências. **Diário Oficial do Estado** nº 32913, quarta-feira, 24 de junho de 2015a.

PARÁ, Governo do Estado do. **Pacto pela Educação no Pará**. Cardápio de Projetos. 7 Resultados do Pacto pela Educação do Pará. 2016. 2016a. Disponível em: <http://www.pactoeducacaopara.org/projetos>

PARÁ, Governo do Estado do. Secretaria de Estado de Educação. Protocolo SEDUC-IES. **Plano de Formação Docente do Estado do Pará**. 2009.

PARÁ, Governo do Estado do. SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO. Secretaria adjunta de ensino. **Documento base do plano estadual de educação**. Belém- Pará 2015b.

PARÁ, Governo do. Secretaria de Estado de Educação. **A Educação Básica no Pará: elementos para uma política educacional democrática e de qualidade** Pará todos. Vol. I. Belém: 2008a.

PARÁ. **Mensagem do Governo do Pará à Assembleia Legislativa**. Simão Robison Oliveira Jatene. Belém: Secretaria de Estado de Planejamento, 2016.

PARÁ. Secretaria de Estado de Educação. **A Educação Básica no Pará**: elementos para uma política educacional democrática e de qualidade Pará todos. Vol. II. Belém: 2008b.

PARÁ. Secretaria de Estado de Educação. **A Política de Educação Básica do Estado do Pará**. Volume III. Belém, 2008c.

PERONI, Vera. **Política educacional e papel do Estado**: no Brasil dos anos 1990. São Paulo: xamã, 2003.

PINI, M.E. Profissão docente. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **Dicionário**: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM

PINTO, José Marcelino de Rezende. O que explica a falta de professores nas escolas brasileiras? In: **Jornal de Políticas Educacionais**. N° 15. Janeiro-Junho de 2014. PP. 03–12

PNUD. Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento. IPEA. Instituto de Pesquisa Aplicada. FJP. Fundação João Pinheiro. Governo de Minas Gerais. Atlas do Desenvolvimento Humano no Brasil. **Pará**. 2013. Disponível em: http://atlasbrasil.org.br/2013/pt/perfil_uf/para#caracterizacao

REIS, Briana Manzan; CECÍLIO, Sálua. Precarização, trabalho docente intensificado e saúde de professores universitários. **Trabalho & Educação**. Belo Horizonte, v.23, n.2, p.109-128, mai-ago, 2014

RÊSES, Erlando da Silva. **De vocação para profissão**: sindicalismo docente da educação básica no Brasil. Brasília: Paralelo 15, 2015.

SAVIANI, Dermeval. **PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação**: análise crítica da política do MEC. Campinas, SP: Autores Associados, 2009.

SCHEIBE, Leda. O projeto de profissionalização docente no contexto da reforma educacional iniciada nos anos 1990. **Educar**, Curitiba, n. 24, p. 177-193, 2004.

SCHEIBE, Leda. Valorização e formação dos professores para a educação básica: questões desafiadoras para um novo plano nacional de educação. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 112, p. 981-1000, jul.-set. 2010. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acessado em: 12/04/2011.

SHIROMA Eneida Oto; EVANGELISTA, Olinda. Avaliação e responsabilização pelos resultados: atualizações nas formas de gestão de professores. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 29, n. 1, 127-160, jan./jun. 2011.

SHIROMA Eneida; SCHNEIDER, Mara Cristina. Avaliação de desempenho docente: contradições da política “para poucos” na era do “para todos”. **Inter-Ação**, Goiânia, v. 38, n. 1, p. 89-107, jan./abr. 2013.

SHIROMA, Eneida Oto. EVANGELISTA, Olinda. A colonização da utopia nos discursos sobre a profissionalização docente. In: **Perspectiva-** Revista do Centro de Ciências da Educação da UFSC, Florianópolis, v.22, n.2, p.525-545, jul/dez 2004.

SHIROMA, Eneida Oto. EVANGELISTA, Olinda. Formação humana ou produção de resultados? Trabalho docente na encruzilhada. **Revista Contemporânea de Educação**, vol. 10, n. 20, julho/dezembro de 2015.

SHIROMA, Eneida Oto. Implicações da política de profissionalização sobre a gestão e o trabalho docente. **Trabalho & Educação**, 13, n. 2. Ago. – dez., 2004.

SHIROMA, Eneida Oto; EVANGELISTA, Olinda. Profissionalização docente. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia M. de; EVANGELISTA, Olinda. **Política Educacional**. 4.ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2007.

SILVA, Ilse Gomes. **Democracia e participação na ‘Reforma’ do Estado**. Coleção Questões da Nossa Época. São Paulo, Cortez, 2003.

SILVA, Waldeck Carneiro da. A reforma da formação de professores no Brasil e o lugar social da universidade. In: LINHARES, Célia (Org.). **Os professores e a reinvenção da escola: Brasil e Espanha**. São Paulo: Cortez, 2001. p. 115-135.

SINISCALCO, Maria T. **Perfil Estatístico da Profissão Docente**. São Paulo: Moderna, 2003.

SINTEPP. ASSESSORIA JURÍDICA/SINTEPP ESTADUAL. **Justiça determina que governo do estado encaminhe PCCR unificado à Alepa até setembro**. Publicado em 1 de junho de 2017.

SOARES, Laura Tavares. **Os custos do ajuste neoliberal na América Latina**. Coleção Questões da Nossa Época. São Paulo, Cortez, 2000.

SOARES, Maria Clara Couto. Banco Mundial: políticas e reformas. IN: TOMMASI, Livia de; WARDE, Miriam Jorge; HADDAD, Sérgio (Orgs.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. 5.ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SOUZA, Ângelo Ricardo de; GOUVEIA, Andréa Barbosa. Os trabalhadores docentes da educação básica no Brasil em uma leitura panorâmica. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; VIEIRA, Livia Fraga (Org.). **Trabalho docente na educação básica: a condição docente em sete estados brasileiros**. Belo Horizonte, MG: Fino Traço, 2012.

SOUZA, Denise Trento Rebello de. Formação continuada de professores e fracasso escolar: problematizando o argumento da incompetência. In: **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.32, n.3, p. 477-492, set./dez. 2006.

SOUZA, Denise Trento Rebello de; SARTI, Flavia Medeiros. Mercado simbólico de formação docente. In: SOUZA, Denise Trento Rebello de; SARTI, Flavia Medeiros (Orgs.). **Mercado de formação docente: constituição, funcionamento e dispositivos**. 1 ed. Belo Horizonte: MG, Fino Traço, 2014.

SOUZA, Michele Borges de. **Política de valorização dos profissionais da educação básica na rede estadual de ensino do Pará**. 2012. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Pará. Instituto de Ciências da Educação. Programação de Pós-Graduação em Educação, Belém, 2012.

SOUZA, Michele Borges de; LUZ, Silvia Letícia; TAVARES, André. Políticas de valorização dos profissionais da educação básica no Pará: carreira e salário. In: Olgaíses Maués; Arlete Camargo; Dalila Andrade Oliveira; Livia Fraga Vieira. (Org.). **O trabalho docente na educação básica: o Pará em questão**. Belo Horizonte: Fino Traço, 2012, v.1, p.93-115.

SOUZA, Valdinei Costa. Política de formação de professores para a educação básica a questão da igualdade. **Revista Brasileira de Educação** v. 19 n. 58 jul.-set. 2014.

TAMBARA, E. Profissionalização, escola normal e feminilização: magistério sul-rio-grandense de instrução pública no século XIX. **História da Educação**. Pelotas: ASPHE /FaE/UFPel, n.3, p.35-58, abr.1998.

TARDIF, Maurice. A profissionalização do ensino passados trinta anos: dois passos para frente, três para trás. Trad. Marisa Rossetto. In: **Educação & Sociedade**. Campinas, v. 34, n.123, p. 551-571, abr. – jun. 2013.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. 5.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

TENTI FANFANI, Emilio. Condição docente. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM

TENTI FANFANI, Emilio. Consideraciones sociológicas sobre profesionalización docente. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 28, n. 99, p. 335-353, maio/ago. 2007.

TENTI FANFANI, Emilio. **La condición docente: análisis comparado de la Brasil, Perú y Uruguay**, -la ed. - Buenos Aires: Siglo XXI Editores Argentina, 2005.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Anuário Brasileiro da Educação Básica 2017**. Editora Moderna: 2017.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **META 9 – Alfabetização e alfabetismo funcional de jovens e adultos**. 2016. Disponível em: <http://www.observatoriodopne.org.br/metaspne/9-alfabetizacao-educacao-jovens-adultos/indicadores>. Acesso em: abr. 2016.

UNESCO. CONFERENCIA NACIONAL SOBRE EDUCAÇÃO PARA TODOS. **Declaração mundial sobre educação para todos**. Satisfação das necessidades básicas de aprendizagem Jomtien, 1990. WCEFA, Nova Iorque, UNESCO: 1998. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>

UNESCO. **Relatório** de Monitoramento Global de Educação para Todos. ENSINAR E APRENDER: alcançar a qualidade para todos Relatório Conciso. UNESCO, 2014.

VIANNA, Claudia Pereira. A feminização do magistério na educação básica e os desafios para a prática e a identidade coletiva docente. In: YANNOULAS, Silvia Cristina (Org.). **Trabalhadoras**: análise da feminização das profissões e ocupações. Brasília, DF: Abaré, 2013. p. 159-180. <http://www.producao.usp.br/handle/BDPI/44242>

YANNOULAS, Silvia. Feminização ou feminilização? apontamentos em torno de uma categoria. **Temporalis**, Brasília (DF), ano 11, n.22, p.271-292, jul./dez. 2011.

APÊNDICES

APÊNDICE A – ROTEIRO DE DO GRUPO FOCAL COM PROFESSORES-CURSISTAS DO PARFOR

IDENTIFICAÇÃO

1. Nome (opcional): _____
2. Sexo: () feminino () masculino
3. Instituição: () municipal () estadual () conveniada
4. Ano de nascimento: _____
5. Tempo de serviço no magistério: _____
- Quanto tempo atua na escola: _____
- Tipo de vínculo: Efetivo () Temporário () outros _____
6. Regime de trabalho nesta Unidade Educacional semanal: () 20 h () 40 h.
7. Em quais etapas da educação básica você trabalha nesta unidade educacional? _____
8. Qual a sua formação: _____ (nível de escolaridade - área do conhecimento - instituição)
- Quando foi o ano de conclusão deste curso? _____
- Possui algum curso de pós-graduação? Especialização () Mestrado () Doutorado ()
- Qual instituição? _____
- Quando foi o ano de conclusão da sua pós-graduação? _____

Eixos Temáticos/Perguntas:

Deve-se dar início à discussão levantando a seguinte questão:

- **Formação:** “De que forma você vê a profissão do professor?” – Caso não seja abordada a categoria Valorização, o moderador deverá estimular o grupo perguntando: “Vocês têm formação continuada, plano de carreira, estão satisfeitos com o salário? ”.

APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA INDIVIDUAL COM AS PROFESSORAS EGRESSAS DO PARFOR**IDENTIFICAÇÃO**

1. Nome (opcional): _____

2. Sexo:

☐ feminino

☐ masculino

3. Faixa etária de idade:

☐ 15 a 25

☐ 26 a 35

☐ 36 a 45

☐ 46 a 68

4. Situação Conjugal:

☐ Solteiro (a)

☐ Divorciado (a)

☐ Casado (a)

☐ Separado (a)

☐ Viúvo (a)

☐ Vive com companheiro (a)

5. Tem filhos (as):

☐ Não

☐ Um filho/a

☐ Dois filhos/as

☐ Três ou mais filhos

6. Renda:

☐ até três salários mínimos

☐ de 4 a 6 salários mínimos

☐ de 7 a 10 salários mínimos

☐ acima de 10 salários mínimos

7. Instituição em que trabalha:

☐ municipal

☐ estadual

☐ conveniada

8. Você prestou concurso público para trabalhar na rede a qual esta unidade está vinculada?

☐ Sim

☐ Não

9. Tempo de serviço no magistério da educação básica:

☐ Até 1 ano

☐ Mais de 1 até 3 anos

☐ Mais de 3 até 5 anos

☐ Mais de 5 até 10 anos

- ☐) Mais de 10 até 15 anos
- ☐) Mais de 15 até 30 anos
- ☐) Acima de 30 anos

10. Quanto tempo atua na escola:

- ☐) Até 1 ano
- ☐) Mais de 1 até 3 anos
- ☐) Mais de 3 até 5 anos
- ☐) Mais de 5 até 10 anos
- ☐) Mais de 10 até 15 anos
- ☐) Mais de 15 até 30 anos
- ☐) Acima de 30 anos

11. Tipo de vínculo:

- ☐) Estatutário
- ☐) CLT/Carteira assinada
- ☐) Temporário/Substituto/Designado
- ☐) Estágio com remuneração
- ☐) Voluntário

12. Ano de ingresso:_____

13. Regime de trabalho semanal:

- ☐) 20 h
- ☐) 40 h.

14. Em quantas escolas você trabalha?_____

15. Quais turnos de trabalho? _____

16. Em quais etapas da educação básica você trabalha:

- ☐) Educação Infantil
- ☐) Ensino Fundamental de 1º ao 5º ano
- ☐) Ensino Fundamental do 6º ao 9º ano
- ☐) Ensino Médio

17. Você exerce alguma atividade remunerada em outro setor não ligado à educação?

- ☐) sim
- ☐) Não

18. Qual sua renda mensal neste outro setor

- ☐) Até 1 salário mínimo (SM) (até R\$ 880,00)
- ☐) Mais de 1 SM a 2 SM (de R\$ 880,01 a R\$ 1760,00)
- ☐) Mais de 2 SM a 3 SM (de R\$ 1760,01 a R\$ 2640,00)
- ☐) Mais de 3 SM a 4 SM (de R\$ 2640,01 a R\$ 3520,00)
- ☐) Mais de 4 SM a 5 SM (de R\$ 3520,01 a R\$ 4400,00)
- ☐) Mais de 5 SM a 7 SM (de R\$ 4400,01 a R\$ 5280,00)
- ☐) Mais de 7 SM a 10 SM (de R\$ 5280,01 a R\$ 8800,00)
- ☐) Mais de 10 SM a 20 SM (de R\$ 8800,01 a R\$ 17600,00)

19. Tipo de Condução para ir a escolas:

- ☐ Público
- ☐ Próprio

20. Quantas conduções até a escola: _____

21. Horas semanais destinadas a trabalhos e atividades, fora da escola (planejamento, elaborações de avaliações, outros)._____

22. Você está contemplado em um plano de cargos e salários?

- ☐ sim
- ☐ Não

23. Este plano de cargos e salários pertence à carreira do magistério?

- ☐ sim
- ☐ Não

24. Aspectos mais valorizados em plano de cargos e salários (pode marcar até 3):

- ☐ Tempo de serviço
- ☐ Titulação (graduação, especialização, mestrado, doutorado)
- ☐ Participação em atividades de formação continuada (palestras, cursos em serviço)
- ☐ Exames realizados pela Secretaria de Educação
- ☐ Avaliação de desempenho

25. Em relação a sua carreira, você se sente:

- ☐ Satisfeito/a, por se tratar de uma carreira que lhe permite progressão profissional
- ☐ Insatisfeito/a, pois a carreira não lhe permite progredir profissionalmente
- ☐ Estagnado, pois já alcançou a melhor posição que a carreira pode lhe oferecer
- ☐ Indiferente
- ☐ Outro _____

26. Qual o seu salário bruto na função que exerce nesta unidade educacional?

- ☐ Até 1 salário mínimo (SM) (até R\$ 880,00)
- ☐ Mais de 1 SM a 2 SM (de R\$ 880,01 a R\$ 1760,00)
- ☐ Mais de 2 SM a 3 SM (de R\$ 1760,01 a R\$ 2640,00)
- ☐ Mais de 3 SM a 4 SM (de R\$ 2640,01 a R\$ 3520,00)
- ☐ Mais de 4 SM a 5 SM (de R\$ 3520,01 a R\$ 4400,00)
- ☐ Mais de 5 SM a 7 SM (de R\$ 4400,01 a R\$ 5280,00)
- ☐ Mais de 7 SM a 10 SM (de R\$ 5280,01 a R\$ 8800,00)
- ☐ Mais de 10 SM a 20 SM (de R\$ 8800,01 a R\$ 17600,00)

27. Grau de satisfação em relação ao seu salário:

- ☐ Satisfeito/a, por se tratar de remuneração compatível com sua dedicação ao trabalho
- ☐ Insatisfeito, por se tratar de remuneração incompatível (injusta) com sua dedicação ao trabalho
- ☐ Conformado, pois o salário é baixo, mas é compatível com sua dedicação ao trabalho
- ☐ Muito insatisfeito, pois a remuneração que percebe é insuficiente para manter um padrão de vida digno
- ☐ Muito bem remunerado

- () Indiferente
() Não sabe

28. Você é o principal provedor de sua casa?

- () sim
() Não

29. Qual a formação que obteve no Parfor: _____

30. Qual instituição obteve a formação? _____

31. Quando foi o ano de conclusão do curso no Parfor? _____

32. A formação que obteve no PARFOR é a primeira ou segunda licenciatura? Se for segunda, qual a primeira formação e em que instituição?

33. Possui algum curso de pós-graduação?

- () Não
() Especialização
() Mestrado
() Doutorado

34. Qual instituição e ano de conclusão? _____

Eixos Temáticos/Perguntas:

- Formação docente:

- O que você acha de ser professor (a)?
- Quais os principais motivos que fizeram você ingressar no Parfor? E como se deu seu acesso?
- Em que condições você cursou o Parfor?
- Que condições foram oferecidas pelos municípios ou pelo estado para você cursar o Parfor? Houve algum tipo de ajuda de custo e/ou liberação de carga horária para seus estudos?
- Como você avalia a sua formação no Parfor?

- Valorização Docente:

- De maneira geral você poderia me dizer o que mudou na sua vida profissional após sua formação pelo Parfor?
- Após essa formação como ficou sua carreira e salário na prefeitura/estado?
- Você percebe que após sua formação houve valorização profissional?
- Na sua visão, qual é o papel do Sindicato de Professores? (Dependendo da resposta, incluir outras questões como se o sindicato tem lutado pelos interesses da categoria?) Você é filiada?

APENDICE C - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu _____ declaro, por meio deste termo, que concordei em ser entrevistado (a) para colaborar com a pesquisa de doutorado intitulada **“AS POLÍTICAS DE VALORIZAÇÃO DOCENTE NA REDE PÚBLICA DE ENSINO: UM ESTUDO A PARTIR DOS EGRESSOS DO PARFOR”** desenvolvida pela doutoranda Michele Borges de Souza e orientada pela docente Olgaíses Cabral Maués e coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Políticas Educacionais, Formação e Trabalho Docente – Gestrado/UFPA vinculado ao Instituto de Ciências da Educação da Universidade Federal do Pará – Iced/UFPA

Afirmo que aceitei participar por minha própria vontade, sem receber qualquer incentivo financeiro ou ter qualquer ônus e com a finalidade exclusiva de colaborar para o sucesso da pesquisa. Fui informado (a) dos objetivos estritamente acadêmicos do estudo e estou ciente que os usos das informações por mim oferecidas estão submetidos à ética e rigor acadêmico, bem como será garantido o anonimato. Minha colaboração se fará por meio de entrevista a ser gravada a partir da assinatura desta autorização.

Estou ciente de que, caso eu tenha dúvida ou me sinta prejudicado (a), poderei retirar minha participação a qualquer momento da investigação. Contato: Universidade Federal do Pará – Instituto de Ciências da Educação, SL. 213 altos. Av. Augusto Corrêa, 01, Campus Universitário José da Silveira Neto. Campus Profissional, Belém – PA. Email: michelinhe@yahoo.com.br

_____, ____ de _____ de _____.

Assinatura do (a) participante

Fone: _____